

Ewa Wysocka  
Joanna Gózdź

# **Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ)**

**Podręcznik testu - wersji dla uczniów  
szkoły podstawowej klas I - III**

**Kraków 2011**

## **Wydawnictwo:**

© **Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011**

Wszelkie prawa zastrzeżone, kopiowanie, przedruk i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy zabronione.

Podręcznik opracowany został w ramach projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów” realizowanego przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego



## Spis treści

1. Wprowadzenie .....	4
1.1. Założenia teoretyczne kwestionariusza .....	5
1.2. Definicje operacyjne podstawowych kategorii i pojęć .....	24
2. Opis kwestionariusza (SP 1-3) i historia jego powstania .....	34
2.1. Konstrukcja kwestionariusza .....	34
2.2. Ostateczny kształt narzędzia .....	35
3. Rzetelność KNIIŚ (SP 1-3) .....	38
4. Trafność KNIIŚ (SP 1-3) .....	39
5. Normalizacja .....	40
6. Stosowanie KNIIŚ (SP 1-3) .....	43
6.1. Procedura badania .....	43
6.2. Obliczanie, analiza i interpretacja wyników .....	44
6.3. Zastosowanie kwestionariusza .....	48
Bibliografia .....	50
Spis tabel .....	54
Spis schematów .....	55
Aneks .....	56
Kwestionariusz nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata (klasa 1-3 SP) .....	56
Klucz do KNIIŚ SP1-3 .....	64
Tabele norm do KNIIŚ (SP1-3) .....	65
Statystyki opisowe dla skal KNIIŚ SP 1-3 .....	66
Opisy poszczególnych podskal .....	68

## 1. Wprowadzenie

Kwestionariusz jest narzędziem badającym nastawienia intrapersonalne, interpersonalne, nastawienia wobec świata i własnego życia.

Nastawienia intrapersonalne ujmowane są jako obraz siebie i samoocena globalna – niespecyficzna (system przekonań na temat własnego „ja”).

Nastawienia interpersonalne, ujmowane są jako obraz innych ludzi i relacji z nimi (przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: „*inni wobec mnie*” oraz „*ja wobec innych*” – przekonania pozytywne *versus* negatywne).

Nastawienia wobec świata, ujmowane są jako obraz świata (przekonania na temat jego sensowności i przychylności ludziom).

Nastawienia wobec własnego życia, ujmowane są jako obraz (wizja) życia (przekonania na temat własnej skuteczności działania i możliwości kontrolowania lub wyuczonej bezradności).

**Kwestionariusz** służy do badania dzieci uczęszczających do pierwszej, drugiej i trzeciej klasy szkoły podstawowej w wyżej wskazanych zakresach.

Wraz z pójściem dziecka do szkoły następują istotne zmiany w zakresie jego aktywności oraz wpływów społecznych, którym jest ono poddawane, a które mają ogromne znaczenie dla rozwoju struktur osobowości. Należy jednak zaznaczyć, że oś rozwoju tych struktur stanowi rozwój poznawczy. Zdaniem Piageta w wieku od około sześciu - siedmiu lat następuje ogromna zmiana w myśleniu dziecka związana z przejściem ze stadium inteligencji przedoperacyjnej do stadium operacji konkretnych. W stadium tym dziecko nabywa odwracalność myślenia oraz zdolność do decentracji, klasyfikacji i szeregowania – na poziomie konkretnym nabywa zdolności do spostrzegania i przetwarzania informacji o sobie i świecie (Birch, Malim, 2002).

Dokonujące się zmiany w myśleniu umożliwiają adaptację dziecka do nowej roli, którą musi ono podjąć – roli ucznia. Umożliwiają one podołanie wymaganiom szkolnym, które zostają postawione przed dzieckiem idącym do szkoły. Są to m.in. opanowanie podstawowych umiejętności służących przyswajaniu, przetwarzaniu i odtwarzaniu wiedzy w różnych sytuacjach, opanowanie podstawowych umiejętności szkolnych – czytania i pisania. Umiejętność zrealizowania zadań i wymagań składa się na sukces szkolny, który stanowi podstawę kształtowania się u dziecka przekonania o skuteczności własnych działań i ykształcenia się poczucia pracowitości. W przypadku doznawania porażek kształtuje się poczucie niższości (Birch, Malim, 2002). Poza sferą intrapersonalną, niepowodzenia szkolne mogą mieć wyraźny oddźwięk w spadku pozycji w grupie rówieśniczej.

W szkole uczeń jest odcięty od bezpośredniego wpływu rodziców, jednakże nawiązuje nowe, częste relacje społeczne. Uczy się w nich przebywania z innymi, spostrzegania siebie i nnych osób jako partnerów interakcji. Charakterystyczne jest przechodzenie od opisu osób ze

względu na cechy wewnętrzne do opisu cech wewnętrznych (Bee, 2004). Wskutek wzrastającej liczby interakcji oraz informacji zwrotnych może on budować obraz siebie, ale również na ich podstawie kształtują się przekonania dotyczące relacji interpersonalnych dziecka.

Sposób spostrzegania siebie, ludzi i świata nie jest niezmienny. Może on ulegać zmianom pod wpływem różnego typu doświadczeń. Pomimo, że ukształtowany w późnym dzieciństwie, ma on jednak tendencję do utrzymywania się, ponieważ człowiek posiada tendencję do selekcjonowania spostrzeżeń i doświadczeń.

## 1.1. Założenia teoretyczne kwestionariusza

Jako wyjściową dla skonstruowanego narzędzia przyjęto poznawczą teorię osobowości, której podstawowe założenia koncentrują się na tym, jak człowiek rozumie świat i siebie samego oraz jak działa w świecie, stosownie do tego, jakie ma o nim i o sobie przekonania (Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, s. 702).

**Osobowość** definiuje się tu w kategoriach poglądów i przekonań ludzi na temat rzeczywistości oraz sposobów przetwarzania informacji i tłumaczenia wydarzeń (Pervin, 2002, s. 79). Wśród poznawczych elementów osobowości znajdują się schematy, czyli kategorie porządkujące wiedzę o świecie i o Ja, atrybucje, czyli przyczyny przypisywane zdarzeniom oraz przekonania, czyli poglądy, że coś jest prawdą lub nie.

Jeśli osobowość potraktujemy jako system odpowiadający za poznawanie rzeczywistości, nadawanie jej znaczeń i zgodne z tym zachowanie, przekonania odgrywają istotną rolę w konstruowaniu poznawczym (Kofta, Doliński, 2004).

**Przekonania:** stanowią jeden z istotnych elementów struktury osobowości w podejściu poznawczym, gdzie przedmiotem analizy jest sposób myślenia o sobie i o świecie (Bandura, 1986; Rotter, 1954). Przekonania te mogą dotyczyć świata fizycznego, innych ludzi i as samych, mogą przybierać postać uogólnionych sądów dotyczących natury rzeczywistości (Oleś, Drat-Ruszczak, 2008):

1. Świat – jest generalnie przewidywalny, sprawiedliwy i czeka nas w nim więcej wydarzeń dobrych niż złych *versus* jest pełen chaosu i niesprawiedliwości (Lerner 2003; Lerner, Miller, 1978; por. Doliński 1993); jest nam przychylny bądź nie (Trzebiński, Zięba, 2004).
2. Inni ludzie – stanowią źródło wsparcia lub stanowią zagrożenie dla realizowanych przez nas celów (Cieślak, Klonowicz, 2004).
3. Ja – jestem osobą, która radzi sobie z przeciwnościami, trudnościami lub osobą, którą przeciwności załamują bądź zniechęcają (Łaguna, 2010, s. 80).

Przekonania pełnią ważne **funkcje regulacyjne**, np. przekonania na temat świata i natury ludzkiej, tzw. potoczne teorie rzeczywistości (Dweck, 2000) mogą wpływać na zachowanie (Atkinson, 1981; Pervin 1989), bądź stanowić mataregulator oddziałujący na powstawanie innych, mniej uogólnionych sądów (Lachowicz-Tabaczek, 2004), a także mają

znaczenie dla funkcjonowania społecznego. Pozwalają przewidywać reakcję na odrzucenie społeczne, cele stawiane sobie w relacjach z innymi, czy zachowanie w sytuacjach trudnych w elacjach z partnerem, wpływają na ocenę innych ludzi, przypisywane im przyczyny zachowań i intencje (Dweck, 2000, Lachowicz-Tabaczek, 2004).

Przekonania mogą zatem mieć charakter adaptacyjny – przekonania pozytywne; bądź dezadaptacyjny – przekonania negatywne. Mogą być powiązane ze sobą, tworząc system, nadający sens spostrzeganej rzeczywistości (Mischel, 2004; Oleś, 2003, Pervin 2002), a także stanowią element szerszego, całościowego systemu, obejmującego reakcje emocjonalne, cele i strategie behawioralne.

Złożoność systemu poznawczego podkreśla w swej RTO Janusz Reykowski (1986; Reykowski, Kochańska 1980; Kofta, 1997), wskazując znaczenie sieci poznawczej, stanowiącej złożoną reprezentację rzeczywistości, pozwalającą na uzyskanie orientacji w świecie i działanie. Na sieć poznawczą składają się: reprezentacje poznawcze, ewaluacja informacji na temat świata oraz struktura Ja, czyli zbiór informacji o sobie wraz z ich oceną (aspekt ewaluacyjny, np. lubienie *versus* nielubienie siebie).

Różne modele i teorie zachowań próbują wyjaśnić i przewidzieć zachowania, które zwiększają lub redukują ryzyko wystąpienia zaburzeń. Zwykle nawiązują one do koncepcji społeczno-poznawczych np.: teoria uzasadnionego działania (Ajzen, Fishbein, 1980; za: Juczyński, 2009, s. 74), czy teoria planowanego zachowania (Ajzen, 1991; za: Juczyński, 2009, s. 74), które określają wyznaczniki zmiany zachowań jako postawy osobiste jednostki oraz subiektywne normy, u podłoża których leżą ludzkie przekonania: osobiste i normatywne (Schemat 1).

**Schemat 1 Przekonania i postawy jako wyznacznik zachowania (oprac. własne, na podstawie: Juczyński, 2009, s. 74)**



Przekonania są w tym ujęciu względnie trwałymi właściwościami jednostki, które kształtują się w procesie socjalizacji i odzwierciedlają spostrzegane konsekwencje własnych działań (zachowań), bądź odzwierciedlają własne cechy, które sprzyjają lub nie sprzyjają realizacji działania (zachowania). Przy czym jednostka może mieć wiele przekonań na temat

siebie, własnej relacji ze światem, własnych zachowań – jednak w danym momencie (sytuacji) znaczące okazują się jedynie niektóre z nich.

Subiektywne normy reprezentują wpływy, jakie wywierają na ludzkie zachowania inne – znaczące – osoby (źródła), stąd człowiek angażuje się lub unika określonych zachowań, działań, ponieważ życzą sobie tego, czy oczekują od niego znaczące dla jednostki osoby.

Konstruowane narzędzie odnosi się do przekonań osobistych na temat własnej osoby, relacji z innymi ludźmi, własnego życia i świata; które decydują o sposobie działania i okonywanych wyborach kreacyjnych.

Z obszaru poznawczych koncepcji osobowości wybrano, jako wyznaczającą zakres zmiennych podlegających diagnozie w skonstruowanym kwestionariuszu, **poznawczo-doświadczeniową teorię Ja** autorstwa Seymoura Epsteina (1990, 2006; za: Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, s. 702-705). Wedle tej koncepcji człowiek przetwarza informacje o sobie i świecie w ramach dwóch systemów:

- a) **Doświadczeniowego** – system automatycznego uczenia się, występujący u człowieka i zwierząt, warunkujący elementarne procesy przystosowania. Procesy automatyczne przebiegają poza kontrolą świadomości, człowiek może poznać ich efekty, ale najczęściej nie jest ich świadomy. System ten działa w sposób przedświadomy, automatyczny, niewerbalny, skojarzeniowy, szybki, bezwysiłkowy, konkretny, a zarazem całościowy. Jest silnie powiązany z emocjami. Informacje zdobywane są w toku bezpośredniego doświadczenia, na podstawie którego tworzą się schematy reagowania, np. *od gwałtownie zachowującego się człowieka lepiej trzymać się z dala; nie należy ufać obcym.*
- b) **Racjonalnego** – specyficznie ludzkiego, w którym problemy rozwiązywane są z zaangażowaniem myślenia i rozumowania. Działa w sposób świadomy, ukierunkowany, zwykle werbalny, niezbyt szybki, wymagający wysiłku, abstrakcyjny, analityczny i raczej wolny od bezpośredniego wpływu emocji. Przystawianie przekonań następuje dzięki logicznemu wnioskowaniu i racjonalnemu opracowaniu doświadczeń, np. „jeśli ktoś jest przesadnie uprzejmy, to może mieć ukrytą intencję”.

Obydwa systemy działają równolegle, co nie oznacza, że nie zachodzą między nimi interakcje (Bargh, 1999, Epstein 2006), a także obydwaj mają wpływ na zachowanie, choć w różnym stopniu w różnych sytuacjach:

- a) system doświadczeniowy główną rolę odgrywa w zachowaniu codziennym;
- b) system racjonalny główną rolę odgrywa w aktywności edukacyjnej i zawodowej.

W ramach systemu doświadczeniowego automatycznie tworzy się ukryta teoria osobowości, składająca się z teorii Ja, świata i powiązań między nimi. Schematy tej teorii są uporządkowane hierarchicznie w ramach sieci poznawczo-emocjonalnych. Oddziaływania zachodzą w obydwu kierunkach: a) systemy wyższego rzędu (przekonaniowe) zapewniają

stabilność i ogólność; b) systemy niższego rzędu (reakcje) zapewniają giętkość i specyficzność (szczegółowość). Jeśli schemat wyższego rzędu zostaje zakwestionowany, zagraża to wewnętrznej organizacji systemu i wywołuje automatyczne reakcje emocjonalne, co może prowadzić do zachowań obronnych.

W systemie doświadczeniowym (Tab. 1) aktywne są **cztery potrzeby podstawowe**, które są jednakowo ważne, ale każda z nich może zdominować pozostałe. Zachowanie człowieka jest zatem pochodną wpływów potrzeb aktywnych w danym momencie.

**Tabela 1 Potrzeby i przekonania podstawowe wg S. Epsteina (2006, za: Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, s. 704)**

<b>Potrzeby podstawowe</b>	<b>Uczenie się z doświadczenia</b>	<b>Podstawowe przekonania</b> W jakim stopniu:
Potrzeba uzyskiwania przyjemności i unikania bólu	→	<b>świat</b> jest źródłem przyjemności i bezpieczeństwa, a w jakim bólu i zagrożenia
Potrzeba zachowania stabilnego i spójnego systemu reprezentacji doświadczeń	→	<b>życie</b> jest sensowne, czyli przewidywalne, kontrolowane, sprawiedliwe <i>versus</i> bezsensowne, czyli nieprzewidywalne, niekontrolowane, niesprawiedliwe
Potrzeba kontaktu – nawiązania i podtrzymania relacji z innymi	→	<b>ludzie</b> są godni zaufania, pomocni i korzystnie oddziałują na samopoczucie <i>versus</i> niegodni zaufania, zagrażający i powodujący napięcia
Potrzeba umacniania samooceny	→	<b>jestem osobą</b> wartościową, tzn. kompetentną, dobrą i godną miłości <i>versus</i> bezwartościową, to jest niekompetentną, złą i niegodną miłości

Z potrzebami skojarzone są **cztery podstawowe przekonania** nabywane w toku ich realizacji. Podstawowe potrzeby i przekonania mają bezpośredni wpływ na uczucia, myśli i zachowanie człowieka, stąd trafnie odzwierciedlają jego osobowość. Ich wpływ zależy także od wzajemnych interakcji (np. negatywne przekonania na temat świata i pozytywne na temat siebie; lub odwrotnie), a także od tego, czy zaspokajanie potrzeb przebiega w sposób harmonijny czy konfliktowy.

Proces zaspokajania potrzeb oznacza dynamiczną równowagę między nimi, zazwyczaj stanowiąc pewien kompromis. Jeśli któraś z potrzeb zostaje zaspokojona kosztem innych, to te inne silniej dają o sobie znać, co ma prowadzić do ograniczenia potrzeby dominującej. Trwale zaburzenie równowagi pomiędzy potrzebami a ich ekspresją może prowadzić do różnych form psychopatologii (Epstein, 2006).

Konstruując teorię osobowości Epstein wyróżnił następujące jej składniki:

1. Teoria świata (*world theory*), np. świat jest wrogi - przyjazny; przewidywalny – nieprzewidywalny.
2. Teoria Siebie (*self theory*), np. Ja jest wartościowe *versus* bezwartościowe; kochane *versus* niekochane.
3. Teoria relacji „Ja-świat”, wyznacza przekonania o kontroli, własnej skuteczności, możliwości modyfikowania świata.



Każda z tych teorii ma dwie składowe (*building blocks*): w systemie racjonalnym - przekonania (świadome, jawne teoria siebie i świata), których źródłem są własne doświadczenia i przekaz społeczny (kulturowy). W systemie doświadczeniowym – schematy (przedświadome, ukryte teorie siebie i świata), które są generalizacjami własnych, emocjonalnie ważnych doświadczeń - schematy opisowe i motywacyjne. Przykładem schematów opisowych może być twierdzenie: „autorytety są niebezpieczne”, „jestem osobą dobrą”. Przykładem schematów motywacyjnych może być przekonanie: „jeśli się postaram, mogę osiągnąć to, czego pragnę”.

### **Obraz siebie i samoocena – przekonania na temat własnego „Ja”**

Zachowanie człowieka wynika z jego mniemania czy poglądu jaki jednostka ma o amym sobie i o świecie (Adler, 1986, 1988; za: Siek, 1993, s. 292).

**Obraz siebie:** schemat Ja, werbalizowany za pomocą opisu cech, zwykle różniących nas od innych ludzi (Wosińska, 2004, s. 60); organizacja tych wszystkich właściwości, które jednostka nazywa swoimi, lub sobą (za: Siek, 1993, s. 29); świadomość własnego istnienia i unkcjonowania, poczucie bycia podmiotem, zbiór doświadczeń uznanych za swoje, to, co można powiedzieć o sobie, kiedy mówi się „ja”, „mnie” (Nuttin, 1968, s. 43; za: Siek, 1993, s. 293). Zorganizowany zespół cech wynikających z uczenia się, stabilizujący zachowanie – wynik spostrzegania siebie w różnych sytuacjach społecznych i zadaniowych.

Może być zbudowany z różnych cech, elementów struktury osobowości uznanych za własne. Niektóre cechy obrazu siebie mogą pozostawać ze sobą w konflikcie (obraz człowieka pragnącego służyć ludziom i jednocześnie przez nich nieakceptowanego). Obraz siebie może zawierać elementy świadome i nieświadome, może mieć charakter globalny, lub zróżnicowany, może być stabilny lub niestabilny.

Podstawowe zręby obrazu siebie kształtują się we wczesnym okresie życia, ale jest on w ewnym stopniu dynamiczny, gdyż kształtują go kolejne wydarzenia życiowe, które mogą zmieniać ów pierwotnie ukształtowany obraz w kierunku zarówno pozytywnym, jak i negatywnym, co nazywane bywa **ruchomym obrazem siebie** - oznaczającym dynamiczne zmiany w obrazie „Ja” wskutek doświadczania wciąż nowych wydarzeń życiowych (Markus, Wurf, 1987; za: Wosińska, 2004, s. 61). Obraz siebie kształtuje się na podstawie doświadczeń i informacji otrzymanych od innych w procesie wychowania, zatem poczucie tego, kim jesteśmy zależne jest od specyfiki kulturowej (Wosińska, 2004, s. 63). W kulturach indywidualistycznych (np. USA, kraje europejskie) wykształca się tzw. ja niezależne, w kulturach kolektywistycznych kształtuje się ja współzależne (Markus, Kitayama, 1991), co nie oznacza jednak, że ja niezależne kształtuje się bez oddziaływania i wpływu innych, ale oddziaływanie to ma inny charakter: mniej lub bardziej ścisły (Wosińska, 2004, s. 64-65):

**Ja niezależne** – percepcja siebie jako jednostki niepowtarzalnej w sensie kombinacji cech osobowościowych, zdolności, systemu wartości i oczekiwań oraz niezależności od innych ludzi, polegania na samym sobie i wolności dokonywania wyborów. Ważność niezależności wynika z przekonań i oczekiwań wpajanych jednostce: *bądź sobą w każdej sytuacji, bądź*

*niezależny, działaj na swój własny sposób, upieraj się przy swoim, pływaj pod prąd i nie poddawaj się ogólnemu nurtowi.*

**Ja współzależne** – spostrzeganie siebie jako części większej całości, co oznacza potrzebę podporządkowania własnych celów i pragnień – celom i pragnieniom innych członków grupy. Zdeterminowane jest przynależnością do określonej grupy, odzwierciedla jej tożsamość, wynika z oczekiwania wytworzenia się obrazu Ja podobnego do innych i orientacji na harmonię z nimi – odmienność podlega surowym karom.

Przekonania na temat siebie mogą mieć zatem charakter pozytywny lub negatywny, co wiąże się z samooceną. Ja niezależne w kulturach indywidualistycznych jest wyżej cenione, mogąc przekładać się na samoocenę, na zasadzie poczucia bycia kimś wyjątkowym, niepowtarzalnym, zaś ja współzależne wartościowane jest wyżej w kulturach kolektywistycznych, wyznaczając samoocenę na zasadzie podobieństwa do innych.

**Samoocena:** uogólniona pozytywna lub negatywna postawa wobec samego siebie, która zawiera w sobie zarówno komponent związany z przekonaniami, sądami na własny temat, jak i komponent emocjonalny, związany z akceptacją siebie – lubieniem siebie (Gregg, 2003; Rosenberg, 1989; Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007; za: Łaguna 2010, s. 84). W podejściu poznawczym, samoocena stanowi rodzaj sądu dotyczącego własnej wartości jako osoby, w innych podejściach akcentuje się aspekt emocjonalny lubienia siebie (Brown, Marshall, 2006). Samoocena jest więc rodzajem globalnej oceny siebie i odzwierciedla poziom przekonania o własnej wartości, szacunku i akceptacji wobec własnej osoby (poziom wysoki, poziom niski). Samoocenę można zatem określić jako globalne oszacowanie własnej wartości, lub postawę wobec samego siebie (Wosińska, 2004, s. 67). Jest ona wówczas wypadkową schematów Ja obejmujących różne atrybuty: wygląd fizyczny (Ja szczupłe, ładne, młode), inteligencję (Ja mądre), status ekonomiczny (Ja bogate), uczciwość (Ja moralne), itp. Samoocena globalna nie stanowi prostej sumy oszacowań częściowych – gdyż jednostka może mieć wysoką samoocenę globalną pomimo niezbyt wysokiej oceny jednego lub paru aspektów Ja, które nie stanowią cech centralnych w obrazie Ja (cechy nie stanowią zagrożenia dla samooceny globalnej) – co występuje głównie u osób z tzw. **wysoką złożonością Ja**, która oznacza posiadanie wielu różnorodnych przekonań o samym sobie, z których jedne są bardziej podstawowe dla oceny własnej wartości niż inne (Linville, 1985; za: Wosińska, 2004, s. 68).

Samoocena może być także traktowana jako wypadkowa „Ja realnego” (schematy oparte na obserwowaniu tego, co rzeczywiście sobą reprezentujemy), „Ja idealnego” (zbiór przekonań o tym, kim chciałbym być) i powinnościowego (zbiór przekonań o tym, kim powinienem być – swoiste sumienie ukształtowane na podstawie normatywnych oczekiwań ze strony osób znaczących i społeczeństwa jako całości): rozbieżność między „Ja realnym” a „Ja idealnym” prowadzi do niezadowolenia z siebie (mogąc obniżyć samoocenę), zaś rozbieżność między „Ja realnym” a „Ja powinnościowym” powoduje lęk, stanowiąc podłoże różnych zaburzeń (np. anoreksja; Higgins, 1990).

Samooceńa, czyli to w jaki sposób jednostka myśli o sobie, jaki ma stosunek do własnego Ja; ma zatem znaczenie dla ludzkiej aktywności, determinuje samopoczucie, przeżywane emocje i stosunek do zadań – wyznacza funkcjonowanie w sferach sprawnościowych i społecznych, przeżywanie i sposób odbierania rzeczywistości (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008, s. 5).

