

**Joanna Aksman
Ewa Wysocka**

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

**Podręcznik testu – wersja dla uczniów
szkoły podstawowej klas IV–VI**

Kraków 2011

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

**Podręcznik testu – wersja dla uczniów
szkoły podstawowej klas IV–VI**

© Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011
Wszelkie prawa zastrzeżone, kopiowanie, przedruk i rozpowszechnianie
całości lub fragmentów bez zgody wydawcy zabronione

Recenzent: prof. nadzw. dr hab. Anna Kożuh

Koordynator merytoryczny: prof. nadzw. dr hab. Ewa Wysocka

Skład i łamanie: Maciej Koźbiał

ISBN 978-83-7571-135-6

Druk z materiałów dostarczonych przez zleceniodawcę:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

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

W ramach projektu przygotowane zostały także podręczniki z serii „Wybór zawodu” dla doradców zawodowych i nauczycieli oraz dla dzieci i rodziców



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Joanna Aksman

Ewa Wysocka

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

**Podręcznik testu – wersja dla uczniów
szkoły podstawowej klas IV–VI**

Kraków 2011

Spis treści

1. Wprowadzenie	6
1.1. Założenia teoretyczne kwestionariusza	9
1.2. Definicje operacyjne podstawowych kategorii i pojęć	29
2. Opis kwestionariusza i historia jego powstania	38
2.1. Konstrukcja KNIIŚ	38
2.2. Ostateczna wersja KNIIŚ	39
3. Rzetelność KNIIŚ	42
4. Trafność KNIIŚ	48
5. Normalizacja	51
5.1. Charakterystyka prób normalizacyjnych (opis próby normalizacyjnej)	51
5.2. Normy	53
6. Stosowanie KNIIŚ	60
6.1. Procedura badania	60
6.2. Obliczanie, analiza i interpretacja wyników	61
6.2.1. Analiza formalna (ilościowa)	61
6.2.2. Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa)	63
7. Zakończenie – zastosowanie KNIIŚ	77
Bibliografia	80
Spis tabel	84
Spis schematów	86
Aneks	87
Załącznik 1. Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata – przeznaczony dla uczniów klas 4–6	87
Załącznik 2. Arkusz odpowiedzi	90
Załącznik 3. Klucz	91
Załącznik 4. Tabele norm	92

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 (system przekonań na temat własnego „ja”), na którą składają się samoocena ogólna (niespecyficzna) i samooceny częściowe (specyficzne – sfera poznawczo-intelektualna, sfera fizyczna, sfera społeczno-moralna i sfera charakterologiczna).

Nastawienia interpersonalne, ujmowane są jako obraz innych ludzi i relacji z nimi (przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: *„inni wobec mnie”* – wsparcie ze strony innych i docenianie vs obojętność innych i niedocenianie, zagrożenie ze strony innych vs poczucie bezpieczeństwa w relacjach; *„ja wobec innych”* – działanie na rzecz innych, prospołeczność, altruizm, towarzyskość *versus* egocentryzm, izolowanie się; agresywność vs brak agresji).

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 samobadania uczniów klas od czwartej do szóstej szkoły podstawowej w wyżej wskazanych zakresach.

Wiek od 10 do 12–13 lat określany jest często przez psychologów zajmujących się rozwojem człowieka jako wiek szkolny kompatybilny z ostatnim etapem dzieciństwa, zwanym dzieciństwem późnym lub dojrzałym (Appelt, 2005, s. 259). Dzieci w tej fazie rozwojowej wciąż stoją przed licznymi wymaganiami i oczekiwaniami edukacyjnymi i społecznymi. Anna Brzezińska podkreślając wagę tego okresu rozwojowego zwracała uwagę na to, iż pomyślny przebieg rozwoju zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, moralnej oraz społecznej usposabia dziecko do wyzwań, które niesie przed nim wiek dorostania, a także buduje fundamenty postaw, jakimi charakteryzować się będzie ta jednostka już w wieku dorosłym (Appelt, 2005, s. 301). Hellen Bee podkreśla, iż nie należy zapominać o wadze rozwoju fizycznego w tym okresie (Bee, 2004). Choć zmiany fizyczne w tym wieku nie są już tak wyraźne jak w poprzednich okresach, zaobserwować można zarówno u dziewczynek, jak i chłopców postęp w koordynacji działania mięśni dużych (dziecko sprawniej biega, skacze, jeździ na rowerze, rolkach) oraz motoryki małej (co umożliwia mu sprawne pisanie, wycinanie, sklejanie modeli, grę na instrumentach muzycznych, itp.). Rodzice dziecka w tym okresie rozwojowym powinni pamiętać, iż nie należy przymuszać go do wybranej li tylko jednej dyscypliny sportu. To okres poszukiwań, wyborów tych dyscyplin, które pod względem posiadanych przez dziecko cech charakterologicznych będą dla niego najbardziej satysfakcjonujące i przynoszące przyjemność. Zbyt duży wysiłek fizyczny oraz przesadne przywiązywanie wagi do rywalizacji w tym okresie rozwojowym mogą doprowadzić do odwrotnych rezultatów niż te spodziewane, do zniechęcenia do sportu i w konsekwencji negatywnej samooceny.