Wysoka samooceńa koreluje z bardziej pozytywnym obrazem siebie, zaś niska z negatywnym, choć nie jednoznacznie.

**W koncepcji narzędzia przyjęto definicję samooceny** jako świadomej postawy wobec „Ja” i emocji związanych z obiektem jakim jest własne „Ja”, powiązanych (tak jak w postawie) z poznawczymi sądami na swój temat (konstrukt subiektywny oparty na percepcji i ocenie własnej osoby). Samooceńa jest jednym z elementów koncepcji „Ja”, mającym u dorosłych względnie trwały charakter, zaś charakter dynamiczny u dzieci i młodzieży.

Przyjęto założenie pomiaru ogólnego poziomu samooceny (przekonania o własnej wartości) ujawnianej w samopisie (samoocenia jawna, świadoma), stanowiącej względnie stałą właściwość jednostki (np. *jestem osobą wartościową w takim samym stopniu jak inni, posiadam wiele dobrych cech, potrafię robić wiele rzeczy tak dobrze, jak inni ludzie, jestem z siebie dumny, lubię siebie, jestem z siebie zadowolony, mam dla siebie szacunek, czuję się osobą użyteczną dla innych, uważam, że jestem do niczego*). Dokonywano też pomiaru samooceny specyficznych – cząstkowych ocen dotyczących różnych sfer funkcjonowania jednostki – samooceny szczegółowe, fragmentaryczne – oceny różnych atrybutów, aspektów Ja:

- **sfera poznawczo-intelektualna**, opisywana przez przymiotniki określające umiejętności i zdolności intelektualne jednostki (np. *inteligentny, zdolny, twórczy, mądry, spostrzegawczy, aktywny, o dobrej pamięci, jasno myślący, pomysłowy, szybko myślący – bystry, błyskotliwy*),

- **sfera fizyczna**, opisywana przez przymiotniki określające właściwości wyglądu zewnętrznego i sprawność fizyczną jednostki (np. *ładny, brzydki, przystojny, atrakcyjny, elegancki; sprawność fizyczna – silny, sprawny, szybki*).

- **sfera społeczno-moralna i charakterologiczna**, opisywana przez przymiotniki określające zespół cech psychicznych, które ujawniają się w działaniu jednostki i w jej zachowaniach wobec innych ludzi, sposobie bycia, usposobieniu; a także zespół tych cech osobowości, które związane są z przekonaniami moralnymi ujawniającymi się w jej działaniach ukierunkowanych na siebie i innych ludzi (np. *towarzyski, nieśmiały, kulturalny, skryty, uczciwy, życzliwy ludziom, czuły; dobry, odważny, wesoły, sprytny, wytrwały, pracowity, solidny, otwarty, szczerzy, zaradny, ambitny, egoistyczny*).

Wszystkie przyjęte do oceny cechy i właściwości funkcjonowania mają charakter biegunowy, stąd w konstruowanych twierdzeniach wskaźnikowych powinny znaleźć się zarówno pozytywne, jak i negatywne określenia wartościujące.

Podział sfer oceny (samooceny szczegółowe, specyficzne) przyjęto za koncepcją J.J. Sherwooda (za: Wiechnik, Drwal, 1989), który w skonstruowanym przez siebie inwentarzu samowiedzy – służącym do pomiaru obrazu siebie i samooceny, wyodrębnił cechy

funkcjonowania intelektualnego (sfera poznawczo-intelektualna), cechy wyglądu zewnętrznego (sfera fizyczna – wygląd zewnętrzny i sprawność fizyczna) i cechy związane z funkcjonowaniem społecznym (sfera społeczno-moralna i charakterologiczna).

*Samoocena globalna stanowi sumę cząstkowych ocen funkcjonowania w różnych sferach (samooceny niespecyficzne), łącznie z samooceną ogólną, niespecyficzną – oszacowania dokonujemy w zakresie poszczególnych ocen cząstkowych samoocen, zaś wynik ogólny (suma ocen cząstkowych) stanowi wskaźnik samooceny globalnej. Nie odnosimy się tu do rozbieżności między Ja realnym a Ja idealnym, czy Ja powinnościowym, a także nie dokonujemy określenia najważniejszych dla samooceny sfer funkcjonowania.*

Samoocena jest tu zatem globalnym oszacowaniem własnej wartości, ma charakter postawy, jaką przyjmuje jednostka wobec własnego „Ja”: postawy negatywnej – niska samoocena, lub pozytywnej – wysoka samoocena (Rosenberg, 1989). W ujęciu Rosenberga (1965, s. 30-31) wysoka samoocena wyraża przekonanie, że jest się „wystarczająco dobrym”, wartościowym człowiekiem, co nie oznacza przekonania, że jest się lepszym od innych; zaś niska samoocena oznacza niezadowolenie z siebie, swoiste odrzucenie własnego „Ja” (za: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek. Łaguna, 2008, s. 7).

### **Obraz innych ludzi i relacji z nimi – przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych**

Obraz relacji jednostki z otoczeniem społecznym (przekonania na ten temat), odzwierciedla i wyznacza poziom przystosowania społecznego, czyli zaspokajanie potrzeb i realizację celów jednostkowych w warunkach danego środowiska, z poszanowaniem, czy przestrzeganiem norm i wartości obowiązujących w danym środowisku.

Podstawą konceptualizacji narzędzia jest kategoria potrzeb społecznych, ujmowanych jako podstawa tworzenia więzi między ludźmi. Wśród potrzeb społecznych do najważniejszych należą: potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba afiliacji, potrzeba wywierania wpływu na innych ludzi, potrzeba kontrolowania otoczenia, potrzeba przywiązania – manifestująca się jako pragnienie opiekowania się innymi ludźmi i podlegania ich opiece (Domachowski, 1991). Józef Rembowski (1975) mówi natomiast o 3 podstawowych potrzebach społecznych: akceptacji, bezpieczeństwa oraz uznania i szacunku.

Adaptacja do otoczenia społecznego jest złożonym procesem regulacji wzajemnych stosunków między jednostką a jej otoczeniem społecznym, którego istotę stanowi zaspokajanie potrzeb własnych oraz realizowanie wymagań i oczekiwań innych poprzez wypełnianie (przestrzeganie) norm funkcjonujących w środowisku społecznym (zabezpieczających zaspokajanie ich potrzeb). Realizacja potrzeb wyraża się w różnych zachowaniach społecznych w obrębie różnych grup społecznych: w rodzinie, w szkole (klasie), w grupie rówieśniczej.

Jako najważniejsze potrzeby o charakterze społecznym przyjęto: potrzebę bezpieczeństwa; potrzebę afiliacji; potrzebę przywiązania (opiekowania się i doznawania opieki); potrzebę wywierania wpływu na innych; potrzebę aprobaty i uznania.

Założyć można, iż ludzie mają w różnym stopniu rozwinięte powyższe potrzeby, ale istnieje podstawowy poziom ich zaspokajania w toku interakcji społecznych, który wyznacza prawidłowe funkcjonowanie społeczne i pozytywny obraz własnej osoby.

**Koncepcja narzędzia.** Pomiar przekonań dotyczących funkcjonowania w relacji z innymi ludźmi o charakterze zwrotnym: inni wobec mnie – ja wobec innych (zob. Zwierzyńska, Matuszewski, 2006); umiejscowionych w podstawowych środowiskach życia (wychowawczych) dzieci i młodzieży szkolnej – w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym, związanych z pełnieniem ról – dziecka w rodzinie, ucznia w szkole, kolegi.

Pomiar przekonań dotyczących postaw otoczenia społecznego wobec jednostki – „**inni wobec mnie**”, ujęty został w dwóch kategoriach:

- a) Wsparcie ze strony innych versus obojętność innych wraz z docenianiem przez innych vs niedocenianiem.
- b) Zagrożenie ze strony innych versus poczucie bezpieczeństwa w relacjach z innymi.

Pomiar przekonań dotyczących postaw/funkcjonowania w relacjach jednostki z otoczeniem społecznym – „**ja wobec innych**”, ujęty został także w dwóch kategoriach:

- c) Działanie na rzecz innych (prospołeczność, altruizm) versus egocentryzm połączone z wymiarem towarzyskość versus izolowanie się.
- d) Agresywność versus brak agresji.

Narzędzie służy do oceny przekonań dotyczących poszczególnych kategorii zmiennych, wynikających z doświadczeń jednostkowych lub zapożyczonych od otoczenia społecznego – nie mierzy potrzeb i poziomu ich zaspokojenia, choć w dużym stopniu przekonania te wynikają z poziomu zaspokojenia potrzeb, które stanowiły podstawę wyodrębnienia przyjętych kategorii zmiennych (np. nie mierzy potrzeby wsparcia społecznego: *Gdy przydarza mi się coś przykrego, potrzebuję kogoś, kto podtrzyma mnie na duchu; W sytuacjach trudnych wolę radzić sobie samodzielnie*). Mierzy przekonania dotyczące spostrzeganego lub otrzymywanego/doświadczanego np. wsparcia, zagrożenia lub spostrzeganych u siebie i doświadczanych np. zachowań agresywnych, altruistycznych. Nie mierzy też poszukiwania wsparcia (np. *gdy nie wiem, co zrobić, pytam innych o radę*), poszukiwania bezpieczeństwa (*chciałbym, żeby inni ludzie byli lepsi dla mnie*), czy zachowań tzw. powinnościowych odnoszących się do przekonań – jak powinniśmy się zachować wedle określonych społecznie usankcjonowanych normatywów, czy wartości (np. *ludzie powinni pomagać innym w potrzebie*).

Prosto rzecz ujmując: są to postrzegane i wynikające z doświadczeń przekonania określające postawy innych wobec jednostki i jej postawy wobec innych, wynikające z koncepcji „Ja” i doświadczeń z samym sobą.

Źródłem przekonań tego typu są określone potrzeby, np. według S. Epsteina: potrzeba kontaktu – nawiązania i podtrzymania relacji z innymi, która wyraża się i realizuje na różne sposoby, np. potrzeba wsparcia, szacunku i uznania, opieki nad innymi... Potrzeby ludzkie stanowią jednocześnie przejaw zależności człowieka od otoczenia.

Konstruowane twierdzenia mogą odnosić się do osobistej sytuacji badanego (jak jest w sytuacji jednostkowej), bądź przyjąć charakter zgeneralizowanych sądów o naturze ludzkich relacji (jak jest generalnie).

**1. Wsparcie społeczne vs obojętność innych** (wraz z docenianiem vs niedocenianiem): przyjęto definicja według Heleny Sęk (1986; por. Sęk, Brzezińska, 2008, s. 780):

- **wsparcie społeczne** jest „rodzajem interakcji społecznej”, zachodzącej w istniejących sieciach społecznych, podjętej przez jedną lub dwie strony interakcji, w sytuacji problemowej (trudnej), w której dochodzi do przekazywania lub wymiany dóbr – emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych.

Tardy (1985) wymienia cztery rodzaje wsparcia: wsparcie emocjonalne – dawanie komunikatów werbalnych i niewerbalnych typu: „*jesteś przez nas kochany*”, „*lubimy cię*” itp.; wsparcie wartościujące – dawanie jednostce komunikatów typu: „*jesteś dla nas kimś znaczącym*”, „*dzięki tobie mogliśmy to osiągnąć*”; wsparcie instrumentalne – dostarczanie konkretnej pomocy, świadczenie usług, np. pożyczanie pieniędzy; wsparcie informacyjne – udzielanie rad, informacji, które mają pomóc w rozwiązaniu problemu (por. Kmiecik-Baran, 2000).

Do kategorii wsparcia włączono także kategorię: docenianie przez innych versus niedocenianie traktując je jako jedną z form wsparcia emocjonalnego, z tego względu, iż jego efektem mogą być pozytywne vs negatywne emocje doświadczane przez jednostkę.

Helena Sęk i Anna I. Brzezińska (2008, s. 781) – wyróżniają następujące rodzaje wsparcia:

- a) *wsparcie emocjonalne*, polegające na przekazywaniu emocji podtrzymujących, dawaniu poczucia bezpieczeństwa, dawaniu nadziei, okazywaniu „ciepła”;
- b) *wsparcie duchowe*, polegające na wspólnej refleksji nad sensem życia;
- c) *wsparcie poznawcze* – przekazywanie informacji ułatwiających zrozumienie sytuacji i ujawnienie zdolności rozwiązywania problemów;
- d) *wsparcie instrumentalne* – przekazywanie informacji o sposobach postępowania, instruowanie, modelowanie zachowań zaradczych;
- e) *wsparcie materialne* – przekazywanie dóbr rzeczowych, pożyczki, udostępnienie schronienia.

Potrzeba wsparcia społecznego: doznawania opieki i oparcia – wiąże się z oczekiwaniem zaspokajania pragnień lub pomocy w ich zaspokojeniu przez kogoś z otoczenia (zwykle bliskiego). Człowiek przejawiający tę potrzebę pragnie być otaczany opieką, kierowany, pocieszany, pragnie pozostawać w czyjejs pamięci i otrzymywać przywileje. Charakterystyczne dla tej potrzeby są uczucia niepokoju, bezradności, osamotnienia, czy rozpacz. Wyraża się w szukaniu opieki i oparcia u osób stojących wyżej, w „wyżebrywaniu” uczucia i czułości, w czerpaniu korzyści materialnych z własnych słabości i niepowodzeń. Typowe naciski wyzwalające tę potrzebę związane są z okazywaną sympatią i pomocą (Siek, 1993, s. 169).

Potrzeba uznania i szacunku ze strony innych: opisywana może być przez poczucie potęgi, wyczynu, wolności, respektu i uznania innych, dobrego statusu społecznego, sławy,

dominacji. Do grupy tej zalicza się potrzeby osiągnięć, kompetencji, niezależności, prestiżu, dominacji. Potrzeby te manifestują się w dążeniu do osiągania sukcesów w podejmowanych działaniach, bycia autorytetem nieformalnym. Potrzeba uznania realizuje się poprzez wyrażenie przez innych ludzi pozytywnej oceny czyjegoś postępowania czy konkretnego działania. Jest to najczęściej ocena uzasadniona, w przeciwnym wypadku ma ona charakter manipulacyjny, służący uzyskaniu doraźnego celu.

#### Przykładowe twierdzenia:

Sytuacja jednostkowa (przekonania indywidualne):

*Gdy chcę porozmawiać, mogę liczyć na moich kolegów/koleżanki.*

*Gdy mam jakiś kłopot, mogę zwrócić się do moich rodziców.*

*Gdy zapomnę przynieść czegoś do szkoły, mogę liczyć na pomoc kolegów/koleżanek.*

Sytuacja ogólna (przekonania zgeneralizowane):

*Nie można liczyć na kolegów/koleżanki, gdy ma się potrzebę, by z kimś porozmawiać.*

*Jeśli dzieci mają jakieś kłopoty, zawsze mogą zwrócić się do swoich rodziców.*

*Gdy ktoś zapomni przynieść coś potrzebnego do szkoły, zawsze można liczyć na to, że koledzy/koleżanki mu pomogą.*

## **2. Zagrożenie ze strony innych versus poczucie bezpieczeństwa:**

Poczucie zagrożenia vs poczucie bezpieczeństwa stanowi odzwierciedlenie przekonań o naturze innych ludzi i relacji z nimi, wynikających pierwotnie z potrzeby bezpieczeństwa, zaś wtórnie z doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi. Potrzeba ta, zdaniem Henry'ego A. Murraya (za: Siek, 1993, s. 160-161) ma charakter złożony, związany z bezpieczeństwem fizycznym, psychicznym i społecznym.

Potrzeba bezpieczeństwa – indywidualnego i społecznego – jest jedną z podstawowych życiowych potrzeb człowieka, która determinuje kształt międzyludzkich relacji. Istnienie rzeczywistych, lub domniemych zagrożeń bytu własnego czy bytu osób najbliższych odczuwa się wyjątkowo dotkliwie. Dążąc do usunięcia lub przynajmniej zminimalizowania tych zagrożeń, tworzone są w społeczeństwie pewne standardy normatywne i aksjologiczne, które regulują ludzkie zachowania względem siebie.

**Potrzeba bezpieczeństwa** polega ogólnie na unikaniu tego, co może przynieść śmierć lub cierpienie, zaś wyraża się – zdaniem H.A. Murraya – w tendencji do unikania urazu fizycznego, unikania poniżenia we własnych oczach, unikania poniżenia w oczach innych. Źródła zagrożeń mogą zatem odnosić się do tych trzech sfer: fizycznej, obrazu „Ja” (samoocena) i relacji z innymi ludźmi (Siek, 1993, s. 160-161).

Potrzeba unikania urazu fizycznego jest tendencją do unikania bodźców zadających ból i wyraża się lękiem przed nimi (lęk przed urazem cielesnym, zniekształceniem, chorobą, śmiercią). Główne tendencje tej potrzeby wiążą się z unikaniem ran fizycznych, śmierci, choroby, niebezpiecznych sytuacji, zaś charakterystyczne uczucia to niepokój, lęk i trwoga (np. przed zwierzętami, ostrą grą, brutalnością innych, biciem, torturami). Wyraża się w takich reakcjach i zachowaniach, jak: przesadna ostrożność w planowaniu działania, stosowanie leków profilaktycznych, zabezpieczanie się, np. pasami ratunkowymi, niepodejmowanie ryzykownych gier. Wiąże się z wycofywaniem z sytuacji niebezpiecznych i trudnych, stawaniem z boku, by

być niezauważonym, unikaniem większych wysiłków, przeznaczaniem nadmiernej ilości czasu na sen i wypoczynek.

Potrzeba unikania urazu psychicznego ze strony innych – dominująca kategoria w opisie przyjętej kategorii zmiennej, jaką są przekonania o postawach innych ludzi wobec jednostki. Wiąże się z unikaniem potępienia ze strony innych ludzi lub odrzucenia przez nich (obrona przed naganą i odwetem społeczeństwa). Uczucia charakterystyczne dla tej potrzeby to lęk, niepokój, poczucie winy i wyrzuty sumienia. Wyraża się w nadmiernej wrażliwości na opinię publiczną, w przesadnej ostrożności, w zachowaniach zmierzających do tego, by nie urazić innych i źle ich do siebie usposobić, w zastanawianiu się, czy inni są niezadowoleni, blokowaniu zachowań niepopularnych w grupie, w zachowaniach uprzejmych, kurtuazyjnych, pełnych respektu, stosownych.

Potrzeba unikania urazu psychicznego we własnych oczach – wiąże się z unikaniem upokorzenia, unikaniem okoliczności, w których może dojść do ośmieszenia, pogardy, szyderstwa, obojętności ze strony innych, powstrzymywaniem się od działania z powodu lęku przed niepowodzeniem. Typowymi uczuciami są tu poczucie niższości, niepokój, zakłopotanie, nerwowość, przeżywanie wstydu i upokorzenia po jakimś działaniu. Potrzeba ta wyraża się w takich reakcjach, jak: drżenie ciała, jękanie się, podniecenie, czerwienienie się, pocenie. Jej objawami są natomiast: podejrzewanie wrogiej opinii, wrażliwość na zranienie ze strony innych, unikanie lub przerywanie czynności, których nie można dobrze wykonać, unikanie towarzystwa osób wyżej stojących, wzgardliwych, stowarzyszanie się z osobami niżej stojącymi, ucieczka w chorobę w celu uniknięcia przykrew sytuacji. Potrzeba ta wyraża się także tłumieniem lub zapominaniem upokorzeń i niepowodzeń.

Potrzeba bezpieczeństwa kształtuje się najwcześniej w ontogenezie, zaś jej realizacja wymaga klimatu pogody i spokoju, życzliwości i poszanowania godności osobistej w rodzinie i w innych relacjach społecznych. Poczucie bezpieczeństwa zależy też od samooceny. Niska samoocena powoduje rezygnację z osiągnięcia zamierzonych celów, stanowiąc potencjalne podłoże doznawania urazu we własnych oczach. Przy samoocenie zawyżonej możliwe jest doznawanie rozczarowania związanego z negatywnymi doświadczeniami, w których nie sprostano się określonym wymaganiom. Sprzyja to powstawaniu poczucia zagrożenia.

#### Przykładowe twierdzenia:

Sytuacja jednostkowa (przekonania indywidualne):

*Zwykle moi koledzy/koleżanki odrzucają moje pomysły zabawy, choć uważam je za interesujące.*

*Gdy ktoś w mojej klasie mnie nie lubi, okazuje mi to wyraźnie.*

*Moi koledzy/koleżanki dają mi odczuć, że są ode mnie lepsi.*

Sytuacja ogólna (przekonania zgeneralizowane):

*Dzieci (ludzie) nie doceniają pomysłów innych, nawet jeśli są interesujące.*

*Ludzie okazują sobie wzajemną antypatię (sympatię).*

*Ludzie często lubią pokazywać innym, że są od nich lepsi.*

*Zwykle inni ludzie nie mają zwyczaju robić sobie wzajemnie przykrości.*



### **3. Działanie na rzecz innych (prospołeczność, altruizm) versus egocentryzm połączone z wymiarem towarzyskość versus izolowanie się.**

Pojęcie prospołeczności związane jest z pojęciami takimi, jak: altruizm, pomoc w sferze materialnej lub duchowej, dzielenie się z innymi, zaangażowanie społeczne, solidarność, orientacja na dobro wspólne (Łobocki, 1998). Wspólną cechą zachowań prospołecznych o charakterze pomocowym jest ich bezinteresowność oraz poświęcenie na rzecz innych osób, grup, społeczności. Z pojęciem prospołeczności wiąże się pojęcie postawy prospołecznej, która określona może być ogólnie jako pozytywne nastawienie człowieka do społecznych obiektów. Bodźcami, które skłaniają człowieka do bycia prospołecznym są: empatia, normy moralno – społeczne, a także dostrzeganie podobieństw między ludźmi oraz sobą a innymi. Empatia rozumiana jest jako zdolność do współodczuwania, dzięki czemu człowiek zdolny jest do głębokich i pozytywnych kontaktów interpersonalnych, do rozumienia kłopotów innych ludzi, współczucia i chęci pomocy innym, co sprawia, że ludzie potrafią nawiązywać szczerze i trwałe przyjaźnie (Reykowski, 1986).

**Zachowania prospołeczne** – rozwinął to pojęcie i rozpropagował Janusz Reykowski (1986), który zachowanie prospołeczne najogólniej definiuje jako gotowość jednostki do działania na rzecz innego człowieka, grup społecznych, instytucji i całego społeczeństwa. Jest to aktywność, której cechą konstytutywną jest wyjście jednostki poza obręb jej własnych interesów i zorganizowanie jej w taki sposób, aby podtrzymać, ochronić lub rozwijać interes innych „obiektów społecznych”.

Zachowania prospołeczne stanowią wynik postaw wobec świata społecznego (postawy wobec innych ludzi), zaś mogą one mieć różne ukierunkowanie. Kryterium różnicującym te czynności jest relacja między tym, co w wyniku danej czynności osiąga sam podmiot działający a tym, co osiągają inne podmioty zaangażowane w tę relację:

- a) **„Do ludzi”** – postawy prospołeczne można określić jako gotowość do działania na rzecz innych ludzi, grup i instytucji społecznych, wiążącą się z nastawieniem na dobro innych; wyznaczającą działania (zachowania) prospołeczne o różnym charakterze: czynności altruistyczne zorganizowane są tak, że korzyść osiąga inna osoba, a podmiot działający poświęca dla niej jakieś istotne dobro (majątek, zdrowie, życie); czynności pomocne powodują jedynie naturalne koszty dla pomagającego (czas, wysiłek); czynności kooperacyjne określane są przez działania, w których korzyści odnoszone są przez obu partnerów interakcji. Postawy te naturalnie powiązane są z potrzebą stowarzyszenia się (towarzyskość) i zdolnością do empatycznego reagowania na potrzeby innych ludzi, w kierunku wspierania ich w rozwiązywaniu ich problemów, a także współpracy w działaniach ukierunkowanych na dobro wspólne.
- b) **„Od ludzi”** – postawy egoistyczne (egocentryczne), związane z maksymalizowaniem własnego dobra, nawet kosztem dobra innych ludzi, wyznaczone przez wrogość wynikającą z rywalizacji o osiągnięcie ograniczonej puli dóbr. Postawy te wiążą się z koncentracją na sobie, zaś powodować mogą tendencję do izolowania się, ze względu na potrzebę sukcesu i przekonanie o konieczności rywalizacji. Mogą też wyznaczać tendencję do manipulowania innymi i deprecjonowania ich wartości, w celu maksymalizacji własnych zysków i uzasadnienia prawomocności własnych działań.

Przekonania te stanowiąc mogą wynik działania różnych potrzeb (Siek, 1993):

Potrzeba żywienia i opiekowania się kimś: wiąże się z tendencją do pomagania osobom bezradnym, dzieciom, kalekom, osobom starym, chorym, upokorzonym, do towarzyszenia innym w czasie niebezpieczeństwa, pomagania, podtrzymywania, pocieszania, opiekowania

się. Charakterystycznymi uczuciami są tu: litość, żal, wrażliwość na problemy innych. Zachowania wyrażające tę potrzebę: dawanie pożywienia, pieniędzy, lekarstw, poświęcanie własnego czasu i środków (np. pieniędzy) na podnoszenie innych na duchu, pocieszanie innych, hamowanie własnych narcystycznych potrzeb w obecności osób „niżej stojących”, okazywanie łagodności, wyrozumiałości, zachęcanie do twórczej pracy.

Potrzeba stowarzyszenia: wyraża się poprzez tendencję do nawiązywania kontaktów i współpracy z innymi ludźmi, starania o zdobywanie czyichś uczuć, bycia lojalnym przyjacielem. Cechują ją uczucia wiary i zaufania do ludzi, dobrej woli, uczuciowe angażowanie się w stosunki z innymi ludźmi, miłość, sympatia, przyjaźń. Przejawy w życiu codziennym: chętnie spotykanie się ze znajomymi i zawieranie nowych znajomości, przyjmowanie punktu widzenia innych osób, robienie rzeczy, które sprawiają przyjemność innym ludziom, unikanie ranienia uczuć innych ludzi, chętnie i życzliwie pozdrawianie się i witanie, całowanie, obejmowanie, stawanie blisko razem, zadawanie przyjacielskich pytań, udzielanie informacji, telefonowanie, pisanie listów, maili. ....

Potrzeba izolacji: wyraża się w tendencjach do unikania i separowania się od osób, które uważane są za gorsze, głupsze, nielubiane, nieatrakcyjne, pozostawianiu obojętnym wobec innych, zrywaniu znajomości. Typowe uczucia dla tej potrzeby: pogarda, obojętność, znudzenie, odraza. Zachowania charakterystyczne dla potrzeby izolacji: uczulenie na ludzi nudnych, nieatrakcyjnych, unikanie spotkań, nagłe zrywanie znajomości i przyjaźni, dążenie do odróżniania się od innych, niedopuszczanie do poufałości i zażyłości.

Przykładowe twierdzenia:

Sytuacja jednostkowa (przekonania indywidualne):

*Jeśli potrafię, służę dobrymi radami swoim koleżankom i kolegom.*

*Pocieszam innych, gdy mają kłopoty.*

*Chętnie rozmawiam o różnych problemach z innymi ludźmi.*

Sytuacja ogólna (przekonania zgeneralizowane):

*Jeśli ktoś potrafi powinien służyć pomocą innym ludziom.*

*Ludzi, którzy mają jakieś kłopoty, należy pocieszać.*

*W życiu ważne jest, by rozmawiać z innymi ludźmi o różnych problemach.*

#### **4. Agresywność versus brak agresji**

Agresję określa się zachowanie skierowane przeciw określonym ludziom (agresja interpersonalna) lub rzeczom, mogące przybierać formę napaści werbalnej i/lub fizycznej, będącej zwykle rezultatem sytuacji frustracyjnej (wywołującej poczucie zagrożenia, np. własnego „ja” – poczucie własnej wartości), w jakiej znalazła się jednostka (Bartkiewicz, 1996; Caprara, Gennaro, Renzi, 1988). Definicje agresji jej istotę określają w kategoriach: reakcji polegającej na działaniu szkodliwymi bodźcami na inny organizm, inicjowanego ataku powodującego powstanie szkód materialnych lub moralnych, czy aspołecznego sposobu zachowania się, wynikającego z wrogich intencji.

Natura agresji jest złożona, ale da się ją sprowadzić do trzech ujęć: *obiektywnego*, w którym kryterium jej określenia jest społeczna szkodliwość zachowań skierowanych przeciw innym osobom lub rzeczom, stąd przyjmuje ona formę ataku, którego skutkiem jest krzywda natury fizycznej lub moralnej; *ujęcia intencjonalnego*, gdzie stanowi ona zachowanie szkodliwe (fizycznie lub moralnie) dla innej osoby, podejmowane w tym celu; *agresja jako cecha osobowości* traktowana jest jako trwała gotowość do reagowania agresją na określone bodźce (sygnały wywoławcze) wraz z gotowością do postrzegania tych sygnałów. Ujęcia te pozwalają analizować zachowanie agresywne w trzech aspektach: jako reakcja realizująca (agresja), jako reakcja emocjonalna (gniew) i zgeneralizowana postawa (wrogość).

Kryterium formy manifestacji zachowań pozwala wyróżnić: *agresję fizyczną* stanowiącą bezpośrednią napaść fizyczną w celu wyrządzenia krzywdy, powodującą cierpienie, ból i przykrość oraz *werbalną, słowną* (wszelkie formy ataku w interakcji „twarzą w twarz”, lub zachowania buntownicze), polegającą na pomniejszaniu, cenzurowaniu innych, złośliwym ośmieszaniu, deprecjonowaniu ich wartości, czemu towarzyszą uczucia irytacji, złości, nienawiści, wściekłości i chęci zemsty.

Kryterium przedmiotu zachowania agresywnego stanowi podstawę klasyfikacji na: *agresję pośrednią*, przemieszczoną, manifestującą się okazywaniem wzgardy w formie różnych zachowań (np. mimika, trzaskanie drzwiami) i *bezpośrednią* w formie konkretnych działań (np. podpalenie, zniszczenie cudzego mienia).

Przyjęcie kryterium charakteru ujawniania się powoduje, że możemy dokonać podziału agresji na: *bierną* przejawiającą się w uniemożliwieniu obiektowi agresji osiągnięcia jakiegoś celu i hamowaniu jego działań i *czynną* wymierzoną na bezpośrednie wyrządzenie krzywdy.

Kryterium motywów zachowania agresywnego, co wiąże się z jego utrwaleniem i źródłem, pozwala wyodrębnić: *agresję reaktywną, impulsywną* o charakterze gniewu (reakcja emocjonalna, wynik działania autonomicznego układu nerwowego, zwykle przemijająca) i *agresję instrumentalną*, która ma charakter wrogości (reakcja nawykowa, dyspozycja do ujawniania się negatywnych uczuć, opartych na zgeneralizowanej negatywnej ocenie obiektu agresji).

Zachowania agresywne mogą wynikać z potrzeby agresywności (Siek, 1993, s. 163-164), skorelowanej z potrzebą dominacji.

Potrzeba agresywności: tendencje związane z tą potrzebą ukierunkowane są na przewyciężanie opozycji siłą, walki, atakowania, ranienia, zabijania, do pomniejszania innych, ośmieszania, cenzurowania, obniżania wartości innych ludzi. Charakterystyczne uczucia to: irytacja, złość, wściekłość, chęć zemsty, zazdrość, nienawiść. Reakcje agresywne wyzwalane są przez naciski ataku, pomniejszania, cenzury, ośmieszania, kary, rywalizacji, odrzucenia. W codziennym życiu przejawia się w następujących reakcjach: przemawianie i poruszanie się w sposób nieliczący się z nikim, potrącanie i usuwanie z drogi innych, zastraszanie i działanie przymusem i siłą, ataki wściekłości, gryzienie, kopanie, drapanie, atakowanie światopoglądu innych, blamowanie, robienie z kogoś głupca, uprawianie złośliwej satyry, chętnie czytanie kryminałów, „morderczych” historii, oglądanie scen kaźni i śmierci.

Potrzeba dominacji: wyraża się w pragnieniu kontrolowania i przewyciężania oporów środowiska – chęć kontrolowania zachowania innych, przesadnego kontrolowania biegu zdarzeń, kontrolowanie własnych myśli, impulsów i uczuć. Uczucia i postawy charakterystyczne dla tej potrzeby: pewność siebie, władczość, poczucie własnej mocy, stanowczość, zdecydowanie, autokratyczność, sprawność działania i wewnętrzna dyscyplina. Kontrolowanie i manipulowanie środowiskiem odbywa się poprzez: sugestię, perswazję, wydawanie rozkazów i zachęcanie do czegoś, co przejawia się w takich czynnościach, jak: rządzenie, regulowanie, organizowanie, wyznaczanie terminów, narzucanie decyzji, podawanie argumentów, wywieranie przymusu, przeciwstawianie się, obalanie istniejących zasad postępowania.

Ocenie podlegać będzie **agresja interpersonalna**, definiowana jako jeden ze sposobów regulacji stosunków człowieka z otoczeniem, podlegający zmianom rozwojowym, które dokonują się pierwotnie pod wpływem wychowania w grupie rodzinnej, szkolnej i rówieśniczej, zaś w późniejszych okresach rozwojowych także pod wpływem szerszego środowiska społecznego (Kirwil, 1986; Borecka-Biernat, 1989).

Agresja interpersonalna może przejawiać się w formach: *fizycznej* lub *werbalnej* (atak, napaść fizyczna, obrażanie, wyzywanie, skarżenie), *bezpośredniej* lub *pośredniej* (bezpośredni

atak na osobę lub jej własność, atak słowny skierowany na osobę w jej obecności lub pod jej nieobecność).

Jako uogólnione przekonanie o sposobie funkcjonowania w relacjach interpersonalnych, agresja ujęta może być jako zgeneralizowana postawa wrogości, rozumiana jako rzutowanie negatywnych postaw na otoczenie społeczne, przejawianie wrogich pragnień wobec innych, negatywnych do nich nastawień, podejrzliwość wobec motywacji ich działań (ukryte cele), poczucie bycia wykorzystywanym i niedocenianym, nieufność i podejrzliwość wobec otoczenia.

#### Przykładowe twierdzenia:

Sytuacja jednostkowa (przekonania indywidualne):

*Zdarza mi się dokuczać kolegom i koleżankom w klasie.*

*Jeśli mam powody, zdarza mi się obgadywać i plotkować na temat innych ludzi.*

*Zdarza mi się robić przykre niespodzianki innym ludziom.*

Sytuacja ogólna (przekonania zgeneralizowane):

*Ostra krytyka innych ludzi zwykle im się należy.*

*Nienawiść do całego świata często jest uzasadniona.*

*Ludzie często mają ochotę wyrządzić komuś krzywdę.*

### **Obraz świata – przekonania na temat jego sensowności i przychylności ludziom**

Jako podstawę oceny obrazu świata przyjęto koncepcję tzw. nadziei podstawowej w ujęciu Erika H. Eriksona (2004), rozwiniętą przez Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Ziębę (2003; Łaguna 2010). Oznacza ona przekonanie, że świat jest sensowny, właściwie zorganizowany i generalnie przychylny wobec ludzi. Są to przekonania określające tzw. prywatną teorię świata (światopogląd) – ważny składnik globalnej wizji świata. W tym ujęciu zgodna jest też z koncepcją S. Epsteina, który mówił o kształtowaniu się przekonań na temat świata – na ile świat jest źródłem przyjemności i bezpieczeństwa, a na ile źródłem bólu i zagrożenia (jako pochodnej potrzeby uzyskiwania przyjemności i unikania bólu), kształtujących się w toku doświadczeń socjalizacyjnych.

Erik H. Erikson (1997, 2002) założył, że życie człowieka dzieli się na pewne ważne etapy rozwojowe, w których wykształcają się określone struktury osobowości. W pierwszym etapie na skutek rozwiązania konfliktu między ufnością a nieufnością powstaje *nadzieja*, którą Trzebiński i Zięba (2003) określili jako podstawową.

Nadzieja podstawowa jest względnie stabilną strukturą osobowości, stanowiąc zgeneralizowany pogląd wyznaczający nastawienie do świata i własnej w nim działalności. Jej podstawy kształtują się wcześnie, ale podlega zmianom w toku życia, na skutek zdobywanych doświadczeń i problemów rozwojowych.

Wiąże się z zaufaniem i wiarą w to, że świat ma sens. Pełni funkcje adaptacyjne i aktywizujące działania jednostki. Stanowi podstawę interpretacji zdarzeń dziejących się w świecie, zwłaszcza zdarzeń przyszłych, których bieg jednostka stara się przewidzieć, ocenić go, określić własne szanse na działanie skuteczne.

Nadzieja ma charakter poznawczy, gdyż przejawia się w interpretowaniu i prognozowaniu biegu zdarzeń (np. świat jest sprawiedliwy, stąd człowiek zwykle otrzymuje to na co zasłużył, rzeczywistość, która nas otacza jest nieprzewidywalna, świat jest generalnie dobry, wydarzenia w świecie są przypadkowe), ale też i emocjonalny, gdyż wyraża się także w uczuciach, które owe zdarzenia wywołują (większość ludzi jest zadowolona z własnego życia).

Ludzie wiodą swe życie doświadczając różnych sytuacji, wskutek czego generują pewne przekonania na temat świata i tego, co się w nim dzieje, co wynika z dążenia do

uporządkowaniu swojego życia w sposób, który pozwoli im przewidywać różne sytuacje. Zwykle jednak nie przygotowują się na możliwość wystąpienia w ich życiu zdarzeń nagłych, przykrych, nietypowych, więc trudnych. Jeśli sytuacje takie się zdarzają, mogą naruszyć bądź zburzyć dotychczas utworzony ład, co wiąże się z momentem kryzysowym. Sposób rozwiązania owego kryzysu wyznacza *nadzieja podstawowa* – zależnie od jej poziomu działanie to będzie konstruktywne, lub destrukcyjne. Jest ona bowiem fundamentem pozwalającym przezwyciężyć ciężkie, kryzysowe momenty w życiu, dzięki wierze w sensowność świata i jego ogólną przychylność.

**Definicja nadziei podstawowej:** ogólne przekonanie, że świat jest sensowny, dobrze zorganizowany i przychylny ludziom, wynikające z wiary w jego sens i z zaufania do tego, co ze sobą przynosi. Nadzieja podstawowa określana może być jako sposób interpretowania rzeczywistości i zdarzeń dziejących się w świecie oraz prognozowania zdarzeń przyszłych i własnych szans w świecie (np. na sukces) w kategoriach pozytywnych (świat sprawiedliwy, logicznie urządzony, życzliwy) – czyli o wysokim prawdopodobieństwie. Świat i zdarzenia interpretowane są jako sensowne, prawomocne, uzasadnione i związane z jakimś nadrzędnym celem, którym służą.

Ogólnie – jest to pewien pogląd na rzeczywistość, w której człowiek żyje, oraz sposób tłumaczenia pewnych zachodzących w niej zdarzeń, który cechuje porządek i sensowność oraz przekonanie o względnej przychylności losu.

Silniejsza nadzieja podstawowa kształtuje w człowieku oczekiwanie i wiarę, że w świecie można generalnie spotkać więcej dobrego niż złego, a także wiąże się z poczuciem sprawiedliwości w świecie.

- *Reguła sprawiedliwości* wiąże się z przekonaniem, że człowiek w ogólnym rozrachunku otrzymuje to, na co sobie zasłużył – uzyskane dobro zależy od samej osoby i od popełnionych przez nią uczynków.

*Przychylność świata* zawarta w regule przejawia się tym, że jednostka swoimi zasługami może pozyskać dla siebie lepszą dystrybucję dobra, bądź uświadomić sobie „sprawiedliwość” swego aktualnego bądź przyszłego losu w „pozaziemskiej rzeczywistości” (to, co mnie spotyka jest sprawiedliwe/uzasadnione moim działaniem; od moich działań dzisiaj zależy moja przyszłość; jeśli będę „dobrym człowiekiem” spotka mnie za to nagroda, lub gdy będę „złym człowiekiem” – spotka mnie za to kara).

Siła nadziei podstawowej przejawia się w umiejętnym radzeniu sobie w sytuacjach kryzysowych. Oznacza to, że jednostka o silnej nadziei podstawowej ma większą gotowość do sprostaną trudnej sytuacji niż osoba o słabej *nadziei podstawowej*.

*Nadzieja podstawowa* odgrywa kluczową rolę w sytuacji nieodwracalnej straty. *Słaba nadzieja* podstawowa rodzi w człowieku większy lęk w sytuacji straty. Osoba taka broni się przed lękiem poprzez zaprzeczanie stracie lub przez tendencję do przywrócenia starego ładu. Nie będąc przekonana, że „świat ma sens i jest dobry”, jednostka trzyma się panicznie tego, co straciła i nie widzi innych perspektyw.

*Nadzieja podstawowa* wpływa na ludzkie myślenie i działanie w sytuacji zdarzeń istotnie burzących dotychczasowy ład, w których jednostka uczestniczy lub gdy znajdzie się w nowej sytuacji, wymagającej budowy nowego ładu (wypadki prowadzące do inwalidztwa, odejście partnera, narodziny pierwszego dziecka, itp.).

**Obraz życia – przekonania na temat własnej skuteczności działania i możliwości kontrolowania przebiegu swojego życia**

Przyjęta koncepcja wynika z założenia, iż człowiek jest przyczyną zdarzeń, co wiąże się z przypisywaniem mu potrzeby kontroli, której zaspokojenie jest ważne dla psychologicznej adaptacji, dobrego radzenia sobie z trudnymi emocjonalnie doświadczeniami (Kofta, 2009, s. 199-225). Kofta (2009, s. 200) nazywa to podmiotowym poczuciem kontroli, na które składają się powiązane ze sobą odczucia i sądy – najważniejsze wśród nich to: odczucie wolności, percepcja wpływu na rzeczywistość oraz poczucie własnej skuteczności (kompetencji). Wiąże się to z filozoficznym przekonaniem, że w człowieku tkwi naturalne dążenie do wywierania wpływu – potrzeba sprawowania kontroli nad biegiem zdarzeń (elementarna motywacja podobna do podstawowych potrzeb biologicznych; Kofta, 2009, s. 201).

Poczucie kontroli wiąże się ściśle z percepcją własnej skuteczności (*self-efficacy*), czyli z przeświadczeniem człowieka, że jest w stanie podjąć i doprowadzić do skutku działanie, umożliwiające realizację ważnego dlań celu – jest to wiara w siebie i w swoje możliwości (Bandura, 1977, 1982). Miarą stopnia skuteczności działania jest osiągnięcie pożądanego skutku, a nie sama ocena stopnia zależności między działaniem a jego wynikami (Kofta, 2009, s. 200). Jednak wiara w sukces pozytywnie koreluje ze skutecznością działania, co potwierdzają też potoczne przekonania. Sądy o własnej skuteczności zależą też od cech sytuacji, w której jednostka aktualnie się znajduje - decydujące jest tutaj to, jaki jest obiektywny stopień współzależności między działaniem a jego następstwami, tzw. poziom kontyngencji (Alloy, Abramson, 1979; za: Kofta, 2009, s. 205). Ważne jest też prawdopodobieństwo sukcesu - ludzie odczuwają, że mają większy wpływ na występowanie zdarzeń pozytywnych w sytuacjach, w których takie zdarzenia są częstsze (Jenkins, Ward, 1965; za: Kofta, 2009, s. 205).

Przyjęto jako podstawę konstrukcji kwestionariusza koncepcję poczucia sprawstwa – własnej skuteczności (Bandura 1986, 1977, 1999, 2007) *versus* wyuczonej bezradności (Seligman, 1975, 1997, 2000, 2005; Kofta, 2009; Sędek, 1983).

**Przekonanie o własnej skuteczności** (sprawstwie) stanowi subiektywne przeświadczenie o umiejętności działania w określonej sytuacji, poradzenia sobie z zadaniem, co nie pokrywa się z poczuciem kompetencji, gdyż niezależnie od faktycznych kompetencji w danej dziedzinie można posiadać różny poziom przekonania o własnej skuteczności – przeświadczenia, że potrafi się coś zrobić (Bandura, 2007).

Przekonanie o własnej skuteczności traktowane jest jako jedna ze zdolności samoregulacyjnych, proces poznawczy pośredniczący w podejmowaniu działania - wyznacznik podejmowanych decyzji, wyborów i działań.

Zdaniem A. Bandury (1997, 2007) poziom motywacji, stan emocjonalny i działanie są oparte bardziej na tym, w co ludzie wierzą, niż na tym, co jest „obiektywną prawdą”, stąd dokonania ludzi można lepiej przewidywać na podstawie ich przekonań o własnej skuteczności niż na podstawie poprzednich osiągnięć, wiedzy czy umiejętności.

Wysokie poczucie własnej skuteczności wiąże się z oczekiwaniem osiągnięcia zadowalającego wyniku poprzez dobre działanie, podejmowaniem zadań o wysokim poziomie trudności, stawianiem sobie wysokich celów (wysokie aspiracje), wkładaniem dużego wysiłku w podjęte działanie, podtrzymywaniem działań pomimo istniejących przeszkód, co nierzadko przyczynia się do osiągnięcia sukcesu. Osoby takie bardziej skupiają się na możliwościach działania niż na przeszkodach, oceniają istniejące przeszkody jako mniej groźne. Wpływa także na stan emocjonalny przed i w trakcie działania – większy spokój w podchodzeniu do trudnych zadań, mniejszy lęk w sytuacjach trudnych. Zwrotnie wpływa na zdobywanie nowych kompetencji, co dodatkowo zwiększa wiarę we własne możliwości.

Badania wskazują, że wysokie poczucie własnej skuteczności pozytywnie koreluje z wynikami w nauce, satysfakcją z wykonywanej pracy, traktowaniem wydarzeń stresujących

jako wyzwania a nie zagrożenia oraz z doświadczaniem pozytywnych emocji w trakcie wykonywania działań, zadań.

Niskie poczucie własnej skuteczności wiąże się z wykluczeniem całych klas możliwości działania, brakiem analizowania ich kosztów i korzyści. Osoby takie przeceniają istniejące przeszkody i trudność podejmowanych zadań, co wzmaga lęk, podwyższa poziom stresu i zawęża wizję tego, jak można rozwiązać problem. Z badań wynika, że wybór zawodu jest silnie skorelowany z poczuciem własnej skuteczności.

Przykładowe twierdzenia:

*Zawsze jestem w stanie rozwiązać trudne problemy, jeśli tylko się postaram.*

*Dzięki swej zaradności i pomysłowości wiem, jak poradzić sobie z nieprzewidzianymi sytuacjami.*

*Kiedy zmagam się z jakimś problemem, zwykle potrafię znaleźć kilka sposobów jego rozwiązania.*

**Wyuczona bezradność** – bezradność w języku potocznym rozumiana jako nieumiejętność dostosowania się do zmieniających się warunków zewnętrznych (szczególnie trudnych), jest zjawiskiem zarówno społecznym (warunkowanym środowiskowo), jak i jednostkowym (warunkowanym osobowościowo). W tym ujęciu wyuczona bezradność jest zjawiskiem jednostkowym, powiązaniem z osobowością, zaś w ujęciu poznawczym oznacza przekonania o możliwości działania w różnych sytuacjach zadaniowych i trudnych. Jest to przeświadczenie o niezdolności do kontrolowania zdarzeń, powodujące uczenie się przez jednostkę oczekiwań, które mają określone konsekwencje dla jej przyszłych zachowań.

Klasyczny model wyuczonej bezradności wskazuje, że przebywanie w sytuacji niekontrolowanej, tzw. trening bezradności (gdy żadne zachowanie jednostki nie wpływa na zmianę prawdopodobieństwa zachodzących zdarzeń) powoduje uczenie się braku związku pomiędzy działaniami a pożądanymi wynikami (Seligman, 1974, 1975; za: Sędek, 1983, 2009). Proces uczenia się polega tu na przyswojeniu sobie sądu (przekonania), że dla każdej potencjalnie możliwej reakcji brak jest zależności między jej wykonywaniem a uzyskiwaniem pożądanym przez jednostkę wyników (Sędek, 2009, s. 237). Konsekwencją tego jest ukształtowanie się przekonania, że w przyszłości także nie będzie występowała zależność między własnym zachowaniem a jego wynikami, zaś przeniesienie tego oczekiwania na nowe sytuacje wyznacza – zdaniem M.E.P. Seligmana – deficyty bezradności.