Ta ostatnia zmienia się w opisywanym okresie rozwojowym, dzieci stopniowo coraz rzadziej opisują siebie poprzez charakterystykę cech zewnętrznych, a coraz częściej opierają się na trwałych wartościach wewnętrznych, potrafią już zaprezentować własne poglądy, ocenić jakość swoich związków z rówieśnikami i dorosłymi oraz główne cechy swojej osobowości (Bee, 2004, s. 297). W kwestii samooceny interesujące stają się badania 3, 4, 5, 6-klasistów wykonane przez Susan Harter z 1987 i 1990 roku. Dowodzą one, iż poziom samooceny opisywanej grupy dzieci jest wynikiem dwóch wewnętrznych ocen: rozbieżności pomiędzy tym kim dziecko chciałoby być a tym czym myśli, że jest (im większa rozbieżność tym niższa samoocena) oraz poczucia akceptacji i wsparcia, jakie dziecko doświadcza ze strony ważnych dla dziecka osób (rodziców, rówieśników, wychowawców) (Bee, 2004, s.307). Ukształtowane w tym okresie poczucie własnej wartości bywa zazwyczaj stabilne i rzutuje na późniejsze fazy rozwojowe. Dlatego warto zwrócić także szczególną uwagę rodziców i wychowawców na problem popularności i odrzucenia w grupie rówieśniczej szkolnej czy podwórkowej. Stopień odrzucenia ma tendencję do nieulegania zmianie, począwszy od wczesnego okresu szkolnego aż po okres dojrzewania (Asher, za: Bee 1990, 2004, s. 309). Dzieci odrzucone są zazwyczaj dziećmi agresywnymi i kłótliwymi, o wiele częściej postrzegają agresję jako sprawne narzędzie rozwiązywania konfliktów (Dodge za: Bee, 2004, s.310). Źródła agresywności poszukiwać można w określonych wzorcach wychowawczych, jakie niesie ze sobą życie w określonej rodzinie (Patterson za: Bee, 2004, s.310), gdzie panuje model nieefektywnej kontroli rodzicielskiej polegającej na prezentowaniu wzorców agresywnych oraz w życiu wirtualnym, w którym dzieci coraz częściej mają do czynienia z agresywnym rozwiązywaniem problemów, zarówno w telewizji, jak i w Internecie. Wpływ tych wzorców jest o tyle ważny, iż jak powiedziała Helen Bee *„przez całe życie, w formie utartych wzorców zachowań i wewnętrznych modeli niesiemy ze sobą ślady z dzieciństwa”* (Bee, 2004, s. 312).

Charakterystyczną cechą tego okresu rozwojowego jest fakt, iż przyjęte w tym czasie wzorce związków międzyludzkich mogą mieć większy wpływ na życie człowieka niż zachodzące w tym samym czasie zmiany poznawcze (Erikson, 1997). Dzieci w tym okresie szkolnym potrafią już operować pojęciami abstrakcyjnymi, potrafią porównywać oraz uogólniać. W sferze poznawczej następuje wzrost pojemności pamięci, jej dowolności, możliwości odwracania operacji umysłowych oraz opanowania zasad zachowania stałości. Następuje dalszy rozwój czynności umysłowych, natomiast w mowie i myśleniu zaobserwować można przełamanie egocentryzmu. Analizowanie i planowanie działań oraz przewidywanie ich konsekwencji sprzyja lepszemu przyswajaniu informacji o świecie oraz o samym sobie (Appelt, 2005, s. 266).

W tym okresie dzieci obserwują, opisują i wchodzą w relacje z coraz szerszą grupą osób. Podobnie jak u siebie, także u innych potrafią porównywać zachowania, jak i opisywać wewnętrzne cechy osobowości. Nadrzędnym pojęciem staje się pojęcie przyjaźni. Dzieci dostrzegają dwustronność relacji, w związkach przyjacielskich istotną rolę odgrywają zaufanie i wspólna myślność. Przyjaźń powoli uzyskuje znamiona trwałości i w tym okresie widocznej segregacji płciowej, zauważanej także podczas zabaw grupowych. Związki pomiędzy chłopcami mają jednak w większości charakter bardziej rozległy, spotykamy w nich wyższy poziom rywalizacji i agresji, natomiast w przyjaźniach dziewcząt obserwujemy większe akcenty uległości i zgody (Bee, 2004, s. 320). Opisywany okres rozwojowy to także czas znoszenia dłuższych napięć, następuje wzrost odporności, stopniowo kształtuje się kontrola emocjonalna i umiejęt-

ność panowania nad wyrażaniem swoich emocji w sposób dostosowany do wymagań społecznych (Appelt, 2005, s. 272–273).

Natomiast największa zmiana w umiejętnościach funkcjonowania społecznego tej grupy wiekowej dotyczy zwiększenia roli grupy rówieśniczej. Charakterystyczne, iż to co spaja te grupy to najczęściej wspólnie wykonywane czynności, a nie jak później wspólne wartości, idee (Bee, 2004, s. 302; Appelt, 2005, s. 285). Korzyści poznawcze i społeczne, jakie dziecko osiąga z kontaktów zainicjowanych w grupie rówieśniczej są nie do przecenienia. To: rozwój wiedzy i nabywanie nowych umiejętności, rozwój poczucia solidarności społecznej, czas ujawniania uzdolnień i talentów na tle grupy, uczenie się współdziałania, doświadczenie efektywności pracy, opinie zwrotne rówieśników jako źródło samooceny, rówieśnicy jako źródło wsparcia w trudnościach (Appelt, 2005, s. 285). To wreszcie czas na rozwój samodzielności oraz rozwoju wnioskowania moralnego, spojrzenia na czyny swoje, opiekunów i rówieśników z różnych perspektyw i „kątów” widzenia, co w konsekwencji pod koniec tego okresu rozwojowego doprowadza do rozwoju autonomii moralnej. Jakość kontaktów rówieśniczych w okresie szkolnym nieodzownie wpływa na funkcjonowanie jednostki w życiu dorosłym. Chociaż uczeń w tym okresie rozwojowym chce być już traktowany jako osoba odpowiedzialna, wciąż dużą rolę odgrywają rodzice i relacje z nimi. Warto jednak dodać, że jakość tych relacji zmienia się z jawnego eksponowanego przywiązania na stałą bazę wsparcia i pragnienia uczucia akceptacji, następuje więc powolne uniezależnianie się od rodziców.

Wiek szkolny to trudny czas mierzenia się dziecka z nowymi zadaniami, opanowania nowych umiejętności, budowania nowych relacji społecznych z nauczycielami i rówieśnikami, a także zmiany relacji z rodzicami, wyzwań poznawczych w świecie rzeczywistym i wirtualnym, dokonywanych już w pełni samodzielnie, pierwszych oznak odpowiedzialności za swoje czyny, prób ocen postępowania własnego i innych, a także pierwszych przyjaźni. To także, jak pisze Anna Brzezińska okres intensywnego zbierania doświadczeń, zasobów, *„które stanowią podstawę do formowania się tożsamości – centralnego procesu następnego okresu w rozwoju człowieka”* (Brzezińska, 2005, s.343).

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 nas samych, mogą przybierać postać uogólnionych sądów dotyczących natury rzeczywistości (Oleś, Drat-Ruszczak, 2008):

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).

Inni ludzie – są źródłem wsparcia lub stanowią zagrożenie dla realizowanych przez nas celów (Cieślak, Klonowicz, 2004).

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 relacjach 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 Regulacyjnej Teorii Osobowości 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 vs. nie lubienie 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).

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.