Brak efektywności działań powoduje obniżenie motywacji do generowania nowych działań mogących doprowadzić do osiągnięcia pożądanym efektów. Następuje też generalizacja w czasie – podmiot uczy się także, że w przyszłości jego działania nie będą efektywne (uczy się braku związku między działaniem a osiąganym wynikiem). Prowadzi to do pojawienia się wyuczonej bezradności związanej z deficytami:

- a) *poznawczymi* – oczekiwanie nieefektywności działań w nowych sytuacjach zadaniowych, prowadzące do trudności w rozpoznawaniu związku między zachowaniem a trafnym rozwiązaniem zadania, nawet jeśli zostanie ono wygenerowane;
- b) *motywacyjnymi* – obniżenie lub utrata motywacji do podejmowania dowolnych reakcji, spowolnienie wszystkich wykonywanych aktywności, rezygnacja z kontroli zdarzeń;

- c) *emocjonalnymi* – następstwo osłabienia aktywności, przejawiające się w poczuciu zagrożenia, lęku, bezsilności, apatii, braku nadziei, prowadzące do stanów depresyjnych (Rosenhan, Seligman, 1994, s. 386-403; Sędek, 1983, 2009).

Twierdzenia skali odnoszą się do powyższych deficytów, które powstają w efekcie poczucia braku wpływu na bieg zdarzeń.

Przykładowe twierdzenia:

*Staram się być aktywny w różnych sytuacjach, których wykonuję jakiś zadanie* (deficyt motywacyjny – jego brak).

*Na zajęciach lekcyjnych boję się odezwać, by się znów nie ośmieszyć* (deficyt emocjonalny).

*To, co tłumaczy nauczyciel na lekcji jest zwykle dla mnie zrozumiałe* (deficyt poznawczy – jego brak).

Twierdzenia skali są „zgodne” – diagnostyczne dla wyuczonej bezradności (deficyty), lub odwrócone – niediagnostyczne dla wyuczonej bezradności (brak deficytów).

**Koncepcja narzędzia:**

Narzędzie służy do pomiaru uogólnionego poczucia własnej skuteczności – zgeneralizowanego przewidywania, że jest się zdolnym podjąć potrzebne działanie w sytuacjach wyzwań, traktowanego jako jeden z zasobów ważnych w radzeniu sobie ze stresem pojawiającym się w sytuacjach zadaniowych i trudnych, szkolnych oraz w sytuacjach zadaniowych i trudnych, pozaszkolnych.

Narzędzie służy także do pomiaru uogólnionego poczucia wyuczonej bezradności – zgeneralizowanego przewidywania braku związku pomiędzy własnym działaniem a osiąganymi efektami, pojawiającego się w sytuacjach zadaniowych i trudnych, szkolnych oraz w sytuacjach zadaniowych i trudnych, pozaszkolnych

Poczucie własnej skuteczności *versus* bezradności stanowi wymiar o dwóch biegunach: skuteczność – bezradność, mierzonych odrębnie, ale dających w efekcie zgeneralizowany obraz poczucia własnej skuteczności.

## 1.2. Definicje operacyjne podstawowych kategorii i pojęć

### **Część pierwsza: Pomiar przekonań dotyczących własnej osoby (Ja): samoocena**

Służy do pomiaru samooceny, rozumianej jako świadoma postawa wobec „Ja” – wynikająca z potrzeby umacniania samooceny. Stanowi poznawcze i emocjonalne ustosunkowanie się jednostki do siebie samej jako osoby w kontekście fizycznym, charakterologicznym i intelektualnym. Samoocena u dzieci buduje się na podstawie poczucia akceptacji ze strony rodziców, wynikającego z płynących od nich wzmocnień pozytywnych i wyrazów uznania. Następnie w wyniku coraz częściej zachodzących interakcji z rówieśnikami dokonuje się jej modyfikacja, mająca swe źródło w porównaniach społecznych. U dzieci



i młodzieży, ze względu na brak ukształtowanej tożsamości i odpowiedniego dla niej stałego obiektu odniesienia, samoocena waha się. U dorosłych jest ona bardziej utrwalona.

**Na poziomie klas 1-3 szkoły podstawowej** – uwzględniając wiek adresatów narzędzia, w którym samoocena dopiero się kształtuje i ma charakter uogólnionej postawy wobec siebie, *pomiar samooceny jest globalnym oszacowaniem siebie jako osoby. Ma charakter postawy, jaką przyjmuje jednostka wobec własnego Ja: postawy negatywnej – niska samoocena, lub pozytywnej – wysoka samoocena* (Rosenberg, 1989). W ujęciu Rosenberga (1965, s. 30-31) wysoka samoocena wyraża przekonanie, że jest się „wystarczająco dobrym”, wartościowym człowiekiem, co nie oznacza przekonania, że jest się lepszym od innych; zaś niska samoocena oznacza niezadowolenie z siebie, swoiste odrzucenie własnego *Ja* (za: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008, s. 7).

Samoocenę można przedstawić w postaci wymiaru, o następujących biegunach: jestem osobą wartościową, tzn. kompetentną, dobrą i godną miłości (samoocena pozytywna) *versus* bezwartościową, to jest niekompetentną, złą i niegodną miłości (samoocena negatywna).

Dla *samooceny pozytywnej* charakterystyczne są zatem akceptacja i zadowolenie z siebie, żywienie wobec własnej osoby pozytywnych emocji i wyrażanie o sobie pozytywnych sądów, a także brak dominacji porównań społecznych „w górę”.

Z *samooceną negatywną* – na zasadzie przeciwieństwa – wiążą się negatywne emocje i sądy związane z własną osobą, brak akceptacji i zadowolenia z siebie oraz dominacja porównań społecznych „w górę”.

**Na wyższych poziomach rozwojowych (klasy 4-6 szkoły podstawowej i gimnazjum)** przyjęto definicję samooceny jako rodzaju *globalnej oceny siebie, odzwierciedlającej poziom przekonania o własnej wartości, szacunku i akceptacji wobec własnej osoby (poziom wysoki, poziom niski)*. Samoocenę określono jako *globalne oszacowanie własnej wartości, lub postawę wobec samego siebie* (Wosińska, 2004, s. 67), czyli jest ona wówczas wypadkową schematów *Ja* obejmujących różne atrybuty: *wygląd fizyczny (Ja szczupłe, ładne, młode), inteligencję (Ja mądre), status ekonomiczny (Ja bogate), uczciwość (Ja moralne)*, itp.

Przyjęto założenie, iż samoocena globalna jest sumą ocen cząstkowych różnych aspektów własnego ja, ze względu na nieustalony jeszcze ostatecznie status tożsamościowy (kryzys tożsamości), stąd też samooceny cząstkowe mogą generalizować się na całe „Ja” (np. ja fizyczne przekłada się na ja intelektualne, ze względu na nieustalony do końca status tych elementów „Ja”, które dla określenia siebie – własnej tożsamości – są podstawowe). Dokonano jednak też oceny samoocen specyficznych, dotyczących różnych aspektów Ja: samoocena w sferze poznawczo-intelektualnej, w sferze fizycznej, w sferze społeczno-moralnej i sferze charakterologicznej. Uznając te sfery za podstawowe w odniesieniu do określania statusu własnej osoby i dokonywanych w przyszłości wyborach życiowych (np. wyboru zawodu).

**Na poziomie liceum** (średnia i częściowo późna adolescencja) przyjęto założenie, iż stopniowe pokonywanie kryzysu tożsamościowego może doprowadzić do ukształtowania się podstawowych wyznaczników własnego „Ja”, co wiąże się z coraz większą złożonością

własnego „Ja” (Wosińska, 2004). Wówczas można założyć, że samoocena globalna nie stanowi prostej sumy oszacowań częściowych (samoocen specyficznych) – gdyż jednostka może mieć wysoką samoocenę ogólną pomimo niezbyt wysokiej oceny jednego lub paru aspektów Ja, które nie stanowią cech centralnych w obrazie „Ja” (cechy te nie stanowią zagrożenia dla samooceny globalnej), co występuje głównie u osób z tzw. **wysoką złożonością Ja**, która oznacza posiadanie wielu różnorodnych przekonań o samym sobie, z których jedne są bardziej podstawowe dla oceny własnej wartości niż inne (Linville, 1985; za: Wosińska, 2004, s. 68).

**Samoocena globalna**, stanowi sumę **samooceny ogólnej niespecyficznej i samoocen specyficznych**. **Samoocena ogólna niespecyficzna**: uogólnione (zgeneralizowane) przekonanie o własnej wartości, szacunek wobec własnej osoby i akceptacja siebie (poziom wysoki – samoocena pozytywna, poziom niski – samoocena negatywna) – globalne oszacowanie własnej wartości, lub postawa wobec samego siebie, operacjonalizowana jako jednobiegunowo opisywane cechy: zadowolenie z siebie takim, jakim się jest, brak wyraźnych tendencji do przebudowy własnego „Ja”, poczucie dumy z tego, kim i jakim się jest, ocena siebie jako osoby wartościowej, realistyczne przekonanie o dominacji cech pozytywnych, przekonanie o zdolności wykonywania różnych rzeczy tak samo dobrze jak inni; myślenie o sobie w kategoriach pozytywnych i przekonanie o własnej przydatności i użyteczności. W samoocenę globalną włączono także **samooceny specyficzne**, dotyczące poszczególnych sfer (samoocena ogólna).

**Samoocena ogólna** traktowana jako suma **ocen specyficznych**: przekonanie o własnej wartości, przejawianie szacunku wobec własnej osoby i akceptacja siebie (poziom wysoki – samoocena pozytywna, poziom niski – samoocena negatywna) – oszacowanie własnej wartości, lub postawa wobec samego siebie jako wypadkowa schematów „Ja” obejmujących różne atrybuty: wygląd fizyczny, inteligencję i zdolności, moralność, funkcjonowanie interpersonalne. Stanowi wynik sumowania ocen częściowych, które operacjonalizowane są w postaci następujących cech:

**Samooceny częściowe (specyficzne)** związane z następującymi aspektami „Ja” – opisywanymi poniżej jednobiegunowo, zaś ocenianymi dwubiegunowo w kategoriach samoocena pozytywna (wysoka) vs negatywna (niska):

1. samoocena we sferze poznawczo-intelektualnej: przekonanie o własnej inteligencji, mądrości, zdolnościach, spostrzegawczości, umiejętności obserwowania, analizowania, kojarzenia, zapamiętywania, łatwości uczenia się, pomysłowości, innowacyjności i nowatorstwie, kreatywności i postawie twórczej w zakresie rozwiązywania różnych zadań i problemów; przekonanie o własnej aktywności poznawczej;
2. samoocena w sferze fizycznej: przekonanie o własnej atrakcyjności fizycznej, czyli wyglądzie zewnętrznym - urodzie, zgrabności, wdzięku, elegancji, a także sprawności fizycznej, sile, zwinności.
3. samoocena w sferze społeczno-moralnej: przekonanie o swej atrakcyjności interpersonalnej, powiązanej z przestrzeganiem reguł i zasad regulujących życie

społeczne (funkcjonowanie w relacjach) – uczciwość, wrażliwość, czułość i empatia, kierowanie się zasadą nie czynienia krzywdy innym, życzliwość, otwartość, szczerłość w kontaktach z innymi, budzenie zaufania, lojalność, „słowność” (dotrzymanie obietnic), odpowiedzialność za wspólne dobro, brak wulgarności w relacjach z innymi.

4. samoocena w sferze charakterologicznej: przekonanie o pozytywnych cechach charakteru, czyli cechach wartościowanych pozytywnie zarówno w kontekście funkcjonowania społecznego, jak i możliwości osiągnięcia osobistych sukcesów, czy samodoskonalenia (rozwoju indywidualnego): wytrwałość, rozważa, zaradność, odpowiedzialność za własne zachowania i działania, staranność, prawdomówność, ambicja, odwaga („śmiałość”), w tym odwaga cywilna, poczucie humoru, optymizm życiowy, kultura osobista.

## **Część druga: Pomiar przekonań dotyczących relacji z otoczeniem społecznym**

Służy do pomiaru przekonań dotyczących funkcjonowania w świecie społecznym i wzajemnych relacji ze społecznym otoczeniem, wynikających z potrzeby kontaktu – nawiązania i podtrzymania relacji z innymi. Jako najważniejsze potrzeby o charakterze społecznym przyjęto: potrzebę bezpieczeństwa; potrzebę afiliacji; potrzebę przywiązania (opiekowania się i doznawania opieki); potrzebę wywierania wpływu na innych; potrzebę aprobaty i uznania.

Ocenę relacji ze światem społecznym można ująć dwubiegunowo: ludzie są godni zaufania, pomocni i korzystnie oddziałują na samopoczucie *versus* niegodni zaufania, zagrażający i powodujący napięcia. Przy czym przyjęto założenie o kształtowaniu się zwrotnie przekonań/postaw wobec otoczenia społecznego, mogących stanowić wynik charakteru ukształtowanych przekonań o innych ludziach. Przekonania te ujęte zostały zatem dwuwymiarowo:

- a) przekonania dotyczące postaw otoczenia społecznego wobec jednostki (**Inni wobec mnie**);
- b) przekonania dotyczące postaw/funkcjonowania w relacjach jednostki z otoczeniem społecznym (**Ja wobec innych**).

**Na poziomie klas 1-3 szkoły podstawowej** – ze względu na wiek rozwojowy i tym samym większą ogólność i niespecyficzność przekonań dotyczących postaw otoczenia społecznego wobec jednostki i jednostki wobec otoczenia, które w relacjach z innymi ludźmi dopiero się kształtują – ujęto je dwubiegunowo w kategoriach: przekonania/postawy pozytywne vs przekonania/postawy negatywne. Przekonania dotyczące relacji z innymi ludźmi zdefiniowano następująco:

**Inni wobec mnie:**

Przekonania pozytywne dotyczące postaw wobec jednostki: przekonanie o tym, że jest się lubianym i akceptowanym przez innych, związane z poczuciem bezpieczeństwa wśród ludzi oraz przekonaniem o możliwości uzyskania u nich wsparcia.

Przekonania negatywne dotyczące postaw wobec jednostki: przekonanie o odrzuceniu, bądź braku docenienia ze strony innych, co wiąże się z doznawaniem lub obawą przed doznaniem agresji pośredniej lub bezpośredniej oraz przekonaniem o braku wsparcia ze strony innych ludzi.

### **Ja wobec innych:**

Postawy pozytywne wobec innych charakteryzują się koncentracją jednostki na potrzebach otoczenia, dostrzeganiem ich oraz zdolnością do wyzbycia się urazy wyrażającej się w aktywnym działaniu wspierającym wobec innych osób, nawet jeśli nie są one lubiane, powstrzymywaniu się od plotek i złośliwości, a także od działań odwetowych i opozycyjnych, agresji fizycznej i werbalnej, nawet w sytuacjach dużego wzbudzenia.

Postawy negatywne wobec innych obejmują użycie, bądź chęć użycia siły fizycznej wobec innego człowieka, werbalne okazywanie mu niezadowolenia i złości, działania opozycyjne oraz odwetowe, a także negatywne reakcje skierowane na otoczenie społeczne niebezpośrednio – plotki, złośliwość oraz ignorowanie i brak wsparcia wobec osób, do których żywiona jest uraza. Postawy negatywne wobec otoczenia społecznego wyrażają się w koncentracji na realizacji własnych potrzeb, kosztem praw i potrzeb innych osób.

**Na wyższych poziomach rozwojowych (klasy 4-6 szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum)** dokonano oceny specyficznych przekonań o postawach otoczenia wobec jednostki i przekonaniach/postawach jednostki wobec otoczenia, które także mają charakter dwubiegunowy – pozytywny vs negatywny, ale specyficzny (np. wsparcie, poczucie zagrożenia, prospołeczność, agresywność). Są to przekonania dotyczące spostrzeganego lub otrzymywanego/doświadczanego np. wsparcia, zagrożenia lub spostrzeganych u siebie i doświadczanych np. zachowań agresywnych, altruistycznych. Prosto rzecz ujmując: są to postrzegane i wynikające z doświadczeń przekonania określające postawy innych wobec jednostki i jej postawy wobec innych, wynikające z koncepcji Ja i doświadczeń z samym sobą. Przekonania te decydują o poziomie adaptacji/przystosowania do wymagań życia społecznego. Ich definicje operacyjne opisane jednobiegunowo zestawiono poniżej:

### **Inni wobec mnie:**

- A. Wsparcie ze strony innych + docenianie vs obojętność innych + niedocenianie: wsparcie ze strony innych (społeczne) można określić jako pomoc dostępną dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych (Sarason, Sarason 1982), przyjmującą postać wsparcia emocjonalnego (*jesteś kochany, lubimy cię*), wartościującego - docenianie (*jesteś osobą znaczącą, dzięki tobie mogliśmy coś osiągnąć*), instrumentalnego (konkretne usługi, przysługi) i informacyjnego (udzielanie rad, informacji mogących pomóc w rozwiązywaniu problemów). Zmienną tę zoperacjonalizowano jako: komunikowanie o znaczeniu jednostki dla innych, ekspresja pozytywnych emocji ze strony innych, możliwość uzyskania pomocy (konkretnej, emocjonalnej i duchowej) w sytuacji jej

potrzeby i w sytuacji zagrożenia; możliwości porozmawiania w sytuacji trudnej, otrzymania rady w sytuacji nierozwiązywalnego problemu; uzyskanie pocieszenia w sytuacji stresowej; docenianie pozytywnych cech, starań, zachowań i kompetencji indywidualnych w postaci pochwał lub stawiania za wzór.

- B.** Zagrożenie ze strony innych vs poczucie bezpieczeństwa: poczucie zagrożenia vs poczucie bezpieczeństwa stanowi odzwierciedlenie przekonań o naturze innych ludzi i relacji z nimi, wynikających pierwotnie z potrzeby bezpieczeństwa, zaś wtórnie z doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi. Potrzeba ta, zdaniem H.A. Murraya (za: Siek, 1993, s. 160-161), ma charakter złożony, związany z bezpieczeństwem fizycznym, psychicznym i społecznym. Zoperacjonalizowana została jako doświadczanie różnych zdarzeń (wskaźniki empiryczne, behawioralne) i potencjalnych skutków owych zdarzeń (wskaźniki inferencyjne, związane z doświadczanymi emocjami w relacjach z innymi). Wiąże się z doświadczeniem ze strony innych „sytuacji” i komunikatów związanych z: ośmieszaniem, krytykowaniem, byciem gorszym od innych, doświadczaniem zdarzeń nieprzyjemnych, przykrych (drwiny, zaczepki), otrzymywaniem komunikatów o braku sympatii, doświadczaniem sytuacji, w których jest się podmiotem plotek i obgadywania, niemożnością otwartego formułowania własnego zdania ze względu na negatywną reakcję innych; co może spowodować lęki i obawy oraz uogólnione poczucie braku bezpieczeństwa ze strony innych ludzi (społecznego, fizycznego i emocjonalnego – psychicznego).

#### **Ja wobec innych:**

- C.** Działanie na rzecz innych i towarzyskość (prospołeczność, altruizm) vs egocentryzm i izolowanie się: zachowanie prospołeczne najogólniej definiuje jako gotowość jednostki do działania na rzecz innego człowieka, grup społecznych, instytucji i całego społeczeństwa. Jest to aktywność, której cechą konstytutywną jest wyjście jednostki poza obręb jej własnych interesów i zorganizowanie jej w taki sposób, aby podtrzymać, ochronić lub rozwijać interes innych „obiektów społecznych” – przyjmuje postać czynności altruistycznych (poświęcenie własnego dobra), pomocnych (włożenie wysiłku w działanie przynoszące komuś korzyść) i kooperacyjnych (działanie dla wspólnego dobra). Powiązana jest z potrzebą kontaktowania się z innymi i opiekowania się. Czynności egocentryczne, związane są z maksymalizowaniem własnego dobra, nawet kosztem dobra innych ludzi, wyznaczane przez wrogość wynikającą z rywalizacji o osiągnięcie ograniczonej puli dóbr. Postawy te wiążą się z koncentracją na sobie, zaś powodować mogą tendencję do izolowania się, ze względu na potrzebę sukcesu i przekonanie o konieczności rywalizacji. Mogą też wyznaczać tendencję do manipulowania innymi i deprecjonowania ich wartości, w celu maksymalizacji własnych zysków i uzasadnienia prawomocności własnych działań. Zoperacjonalizowane zostały w postaci następujących cech (tu jednobiegunowo): skłonności do dzielenia się własnymi zasobami materialnymi i niematerialnymi, tendencji (potrzeby) do kontaktowania się z innymi i spędzania z nimi wolnego czasu;

pomocy w sytuacjach zadaniowych i problemowych; doceniania innych i ekspresji pozytywnych emocji wobec innych, zdolności do podporządkowania się regułom wspólnego działania, przynoszącego korzyść ogółowi, umiejętności wysłuchiwania cudzych argumentów i brania ich pod uwagę we wspólnym działaniu; skłonności do współpracy w realizacji różnych zadań; skłonności do działań charytatywnych i troszczenia się o dobro innych; skłonności do działania na rzecz środowiska własnego życia.

- D. Agresywność vs brak agresywności: określane jest przez zachowania skierowane przeciw określonym ludziom (agresja interpersonalna) lub rzeczom, mogące przybierać formę napaści werbalnej i/lub fizycznej, będącej zwykle rezultatem sytuacji frustracyjnej (wywołującej poczucie zagrożenia, np. własnego „ja” – poczucie własnej wartości), w jakiej znalazła się jednostka (Bartkiewicz 1996, Caprara, Gennaro, Renzi 1988). Są to reakcje polegające na działaniu szkodliwymi bodźcami na inny organizm, inicjowanego ataku powodującego powstanie szkód materialnych lub moralnych, czy aspołecznego sposobu zachowania się, wynikającego z wrogich intencji. Istotą tych zachowań jest fakt, iż ich intencją i zarazem skutkiem jest odnoszenie szkody przez innych, co może przyjąć charakter utrwalonej postawy (agresywności): jest to zatem reakcja realizująca (agresja), reakcja emocjonalna (gniew) i zgeneralizowana postawa (wrogość). Została zoperacjonalizowana jako tendencja do wyśmiewania innych, plotkowania, zemsty, ostrego krytykowania, wyzywania i używania obraźliwych lub pomniejszających cudzą wartość słów, podejrzliwości wobec innych, doświadczania uczuć rozdrażnienia i gniewu w relacjach z innymi, uczestniczenia w bójkach i kłótniach, krzyku i złośczenia się, tendencji do krzywdzenia innych.

### **Część trzecia: Pomiar przekonań na temat obrazu świata – jego sensowności i przychylności ludziom**

Można przyjąć, iż przekonania dotyczące obrazu świata generalnie wynikają z potrzeby uzyskiwania przyjemności i unikania bólu, zaś przyjmują formę sądów, że świat jest źródłem przyjemności i bezpieczeństwa vs bólu i zagrożenia.

Przekonania te skonceptualizowano jako **nadzieję podstawową**, którą można zdefiniować jako: ogólne przekonanie, że świat jest sensowny, dobrze zorganizowany i przychylny ludziom (więc jest źródłem przyjemnych doznań i uogólnionego bezpieczeństwa), wynikające z wiary w jego sens i z zaufania do tego, co ze sobą przynosi. Określana może być jako sposób interpretowania rzeczywistości i zdarzeń dziejących się w świecie oraz prognozowania zdarzeń przyszłych i własnych szans w świecie (np. na sukces) w kategoriach pozytywnych (świat sprawiedliwy, logicznie urządzony, życzliwy) - czyli o wysokim prawdopodobieństwie. Świat i zdarzenia interpretowane są jako sensowne, prawomocne, uzasadnione i związane z jakimś nadrzędnym celem, którym służą.

Ogólnie – jest to pewien pogląd na rzeczywistość, w której człowiek żyje, oraz sposób tłumaczenia pewnych zachodzących w niej zdarzeń, który cechuje porządek i sensowność oraz przekonanie o względnej przychylności losu.

*Silniejsza nadzieja* podstawowa kształtuje w człowieku oczekiwanie i wiarę, że w świecie można generalnie spotkać więcej dobrego niż złego, a także wiąże się z poczuciem sprawiedliwości w świecie. Wyznacza ją najsilniej *reguła sprawiedliwości*, która wiąże się z przekonaniem, że człowiek w ogólnym rozrachunku otrzymuje to, na co sobie zasłużył – uzyskane dobro zależy od samej osoby i od popełnionych przez nią uczynków.

*Przychylność świata* przejawia się tym, że jednostka swoimi zasługami może pozyskać dla siebie lepszą dystrybucję dobra, bądź uświadomić sobie „sprawiedliwość” swego aktualnego bądź przyszłego losu w „pozaziemskiej rzeczywistości” (to, co mnie spotyka jest sprawiedliwe/uzasadnione moim działaniem; od moich działań dzisiaj zależy moja przyszłość; jeśli będę dobrym człowiekiem spotka mnie za to nagroda lub „złym – kara”).