Schemat 1. Przekonania i postawy jako wyznacznik zachowania

(oprac. własne, na podstawie: Juczyński, 2009, s. 74)



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

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*.

Racjonalnego – specyficznie ludzkiego, w którym problemy rozwiązywane są z zaangażowaniem myślenia i rozumowania. System ten działa w sposób świadomy, ukierunkowany, zwykle werbalny, niezbyt szybki, wymagający wysiłku, abstrakcyjny, analityczny i raczej wolny od bezpośredniego wpływu emocji. Przyswajanie 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 obydwa 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.

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 vs bezwartościowe; kochane vs 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*.

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

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

Obraz siebie i samoocena – przekonania na temat własnego „Ja”. Zachowanie człowieka wynika z jego mniemania czy poglądu, jaki jednostka ma o samym 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 funkcjonowania, 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 pewnym 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 otrzymywanych 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

stycznych 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 jednak 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 reprezentuję), „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” prowa-

dzi 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).

Samoocena, 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 samoocena koreluje z bardziej pozytywnym obrazem siebie, zaś niska z negatywnym, choć niejednoznacznie.

W koncepcji narzędzia przyjęto definicję samooceny jako świadomej postawy wobec „Ja” i emocji związanych z obiektem jakim jest własne „Ja”, powiązanymi (tak jak w postawie) z poznawczymi sądami na swój temat (konstrukt subiektywny oparty na percepcji i ocenie własnej osoby). Samoocena 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 (samoocena 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 samoocen specyficznych – częściowych 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 biogunowy, 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, Drwał, 1989), który w skonstruowanym przez siebie inwentarzu samowiedzy – służącym do pomiaru obrazu siebie i samooceny, wyodrębnił cechy funkcyjono-

wania 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 specyficzne), 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 (wychowaw-

czych) 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:

Wsparcie ze strony innych vs obojętność innych wraz z **docenianiem** przez innych vs niedocenianiem.

Zagrożenie ze strony innych vs 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:

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

Agresywność vs 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 definicję 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*; **wsparcie wartościujące** – dawanie jednostce komunikatów typu: *jesteś dla nas kimś znaczącym, dzięki tobie mogliśmy to osiągnąć*; **wsparcie instrumentalne** – dostarczanie konkretnej pomocy, świadczenie usług, np. pożyczenie pieniędzy; **wsparcie informacyjne** – udzielanie rad, informacji, które mają pomóc w rozwiązywaniu problemu (por. Kmiecik-Baran, 2000).

Do kategorii wsparcia włączono także kategorię: **docenianie przez innych** vs **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:

wsparcie emocjonalne, polegające na przekazywaniu emocji podtrzymujących, dawaniu poczucia bezpieczeństwa, dawaniu nadziei, okazywaniu „ciepła”;

wsparcie duchowe, polegające na wspólnej refleksji nad sensem życia;

wsparcie poznawcze – przekazywanie informacji ułatwiających zrozumienie sytuacji i ujawnienie zdolności rozwiązywania problemów;

wsparcie instrumentalne – przekazywanie informacji o sposobach postępowania, instruowanie, modelowanie zachowań zaradczych;

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 czyjejś 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 „wyzebrywaniu” 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 w formie wyrażenie przez innych ludzi pozytywnej oceny czyjegoś postępowania czy konkretnego działania. Jest to najczęściej ocena uzasadniona, w przeciwnym wypadku ma ona charakter manipulacyjny, służąc 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 inni mu pomogą.*

2. 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, a 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 domniemanych 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, stawianiem 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 i 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, stowarzyszenie się z osobami niżej stojącymi, ucieczka w chorobę w celu uniknięcia przykrych 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 sobie 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 wyrażnie.

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) vs **egocentryzm połączone z wymiarem towarzyskość vs 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 intere-

sów 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:

„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 stowarzyszania 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.

„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 stanowić 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 to: 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 stowarzyszania: 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 to: 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, e-maili, itp.

Potrzeba izolacji: wyraża się w tendencjach do unikania i separowania się od osób, które uważane są za gorsze, głupsze, nie lubiane, nieatrakcyjne; pozostawaniu obojętnym wobec innych, zrywaniu znajomości. Typowe uczucia dla tej potrzeby to: pogarda, obojętność, znużenie, odraza. Zachowania charakterystyczne dla potrzeby izolacji to: 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. Agresją 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 (Bartkowicz, 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 oraz *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 przewyższanie 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 nie liczący 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 przewyższania oporów środowiska – chęć kontrolowania zachowania innych, przesadnego kontrolowania biegu zdarzeń, kontrolowanie własnych myśli, impulsów i uczuć. Uczucia i postawy charakterystyczne dla tej potrzeby to: 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 rzuto-

wanie negatywnych postaw na otoczenie, 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.

Koncepcja tzw. nadziei podstawowej w ujęciu Erika H. Eriksona (2004), rozwinięta przez Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Ziębę (2003; por. Łaguna 2010), która oznacza 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 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 uporządkowania 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 trud-

nych. 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;*

– *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 sprostania 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 przez 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 obrazu życia wynika z zało-

żenia, 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, stanowiąca elementarna motywację, podobną 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 również 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, gdy te 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) vs 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 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 wykluczaniem 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 rozwiązań.

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 przyjętym tutaj ujęciu wyuczona bezradność jest zjawiskiem jednostkowym, powiązaniem z osobowością, zaś w ujęciu poznawczym oznacza przekonania o możliwości działania w różnych sytuacjach zadaniowych i trudnych – 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 przebywania 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 pożądaných 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 pożądaných efektów. Następuje też generalizacja w czasie – podmiot uczy się, że w przyszłości jego działania nie będą efektywne, czyli braku związku między działaniem a osiąganym wynikiem. Prowadzi to do pojawienia się wyuczonej bezradności związanej z deficytami:

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;

motywacyjnymi – obniżenie lub utrata motywacji do podejmowania dowolnych reakcji, spowolnienie wszystkich wykonywanych aktywności, rezygnacja z kontroli zdarzeń;

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 jakieś 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).

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) vs bezwartościową, tzn. 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 częściowych różnych aspektów własnego ja, ze względu na nieustalony jeszcze ostatecznie status tożsamościowy (kryzys tożsamości), stąd też samooceny częściowe 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 też określenia samoocen specyficznych, dotyczących różnych aspektów *Ja*: samoocena w sferze poznawczo-intelektualnej, w sferze fizycznej, w sferze społeczno-moralnej i sferze charakterologicznej. Uznano te sfery za podstawowe w odniesieniu do określania statusu własnej osoby i dokonywanych w przyszłości wyborów 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 cząstkowych (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). Występuje to 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 ogólna niespecyficzna stanowi 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.

Samoocena globalna stanowi sumę samoocen specyficznych, dotyczących poszczególnych sfer. Traktowana jest jako suma ocen cząstkowych, 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 cząstkowych, które operacjonalizowane są w postaci następujących cech: samooceny cząstkowe (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, szczerość w kontaktach z innymi, budzenie zaufania, lojalność, „słowność” (dotrzymywanie 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, rozwaga, 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 vs 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:

przekonania dotyczące postaw otoczenia społecznego wobec jednostki (**Inni wobec mnie**);

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 – ujęto je dwubiegunowo w kategoriach: przekonania/postawy pozytywne vs przekonania/postawy negatywne.

Inni wobec mnie:

a) *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.

b) *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, co wyraża się w aktywnym działaniu wspierającym inne osoby, 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 pobudzenia.

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 wsparcia, zagrożenia lub spostrzeganych u siebie i doświadczanych 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:

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, a 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. 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 nich, zdolności do podporządkowania się regułom wspólnego działania, przynoszącego korzyść ogółowi, umiejętności wysłuchiwanie 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.

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). Agresja została zoperacjonalizowana jako tendencja do wyśmiewania innych, plotkowania, zemsty, ostrego krytykowania, wyzywania i używania obraźliwych lub pomniejszających cudzą wartość słów, podejrzliwość wobec innych, doświadczanie uczuć rozdrażnienia i gniewu w relacjach z innymi, uczestniczenie w bójkach i kłótniach, krzyk i złośczenie się, tendencja 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), które wynika 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 nieprzewidywalne i 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 przykrych zdarzeń w czasie wolnym, 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 urządzenia 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 vs bezsensowne, czyli nieprzewidywalne, niekontrolowane, niesprawiedliwe.

Na poziomie klas 1–3 szkoły podstawowej 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.

Zopreracjonalizowane 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 groźne; 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 pożądanych 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. Zopreracjonalizowana 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 i historia jego powstania

2.1. Konstrukcja KNIIŚ

Opracowanie kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ) stanowi w założeniu próbę wykorzystania koncepcji poznawczych osobowości do oceny relacji dziecka ze światem, z innymi ludźmi i samym sobą. Wiąże się z przyjęciem metazałożenia, iż sposób postrzegania rzeczywistości decyduje o sposobie działania w świecie, a także wyznacza ludzkie preferencje, sposób wartościowania, zainteresowania, które wpisują się także pośrednio w sferę zawodową.

Odnosząc się do przedstawionych założeń teoretycznych, przyjęto, iż:

- a) **nastawienia intrapersonalne** egzemplifikuje obraz siebie i samoocena globalna (system przekonań na temat własnego „ja”), na którą składają się samooceny częściowe (specyficzne – sfera poznawczo-intelektualna, sfera fizyczna, sfera społeczno-moralna i sfera charakterologiczna);
- b) **nastawienia interpersonalne** stanowią wynik ukształtowanego lub kształtującego się obrazu innych ludzi i jakości relacji z nimi (przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: „*inni wobec mnie*” – wsparcie ze strony innych i docenianie vs obojętność innych i niedocenianie, zagrożenie ze strony innych vs poczucie bezpieczeństwa w relacjach; „*ja wobec innych*” – działanie na rzecz innych, prospołeczność, altruizm, towarzyskość vs egocentryzm, izolowanie się; agresywność vs brak agresji);
- c) **nastawienia wobec świata**, ujmowane są jako obraz świata, czyli przekonania na temat jego sensowności i przychylności ludziom (nadzieja podstawowa);
- d) **nastawienia wobec własnego życia** stanowią obraz (wizję) własnego życia, która przejawia się w posiadanych przekonaniach na temat własnej skuteczności działania i możliwości kontrolowania tego, co się w życiu jednostki wydarza lub wyuczonej bezradności, którą egzemplifikuje brak kontroli w tym zakresie.

Kwestionariusz służy do samobadania dzieci z klas 4–6 szkoły podstawowej, w wyżej wskazanych zakresach.

Ze względu na wiek jednak wydaje się, że na tym poziomie rozwoju, narzędzie powinno być stosowane pod kontrolą i ze wsparciem osób dorosłych, którzy mogą je wykorzystać w celu ukierunkowania i modyfikowania różnych deficytów w zakresie przekonań o samym sobie i relacjach łączących dziecko ze światem, przekładających się na przekonania o możliwościach działania w świecie. Można więc przyjąć, że proponowany kwestionariusz może być wykorzystywany przez nauczycieli, pedagogów, psychologów i rodziców, którzy po zapoznaniu się z założeniami teoretycznymi narzędzia, mogą wspomagać dziecko, zarówno w samobadaniu, jak i wyjaśnianiu znaczenia dokonywanej diagnozy dla jego funkcjonowania w świe-

cie, kierunkach zmian, które dziecko powinno w sobie dokonać oraz zasobach, które może wykorzystać w dokonywaniu wyborów autokreacyjnych, a w przyszłości wyboru zawodu.

2.2. Ostateczna wersja KNIIS

Na podstawie przyjętych założeń teoretycznych podjęto próbę skonstruowania narzędzia, które służy do pomiaru pewnych cech i właściwości ogólnych oraz cech stanowiących ich składowe. W skład narzędzia weszły zatem następujące skale, służące do pomiaru:

a) samooceny specyficznej – globalnej i jej składowych (podskal), czyli samooceny w sferze poznawczo-intelektualnej, fizycznej, społeczno-moralnej i charakterologicznej;

b) funkcjonowania interpersonalnego – w zakresie spostrzeganych i deklarowanych:

* postaw innych ludzi – pozytywnych vs negatywnych – wobec dziecka (*„Inni wobec mnie”*), na które składają się poczucie wsparcia ze strony innych i poczucie doceniania przez nich, które pośrednio ma charakter wspierający; oraz brak poczucia bezpośredniego zagrożenia ze strony innych ludzi, czyli poczucie bezpieczeństwa w relacjach społecznych;