**Na poziomie klas 1-3 szkoły podstawowej** przyjęto uogólnione podejście do nadziei podstawowej: wysoki poziom vs niski poziom poczucia sensowności, zorganizowania i przychylności świata, który zoperacjonalizowano jako konkretne wydarzenia – przewidywalne i przychylne jednostce vs nieprzychylne dla niej – w sytuacji zaplanowania różnych działań własnych (opisane jednobiegunowo): ładna pogoda, przewidywanie prawdopodobieństwa sukcesu działania, wygranie losu na loterii, otrzymanie tego, co się potrzebuje, szczęście w sytuacji nieprzygotowania do lekcji, znajdowanie rzeczy, które w danej chwili są potrzebne, brak zdarzeń niszczących własny wysiłek, włożony w jakieś działanie.

**Na wyższych poziomach rozwojowych** przyjęto założenie o rozdzieleniu obu kategorii: *sensowność i zorganizowanie* świata przejawiające się w przekonaniach o jego naturze wynika głównie z reguły sprawiedliwości, zaś *przychylność* świata stanowi bardziej samoistną regułę określającą przekonania o naturze zdarzeń spotykających jednostkę ze strony zgeneralizowanego świata i innych ludzi, mających charakter pozytywny vs negatywny.

**Sensowność i zorganizowanie świata** zoperacjonalizowano jako: możliwość zrozumienia i wyjaśnienia przyczynowego różnych zdarzeń i sposobu urzędzenia świata, funkcjonowania reguły sprawiedliwości, możliwości jednoznacznej kwalifikacji zdarzeń, braku przypadkowości, dopatrywania się dobrych konsekwencji wynikających ze zdarzeń z pozoru negatywnych, przekonania, że wszystko ma uzasadnione przyczyny, przekonania, że planowanie własnego życia ma sens i szansę powodzenia (wysokie prawdopodobieństwo), braku przekonań typu „spiskowa teoria dziejów”.

**Przychylność świata** zoperacjonalizowano jako: posiadanie dobrych wspomnień i doświadczeń, przekonanie, że świat generalnie jest dobry, że los jest człowiekowi przychylny, jeśli człowiek działa aktywnie w świecie.

## **Część czwarta: Przekonania na temat własnego życia – poczucie sprawstwa i własnej skuteczności vs poczucie wyuczonej bezradności**

Przekonania dotyczące własnego życia wynikają generalnie z potrzeby zachowania stabilnego i spójnego systemu reprezentacji doświadczeń, zaś przyjmują postać sądów o naturze dwubiegunowej, typu: **życie** jest sensowne, czyli przewidywalne, kontrolowane, sprawiedliwe *versus* bezsensowne, czyli nieprzewidywalne, niekontrolowane, niesprawiedliwe.

**Na poziomie klas 1-3 szkoły podstawowej** zmienne zoperacjonalizowano jako kontinuum, na którego jednym krańcu znajduje się poczucie sprawstwa i własnej skuteczności, na drugim zaś poczucie wyuczonej bezradności. Na kontinuum po stronie poczucia sprawstwa znajduje się subiektywne przeświadczenie o umiejętności efektywnego działania w określonej sytuacji, a w związku z tym również podejmowanie odpowiednich dla osiągnięcia celu aktywności. Po drugiej stronie kontinuum leży przekonanie o braku związku pomiędzy podejmowanym działaniem a jego efektami, co wiąże się z negatywnymi emocjami oraz brakiem motywacji do podejmowania aktywności. Obie zmienne mierzone są w dwóch typach sytuacji: *szkolnych* i *pozaszkolnych*, z uwagi na rozpoczynanie kariery szkolnej przez dziecko, stąd sytuacje szkolne mogą być dla dziecka trudniejsze, bo nowe, niż doświadczane poza szkołą, bo już „rozpoznane”. Choć oczywistością jest, że przeszłe doświadczenia generalizują się też na „nowe” sytuacje szkolne. Jednak ze względu na ich specyfikę (nowość, a więc i „trudność sytuacji”) dokonano próby rozróżnienia typu przekonań w tym obszarze, z uwagi na fakt, iż doświadczenia szkolne mogą wzmacniać wcześniej nabyte przekonania, czemu należałoby przeciwdziałać (jeśli poczucie skuteczności vs bezradności będzie różne w obu sytuacjach).

**Na wyższych poziomach edukacyjnych: klasy IV-VI szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum** zrezygnowano z owego podziału, kierując się założeniem, że oba rodzaje sytuacji wzajemnie się przenikają, powodując, że ogólne (zgeneralizowane) przekonanie na temat życia jest wynikiem doświadczeń biograficznych – szkolnych i pozaszkolnych, które łącznie je wyznaczają.

- A. Poczucie sprawstwa i własnej skuteczności** określić można jako poziom pewności, że jest się zdolnym do odniesienia sukcesu w określonym zadaniu. Stanowi subiektywne przeświadczenie o umiejętności działania w określonej sytuacji, poradzenia sobie z zadaniem, co nie pokrywa się z poczuciem kompetencji, gdyż niezależnie od faktycznych kompetencji w danej dziedzinie można posiadać różny poziom przekonania o własnej skuteczności – przeświadczenia, że potrafi się coś zrobić (Bandura 2007). Poziom motywacji, stan emocjonalny i działanie są oparte bardziej na tym, w co ludzie wierzą, niż na tym, co jest „obiektywną prawdą”, stąd dokonania ludzi można lepiej przewidywać na podstawie ich przekonań o własnej skuteczności niż na podstawie poprzednich osiągnięć, wiedzy czy umiejętności.



Zoperacjonalizowane zostało (jednobiegunowo) jako: oczekiwanie osiągnięcia zadowalającego wyniku poprzez dobre działanie, podejmowanie zadań o wysokim poziomie trudności, stawianie sobie wysokich celów (wysokie aspiracje), wkładanie dużego wysiłku w podjęte działanie, podtrzymywanie działań pomimo istniejących przeszkód, co nierzadko przyczynia się do osiągnięcia sukcesu; skupianie się na możliwościach działania, a nie na przeszkodach, ocenianiu istniejących przeszkód jako mniej groźnych; większy spokój w podchodzeniu do trudnych zadań i mniejszy lęk w sytuacjach trudnych (motywacja działania, brak zniechęcania się, odporność na nowe sytuacje, wkładanie dużego wysiłku w działanie, wiara w sukces mimo przeciwności).

**B. Wyuczona bezradność** – jest swoistym przekonaniem o możliwości działania w różnych sytuacjach zadaniowych i trudnych, związanym z przeświadczeniem o niezdolności do kontrolowania zdarzeń, co powoduje uczenie się przez jednostkę oczekiwań, które mają określone konsekwencje dla jej przyszłych zachowań (negatywne). Jest to sąd (przekonanie), że dla każdej potencjalnie możliwej reakcji brak jest zależności między jej wykonywaniem a uzyskiwaniem pożądaných przez jednostkę wyników. Powoduje to ukształtowanie się przekonania, że w przyszłości także nie będzie występowała zależność między własnym zachowaniem a jego wynikami, zaś przeniesienie tego oczekiwania na nowe sytuacje wyznacza – zdaniem Seligmana – deficyty bezradności. Zoperacjonalizowana została jako deficyty: *poznawczy* – oczekiwanie nieefektywności działań w nowych sytuacjach zadaniowych, prowadzące do trudności w rozpoznawaniu związku między zachowaniem a trafnym rozwiązaniem zadania, nawet jeśli zostanie ono wygenerowane; *motywacyjny* – obniżenie lub utrata motywacji do podejmowania dowolnych reakcji, spowolnienie wszystkich wykonywanych aktywności, rezygnacja z kontroli zdarzeń; *emocjonalny* – następstwo osłabienia aktywności, przejawiające się w poczuciu zagrożenia, lęku, bezsilności, apatii, braku nadziei, prowadzące do stanów depresyjnych (Rosenhan, Seligman, 1994, s. 386-403, Sędek, 1983, 2009): brak powiązania działania z efektami, poczucie beznadziejności własnej sytuacji – „tu i teraz” i w przyszłości, lęk przed nowymi sytuacjami.

## 2. Opis kwestionariusza (SP 1-3) i historia jego powstania

### 2.1. Konstrukcja kwestionariusza

Celem opracowania kwestionariusza nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata (KNIIS) jest wyposażenie nauczycieli, pedagogów i psychologów w narzędzie do badania relacji dziecka ze światem, ludźmi i samym sobą. Wykorzystując przedstawione wcześniej założenia teoretyczne, podjęto próbę skonstruowania kwestionariusza, w skład którego wchodziły następujące skale:

**a) samoocena**

**b) relacje interpersonalne**, z dwiema podskalami:

- ja wobec innych
- inni wobec mnie

**c) przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność**, z dwiema podskalami:

- przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność w sytuacjach szkolnych
- przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność w sytuacjach pozaszkolnych

**d) nadzieja podstawowa**

W celu skonstruowania KNIIS (SP 1-3) dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, ustalony został wstępny zestaw twierdzeń odnoszących się do każdej z wymienionych skal (zgodnie z definicjami operacyjnymi podanymi w rozdziale 1.2.). Pierwotnie kwestionariusz składał się z 78 twierdzeń, z których po 13 odnosiło się do poszczególnych podskal. Metodą sędziów kompetentnych (N=3), którzy oceniali w jakim stopniu każda pozycja odnosi się do badanego obszaru w skali 1 (bardzo małym) – 5 (bardzo dużym), ustalono wstępną trafność wygenerowanych twierdzeń.

Po uwzględnieniu uwag sędziów kompetentnych dokonano korekty narzędzia. Z tak skonstruowanym narzędziem przystąpiono do badań pilotażowych, przeprowadzonych wśród uczniów klas 1-3, uczęszczających do szkoły podstawowej w Krakowie i Bielsku-Białej w okresie listopad – grudzień 2010 roku. Badaniami objęto łącznie grupę 94 uczniów. Mieli oni za zadanie wybrać jedną odpowiedź do każdego zadanego pytania. W sumie postawiono 78 pytań. Ze względu na fakt, że niektórzy respondenci niekompletnie wypełnili kwestionariusze, odrzucono 10 kwestionariuszy.

Po dokonaniu analizy mocy dyskryminacyjnej *itemów* oraz uwzględnieniu uwag osób przeprowadzających badania pilotażowe, z kwestionariusza usunięto 15 pozycji oraz dokonano korekty twierdzeń, co do których pojawiły się uwagi badanych.

W rezultacie uzyskano 63 pozycje (po 11 wchodzących w skład skali: ja wobec innych, inni wobec mnie, 10 dla samooceny oraz poczucia skuteczności w sytuacjach szkolnych; 12 dla nadziei podstawowej oraz 9 wchodzących w skład podskali do pomiaru poczucia skuteczności

w sytuacjach pozaszkolnych), składające się na eksperymentalną wersję Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata.

Tak przygotowanym narzędziem przystąpiono do badań właściwych, które przeprowadzono na próbie uczniów uczęszczających do szkół podstawowych, do klas 1- 3, we wszystkich województwach. Badania były prowadzone przez zespół w składzie: Jolanta Pułka, Barbara Ostafińska-Molik i Szymon Czaplinski, w okresie od lutego do maja 2011 roku. W sumie badaniami objęto 1027 uczniów – z czego do analizy wykorzystano kwestionariusze, które spełniały kryteria przyjęcia do analizy – 935 kwestionariuszy.

Po przeanalizowaniu wyników badań pod względem mocy dyskryminacyjnej pozycji testowych oraz rzetelności skal, z kwestionariusza usunięto kolejne 4 pozycje, stąd ostateczna wersja narzędzia składa się z 59 twierdzeń.

## 2.2. Ostateczny kształt narzędzia

Na podstawie wyników korelacji pozycji z odpowiadającą im podskalą określono moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji. Odrzucono pozycje, których korelacja ze skalą była niezadowalająca. W tabeli 1, 2, 3 oraz 4 przedstawiono moc dyskryminacyjną pozycji wchodzących w skład podskal KNIIS.

**Tabela 2 Moc dyskryminacyjna i statystyki opisowe pozycji wchodzących w skład skali relacje interpersonalne (N=843)**

Pozycja	Średnia	Odchylenie standardowe	Moc dyskryminacyjna pozycji ( $r_{it}$ )
4	3,44	,720	,282
8	2,94	1,027	,320
10	2,67	1,132	,245
13	3,19	,903	,231
15	3,57	,803	,221
17	3,10	,942	,298
19	3,20	1,050	,212
21	2,39	1,188	,333
23	2,55	1,198	,392
25	2,80	,937	,442
29	2,50	1,166	,208
30	3,38	,848	,309
31	3,21	,919	,447
34	3,28	,859	,334
36	3,07	,985	,252
40	3,16	,915	,366
44	3,09	,859	,430
47	3,16	,869	,464
50	2,98	,934	,430
53	3,03	,964	,401

**Tabela 3 Moc dyskryminacyjna i statystyki opisowe pozycji wchodzących w skład skali przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność (N=847)**

Pozycje	Średnia	Odchylenie standardowe	Moc dyskryminacyjna pozycji ( $r_{it}$ )
3	3,40	,768	,355
7	3,43	,803	,346
9	3,33	,885	,210
14	3,70	,629	,311
20	3,53	,780	,374
24	3,20	,980	,378
26	2,61	1,124	,178
28	3,00	1,018	,226
33	3,08	1,130	,224
35	2,91	1,100	,220
39	3,30	,976	,280
41	3,31	,954	,200
43	3,35	,849	,345
45	3,22	,890	,363
46	3,02	1,129	,205
49	3,25	,903	,389
52	3,26	,844	,400
60	3,07	,878	,360

**Tabela 4 Moc dyskryminacyjna i statystyki opisowe pozycji wchodzących w skład skali nadzieja podstawowa (N=893)**

Pozycje	Średnia	Odchylenie standardowe	Moc dyskryminacyjna pozycji ( $r_{it}$ )
1	3,20	,880	,115
5	3,04	,797	,192
12	2,61	1,137	,178
16	2,74	1,217	,187
27	1,87	,992	,127
32	3,20	1,065	,212
37	2,31	1,139	,141
42	2,66	1,000	,135
48	3,19	1,116	,172
51	2,74	,993	,122
56	2,79	,879	,084

**Tabela 5 Moc dyskryminacyjna i statystyki opisowe pozycji wchodzących w skład skali samoocena (N=895)**

Pozycja	Średnia	Odchylenie standardowe	Moc dyskryminacyjna pozycji ( $r_{it}$ )
2	2,95	,871	,307
6	2,99	,978	,209
11	3,25	,744	,324
18	2,87	,813	,299
22	2,91	1,083	,381
38	2,80	1,088	,341
55	2,99	1,162	,384
57	3,12	1,011	,474
58	3,05	,915	,306
59	3,54	,763	,395

Spośród wszystkich itemów tylko w skali nadziei podstawowej pozycja 56 wykazuje moc dyskryminacyjną poniżej 0,1. Jednak jej usunięcie obniżało rzetelność skali, podjęto zatem decyzję o jej pozostawieniu. W pozostałych skalach oprócz pozycji 26, wszystkie korelują z odpowiadającą im skalą powyżej wartości 0,2. W przypadku pozycji 26, jej usunięcie nie miało znaczenia dla rzetelności skali, dlatego pozycję tę pozostawiono.

W skład kwestionariusza nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata weszło ostatecznie 59 pozycji, które generalnie charakteryzują się zadowalającymi parametrami.

Ostateczny kształt narzędzia, wraz z instrukcją dla osób badanych (załącznik 1) oraz klucz (załącznik 2) przedstawiono w załącznikach.

W kolejnych załącznikach przedstawiono statystyki opisowe kwestionariusza oraz skal wchodzących w jego skład (załącznik 3).

### 3. Rzetelność KNIIS (SP 1-3)

Pomiaru rzetelności, w więc precyzji pomiaru kwestionariusza nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata dokonano z wykorzystaniem wzoru Kudera – Richardsona, zwanego wzorem alfa Cronbacha ( $\alpha$ ) oraz współczynnika równoważności międzypółkowej według wzoru Spearmana – Browna. Alfa Cronbacha dla wszystkich pozycji testowych wynosi **0,85**, zaś współczynnik Spearmana – Browna **0,81**. Współczynniki rzetelności dla całości kwestionariusza są zatem zadowalające. Wyniki analiz rzetelności skal KNIIS (SP 1-3) przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 6 Wyniki analiz rzetelności poszczególnych skal KNIIS.

KNIIS	Alfa Cronbacha	Współczynnik Spearmana – Browna
<b>Relacje interpersonalne</b>	0,77	0,76
-ja wobec innych	0,70	0,66
-inni wobec mnie	0,69	0,68
<b>Nadzieja podstawowa</b>	0,41	0,42
<b>Przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność</b>	0,71	0,67
-sytuacje szkolne	0,63	0,63
-sytuacje pozaszkolne	0,55	0,50
<b>Samoocena</b>	0,68	0,62

Większość współczynników przyjmuje wartość wyższą lub bliską 0,7. Wyraźnie mniej rzetelna okazała się jedynie skala nadziei podstawowej. Generalnie jednak wyniki analiz rzetelności skal, z wyjątkiem nadziei podstawowej są zadowalające i wystarczające do celów badawczych.

## 4. Trafność KNIIŚ (SP 1-3)

W początkowym etapie konstrukcji KNIIŚ, dokonano wstępnej analizy trafności pozycji testowych z wykorzystaniem metody sędziów kompetentnych, którzy oceniali zgodność każdej pozycji testowej z założeniami teoretycznymi na skali od 1 (bardzo mała zgodność) do 5 (bardzo duża zgodność). Średnia ocena wszystkich itemów, dokonana przez trzech sędziów, wyniosła 4,42. Współczynnik zgodności ocen W Kendalla wyniósł 0,530 ( $p=0,001$ ). Na tej podstawie można generalnie uznać, że pozycje składające się na poszczególne skale KNIIŚ (SP 1-3) w dużym lub bardzo dużym stopniu odnoszą się do obszaru ustalonego w założeniach teoretycznych.

Choć wskaźniki rzetelności oraz wstępną trafność narzędzia można było uznać generalnie za zadowalające, dodatkowo wykonano analizę czynnikową. Na podstawie analizy głównych składowych (*Varimax*, rotacja ortogonalna), zgodnie z kryterium Kaisera wyłoniono szesnaście czynników, które łącznie wyjaśniły 51,13% wariancji, w tym czynnik pierwszy wyjaśnił 11,22% wariancji całkowitej.

## 5. Normalizacja

Badania normalizacyjne przeprowadzono w okresie od lutego do maja 2011 roku wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych, do klas 1 - 3 we wszystkich szesnastu województwach Polski, w następujących miejscowościach:

- województwo świętokrzyskie: Kielce, Sandomierz, Zagnańsk
- województwo łódzkie: Łódź, Radomsko, Wielgomłyny
- województwo kujawsko – pomorskie: Bydgoszcz, Grudziądz, Złotniki Kujawskie
- województwo warmińsko – mazurskie: Olsztyn, Pisz, Straduny
- województwo mazowieckie: Warszawa, Żyrardów, Zalesie Górne
- województwo śląskie: Bielsko – Biała, Pszczyna, Strumień
- województwo opolskie: Opole, Kluczbork, Komprachcice
- województwo lubuskie: Gorzów Wielkopolski, Nowa Sól, Kozuchów
- województwo pomorskie: Gdańsk, Sopot, Łąg
- województwo podkarpackie: Rzeszów, Przemyśl, Radymno
- województwo lubelskie: Lublin, Biała Podlaska, Przybysławice
- województwo podlaskie: Białystok, Łomża, Gródek
- województwo zachodnio – pomorskie: Szczecin, Gryfice, Barwice
- województwo wielkopolskie: Poznań, Gniezno, Krzymów
- województwo dolnośląskie: Wrocław, Oleśnica, Cieszków.

Badania prowadzone były zbiorowo wśród wylosowanych klas. W sumie badaniami objęto 1027 uczniów – z czego do analizy wykorzystano kwestionariusze, które spełniały kryteria przyjęcia do analizy – ostatecznie analizowano 935 kwestionariuszy (456 kwestionariuszy dziewcząt, 479 kwestionariuszy chłopców). W poniższych tabelach (tabela 6 i 7) przedstawiono dane dotyczące rozkładu danych dla zależności: płeć a klasa, płeć a wiek badanych.



Tabela 7 Charakterystyka grupy normalizacyjnej – zależność płć a klasa

			płeć		Ogółem
			dziewczyna	chłopiec	
klasa	1	Liczebność	116	109	225
		% z Ogółem	12,4%	11,7%	24,1%
	2	Liczebność	138	177	315
		% z Ogółem	14,8%	18,9%	33,7%
	3	Liczebność	202	193	395
		% z Ogółem	21,6%	20,6%	42,2%
Ogółem		Liczebność	456	479	935
		% z Ogółem	48,8%	51,2%	100,0%

Tabela 8 Charakterystyka grupy normalizacyjnej – zależność płć a wiek

Rok 2010/2011			płeć		Ogółem	
			dziewczyny	chłopiec		
lat	6/7	Liczebność	18	3	21	
		% z Ogółem	1,9%	,3%	2,2%	
	7/8	Liczebność	101	112	213	
		% z Ogółem	10,8%	12,0%	22,8%	
	8/9	Liczebność	136	167	303	
		% z Ogółem	14,5%	17,9%	32,4%	
	9/10	Liczebność	198	192	390	
		% z Ogółem	21,2%	20,5%	41,7%	
	10/11	Liczebność	3	5	8	
		% z Ogółem	0,3%	0,5%	0,9%	
	Ogółem		Liczebność	456	479	935
			% z Ogółem	48,8%	51,2%	100,0%

Po badaniach właściwych dokonano analizy różnic pomiędzy płciami w zakresie wyników w poszczególnych skalach. W załączniku 4 przedstawiono statystyki opisowe skal KNIIS (SP1-3) dla obu płci.

Ponieważ generalnie analiza wykazała istotne różnice pomiędzy średnimi w grupie chłopców i dziewcząt, normy obliczono odrębnie dla każdej płci. Tabela 9 oraz tabela 10 przedstawia normy dla dziewcząt i chłopców. Wyniki z przedziału 7-10 sten traktuje się jako wysokie, z przedziału 5-6 jako przeciętne, a wyniki znajdujące się w przedziale 1-4 sten jako wyniki niskie (Brzeziński, s. 542). Podział taki odpowiada obszarowi ok. 33% wyników najwyższych, 33% przeciętnych i 33% najniższych w skali.

**Tabela 9 Normy stenowe skal kwestionariusza KNIIS SP1-3 dla chłopców**

STEN	samoocena	Ja wobec innych	Inni wobec mnie	Relacje interpersonalne	Sytuacje szkolne	Sytuacje Poza – szkolne	Skuteczność vs Bezradność	Nadzieja podstawowa
1	Do 20	Do 17	Do 21	Do 41	Do 22	Do 18	Do 43	Do 21
2	21 – 22	18 – 20	22 – 23	42 – 46	23 – 24	19 – 20	44 – 47	22 – 23
3	23 – 25	21 – 22	24 – 26	47 – 50	25 – 26	21 – 22	48 – 50	24 – 25
4	26 – 27	23 – 25	27 – 28	51 – 54	27 – 29	23 – 24	51 – 54	26 – 27
5	28 – 30	26 – 28	29 – 30	55 – 59	30 – 31	25 – 26	55 – 57	28 – 29
6	31 – 32	29 – 31	31 – 33	60 – 63	32 – 33	27	58 – 61	30 – 31
7	33 – 35	32 – 33	34 – 35	64 – 67	34 – 36	28 – 29	62 – 64	32 – 34
8	36 – 37	34 – 36	36 – 38	68 – 71	37 – 38	30 – 31	65 – 68	35 – 36
9	38	37 – 39	39	72 – 76	39	32	69 – 71	37 – 38
10	39 – 40	40	40	77 – 80	40	-	72	39 +

**Tabela 10 Normy stenowe skal kwestionariusza KNIIS SP1-3 dla dziewcząt**

STEN	samoocena	Ja wobec innych	Inni wobec mnie	Relacje interpersonalne	Sytuacje szkolne	Sytuacje poza – szkolne	Skuteczność vs Bezradność	Nadzieja podstawowa
1	Do 21	Do 21	Do 22	Do 46	Do 23	Do 18	Do 44	Do 22
2	22 – 23	22 – 23	23 – 24	47 – 50	24 – 25	19 – 20	45 – 48	23 – 24
3	24 – 25	24 – 26	25 – 26	51 – 54	26 – 28	21 – 22	49 – 51	25 – 26
4	26 – 28	27 – 28	27 – 29	55 – 58	29 – 30	23 – 24	52 – 54	27 – 28
5	29 – 30	29 – 30	30 – 31	59 – 62	31 – 32	25	55 – 58	29 – 30
6	31 – 32	31 – 33	32 – 33	63 – 66	33 – 34	26 – 27	59 – 61	31 – 32
7	33 – 34	34 – 35	34 – 36	67 – 70	35 – 36	28 – 29	62 – 65	33 – 35
8	35 – 37	36 – 37	37 – 38	71 – 74	37	30 – 31	66 – 68	36 – 37
9	38 – 39	38	39	75 – 77	38	32	69 – 71	38 – 39
10	40	39 – 40	40	78 +	40	-	72 +	40 +

## 6. Stosowanie KNIIS (SP 1-3)

Kwestionariusz KNIIS służy do badania relacji ze światem, ludźmi i samym sobą. Przeznaczony jest dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym (klasa 1-3 szkoły podstawowej). Pomimo, że narzędzie w założeniach stosowane powinno być do samobadania, ze względu na wiek grupy przeznaczenia, wskazana jest pomoc dorosłych, szczególnie w procesie analizy i interpretacji wyników.