* postaw dziecka – pozytywnych vs negatywnych – wobec innych ludzi (*„Ja wobec innych”*), na które składają się prospołeczność i towarzyskość oraz brak agresji w relacjach z innymi ludźmi, egzemplifikujące pozytywne relacje ze światem społecznym (niski poziom wskazanych cech wyznacza negatywne relacje ze światem społecznym – określane przez izolowanie się, egocentryzm, reakcje agresywne);

c) obrazu świata – pozytywnych vs negatywnych – przekonań o jego właściwościach, które składają się na nadzieję podstawową, egzemplifikowaną przez dwie składowe – sensowność i zorganizowanie świata oraz przychylność świata, wyznaczające pozytywne przekonania; oraz brak sensowności, niezorganizowanie i nieprzychylność świata wobec ludzi, wyznaczające negatywne przekonania o świecie, w którym człowiek żyje;

d) obrazu życia – pozytywny vs negatywny – określającego przekonania dotyczące możliwości działania w świecie i kontrolowania własnego życia (działań, zachowań, sukcesów, porażek), na który składają się: poczucie własnej skuteczności i sprawczości, brak poczucia bezradności, co przekłada się na pozytywny obraz życia; niskie wyniki w obu składowych oznaczają brak poczucia sprawczości, skuteczności oraz poczucie bezradności i brak kontroli nad własnym działaniem w świecie, określając jednocześnie negatywny obraz życia.

W celu skonstruowania KNIIS dla dzieci z szkoły podstawowej klas 4–6 ustalona została wstępna lista twierdzeń (pozycji wskaźnikowych), odnoszących się do poszczególnych podskal. Wyróżniono na podstawie założeń teoretycznych 12 podskal:

– **część pierwsza** dotycząca nastawień intrapersonalnych: (1) samoocena w sferze poznawczo-intelektualnej (*SPI*); (2) samoocena w sferze fizycznej (*SF*), (3) samoocena w sferze społeczno-moralnej (*SSM*); (4) samoocena w sferze charakterologicznej (*SCH*); składające się na samoocenę globalną specyficzną (*SSS*);

– **część druga** dotycząca funkcjonowania interpersonalnego: (5) wsparcie i docenianie ze strony innych (*WS*); (6) brak poczucia zagrożenia (*B-ZA*), stanowiące składowe postaw innych wobec dziecka (*IWM*); (7) prospołeczność (*PROS*) oraz (8) brak agresywności (*B-AGR*), stanowią-

ce składowe postaw dziecka wobec innych (**JWI**) – łącznie składające się na funkcjonowanie interpersonalne (**FI**);

– **część trzecia** dotycząca postaw wobec świata: (9) sensowność i zorganizowanie świata (**SZŚ**); (10) przychylność świata (**PŚ**), składające się na obraz świata (**OŚ**), stanowiący teoretyczny ekwiwalent nadziei podstawowej w ujęciu Erika H. Eriksona (2002, 2004);

– **część czwarta** dotycząca nastawień wobec własnego życia (możliwości działania w świecie): (11) poczucie skuteczności (**PS**), (12) brak wyuczonej bezradności (**B-WB**), składające na pozytywny obraz własnego życia (**OŻ**) i możliwość jego kontrolowania (niskie wyniki wskazują na negatywny obraz życia).

Podstawą skonstruowania zestawu pytań były definicje operacyjne podane w rozdziale 1.2. Pierwotnie kwestionariusz składał się z 72 twierdzeń, a więc na każdą podskalę przypadało 6 pytań. Pierwotną wersję kwestionariusza poddano ocenie sędziów kompetentnych ($N=3$), którzy oceniali w skali 5-stopniowej wstępną trafność wygenerowanych twierdzeń (w jakim stopniu każda pozycja odnosi się do badanego obszaru: 1 – w bardzo małym do 5 – w bardzo dużym). Po uwzględnieniu uwag sędziów kompetentnych dokonano korekty narzędzia, jednak ze względu na wyjściowo dużą zgodność sędziów dotyczącą trafności narzędzia nie usunięto żadnego *itemu*, dokonano jednak relatywnie niewielu przeformułowań twierdzeń wskaźnikowych.

Ponieważ wyjściowo uznano narzędzie jako trafne, wersją poprawioną przeprowadzono badania pilotażowe wśród uczniów klas 4–6, uczęszczających do szkoły podstawowej w Krakowie i Bielsku-Białej, w okresie listopad – grudzień 2010 roku. Badaniami objęto łącznie grupę 146 uczniów. Badani mieli za zadanie wybrać jedną odpowiedź do każdego zadanego pytania. W sumie postawiono 72 pytania. Ze względu na fakt, że niektórzy respondenci niekompletnie wypełnili kwestionariusze, odrzucono 29 kwestionariuszy ($N=117$).

Po dokonaniu analizy mocy dyskryminacyjnej i uwzględnieniu uwag osób przeprowadzających badania pilotażowe, zdecydowano się nie usuwać żadnych twierdzeń po badaniach pilotażowych. Zgodność wewnętrzna Alfa Cronbacha wyniosła **0,902** dla całej skali, dla części pierwszej – samoocena: **0,745**; dla części drugiej – funkcjonowanie interpersonalne: **0,769**; dla części trzeciej – obraz świata: **0,701**; dla części czwartej – obraz życia: **0,750**. W rezultacie do badań właściwych wykorzystano narzędzie z wszystkimi pierwotnie skonstruowanymi *itemami* (po 6 dla każdej z 12 podskal) – wersja eksperymentalna kwestionariusza do badań właściwych została jedynie w niewielkim stopniu zmodyfikowana w zakresie językowym.

Tak przygotowanym narzędziem przystąpiono do badań właściwych, które przeprowadzono wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych do klas 4–6, we wszystkich województwach, z podziałem na trzy typy miejscowości. Badania realizowane były od lutego do maja 2011 roku. W sumie badaniami objęto ok. 1000 uczniów, ale do analizy wykorzystano kwestionariusze, które spełniały przyjęte kryteria. Ostatecznie zanalizowano 913 kwestionariuszy (462 – dziewczęta; 451 – chłopcy). Badania były prowadzone przez zespół w składzie: Jolanta Pułka, Barbara Ostafińska-Molik i Szymon Czapliński, w okresie od lutego do maja 2011 roku, we wszystkich szesnastu województwach Polski.

Po analizie wyników badań właściwych pod względem mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji testowych i rzetelności skal, z kwestionariusza usunięto 4 pozycje, tak więc ostateczna wersja narzędzia składa się z 68 pozycji (zob. Aneks, zał. 1).