### 6.1. Procedura badania

Ponieważ dzieci w klasach 1-3 nie są w stanie dokonać samodzielnej analizy i interpretacji wyników badania w kontekście ich znaczenia rozwojowego – osoby dorosłe (nauczyciele, wychowawcy, rodzice) – powinny monitorować przebieg badania. Przed przystąpieniem do badań należy pobudzić motywację dziecka.

Kwestionariusz KNIIS zawiera instrukcję podaną na arkuszu testowym, którą badający czyta dziecku przed przystąpieniem do wypełnienia testu. Na podstawie podanego w niej przykładu dziecko zaznacza wybraną przez siebie odpowiedź. Zadaniem badającego jest upewnienie się, czy dziecko rozumie polecenie i sposób udzielania odpowiedzi na kolejne pozycje testowe.

Po upewnieniu się, że dziecko dobrze zrozumiało instrukcję, badający czyta mu kolejne pozycje kwestionariusza wraz z treścią umieszczoną w prostokątach w kolejności od najmniejszego do największego. (Podpowiedzi słowne w prostokątach umieszczono ze względu na wiek i poziom rozwoju badanych. Mają one służyć ułatwieniu zrozumienia znaczenia odpowiedzi).

Badanie można przeprowadzać indywidualnie bądź grupowo. Przeprowadzający badanie daje dziecku czas na zastanowienie się nad odpowiedzią. W przypadku badania grupowego, tempo czytania kolejnych pozycji należy dostosować do najwolniej pracującej osoby – badający czyta twierdzenie wraz z odpowiedziami i czeka aż każde dziecko zaznaczy własną odpowiedź.

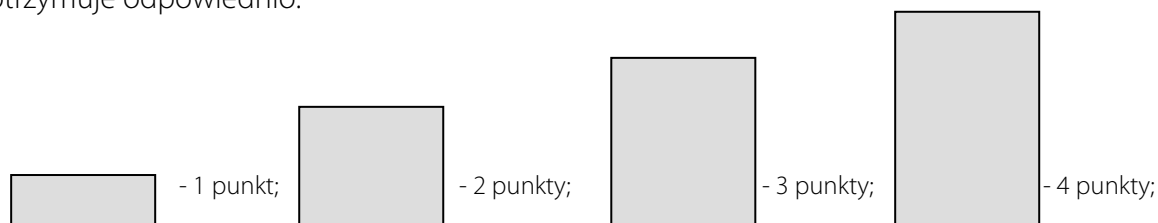
W odniesieniu do każdego pytania badany może wybrać tylko jedną z podanych odpowiedzi. Dziecko samodzielnie udziela odpowiedzi na kolejne pytania poprzez pokolorowanie (zaznaczenie) odpowiedniego prostokąta. Badający może pomóc w wyjaśnieniu znaczenia stwierdzenia, jednak nie może przy tym sugerować odpowiedzi.

Odbierając arkusz należy sprawdzić, czy badany odpowiedział na wszystkie stwierdzenia.

Czas badania jest nieograniczony. Wypełnienie kwestionariusza trwa jednak około 45 minut. W trakcie badania dopuszczalne są krótkie przerwy.

## 6.2. Obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Obliczenia wyników dokonuje się zgodnie z zastosowaną skalą graficzną. W twierdzeniach diagnostycznych, za każdy pokolorowany (zaznaczony) prostokąt badany otrzymuje odpowiednio:



Przed przystąpieniem do obliczania ogólnych wyników w zakresie skal kwestionariusza należy dokonać zmiany punktacji w odpowiedziach na pozycje odwrotnie diagnostyczne. Dla skali samooceny są to twierdzenia: 2; 18; 22; 38; dla skali relacji interpersonalnych: 10; 21; 23; 29; 31; 34; 40; 47; 53 (ja wobec innych) oraz 8; 19; 25; 44; 50 (inni wobec mnie); dla skali przekonania o własnej skuteczności i wyuczonej bezradności: 28; 35; 46 (sytuacje szkolne) oraz 26 (sytuacje pozaszkolne); dla skali nadzieja podstawowa: 5; 12; 16; 27; 32; 37; 48. Zmiany punktacji dokonuje się według zasady: 4 = 1; 3 = 2; 2 = 3; 1 = 4.

Wynik surowy w poszczególnych skalach stanowi sumę wszystkich punktów, za stwierdzenia wchodzące w jej skład. Oprócz wymienionych już twierdzeń odwrotnie diagnostycznych są to twierdzenia: samoocena: 6; 11; 54; 56; 57; 58; relacje interpersonalne: 15 (ja wobec innych) oraz 4; 13; 17; 30; 36 (inni wobec mnie); przekonanie o własnej skuteczności i wyuczona bezradność: 14; 24; 39; 43; 49; 52; 59 (sytuacje szkolne) oraz 3; 7; 9; 20; 33; 41; 45 (sytuacje pozaszkolne); nadzieja podstawowa: 1; 42; 51; 55 (por. załącznik 2).

Wynik surowy, zgodnie z płcią badanego należy przekształcić na jednostki standaryzowane (por. tabela 8 i tabela 9). Ogólny wskaźnik zatem interpretuje się zgodnie z właściwościami skali stenowej. Wyniki w granicach od 1 do 4 stena traktuje się jako niskie, od 5-6 stena jako przeciętne, zaś w granicach od 7 do 10 stena jako wysokie.

W tabelach 11 i 12 przedstawiono skróconą wersję tabeli norm z przełożeniem wyniku surowego na opis: wynik niski, przeciętny i wysoki. Po odczytaniu poziomego wyniku interpretacji dokonuje się zgodnie z poniżej przedstawionymi opisami dla poszczególnych skal.

Tabela 11 Normy dla dziewcząt - przełożenie wyniku surowego na opis

Poziom	samoocena	Ja wobec innych	Inni wobec mnie	Relacje interpersonalne	Sytuacje szkolne	Sytuacje poza - szkolne	Skuteczność vs Bezradność	Nadzieja podstawowa
Niski	Do 28	Do 28	Do 29	Do 58	Do 30	Do 24	Do 54	Do 28
Średni	29 - 32	29 - 33	30 - 33	59 - 66	31 - 34	25 - 27	55 - 61	29 - 32
Wysoki	33 +	34 +	34 +	67+	35 +	28 +	62 +	33 +

Tabela 12 Normy dla chłopców - przełożenie wyniku surowego na opis

poziom	samoocena	Ja wobec innych	Inni wobec mnie	Relacje interpersonalne	Sytuacje szkolne	Sytuacje poza - szkolne	Skuteczność vs Bezradność	Nadzieja podstawowa
Niski	Do 27	Do 25	Do 28	Do 54	Do 29	Do 24	Do 54	Do 27
Średni	28 - 32	26 - 31	29 - 33	55 - 63	30 - 33	25 - 27	55 - 61	28 - 31
Wysoki	33 +	32 +	34 +	64 +	34 +	28 +	62 +	32 +

## RELACJE INTERPERSONALNE:

**Wyniki wysokie (7 - 10 sten)** świadczą o bardzo dobrym funkcjonowaniu i poczuciu bezpieczeństwa w relacjach z innymi ludźmi.

**Wyniki przeciętne (5 - 6)** wskazują na ukształtowanie umiejętności podtrzymywania pozytywnych relacji z innymi na poziomie przeciętnym. Dzieci taki nie mają większych problemów w funkcjonowaniu społecznym.

**Wyniki niskie (1 - 4 sten)** są zjawiskiem niepokojącym, stanowi podstawę wnioskowania, że dziecko ma problemy w funkcjonowaniu społecznym.

Bardziej szczegółowej analizy funkcjonowania w relacjach interpersonalnych dokonuje się na podstawie wyników uzyskanych w podskali ja wobec innych oraz inni wobec mnie.

## W zakresie podskali JA WOBEC INNYCH:

**Wyniki wysokie (7 - 10 sten)** oznaczają bardzo pozytywną postawę jednostki wobec otoczenia społecznego. Dzieci takie charakteryzują się koncentracją na potrzebach otoczenia, dostrzeganiem ich oraz zdolnością do wyzbycia się urazy wyrażającej się w aktywnym działaniu wspierającym wobec innych osób, nawet jeśli nie są one lubiane, powstrzymywaniu się od plotek i złośliwości, a także od działań odwetowych i opozycyjnych, agresji fizycznej i werbalnej, nawet w sytuacjach dużego wzbudzenia.

**Wyniki przeciętne (5 - 6)** oznaczają przeciętnie pozytywną postawę dziecka wobec otoczenia społecznego. Nie stanowi ona problemu i jest charakterystyczna głównie dla tych, którzy generalnie przestrzegają zasad współżycia społecznego.

**Wyniki niskie (1 - 4 sten)** sugerują negatywną postawę dziecka wobec otoczenia społecznego, która może przejawiać się w użyciu, bądź chęci użycia siły fizycznej wobec innego człowieka, werbalnym okazywaniem mu niezadowolenia i złości, działaniach opozycyjnych oraz odwetowych, a także w negatywnych reakcjach skierowanych na otoczenie społeczne niebezpośrednio – plotki, złośliwość oraz ignorowanie i brak wsparcia wobec osób, do których żywno jest uraza.

#### **W zakresie podskali INNI WOBEC MNIE:**

**Wyniki wysokie (7 - 10 sten)** oznaczają przekonanie dziecka o tym, że jest ono lubiane i akceptowane przez innych. Wysoki wynik w tej skali sugeruje również poczucie bezpieczeństwa dziecka wśród ludzi oraz przekonanie o możliwości uzyskania u nich wsparcia.

**Wyniki przeciętne (5 - 6)** sugerują przekonanie o przeciętnym poziomie akceptacji własnej osoby przez innych. Dziecko czuje, że jest traktowane jako dobry partner w interakcjach, zdarzają się jednak sytuacje w których czuje, że stoi na uboczu grupy.

**Wyniki niskie (1 - 4 sten)** sugerują przekonanie dziecka o odrzuceniu, bądź braku docenienia ze strony innych, co wiąże się z doznawaniem lub obawą przed doznaniem agresji pośredniej lub bezpośredniej oraz przekonaniem o braku wsparcia ze strony innych ludzi.

#### **PRZEKONANIE O WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI VS WYUCZONA BEZRADNOŚĆ:**

**Wyniki wysokie (7 - 10 sten)** oznaczają subiektywne przeświadczenie o umiejętności bardzo efektywnego działania w różnych sytuacjach, wiarę w to, że wysiłek wkładany w działanie daje pożądane efekty. W związku z tym, wyniki takie związane są z podejmowaniem odpowiednich dla osiągnięcia celu aktywności.

**Wyniki przeciętne (5 - 6)** oznaczają umiarkowaną wiarę w skuteczność podejmowanych przez jednostkę działań, co związane jest również z przeciętnym angażowaniem się w sytuacje zadaniowe.

**Wyniki niskie (1 - 4 sten)** oznaczają przekonanie o braku związku pomiędzy podejmowanym działaniem a jego efektami, co wiąże się z negatywnymi emocjami oraz brakiem motywacji do podejmowania aktywności.

Interpretacji wyników uzyskanych w podskalach dla sytuacji szkolnych oraz pozaszkolnych dokonuje się analogicznie – odnoszą się one jednak do dwóch odrębnych obszarów - edukacyjnego i pozaedukacyjnego. W zakresie kształcenia zawodowego szczególnie istotne stają się wyniki w podskali sytuacji szkolnych.

### **W zakresie podskali SYTUACJE SZKOLNE:**

**Wyniki wysokie (7-10 sten)** związane są z silnym przekonaniem o związku pomiędzy wysiłkiem wkładanym w edukację i jego efektami. Przekonanie takie zwiększać będzie motywację do nauki, samozaparcie w podejmowaniu aktywności z nią związanych. Zwiększa to prawdopodobieństwo zdobycia trudniejszego lub prestiżowego zawodu, który wymaga dłuższego kształcenia się.

**Wyniki przeciętne (5-6 sten)** oznaczają generalne przekonanie o istnieniu związku pomiędzy wysiłkiem edukacyjnym i jego rezultatami. Mogą zdarzać się sytuacje, w których dziecko będzie spostrzegało ten związek jako słaby.

**Wyniki niskie (1-4 sten)** oznaczają brak wiary w związek pomiędzy wysiłkiem wkładanym w edukację a jego efektami. Takie nastawienie związane będzie z małą motywacją do podejmowania wysiłku, uczenia się i może prowadzić do negatywizmu szkolnego.

### **W zakresie podskali SYTUACJE POZASZKOLNE:**

**Wyniki wysokie (7-10 sten)** sugerują silną wiarę w to, że wysiłek oraz trening umiejętności przynosi pozytywne rezultaty. Wiąże się ze zwiększoną motywacją do podejmowania aktywności sprawnościowych i przekonaniem o umiejętności efektywnego działania w tym obszarze.

**Wyniki przeciętne (5-6 sten)** związane są z umiarkowaną wiarą w to, że wysiłek wkładany w zadanie sprawnościowe przyniesie pozytywne rezultaty.

**Wyniki niskie (1-4 sten)** związane są z brakiem wiary w możliwość osiągnięcia sukcesu w zadaniach sprawnościowych. Takie przekonanie, ze względu na niedostrzeżenie związku pomiędzy wysiłkiem i rezultatami działań, zmniejszać będzie motywację do podejmowania się zadań sprawnościowych

### **NADZIEJA PODSTAWOWA:**

**Wyniki wysokie (7 - 10 sten)** oznaczają przewidywanie bardzo dużej przychylności wydarzeń spotykających człowieka w życiu. W niektórych sytuacjach może to powodować podejmowanie nadmiernego ryzyka.

**Wyniki przeciętne (5 - 6)** związane są z przewidywaniem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wydarzeń, które mogą przytrafić się jednostce. Stanowi podstawę do racjonalnego rozważania sytuacji.

**Wyniki niskie (1 - 4 sten)** oznaczają nadmierne przewidywanie zdarzeń nieprzychylnych człowiekowi, co w niektórych sytuacjach może powodować wycofanie się z aktywności.

### **SAMOCENA:**

**Wyniki wysokie (7 - 10 sten)** świadczą o pozytywnej postawie wobec siebie. To przekonanie, że jest się „wystarczająco dobrym”, godnym miłości i wartościowym człowiekiem. Charakterystyczne są zatem akceptacja i zadowolenie z siebie, żywienie wobec własnej osoby pozytywnych emocji i wyrażanie o sobie pozytywnych sądów, a także brak dominacji porównań społecznych „w górę”.

**Wyniki przeciętne (5 - 6)** sugerują umiarkowanie pozytywną postawę w stosunku do siebie. Dziecko nie jest pewne tego, czy jest „wystarczająco dobre”, godne miłości i wartościowe. Nie zawsze akceptuje siebie i nierzadko jest z siebie niezadowolone. Emocje, których doświadcza myśląc o sobie są ambiwalentne – czasem pozytywne, czasem negatywne. Dziecko także w niektórych sytuacjach myśli o sobie dobrze, w innych źle. Jednak nie przejawia tendencji do porównywania siebie z innymi na zasadzie: inni są ode mnie lepsi (porównania „w górę”).

**Wyniki niskie (1 - 4 sten)** sugerują negatywną postawę wobec własnej osoby. Jest ona zjawiskiem niepokojącym. To swoiste odrzucenie własnego „ja”, wiążące się z negatywnymi sędziami i emocjami w stosunku do siebie, brakiem akceptacji i zadowolenia z tego kim i jakim się jest oraz dominacją porównań społecznych „w górę”.

## **6.3. Zastosowanie kwestionariusza**

KNIIŚ SP1-3 służy do badania relacji ze światem, ludźmi i samym sobą wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym (klasa 1-3 szkoły podstawowej). Kwestionariusz charakteryzuje się zadowalającymi parametrami i może być stosowany w badaniach naukowych. Jednak ze względu na jego niewystarczającą rzetelność (<0,9), nie stanowi on wystarczająco wiarygodnego narzędzia do diagnozy i prognozy indywidualnej. Kwestionariusz jest wersją eksperymentalną, wymaga dalszych badań.

Stosunek dziecka do siebie, ludzi i świata może, obok zainteresowań i zdolności, stanowić kryterium w wyborze zawodu. Dobrze, gdy nastawienia intra-, interpersonalne oraz nastawienia wobec świata zgodne są z wymaganiami, jakie w tych obszarach stawia zawód. Przykładowo, w przypadku dzieci osiągających wysokie wyniki w skali relacji interpersonalnych, warto zastanowić się nad ich ukierunkowaniem zawodowym w stronę zawodów wymagających kontaktu z człowiekiem (np. fryzjer, ekspedient, kelner). Dodatkowo pozytywne nastawienie w stosunku do ludzi (wysokie wyniki w podskali *ja wobec innych*) będą szczególnie istotne w przypadku zawodów pomocowych (np. lekarz, pielęgniarka, pracownik socjalny, pedagog, psycholog, opiekunka, sanitariusz), wymagających odpowiedzialności i wykonywania pracy dla innych ludzi (np. nauczyciel). Praca ta często wiąże się z frustracją, obciążeniem psychicznym, koniecznością zachowania równowagi, pomimo negatywnych zachowań drugiej strony. Zaś poczucie bezpieczeństwa w relacjach społecznych, przekonanie o możliwości otrzymania wsparcia oraz o byciu akceptowanym (*inni wobec mnie*) szczególnie ważne będzie w przypadku zawodów, w których pracuje się w zespole (np. sportowiec, tancerz, muzyk).



Wiedza na temat relacji z sobą samym, otoczeniem społecznym i światem staje się potrzebna w zakresie profilaktyki nieadekwatnego doboru zawodu. Brak przekonania o własnej skuteczności oraz negatywna samoocena mogą wpłynąć w sposób negatywny na wybór kierunku kształcenia. Człowiek bowiem nie wierząc w efektywność swoich działań (szczególnie w sytuacjach szkolnych – w przypadku zawodów wymagających dłuższego kształcenia) i wierząc w to, że inni są „lepsi”, bardziej nadają się do wykonywania określonego zawodu niż jednostka, która nie dostrzega swych zalet, będzie mało zmotywowany do podejmowania wysiłku, którego efektem mogłoby być zdobycie wymarzonego zawodu. Podobnie działać będzie nadmierne przewidywanie nieprzychylnych zdarzeń, które mogą utrudniać zdobycie zawodu, bycie tym, kim chciałoby się być. Czynniki te mogą generalnie powodować zbyt krytyczne ocenianie swoich szans i obniżenie aspiracji zawodowych. Na etapie wczesnoszkolnym możemy zapobiegać takim sytuacjom, poprzez ukazywanie dziecku związków pomiędzy podejmowanym przez niego działaniem oraz jego efektami, a także przez kształtowanie pozytywnego obrazu siebie i świata.

KNIIS może zatem służyć jako narzędzie pomocne w zakresie diagnozy ucznia oraz w procesie jego ukierunkowania zawodowego. Niezmiernie ważna zatem wydaje się kontynuacja prac nad kwestionariuszem nastawień intra-, interpersonalnych oraz nastawień wobec świata, tym bardziej, że ilość narzędzi badawczych dla tej grupy wiekowej (okres wczesnoszkolny) jest znikoma.

## Bibliografia

- Adler A. (1986), *Sens życia*, Warszawa: PWN. [Tłum. M. Kreczowska].
- Adler A. (1988), *Wiedza o życiu*, Warszawa: Rada Naczelna ZSP. [Tłum. J. Mirski].
- Ajzen I. (1991), The theory of planned behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, s. 179-211.
- Ajzen I., Fishbein M. (1980), *Understanding attitudes and predicting social behavior*, New York: Prentice-Hall.
- Alloy J.B., Abramson L.Y. (1979), Judgement of contingency in depressed and nondepressed students. Sadder but wiser?, *Journal of Experimental Psychology. General*, 108, s. 441-485.
- Atkinson J.W. (1981), Thematic apperceptive measurement of motivation in 1950 and 1980, [w:] G. d'Ydewalle, W. Lens [red.], *Cognition in human motivation and learning*, Leuven, Broadway: Leuven University Press, Lawrence Erlbaum Ass., s. 159-198.
- Bandura A. (1977), Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, s. 191-215.
- Bandura A. (1982), Self-efficacy in human agency, *American Psychologist*, 37, s. 122-147.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Bandura A. (2007), Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, s. 641-658.
- Bargh J.A. (1999), Automatyzmy dnia powszedniego, *Czasopismo Psychologiczne*, 5, s. 209-256.
- Bartkowicz Z. (1996), *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, Lublin: UMCS.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka.*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Birch T., Malim T. (2002), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa: PWN.
- Borecka-Biernat D. (1989), Kwestionariusz Zachowań Agresywnych w Sytuacji Ekspozycji Społecznej, *Psychologia Wychowawcza*, 5, s. 537-547.
- Brown J.D., Marshall M.A. (2006), The three faces of self-esteem, [w:] M.H. Kernis [red.], *Self-esteem: Issues and answers*, New York, Hove: Psychology Press, s. 4-9.
- Brzeziński J. (2007), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN.
- Caprara G.V., Gennaro A., Renzi P. (1988), O studiach nad dyspozycjami do agresji, *Przegląd Psychologiczny*, 3(31), s. 689-697. [Tłum. E. Mlicka].
- Cieślak R., Klonowicz T. (2004), Wsparcie społeczne a stres pracy i bezrobocie, [w:] H. Sęk, R. Cieślak [red.], *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: PWN, s. 152-169.
- Ciżkowicz B. (2009), *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz: UKW.
- Doliński D. (1993), *Orientacja defensywna*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

- Domachowski W. (1991), Interakcyjny model funkcjonowania społecznego, [w:] H. Sęk [red.], *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa: PWN.
- Dweck C.S. (2000), *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia: Psychology Press.
- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M. (2008), *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*, Warszawa: PTP.
- Epstein S. (1990), Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”, [w:] J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub, Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania, Wrocław, Instytut Psychologii PAN, s. 11-32.
- Epstein S. (2006), Conscious and unconscious self-esteem from the perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory, [w:] M.H. Kernis [red.] *Self-Esteem: Issues and answers*, New York, Psychology Press, s. 69-76.
- Erikson E.H. (1977), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Rebis.
- Erikson E.H. (2002), *Dopełniony cykl życia*, Poznań: Rebis.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka. [Tłum. M. Żywicki].
- Gregg A.P. (2003), Optimally conceptualizing implicit self-esteem, *Psychological Inquiry*, 14, s. 35-38.
- Higgins E.T. (1990), Personality, social psychology, and person-situation relations: Standards and knowledge activation as a common language, [w:] L.A. Pervin [red.], *Handbook of personality: Theory and research*, New York: Guilford Press, s. 301- 338.
- Jenkins H.M., Ward W.C., Judgement of contingency between responses and outcomes, *Psychological Monographs*, 79/1, no. 594.
- Juczyński Z. (2009), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa: PTP.
- Kirwil L. (1986), Zmiany rozwojowe agresji interpersonalnej u dzieci, [w:] A. Frączek [red.], *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, Wrocław: Ossolineum, PAN, s. 29-46.
- Kmieciak-Baran K. (2000), Skala Wsparcia Społecznego (SWS), [w:] *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*, Gdańsk: Solidarność, Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania, s. 45-66.
- Kofta M. (1997), Regulacyjna teoria osobowości Janusza Reykowskiego a poznawcza psychologia osobowości lat dziewięćdziesiątych, *Studia Psychologiczne*, 37, s. 35-66.
- Kofta M. (2009), Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa [red.], *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa: PWN, s. 199-225.
- Kofta M., Doliński D. (2004), Poznawcze podejście do osobowości, [w:] J. Strelau [red.], *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk: GWP, s. 581-593.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk: GWP.
- Lerner M.J. (2003), The justice motive: Where social psychologist found it, how they lost it, and why they may not find it again, *Personality and Social Psychology Review*, 7, s. 388-399.
- Lerner M.J., Miller D.T. (1978), Just world research and the attribution process: Looking back and ahead, *Psychological Bulletin*, 85, s. 1030-1051.