3. Rzetelność KNIIŚ

1. Zgodność wewnętrzną. Zgodność wewnętrzną KNIIŚ obliczono na podstawie współczynnika Alfa Cronbacha. Rzetelność skali jest bardzo zadawalająca – wynosi dokładnie: 0,895.

W przypadku poszczególnych skal rzetelność ta waha się od 0,774 do 0,668. Poniższa tabela (Tab. 2) zawiera dokładny rozkład wartości Alfa Cronbacha w poszczególnych skalach.

Tabela 2. Współczynnik zgodności wewnętrznej

SKALA	<i>Alfa Cronbacha</i>
Samooocena globalna – specyficzna	0,757
Funkcjonowanie interpersonalne	0,774
Obraz świata	0,668
Obraz życia	0,675

Rzetelność KNIIŚ sprawdzono również metodą połówkową Spearmana–Brown’a i wynosi ona dla ogółu 0,836 (odpowiednio 0,820 dla dziewcząt i 0,833 dla chłopców). Uzyskane współczynniki rzetelności połówkowej kwestionariusza są wysoce zadawalające.

W poniższej tabeli zestawiono współczynnik Spearmana–Brown’a dla poszczególnych skal (Tab. 3).

Tabela 3. Współczynnik rzetelności połówkowej Spearmana–Brown’a

SKALA	Spearmana – Brown’a
Samooocena globalna – specyficzna	0,800
Funkcjonowanie interpersonalne	0,749
Obraz świata	0,684
Obraz życia	0,668

2. Charakterystyka poszczególnych pozycji kwestionariusza – moc dyskryminacyjna pozycji. Na podstawie danych z badań (N=913) ustalono moc dyskryminacyjną pytań w całym kwestionariuszu. Odrzucono pozycje, których korelacja była niezadawalająca. Należy zaznaczyć, że wskaźnik mocy dyskryminacyjnej pytania jest korelacją pytania z całą skalą KNIIŚ. Większość pytań składająca się na kwestionariusz charakteryzuje się bardzo zadawalającym wskaźnikiem (Tab. 4).

Tabela 4. Charakterystyka pozycji kwestionariusza

Nr pozycji (pytania)	Wskaźnik dla pozycji Ogółem (N=913)	Wskaźnik dla pozycji płci	
		Dziewczęta (n=462)	Chłopcy (n=451)
1	,382	,433	,315
2	,262	,303	,225
3	,379	,406	,377
4	,310	,300	,306
5	,342	,375	,307
6	,127	,197	,131
7	,405	,386	,401
8	,316	,293	,314
9	,334	,236	,383
10	,208	,220	,192
11	,364	,363	,420
12	,272	,357	,188
13	,376	,392	,359
14	,232	,272	,181
15	,315	,291	,309
16	,386	,446	,314
17	,444	,401	,446
18	,441	,405	,431
19	,220	,208	,188
20	,233	,179	,257
21	,209	,235	,189
22	,358	,315	,342
23	,336	,277	,395
24	,372	,342	,387
25	,460	,449	,459
26	,379	,322	,385
27	,230	,190	,241
28	,303	,307	,259
29	,365	,358	,350
30	,417	,394	,407
31	,347	,321	,363
32	,420	,462	,412
33	,396	,350	,387
34	,380	,302	,409
35	,197	,255	,136
36	,303	,280	,319
37	,367	,350	,366
38	,237	,253	,188
39	,430	,433	,384
40	,278	,237	,300
41	,247	,317	,175
42	,366	,336	,371
43	,220	,205	,196
44	,141	,184	,146

45	,328	,304	,285
46	,351	,287	,322
47	,296	,296	,271
48	,337	,259	,342
49	,331	,365	,301
50	,241	,200	,207
51	,265	,246	,262
52	,495	,474	,506
53	,444	,449	,422
54	,397	,435	,383
55	,326	,339	,302
56	,394	,345	,426
57	,383	,362	,362
58	,324	,282	,269
59	,310	,318	,316
60	,239	,293	,194
61	,365	,407	,342
62	,231	,213	,223
63	,241	,297	,222
64	,244	,317	,196
65	,416	,392	,407
66	,214	,283	,108
67	,241	,253	,236
68	,297	,241	,328

Tylko w przypadku trzech pozycji (6, 35 i 44) moc dyskryminacyjna nie osiągnęła wartości przekraczającej 0,2, za to 95,6% pytań uzyskało ten wskaźnik – w tym 63,2 % pytań uzyskało wskaźnik mocy dyskryminacyjnej przekraczając wartość 0,3; a 14,7 % przekroczyło wartość 0,4. Najwyższą wartością charakteryzują się pytania numer: 52, 25, 53 i 17.

Analizując niniejsze wyniki z kontekście płci, można zauważyć większą różnicę w rozpiętości wartości w grupie chłopców. Moc dyskryminacyjna w przypadku niektórych pozycji przekracza wartość 0,5; ale jednocześnie więcej pozycji nie osiąga wartości przekraczającej 0,2. Na taki efekt zapewne ma wpływ wiele czynników – inne oczekiwania ze względu na pełnioną rolę, mniejsza dojrzałość emocjonalno-społeczna itd.

Konstruując ostateczną listę pytań do kwestionariusza KNIIŚ, kierowano się jednak wynikiem mocy dyskryminacyjnej dla pozycji ogółem, gdyż dobieranie ich ze względu na płeć wymagałoby dodatkowych badań i analiz.

Nie usunięto również pytań, gdzie moc dyskryminacyjna nie osiągnęła wartości 0,2 (czyli pytań 6, 35 i 44) ze względu na fakt, iż w ocenie sędziowskiej pytania te cechowały się bardzo wysoką zgodnością ocen. Dodatkowo, stanowią one istotny wskaźnik dla budowania poszczególnych podskal.

3. Charakterystyka poszczególnych skal kwestionariusza. W poniższej tabeli zamieszczono średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) dla poszczególnych części kwestionariusza z uwzględnieniem zróżnicowania ze względu na płeć (Tab. 5).

Tabela 5. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD) dla skal: sfera poznawczo-intelektualna (SPI), sfera fizyczna (SF), Sfera społeczno-moralna (SSM), Sfera charakterologiczna (SCH), Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS) – z uwzględnieniem płci

Skala	Respondenci	M	SD	t-Studenta df=911, p<0,05
Sfera poznawczo-intelektualna (SPI)	Dziewczeta	17,90	2,948	5,137
	Chłopcy	16,84	3,225	
	OGÓŁEM	17,38	3,131	
Sfera fizyczna (SF)	Dziewczeta	11,12	2,690	n.i.
	Chłopcy	11,29	2,657	
	OGÓŁEM	11,21	2,674	
Sfera społeczno-moralna (SSM)	Dziewczeta	19,21	2,914	3,621
	Chłopcy	18,53	2,795	
	OGÓŁEM	18,88	2,875	
Sfera charakterologiczna (SCH)	Dziewczeta	18,39	3,004	6,596
	Chłopcy	17,07	3,026	
	OGÓŁEM	17,74	3,084	
Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS)	Dziewczeta	66,62	8,309	5,133
	Chłopcy	63,74	8,666	
	OGÓŁEM	65,20	8,604	

Średnie w pierwszej części kwestionariusza dotyczą poszczególnych sfer: *Poznawczo-intelektualna* (SPI), *Społeczno-moralna* (SSM), *Charakterologiczna* (SCH), *Samooceny szczegółowe – specyficzne* – samoocena globalna (SSS) w dwóch porównywalnych grupach (dziewczeta/chłopcy). Średnie istotnie różnicują się między sobą, tylko *Sfera fizyczna* (SF) nie różnicuje badanej grupy.

W poniższej tabeli (Tab. 6) zawarte są wyniki dla drugiej części kwestionariusza. Średnie testu w dwóch porównywanych grupach istotnie różnicują się między sobą we wszystkich skalach kwestionariusza: *Wsparcie* (WS); *Brak zagrożenia* (B-ZA); *Inni wobec mnie* (IWM); *Prospołeczność* (PROS); *Brak agresywności* (B-AGR); *Ja wobec innych* (JWI) i ogólne *Funkcjonowanie interpersonalne* (FI).

Tabela 6. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD) dla skali Wsparcie (WS) Zagrożenie (ZA), Inni wobec mnie (IWM), Prospołeczność (PROS), Agresywność (AGR), Ja wobec innych (JWI) Funkcjonowanie interpersonalne (FI) z podziałem na płeć

Skala	Respondenci	M	SD	t-Studenta df=911, p<0,05
Wsparcie (WS)	Dziewczęta	19,90	3,214	4,629
	Chłopcy	18,87	3,452	
	OGÓŁEM	19,39	3,371	
Brak zagrożenia (B-ZA)	Dziewczęta	16,21	2,905	4,020
	Chłopcy	15,36	3,440	
	OGÓŁEM	15,79	3,207	
Inni wobec mnie (IWM)	Dziewczęta	36,10	5,093	5,124
	Chłopcy	34,23	5,907	
	OGÓŁEM	35,18	5,586	
Prospołeczność (PROS)	Dziewczęta	19,42	3,252	9,607
	Chłopcy	17,24	3,566	
	OGÓŁEM	18,34	3,578	
Brak agresywności (B-AGR)	Dziewczęta	17,95	3,397	8,046
	Chłopcy	16,02	3,858	
	OGÓŁEM	17,00	3,757	
Ja wobec innych (JWI)	Dziewczęta	37,37	5,365	11,055
	Chłopcy	33,26	5,841	
	OGÓŁEM	35,34	5,967	
Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Dziewczęta	73,47	8,952	9,743
	Chłopcy	67,50	9,576	
	OGÓŁEM	70,52	9,730	

W poniższej tabeli (Tab. 7) zawarte są wyniki dla trzeciej części kwestionariusza. Różnice średnich uzyskane w teście dla trzeciej części kwestionariusza KNIIŚ są istotne statystycznie dla skal: *Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ), Przychylność świata (PŚ), Obraz świata (OŚ)*.

Tabela 7. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD) dla skali: Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ), Przychylność świata (PŚ), Obraz świata (OŚ).

Skala	Respondenci	M	SD	t-Studenta df=911, p<0,05
Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ)	Dziewczęta	16,83	3,172	4,032
	Chłopcy	15,93	3,596	
	OGÓŁEM	16,38	3,416	
Przychylność świata (PŚ)	Dziewczęta	15,82	2,804	2,941
	Chłopcy	15,25	2,977	
	OGÓŁEM	15,54	2,903	
Obraz świata (OŚ)	Dziewczęta	32,65	5,240	4,026
	Chłopcy	31,18	5,767	
	OGÓŁEM	31,92	5,552	

Poniższa tabela (Tab. 8) zawiera wyniki dla czwartej części kwestionariusza. Wyniki testu *t* wykazały nieistotne różnice w skali *Poczucia skuteczności (PS)*, zaś w skali *Brak poczucia bezradności (BPB)* i całłościowego *Obrazu życia (OZ)* średnie w dwóch porównywalnych grupach istotnie różnicują się między sobą.

Tabela 8. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD) dla skali Poczucie skuteczności (PS), Brak poczucia bezradności (BPB), Obraz życia (OŻ)

Skala	Respondenci	M	SD	t-Studenta df=, p<0,01
Poczucie skuteczności (PS)	Dziewczęta	18,19	3,201	n.i.
	Chłopcy	18,03	3,077	
	OGÓŁEM	18,11	3,140	
Brak poczucia bezradności (BPB)	Dziewczęta	17,95	2,949	4,308
	Chłopcy	17,04	3,394	
	OGÓŁEM	17,50	3,207	
Obraz życia (OŻ)	Dziewczęta	36,14	5,305	2,967
	Chłopcy	35,07	5,610	
	OGÓŁEM	35,61	5,481	

4. Trafność KNIIŚ

W celu oszacowania trafności treściowej zastosowano metodę sędziów kompetentnych. Trzech sędziów kompetentnych poproszono o ocenę trafności stwierdzenia do badanego obszaru (na pięciostopniowej skali). Średnia z tych ocen wynosiła 4,55. Ogólnie cała skala została oceniona wysoko. Sędziowie uznali, że skala kwestionariusza KNIIŚ w bardzo dużym stopniu jest zgodna z założeniami teoretycznymi.