- Linville P.W. (1985), Self-complexity and affective extremity: Don't pull your eggs in one cognitive basket, *Social Cognition*, 3, s. 92-120.
- Łaguna M. (2010), *Przekonania na własny temat i aktywność celowa*, Gdańsk: GWP.
- Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I. (2007), Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody, *Psychologia Społeczna*, 2, s. 164-176.
- Łobocki M. (1998), *Altruizm a wychowanie*, Lublin: UMCS.
- Markus H., Kitayama S. (1991), Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation, *Psychological Bulletin*, 98, s. 224-253.
- Markus H., Wurf E. (1987), The dynamic self-concept: A social psychological perspective, *Annual Review of Psychology*, 38, s. 299-337.
- Mischel W. (2004), Toward an integrative science of the person, *Annual Review of Psychology*, 55, s. 1-22.
- Nuttin J. (1968), *Struktura osobowości*, Warszawa: PWN. [Tłum. T. Kołakowska].
- Oleś P.K. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa: Scholar.
- Oleś P.K., Drat-Ruszczak K. (2008), Osobowość, [w:] J. Strelau, D. Doliński, [red.] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: GWP, s. 651-764.
- Pervin L.A. (1989), Goals concepts: Themes, issues, and questions, [w:] L.A. Pervin [red.], *Goals concepts in personality and social psychology*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass., s. 473-479.
- Pervin L.A. (2002), *Psychologia osobowości*, Gdańsk: GWP.
- Rembowski J. (1975), *Jedynactwo dzieci w domu i w szkole*, Wrocław: Ossolineum.
- Reykowski J. (1986), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa: PWN.
- Reykowski J. Kochańska G. (1980), *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Rosenberg M. (1965), *Society and adolescent self-image*, New York: Princeton University Press.
- Rosenberg M. (1989), *Society and adolescent self-image. Revised edition*, Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rosenhan D., Seligman M.E.P. (1994), *Psychopatologia*, t.1, Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. [Tłum. J. Gilewicz, A. Wojciechowski].
- Rotter J. (1954), *Social learning and clinical psychology*, New York: Prentice Hall.
- Sarason I.G., Sarason B.R. (1982), Concomitants of social support: attitudes, personality characteristic, and life experiences, *Journal of Personality*, 50, s. 331-344.
- Seligmann M.E.P. (1974), Depression and learned helplessness, [w:] R. Friedman, M. Katz [red.], *The psychology of depression: Contemporary theory and research*, Washington: Winston-Wiley.
- Seligmann M.E.P. (1975), *Helplessness: On depression, development, and death*, San Francisco: Freeman.
- Seligmann M.E.P. (1997), *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań: Media Rodzina.
- Seligmann M.E.P. (2000), *Co możesz zmienić, a czego nie możesz*, Poznań: Media Rodzina.
- Seligmann M.E.P. (2005), *Optymistyczne dziecko*, Poznań: Media Rodzina.
- Sędek G. (1983), Wyuczona bezradność, [w:] X. Gliszczyńska [red.], *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław: Ossolineum, s. 167-188.

- Sędek G. (2009), Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady?, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa [red.], *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa: PWN, s. 226-248.
- Sęk H. (1986), Wsparcie społeczne – co zrobić, żeby stało się pojęciem naukowym. Ustalenia terminologiczne i metodologiczne, *Przeгляд Psychologiczny*, 3(29), s. 791-800.
- Sęk H., Brzezińska A.I., Podstawy pomocy psychologicznej, [w:] J. Strelau, D. Doliński, [red.] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: GWP, s. 735-784.
- Siek S. (1983/1993), *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa: ATK.
- Szczepański J. (1984), *Sprawy ludzkie*, Warszawa: Czytelnik.
- Tardy Ch.H. (1985), Social support measurement, *American Journal of Community Psychology*, 2(13), s. 187-202.
- Trzebiński J., Zięba M. (2003), *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej – BHI-12. Podręcznik*, Warszawa: PTP.
- Trzebiński J., Zięba M. (2004), Basic hope as a world-view: An outline of a concept, *Polish Psychological Bulletin*, 35, s. 173-182.
- Wiechnik R., Drwal R.Ł. (1989), Inwentarz samowiedzy, [w:] R.Ł. Drwal [red.], *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, Lublin: UMCS.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: GWP.
- Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R. (2005), *Poczucie własnej skuteczności ucznia*, Gdańsk: GWP.
- Zwierzyńska E., Matuszewski A. (2006), *Kwestionariusza „klasa wobec mnie”, „Ja wobec klasy”. Podręcznik*, Warszawa: CM PPP.

## Spis tabel

Tabela 1 Potrzeby i przekonania podstawowe wg S. Epsteina (2006, za: Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, s. 704).....	8
Tabela 2 Moc dyskryminacyjna i statystyki opisowe pozycji wchodzących w skład skali relacje interpersonalne (N=843).....	35
Tabela 3 Moc dyskryminacyjna i statystyki opisowe pozycji wchodzących w skład skali przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność (N=847).....	36
Tabela 4 Moc dyskryminacyjna i statystyki opisowe pozycji wchodzących w skład skali nadzieja podstawowa (N=893).....	36
Tabela 5 Moc dyskryminacyjna i statystyki opisowe pozycji wchodzących w skład skali samoocena (N=895).....	37
Tabela 6 Wyniki analiz rzetelności poszczególnych skal KNIIŚ.....	38
Tabela 7 Charakterystyka grupy normalizacyjnej – zależność płeć a klasa.....	41
Tabela 8 Charakterystyka grupy normalizacyjnej – zależność płeć a wiek.....	41
Tabela 9 Normy stenowe skal kwestionariusza KNIIŚ SP1-3 dla chłopców.....	42
Tabela 10 Normy stenowe skal kwestionariusza KNIIŚ SP1-3 dla dziewcząt.....	42
Tabela 11 Normy dla dziewcząt - przełożenie wyniku surowego na opis.....	45
Tabela 12 Normy dla chłopców - przełożenie wyniku surowego na opis.....	45

## Spis schematów

Schemat 1 Przekonania i postawy jako wyznacznik zachowania (oprac. własne, na podstawie: Juczyński, 2009, s. 74) .....	6
---	---

## Aneks

# Kwestionariusz nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata klasa 1-3 SP

Załącznik 1

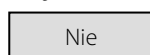
**Autor:** Joanna Gózdź

### INSTRUKCJA

Posłuchaj uważnie: najpierw przeczytam Ci zadanie. Kiedy skończę, zaznaczysz jak bardzo się z nim zgadzasz - pokoloruj odpowiedni prostokąt. Najmniejszy prostokąt oznacza, że w ogóle się nie zgadzasz. Średnie prostokąty oznaczają, że nie jesteś pewien, a największy, że całkowicie się zgadzasz.

Na przykład, jeśli zadanie brzmi: **Lubię grać w piłkę**, to:

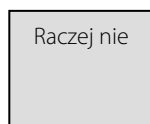
pokolorowanie najmniejszego prostokąta:



oznacza, że:

**nie lubisz grać w piłkę**

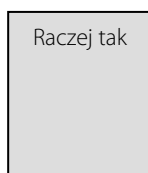
pokolorowanie większego:



znaczy, że:

**nie jesteś pewny, ale raczej nie lubisz grać w piłkę.**

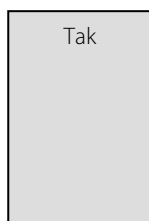
pokolorowanie tego prostokąta:



oznacza, że

**nie jesteś pewny, ale raczej lubisz grać w piłkę.**

Pokolorowanie największego:



oznacza, że:

**lubisz grać w piłkę.**

Dla ułatwienia będę Ci czytać, co każdy z nich oznacza - zawsze w kolejności od najmniejszego do największego, np.: *nie, raczej nie, raczej tak, tak*. Pamiętaj, że przy każdym zadaniu możesz pokolorować tylko jeden prostokąt.

Jeśli zapytam o coś, co Ci się nie przytrafiło, nie przejmuj się tym – spróbuj wtedy to sobie wyobrazić.



<p><b>Zadanie 1.</b> Jutro chcę wyjść na rower - na pewno będzie ładna pogoda.</p>	<p>1. <b>Nie:</b> Nie będzie ładnej pogody</p>	<p>2. <b>Raczej nie:</b> Raczej nie będzie ładnej pogody</p>	<p>3. <b>Raczej tak:</b> Raczej będzie ładna pogoda</p>	<p>4. <b>Tak:</b> Będzie ładna pogoda</p>
<p><b>Zadanie 2.</b> Zdarza się, że martwi mnie to, jaki/jaka jestem</p>	<p>1. <b>Nigdy</b></p>	<p>2. <b>Rzadko</b></p>	<p>3. <b>Często</b></p>	<p>4. <b>Ciągle</b></p>
<p><b>Zadanie 3.</b> Jeśli poćwiczę, trafię rzutką w środek tarczy</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
<p><b>Zadanie 4.</b> Inni chętnie mi pomogą, jeśli ich o to poproszę</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
<p><b>Zadanie 5.</b> Kredka, której akurat potrzebuję gdzieś się gubi</p>	<p>1. <b>Nie zdarza się tak</b></p>	<p>2. <b>Rzadko</b></p>	<p>3. <b>Często</b></p>	<p>4. <b>Zawsze</b></p>
<p><b>Zadanie 6.</b> Uważam, że zasługuję na pochwałę w takim samym stopniu, jak moi koledzy.</p>	<p>1. <b>Nie zgadzam się</b></p>	<p>2. <b>Raczej się nie zgadzam</b></p>	<p>3. <b>Raczej się zgadzam</b></p>	<p>4. <b>Zgadzam się</b></p>
<p><b>Zadanie 7.</b> Jeśli potrenuję, wygram wyścig rowerowy</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
<p><b>Zadanie 8.</b> Wydaje mi się, że kiedy nie słyszę, moi koledzy mówią o mnie źle.</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
<p><b>Zadanie 9</b> Gdy bawię się w „chowanego”, potrafię schować się tak, że nikt mnie nie znajdzie</p>	<p>1. <b>Nie zgadzam się</b></p>	<p>2. <b>Raczej się nie zgadzam</b></p>	<p>3. <b>Raczej się zgadzam</b></p>	<p>4. <b>Zgadzam się</b></p>
<p><b>Zadanie 10.</b> Osoba, której dokuczają koledzy, w odpowiedzi mówi im niemiłe rzeczy.</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>

<p><b>Zadanie 11.</b> Robię wiele rzeczy wystarczająco dobrze</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 12.</b> W sklepie, w którym kupujesz cukierki są dwie kolejki. Ta, w której stoisz z rodzicem zwykle porusza się trochę wolniej.</p>	1. Nie: nie porusza się wolniej	2. Raczej nie: raczej nie porusza się wolniej	3. Raczej tak: raczej porusza się trochę wolniej	4. Tak: porusza się trochę wolniej
<p><b>Zadanie 13.</b> Inni cieszą się, gdy mnie widzą</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 14.</b> Jeśli poćwiczę, dobrze przeczytam czytankę</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 15.</b> W razie kłopotów należy pomagać również tym, których nie lubimy</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 16.</b> Jesienne sprzątanie liści z trawnika jest bez sensu, bo kolejnego dnia znów jest ich tam pełno</p>	1. Nie: nie jest bez sensu	2. Raczej nie: raczej nie jest bez sensu	3. Raczej tak: raczej jest bez sensu	4. Tak: jest bez sensu
<p><b>Zadanie 17.</b> Zwykle koledzy chętnie dzielą się ze mną tym, co mają</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 18.</b> Zdarza się, że nie jestem z siebie zadowolony/zadowolona</p>	1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Ciągłe
<p><b>Zadanie 19.</b> Zdarza się, że gdy ładnie posprzątam swoje zabawki, rodzice tego nie zauważają.</p>	1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Ciągłe

<p><b>Zadanie 20.</b> Jeśli będę chciał i potrenuję, trafię piłką do kosza</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 21.</b> Czasem dziecko ma ochotę uderzyć kogoś, kto jest dla niego niemiły.</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 22.</b> Zdarza się, że czuję, że jestem beznadziejny/beznadziejna</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 23.</b> Zdarza się, że moim kolegom należy się lanie.</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 24.</b> Jeśli będę chciał, wszystko napiszę bezbłędnie</p>	1. Nie	2. Raczej nie	3. Raczej tak	4. Tak
<p><b>Zadanie 25.</b> Zdarza się, że inni się mnie „czepiają”.</p>	1. Nie zdarza się tak	2. Rzadko	3. Często	4. Ciągłe
<p><b>Zadanie 26.</b> Gdy zepsuje mi się zabawka, samemu nie uda mi się jej naprawić</p>	1. Nie zgadzam się (uda mi się ją naprawić)	2. Raczej się nie zgadzam (raczej uda mi się ją naprawić)	3. Raczej się zgadzam (raczej nie uda mi się jej naprawić)	4. Zgadzam się (nie uda mi się jej naprawić)
<p><b>Zadanie 27.</b> Jestem na długim spacerze, a zaczyna się chmurzyć - zmoknę, bo pewnie zacznie padać.</p>	1. Nie: Nie zmoknę	2. Raczej nie: Chyba nie zmoknę	3. Raczej tak: Chyba zmoknę	4. Tak: zmoknę
<p><b>Zadanie 28.</b> Czasem, gdy na lekcji zaczynam wykonywać zadanie, wiem że i tak sobie z nim nie poradzę</p>	1. Nie zgadzam się (wiem, że poradzę sobie)	2. Raczej się nie zgadzam (wiem, że raczej sobie poradzę)	3. Raczej się zgadzam (wiem, że raczej sobie nie poradzę)	4. Zgadzam się (wiem, że nie poradzę sobie)

<p><b>Zadanie 29.</b> Gdy kogoś nie lubię, nie interesują mnie jego problemy</p>	<p>1. <b>Nie zgadzam się</b> (interesują mnie jego problemy)</p> <p>2. <b>Raczej się nie zgadzam</b> (raczej interesują mnie jego problemy)</p> <p>3. <b>Raczej się zgadzam</b> (raczej nie interesują mnie jego problemy)</p>	<p>4. <b>Zgadzam się</b> (nie interesują mnie jego problemy)</p>
<p><b>Zadanie 30.</b> Inni lubią się ze mną bawić</p>	<p>1. <b>Nie</b></p> <p>2. <b>Raczej nie</b></p> <p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
<p><b>Zadanie 31.</b> Gdy ktoś niesłusznie oskarża mnie o popsucie czegoś, zdarza się, że mówię mu, że jest głupi.</p>	<p>1. <b>Nigdy</b></p> <p>2. <b>Rzadko</b></p> <p>3. <b>Często</b></p>	<p>4. <b>Zawsze</b></p>
<p><b>Zadanie 32.</b> Zabawka, którą dostanę na pewno się zepsuje</p>	<p>1. <b>Nie zgadzam się</b></p> <p>2. <b>Raczej nie zgadzam się</b></p> <p>3. <b>Raczej się zgadzam</b></p>	<p>4. <b>Zgadzam się</b></p>
<p><b>Zadanie 33.</b> Potrafię zawiązać sznurówki tak, by się nie rozwiązywały</p>	<p>1. <b>Nie</b></p> <p>2. <b>Raczej nie</b></p> <p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
<p><b>Zadanie 34.</b> Gdy ktoś każe mi coś zrobić, zdarza się, że udaję, że tego nie słyszę</p>	<p>1. <b>Nie zdarza się tak</b></p> <p>2. <b>Rzadko</b></p> <p>3. <b>Często</b></p>	<p>4. <b>Ciągle</b></p>
<p><b>Zadanie 35.</b> Pani podyktowała trudniejsze, dodatkowe zadanie domowe dla chętnych - nie uda mi się samemu go zrobić</p>	<p>1. <b>Nie zgadzam się:</b> Zrobię sam/a</p> <p>2. <b>Raczej nie zgadzam się:</b> Raczej zrobię sam/a</p> <p>3. <b>Raczej się zgadzam:</b> Raczej nie zrobię sam/a</p>	<p>4. <b>Zgadzam się:</b> Nie zrobię sam/a</p>
<p><b>Zadanie 36.</b> Kiedy inni się w coś bawią, zawsze pozwalają mi się do nich dołączyć</p>	<p>1. <b>Nie zgadzam się</b></p> <p>2. <b>Raczej nie zgadzam się</b></p> <p>3. <b>Raczej się zgadzam</b></p>	<p>4. <b>Zgadzam się</b></p>

<p><b>Zadanie 37.</b></p> <p>Gdy nie zrobię całego zadania domowego, Pani na lekcji zapyta mnie z przykładów, których nie zrobiłem/łam w domu</p>	<p>1. <b>Nie zgadzam się:</b> Nie zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>2. <b>Raczej się nie zgadzam:</b> Raczej nie zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>3. <b>Raczej się zgadzam:</b> Raczej zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>	<p>4. <b>Zgadzam się:</b> Zapyta mnie z tych, których nie zrobiłem/łam</p>
---	--	--	--	--

<p><b>Zadanie 38.</b></p> <p>Zdarza się, że czuję się trochę gorszy/gorsza od innych</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
--	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	----------------------

<p><b>Zadanie 39.</b></p> <p>Na tablicy szkolnej gazetki zostało miejsce na jeden obrazek. Pani powiedziała, że zawiesi ten, który jej najbardziej się spodoba. Robię wszystko co mogę, by to był mój obrazek.</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
--	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	----------------------

<p><b>Zadanie 40.</b></p> <p>Gdy ktoś mnie pogania, zdarza się, że specjalnie robię wszystko powoli</p>	<p>1. <b>Nie zdarza się tak</b></p>	<p>2. <b>Rzadko</b></p>	<p>3. <b>Często</b></p>	<p>4. <b>Zawsze</b></p>
---	-------------------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

<p><b>Zadanie 41.</b></p> <p>W moim pokoju zwykle staram się sprzątać sam/sama</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
--	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	----------------------

<p><b>Zadanie 42.</b></p> <p>Wszystkie rzeczy, które mi się przytrafiają są dobre.</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
--	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	----------------------

<p><b>Zadanie 43.</b></p> <p>Zwykle staram się brać aktywny udział w lekcji - zgłaszać się i odpowiadać głośno na pytania Pani</p>	<p>1. <b>Nie</b></p>	<p>2. <b>Raczej nie</b></p>	<p>3. <b>Raczej tak</b></p>	<p>4. <b>Tak</b></p>
--	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	----------------------

<p><b>Zadanie 44.</b></p> <p>Zdarza się, że dzieci próbują mnie oszukać</p>	<p>1. <b>Nie zdarza się tak</b></p>	<p>2. <b>Rzadko</b></p>	<p>3. <b>Często</b></p>	<p>4. <b>Zawsze</b></p>
---	-------------------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

<p><b>Zadanie 45.</b></p> <p>Gdy ścigam się z kolegami i tak wiem, że jeśli trochę się postaram, będę jednym z pierwszych.</p>	<p>1. Nie</p> <p>2. Raczej nie</p> <p>3. Raczej tak</p>	<p>4. Tak</p>
<p><b>Zadanie 46.</b></p> <p>Gdy Pani na lekcji opowiada zagadkę, wstydzę się powiedzieć głośno o swoich pomysłach na jej rozwiązanie</p>	<p>1. Nie zgadzam się</p> <p>2. Raczej nie zgadzam się</p> <p>3. Raczej się zgadzam</p>	<p>4. Zgadzam się</p>
<p><b>Zadanie 47.</b></p> <p>Gdy kogoś nie lubię, zdarza się, że mówię o nim źle</p>	<p>1. Nie zdarza się tak</p> <p>2. Rzadko</p> <p>3. Często</p>	<p>4. Zawsze</p>
<p><b>Zadanie 48.</b></p> <p>Sprzątanie jest bez sensu - jutro znów się zakurzy</p>	<p>1. Nie zgadzam się</p> <p>2. Raczej nie zgadzam się</p> <p>3. Raczej się zgadzam</p>	<p>4. Zgadzam się</p>
<p><b>Zadanie 49.</b></p> <p>Jeśli chcę, potrafię rozwiązać każde szkolne zadanie</p>	<p>1. Nie</p> <p>2. Raczej nie</p> <p>3. Raczej tak</p>	<p>4. Tak</p>
<p><b>Zadanie 50.</b></p> <p>Zdarza się, że koledzy mi dokuczają.</p>	<p>1. Nie zdarza się tak</p> <p>2. Rzadko</p> <p>3. Często</p>	<p>4. Ciągle</p>
<p><b>Zadanie 51.</b></p> <p>Na loterii fantowej mój los wygra najlepszą nagrodę</p>	<p>1. Nie</p> <p>2. Raczej nie</p> <p>3. Raczej tak</p>	<p>4. Tak</p>
<p><b>Zadanie 52.</b></p> <p>W mojej szkole organizowany jest konkurs. Jeśli się postaram, będę wśród najlepszych.</p>	<p>1. Nie</p> <p>2. Raczej nie</p> <p>3. Raczej tak</p>	<p>4. Tak</p>
<p><b>Zadanie 53.</b></p> <p>Zdarza się, że popycham kogoś, kto wpycha się przede mnie</p>	<p>1. Nie zdarza się tak</p> <p>2. Rzadko</p> <p>3. Często</p>	<p>4. Ciągle</p>

<p><b>Zadanie 54.</b> Kocham siebie.</p>	<p>1. Nie</p> <p>2. Raczej nie</p> <p>3. Raczej tak</p>	<p>4. Tak</p>
<p><b>Zadanie 55.</b> Zdarza się, że w grze planszowej wypada na kostce szóstka wtedy, gdy właśnie tego potrzebuję</p>	<p>1. Nigdy</p> <p>2. Rzadko</p>	<p>3. Często</p> <p>4. Zawsze</p>
<p><b>Zadanie 56.</b> Podobam się sobie</p>	<p>1. Nie</p> <p>2. Raczej nie</p>	<p>3. Raczej tak</p> <p>4. Tak</p>
<p><b>Zadanie 57.</b> W zasadzie radzę sobie ze wszystkim tak dobrze jak inni</p>	<p>1. Nie zgadzam się</p> <p>2. Raczej nie zgadzam się</p>	<p>3. Raczej się zgadzam</p> <p>4. Zgadzam się</p>
<p><b>Zadanie 58.</b> Jestem OK.</p>	<p>1. Nie</p> <p>2. Raczej nie</p>	<p>3. Raczej tak</p> <p>4. Tak</p>
<p><b>Zadanie 59.</b> Gdy mam napisać coś na tablicy, wiem że zrobię to dobrze</p>	<p>1. Nie zdarza się tak</p> <p>2. Rzadko</p>	<p>3. Często</p> <p>4. Zawsze</p>

**Metryczka:**

Na koniec podaj jeszcze proszę parę informacji o sobie:

Rok urodzenia .....

Klasa: 1      2      3

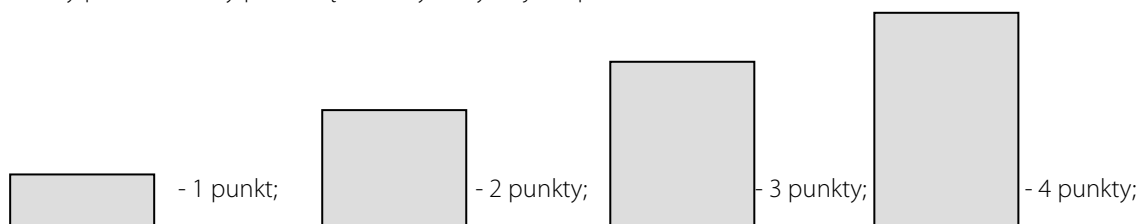
Płeć: dziewczyna              chłopiec

Nazwa miejscowości, w której mieszkasz: .....

## Klucz do KNIIS SP1-3

### Załącznik 2

Za każdy pokolorowany prostokąt badany otrzymuje odpowiednio:



W przypadku zadań odwrotnie diagnostycznych punktację należy odwrócić. Za wynik testu przyjmuje się sumę punktów uzyskanych w poszczególnych skalach:

NAZWA SKALI		NUMER ZADANIA	INTERPRETACJA
<b>Samooceńca: pozytywna vs negatywna</b>		6; 11; 54; 56; 57; 58  Odwrotnie diagnostyczne: 2; 18; 22; 38	Im wyższy wynik tym bardziej pozytywna samooceńca
<b>Relacje interpersonalne</b>	<b>Ja wobec innych - przekonania pozytywne vs negatywne</b>	15;  Odwrotnie diagnostyczne: 10; 21; 23; 29; 31; 34; 40; 47; 53;	Im wyższy wynik tym bardziej pozytywne przekonania
	<b>Inni wobec mnie - przekonania pozytywne vs negatywne</b>	4; 13; 17; 30; 36  Odwrotnie diagnostyczne: 8; 19; 25; 44; 50;	
<b>Przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność</b>	<b>w sytuacjach szkolnych</b>	14; 24; 39; 43; 49; 52; 59  Odwrotnie diagnostyczne: 28; 35; 46	Dla przekonania o własnej skuteczności wprost proporcjonalnie; dla wyuczonej bezradności odwrotnie proporcjonalnie
	<b>w sytuacjach pozaszkolnych</b>	3; 7; 9; 20; 33; 41; 45  Odwrotnie diagnostyczne: 26;	
<b>Nadzieja podstawowa</b>		1; 42; 51; 55  Odwrotnie diagnostyczne: 5; 12; 16; 27; 32; 37; 48	Wprost proporcjonalnie



## Tabele norm do KNIIS SP1-3

### Załącznik 3

#### Normy stenowe skal kwestionariusza KNIIS SP1-3 dla chłopców

STEN	samoocena	Ja wobec innych	Inni wobec mnie	Relacje interpersonalne	Sytuacje szkolne	Sytuacje Poza – szkolne	Skuteczność vs Bezradność	Nadzieja Podstawowa
1	Do 20	Do 17	Do 21	Do 41	Do 22	Do 18	Do 43	Do 21
2	21 – 22	18 – 20	22 – 23	42 – 46	23 – 24	19 – 20	44 – 47	22 – 23
3	23 – 25	21 – 22	24 – 26	47 – 50	25 – 26	21 – 22	48 – 50	24 – 25
4	26 – 27	23 – 25	27 – 28	51 – 54	27 – 29	23 – 24	51 – 54	26 – 27
5	28 – 30	26 – 28	29 – 30	55 – 59	30 – 31	25 – 26	55 – 57	28 – 29
6	31 – 32	29 – 31	31 – 33	60 – 63	32 – 33	27	58 – 61	30 – 31
7	33 – 35	32 – 33	34 – 35	64 – 67	34 – 36	28 – 29	62 – 64	32 – 34
8	36 – 37	34 – 36	36 – 38	68 – 71	37 – 38	30 – 31	65 – 68	35 – 36
9	38	37 – 39	39	72 – 76	39	32	69 – 71	37 – 38
10	39 – 40	40	40	77 – 80	40	-	72	39 +

#### Normy stenowe skal kwestionariusza KNIIS SP1-3 dla dziewcząt

STEN	samoocena	Ja wobec innych	Inni wobec mnie	Relacje interpersonalne	Sytuacje szkolne	Sytuacje poza – szkolne	Skuteczność vs Bezradność	Nadzieja podstawowa
1	Do 21	Do 21	Do 22	Do 46	Do 23	Do 18	Do 44	Do 22
2	22 – 23	22 – 23	23 – 24	47 – 50	24 – 25	19 – 20	45 – 48	23 – 24
3	24 – 25	24 – 26	25 – 26	51 – 54	26 – 28	21 – 22	49 – 51	25 – 26
4	26 – 28	27 – 28	27 – 29	55 – 58	29 – 30	23 – 24	52 – 54	27 – 28
5	29 – 30	29 – 30	30 – 31	59 – 62	31 – 32	25	55 – 58	29 – 30
6	31 – 32	31 – 33	32 – 33	63 – 66	33 – 34	26 – 27	59 – 61	31 – 32
7	33 – 34	34 – 35	34 – 36	67 – 70	35 – 36	28 – 29	62 – 65	33 – 35
8	35 – 37	36 – 37	37 – 38	71 – 74	37	30 – 31	66 – 68	36 – 37
9	38 – 39	38	39	75 – 77	38	32	69 – 71	38 – 39
10	40	39 – 40	40	78 +	40	-	72 +	40 +

## Statystyki opisowe dla skal KNIIS SP 1-3

Załącznik 4

### Statystyki opisowe skal KNIIS SP 1-3 ogółem

		Ja wobec innych	Inni wobec mnie	Relacje interperso- -nalne	Przekonanie o własnej skuteczności w sytuacjach szkolnych	Przekonanie o własnej skuteczności w sytuacjach poza- szkolnych	Przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezzradność	Nadzieja podsta- wowa	
N	Ważne	895	879	882	843	870	893	847	893
	Braki danych	40	56	53	92	65	42	88	42
Średnia		30,45	29,53	31,26	60,69	32,07	25,93	57,99	30,33
Błąd standardowy średniej		,161	,176	,159	,287	,153	,121	,237	,145
Mediana		31,00	30,00	31,00	61,00	32,00	26,00	58,00	30,00
Dominanta		32	30	31	61	32	26	57	32
Odchylenie standardowe		4,830	5,231	4,730	8,335	4,517	3,615	6,906	4,321
Wariancja		23,331	27,368	22,377	69,479	20,400	13,072	47,688	18,674
Rozstęp		29	28	30	49	30	24	54	29
Minimum		11	12	10	31	10	8	18	14
Maksimum		40	40	40	80	40	32	72	43

## Statystyki opisowe dla skal KNIIS SP 1- 3 dla dziewcząt i chłopców

	Płeć	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Dziewczęta	samoocena	438	13	40	30,49	4,492
	Ja wobec innych	431	14	40	30,80	4,719
	Inni wobec mnie	434	16	40	31,61	4,700
	Relacje interpersonalne	414	41	80	62,38	7,778
	Przekonanie o własnej skuteczności w sytuacjach szkolnych	431	14	40	32,50	4,347
	Przekonanie o własnej skuteczności w sytuacjach pozaszkolnych	438	8	32	25,83	3,645
	Przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność	418	27	72	58,34	6,734
	Nadzieja podstawowa	436	18	42	30,84	4,286
	N Ważnych (wyłączanie obserwacjami)	364				
Chłopcy	samoocena	457	11	40	30,42	5,138
	Ja wobec innych	448	12	40	28,31	5,412
	Inni wobec mnie	448	10	40	30,91	4,739
	Relacje interpersonalne	429	31	79	59,07	8,540
	Przekonanie o własnej skuteczności w sytuacjach szkolnych	439	10	40	31,64	4,642
	Przekonanie o własnej skuteczności w sytuacjach pozaszkolnych	455	8	32	26,04	3,588
	Przekonanie o własnej skuteczności vs wyuczona bezradność	429	18	72	57,65	7,060
	Nadzieja podstawowa	457	14	43	29,84	4,303
	N Ważnych (wyłączanie obserwacjami)	383				

## Opisy poszczególnych podskal

### Załącznik 5

#### KNIIŚ SP1-3 - OPIS WYNIKÓW – DLA DZIECI (SAMOBADANIE) I PROFESJONALISTÓW – TABELA ZBIORCZA

RELACJE INTERPERSONALNE			
Opis dla profesjonalistów		Opis dla dzieci (i rodziców)	
Wyniki niskie (1-4 sten)	Są zjawiskiem niepokojącym, stanowi podstawę wnioskowania, że dziecko ma problemy w funkcjonowaniu społecznym.	wynik 1	Zdarzają się sytuacje, kiedy w towarzystwie innych nie czujesz się najlepiej lub też takie, w których to inne osoby nie czują się dobrze z Tobą.
Wyniki średnie (5-6 sten)	Wskazują na ukształtowanie umiejętności podtrzymywania pozytywnych relacji z innymi na poziomie przeciętnym. Dzieci taki nie mają większych problemów w funkcjonowaniu społecznym.	Wynik 2	Bycie wśród ludzi nie stanowi dla Ciebie problemu. Generalnie zarówno Ty, jak i inni czujecie się razem dobrze.
Wyniki wysokie (7-10 sten)	Świadczą o bardzo dobrym funkcjonowaniu i poczuciu bezpieczeństwa w relacjach z innymi ludźmi.	Wynik 3	Bardzo dobrze czujesz się wśród innych ludzi, a przebywanie razem z nimi w różnych sytuacjach sprawia przyjemność zarówno Tobie jak i innym.
Ja wobec innych			
Wyniki niskie (1-4 sten)	Sugerują negatywną postawę dziecka wobec otoczenia społecznego, która może przejawiać się w użyciu, bądź chęci użycia siły fizycznej wobec innego człowieka, werbalnym okazywaniu mu niezadowolenia i złości, działaniach opozycyjnych oraz odwetowych, a także w negatywnych reakcjach skierowanych na otoczenie społeczne niebezpośrednio – plotki, złośliwość oraz ignorowanie i brak wsparcia wobec osób, do których żywiona jest uraza.	wynik 1	W kontakcie z innymi ludźmi jesteś raczej nieustępliwy, walczysz o swoje dobro. Z tego powodu, mogą zdarzać się sytuacje, w których nie zauważasz, że ktoś potrzebuje twojej pomocy, sytuacje, w których okazujesz swoje niezadowolenie i złość za pośrednictwem ataku słownego lub fizycznego, a także chęć odwetu. Pamiętaj o tym, że nieustępliwość w dążeniu do własnych celów jest dobra, ale jednocześnie należy uwzględniać dobro otaczających Cię ludzi.
Wyniki średnie (5-6 sten)	Oznaczają przeciętnie pozytywną postawę dziecka wobec otoczenia społecznego. Nie stanowi ona problemu i jest charakterystyczna głównie dla tych, którzy generalnie przestrzegają zasad współżycia społecznego.	Wynik 2	Twoje nastawienie do innych ludzi jest pozytywne. Raczej starasz się dostrzegać ich potrzeby i pomagać im. Choć może się zdarzyć, że twoje zachowanie wobec innych osób będzie zależało od tego jak bardzo ich lubisz.

<b>Wyniki wysokie</b> (7-10 sten)	Oznaczają bardzo pozytywną postawę jednostki wobec otoczenia społecznego. Dzieci takie charakteryzują się koncentracją na potrzebach otoczenia, dostrzeganiem ich oraz zdolnością do wyzbycia się urazy wyrażającej się w aktywnym działaniu wspierającym wobec innych osób, nawet jeśli nie są one lubiane, powstrzymywaniu się od plotek i złośliwości, a także od działań odwetowych i opozycyjnych, agresji fizycznej i werbalnej, nawet w sytuacjach dużego wzbudzenia.	<b>Wynik 3</b>	Masz bardzo pozytywną postawę wobec innych ludzi - widzisz ich potrzeby i chcesz im pomagać. Twoja gotowość do niesienia pomocy nie zależy od tego, czy lubisz drugą osobę, czy też nie. Potrafisz powstrzymać się od odwetu za doznane krzywdy i wybaczyć innym.
<b>Inni wobec mnie</b>			
<b>Wyniki niskie</b> (1-4 sten)	Sugerują przekonanie dziecka o odrzuceniu, bądź braku docenienia ze strony innych, co wiąże się z doznawaniem lub obawą przed doznaniem agresji pośredniej lub bezpośredniej oraz przekonaniem o braku wsparcia ze strony innych osób.	<b>wynik 1</b>	Zdarza się, że czujesz, iż ludzie Cię nie doceniają lub odrzucają. Być może czasami odczuwasz, że plotkują na twój temat, mówią lub robią Ci coś przykrego. Pamiętaj, że nie jest możliwe by być lubianym przez wszystkich. Lepiej mieć mniej kolegów, ale dobrych, na których zawsze możesz liczyć, niż wielu, lecz niepewnych. Najważniejsze jest to, byś doceniał sam siebie i był przekonany o tym, że to, co robisz jest dobre nie tylko dla Ciebie, ale i dla innych. Jeśli będziesz tak postępować, z czasem zauważysz, że i oni zaczną uwzględniać twoje dobro.
<b>Wyniki średnie</b> (5-6 sten)	Sugerują przekonanie o przeciętnym poziomie akceptacji własnej osoby przez innych. Dziecko czuje, że jest traktowane jako dobry partner w interakcjach, zdarzają się jednak sytuacje w których czuje, że stoi na uboczu grupy.	<b>Wynik 2</b>	Wiesz, że jesteś lubiany i akceptowany przez ludzi w podobnym stopniu jak inni. Choć mogą zdarzyć się sytuacje, w których czujesz, że stoisz na uboczu grupy, pamiętaj, że zdarzają się one większości ludzi, a Ty jesteś dobrym partnerem.
<b>Wyniki wysokie</b> (7-10 sten)	Oznaczają przekonanie dziecka o tym, że jest ono lubiane i akceptowane przez innych. Wysoki wynik w tej skali sugeruje również poczucie bezpieczeństwa dziecka wśród ludzi oraz przekonanie o możliwości uzyskania u nich wsparcia.	<b>Wynik 3</b>	Jesteś przekonany/a o tym, że inni ludzie bardzo Cię lubią i akceptują. Daje Ci to dobre samopoczucie w grupie – czujesz się w niej bezpiecznie i wiesz, że w razie potrzeby zawsze możesz liczyć na pomoc ze strony innych.

<b>PRZEKONANIE O WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI VS. WYUCZONA BEZRADNOŚĆ</b>			
<b>Opis dla profesjonalistów</b>		<b>Opis dla dzieci (i rodziców)</b>	
<b>Wyniki niskie (1-4 sten)</b>	Oznaczają przekonanie o braku związku pomiędzy podejmowanym działaniem a jego efektami, co wiąże się z negatywnymi emocjami oraz brakiem motywacji do podejmowania aktywności.	<b>wynik 1</b>	Masz wrażenie, że niezależnie od tego jak bardzo starasz się zrobić coś dobrze, i tak Ci się to nie uda. Takie myślenie może wywoływać przykre emocje i niechęć do działania. Spróbuj nie myśleć o tym, co „nie wyszło” – takie sytuacje się zdarzają. Przypomnij sobie kilka czynności, w które włożyłeś/aś wysiłek i które udało Ci się zakończyć powodzeniem. Na pewno jest takich wiele, ale rzadko o nich myślisz. Myśl o nich jak najczęściej.

<b>Wyniki średnie</b> (5-6 sten)	Oznaczają umiarkowaną wiarę w skuteczność podejmowanych przez jednostkę działań, co związane jest również z przeciętnym angażowaniem się w sytuacje zadaniowe.	<b>Wynik 2</b>	Generalnie wierzysz w skuteczność podejmowanych przez siebie działań i angażujesz się przede wszystkim w takie zadania, co do których jesteś przekonany/a, że im podasz. Mogą się zdarzać jednak i sytuacje, w których widzisz słaby związek pomiędzy włożonym przez Ciebie wysiłkiem w wykonanie zadania a rezultatem działania.
<b>Wyniki wysokie</b> (7-10 sten)	Oznaczają subiektywne przeświadczenie o umiejętności bardzo efektywnego działania w różnych sytuacjach, wiarę w to, że wysiłek wkładany w działanie daje pożądane efekty. W związku z tym, wyniki takie związane są z podejmowaniem odpowiednich dla osiągnięcia celu aktywności.	<b>Wynik 3</b>	Wiesz, że potrafisz działać efektywnie w różnych sytuacjach. Wierzysz w to, że wysiłek, który wkładasz w działanie przynosi pożądane efekty, a twoje przekonanie sprawia, że jesteś bardzo aktywny/a.
<b>Sytuacje szkolne</b>			
<b>Wyniki niskie</b> (1-4 sten)	Oznaczają brak wiary w związek pomiędzy wysiłkiem wkładanym w edukację a jego efektami. Takie nastawienie związane będzie z małą motywacją do podejmowania wysiłku, uczenia się i może prowadzić do negatywizmu szkolnego.	<b>wynik 1</b>	Często nie wierzysz w związek pomiędzy własnym wysiłkiem wkładanym w naukę a jej efektem. Może to sprzyjać temu, że niezbyt chętnie będziesz chodził/a do szkoły i niechętnie będziesz się uczył/a. Jeśli uważasz, że coś ci nie wychodzi, spróbuj poprosić kogoś o pomoc – kolegę, rodzica, nauczyciela lub pedagoga.
<b>Wyniki średnie</b> (5-6 sten)	Oznaczają generalne przekonanie o istnieniu związku pomiędzy wysiłkiem edukacyjnym i jego rezultatami. Mogą zdarzać się sytuacje, w których dziecko będzie spostrzegało ten związek jako słaby.	<b>Wynik 2</b>	Generalnie jesteś przekonany o tym, że im więcej włożysz wysiłku w naukę oraz aktywność szkolną, tym lepszy osiągniesz rezultat. Zdarzają się jednak sytuacje szkolne, w których widzisz słabszy związek własnego wysiłku i rezultatu działania.
<b>Wyniki wysokie</b> (7-10 sten)	Związane są z silnym przekonaniem o związku pomiędzy wysiłkiem wkładanym w edukację i jego efektami. Przekonanie takie zwiększać będzie motywację do nauki, samozaparcie w podejmowaniu aktywności z nią związanych. Zwiększa to prawdopodobieństwo zdobycia trudniejszego lub prestiżowego zawodu, który wymaga dłuższego kształcenia się.	<b>Wynik 3</b>	Jesteś przekonany/a o związku pomiędzy wysiłkiem wkładanym w naukę i jego efektami. Powoduje to, że masz bardzo dużą chęć uczęszczania do szkoły i chęć do nauki, a podejmowane aktywności szkolne doprowadzasz do końca.
<b>Sytuacje pozaszkolne</b>			
<b>Wyniki niskie</b> (1-4 sten)	Związane są z brakiem wiary w możliwość osiągnięcia sukcesu w zadaniach sprawnościowych. Takie przekonanie, ze względu na niedostrzeganie związku pomiędzy wysiłkiem i rezultatami działań, zmniejszać będzie motywację do podejmowania się zadań sprawnościowych.	<b>wynik 1</b>	Słabo wierzysz w możliwość dobrego wykonania przez siebie zadań sprawnościowych. Możesz mieć też wrażenie, że niezależnie od tego, jak wiele czasu poświęcasz ćwiczeniom i tak coś Ci nie wychodzi. Może to powodować, że zbyt szybko zniechęcasz się do pewnych aktywności. Zanim zrezygnujesz z jakichś działań, pomyśl o sportowcach, którzy trenują przez wiele lat po to, by osiągać sukces.
<b>Wyniki średnie</b> (5-6 sten)	Związane są z umiarkowaną wiarą w to, że wysiłek wkładany w zadanie sprawnościowe przyniesie pozytywne rezultaty.	<b>Wynik 2</b>	Generalnie wierzysz w to, że potrafisz wykonać postawione przed tobą zadanie sprawnościowe, szczególnie w sytuacji, gdy masz możliwość wytrenowania jego wykonania.

<b>Wyniki wysokie</b> (7-10 sten)	Sugerują silną wiarę w to, że wysiłek oraz trening umiejętności przynosi pozytywne rezultaty. Wiążą się ze zwiększoną motywacją do podejmowania aktywności sprawnościowych i przekonaniem o umiejętności efektywnego działania w tym obszarze.	<b>Wynik 3</b>	Jesteś bardzo mocno przekonany o tym, że im większy wysiłek włożysz w trening, czy ćwiczenie pewnych umiejętności, które nie są związane z nauką, tym lepsze osiągniesz rezultaty. Ponadto bardzo mocno wierzysz w to, że w zadaniach sprawnościowych potrafisz działać tak, by osiągnąć interesujący Cię rezultat.
--------------------------------------	--	----------------	---

<b>NADZIEJA PODSTAWOWA</b>			
<b>Opis dla profesjonalistów</b>		<b>Opis dla dzieci (i rodziców)</b>	
<b>Wyniki niskie</b> (1-4 sten)	Oznaczają nadmierne przewidywanie zdarzeń nieprzychylnych człowiekowi, co w niektórych sytuacjach może powodować wycofanie się z aktywności.	<b>wynik 1</b>	Dość często przewidujesz, że to, co Cię spotka będzie dla negatywne. W niektórych sytuacjach może to powodować, że będziesz wycofywać się z aktywności.
<b>Wyniki średnie</b> (5-6 sten)	Związane są z przewidywaniem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wydarzeń, które mogą przytrafić się jednostce. Stanowi podstawę do racjonalnego rozważania sytuacji.	<b>Wynik 2</b>	Przewidujesz zarówno dobre, jak i złe rzeczy, które mogą Ci się przytrafić, dzięki temu potrafisz dobrze rozważać sytuację, w których się znajdujesz.
<b>Wyniki wysokie</b> (7-10 sten)	Oznaczają przewidywanie bardzo dużej przychylności wydarzeń spotykających człowieka w życiu. W niektórych sytuacjach może to powodować podejmowanie nadmiernego ryzyka.	<b>Wynik 3</b>	Przewidujesz, że generalnie wszystko co Cię w życiu spotka będzie dobre. W niektórych sytuacjach musisz jednak uważać na to, by nie podejmować nadmiernego ryzyka.

<b>SAMOCENA</b>			
<b>Opis dla profesjonalistów</b>		<b>Opis dla dzieci (i rodziców)</b>	
<b>Wyniki niskie</b> (1-4 sten)	Sugerują negatywną postawę wobec własnej osoby. Jest ona zjawiskiem niepokojącym. To swoiste odrzucenie własnego „ja”, wiążące się z negatywnymi sędami i emocjami w stosunku do siebie, brakiem akceptacji i zadowolenia z tego kim i jakim się jest oraz dominacją porównań społecznych „w górę”.	<b>wynik 1</b>	Często skupiasz się na tym, czego Ci brakuje, przez co czujesz się gorszy od innych i jesteś niezadowolony/a z tego jaki/a jesteś. Pamiętaj, że nie ma ludzi idealnych, ale każdy ma w sobie coś dobrego – Ty również. Za każdym razem, gdy przychodzi Ci na myśl, że czegoś Ci brakuje, pomyśl o jakiejś pozytywnej cesze, którą posiadasz.
<b>Wyniki średnie</b> (5-6 sten)	Sugerują umiarkowanie pozytywną postawę w stosunku do siebie. Dziecko nie jest pewne tego, czy jest „wystarczająco dobre”, godne miłości i wartościowe. Nie zawsze akceptuje siebie i nierzadko jest z siebie niezadowolone. Emocje, których doświadcza myśląc o sobie są ambiwalentne – czasem pozytywne, czasem negatywne. Dziecko także w niektórych sytuacjach myśli o sobie dobrze, w innych źle. Jednak nie przejawia tendencji do porównywania siebie z innymi na zasadzie: inni są ode mnie lepsi (porównania „w górę”).	<b>Wynik 2</b>	Masz umiarkowanie pozytywną postawę w stosunku do siebie. Raczej nie czujesz się gorszy od innych, akceptujesz siebie i jesteś zadowolony/a z tego jaki/a jesteś – choć czasem nie wierzysz w siebie.
<b>Wyniki wysokie</b> (7-10 sten)	Świadczą o pozytywnej postawie wobec siebie. To przekonanie, że jest się „wystarczająco dobrym”, godnym miłości i wartościowym człowiekiem. Charakterystyczne są zatem akceptacja i zadowolenie z siebie, żywienie wobec własnej osoby pozytywnych emocji i wyrażanie o sobie pozytywnych sądów, a także brak dominacji porównań społecznych „w górę”.	<b>Wynik 3</b>	Masz bardzo pozytywną postawę wobec siebie, przekonanie o tym, że jesteś „wystarczająco dobrym”, godnym miłości i wartościowym człowiekiem. Akceptujesz siebie takim/taką jakim/jaką jesteś i jesteś z tego zadowolony/a. Nie czujesz się gorszy/a od innych, co sprawia, że myśląc o własnej osobie odczuwasz pozytywne emocje.