W celu określenia zgodności sędziów wykorzystano również współczynnik W-Kendalla, zaznaczyć należy, że współczynnik ten jest też jedną z metod szacowania rzetelności. Wartość współczynnika W-Kendalla wynosi dokładnie 0,543. Wartość współczynnika W-Kendalla testowana jest również za pomocą statystyki χ^2 , która wynosi 91,001 i jest istotna statystycznie [p wynosi dokładnie 0,043; $W=0,543$; $\chi^2(67)=91,001$; $p < 0,05$]. Oznacza to, że wartość współczynnika W-Kendalla jest zbyt duża, by można było uznać ją za wynik czysto losowego oceniania pozycji testowych sędziów.

Aby oszacować trafność teoretyczną obliczono również siłę związku między wynikami czterech poszczególnych części kwestionariusza KNIIŚ a poszczególnymi podskalami, które budowały daną część skali.

W pierwszej kolejności przedstawiono współczynniki korelacji dla kategorii zmiennych: *Samooceny szczegółowe – specyficzne* (SSS). We wszystkich sferach współczynnik ten jest bardzo wysoki, najwyższą wartość uzyskuje w *Sferze poznawczo-intelektualnej* (SPI) osiągając wartość zbliżoną do 0,8 (Tab. 9–10).

Tabela 9. Korelacje dla I części kwestionariusza – samooceny szczegółowe – samoocena specyficzna – z własnymi podskalami: SPI, SF, SSM i SCH.

		SPI	SF	SSM	SCH
SSS	Korelacja Pearsona	,799	,603	,733	,772
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000
Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).					

W tabeli poniżej (Tab. 10) zamieszczone są wyniki korelacji dla drugiej części kwestionariusza – *Funkcjonowania interpersonalnego* (FI) z podskalami własnymi. Tylko w dwóch przypadkach korelacja nie przekracza 0,7, aczkolwiek i tak osiąga wartość świadczącą o współwystępowaniu silnego związku. Bardzo silna korelacja zachodzi pomiędzy *Funkcjonowaniem interpersonalnym* (FI) a skalą *Inni wobec mnie* (IWM) oraz *Funkcjonowaniem interpersonalnym* (FI) a skalą *Ja wobec innych* (JWI). Korelacja przekracza poziom 0,8.

Tabela 10. Korelacje dla II części kwestionariusza funkcjonowanie interpersonalne – z podskalami składowymi

		WS	B-ZA	PROS	B-AGR	FI
IWM	Korelacja Pearsona	,857	,841	,389	,294	,830
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000
JWI	Korelacja Pearsona	,410	,298	,803	,823	,853
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000
FI	Korelacja Pearsona	,743	,665	,716	,674	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000
Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).						

W przypadku skali *Obraz świata* (OŚ) i skali *Obraz życia* (OŻ) z ich składowymi (własnymi) podskalami – współczynnik korelacji osiąga wartość przekraczającą 0,8, co oznacza, że w przypadku wysokiego wyniku w skali obrazu świata towarzyszy mu odpowiednio wysoki wynik w skalach: *Sensowność, zorganizowanie świata* (SZŚ); *Przychylność świata* (PŚ). To samo dotyczy skali *Obrazu życia* (OŻ) i jej podskal. Wysokiemu wynikowi w *Obrazie życia* (OŻ) towarzyszy wysoki wynik w *Poczuciu skuteczności* (PS) oraz wysoki wynik *Braku poczucia bezradności* (BPB). Wyniki zawierają tabele – 11 i 12.

Tabela 11. Korelacja dla III części kwestionariusza obrazu świata – z podskalami składowymi

		SZŚ	PŚ
OŚ	Korelacja Pearsona	,898	,856
	Istotność (dwustronna)	,000	,000
		PS	BPB
Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).			

Tabela 12. Korelacja dla IV części kwestionariusza obrazu życia z podskalami składowymi.

		PS	BPB
OŻ	Korelacja Pearsona	,860	,867
	Istotność (dwustronna)	,000	,000
Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).			

We wszystkich częściach kwestionariusza obserwuje się korelacje dodatnią – co oznacza, że kwestionariusz KNIIS jest trafny w obszarze własnych skal.

Warto zaznaczyć, że rozpatrywane korelacje dotyczą wewnętrznej struktury testu. Są to grupy skorelowanych skal składające się na dane narzędzie. Rozpatrując wewnętrzną strukturę testu KNIIS zauważa się nie tylko grupy wzajemnie skorelowanych skal, lecz również skorelowane pozycje testowe. Podobnie jak w przypadku grup skal, tak i w przypadku pojedynczych pozycji testowych, można wyróżnić pytania silnie skorelowane między sobą, a dość słabo skorelowane z innymi grupami pozycji. Owe korelacje odpowiadały poszczególnym skalom w narzędziu. Ze względu na wielkość macierzy i ograniczenie miejsca w niniejszym podręczniku nie umieszczono tych wyników.

W ramach określenia trafności teoretycznej przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową. Analiza czynnikowa pozwala określić wewnętrzną strukturę skali.

W pierwszym kroku sprawdzono założenia analizy czynnikowej – macierz korelacji spełnia warunki wymagane dla zebranego zbioru danych. Miara Adekwatności Doboru Próby K-M-O wynosi 0,885, zaś test sferyczności Bartletta jest istotny statystycznie.

Na podstawie kryterium Kaisera ustalono 17 czynników. Czynniki te wyjaśniają łącznie 52% wariancji. Przy wyodrębnieniu 12 czynników – zgodnie z ilością zaproponowanych szczegółowych podskal kwestionariusza KNIIŚ, łączna wyjaśniana wariancja wynosiła 45%. Po dokonaniu analizy z rotacją ortogonalną czynników Varimax, stwierdzono, że: pierwszy czynnik silnie łąduje pytania ze skali dotyczącej *samooceny*, drugi czynnik przede wszystkim mieści w sobie pytania z podskali *Inni wobec mnie*, trzeci – skala *Obraz świata*, czwarty – skala *Obraz życia*, zaś dziewiąty – podskala *Ja wobec innych*.

Dodatkowo otrzymana struktura czynnikowa miała sens, kiedy zdefiniowano 2 czynniki. Macierz składowych ukazała dwa wskaźniki afektu – pozytywny i negatywny (odwrotnie diagnostyczne).

Owa trafność przyporządkowania poszczególnych pytań do czynnika pozostaje w zgodzie z założeniami teoretycznymi.

5. Normalizacja

5.1. Charakterystyka prób normalizacyjnych (opis próby normalizacyjnej)

Badania właściwe prowadzone były wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych do klas 4–6, we wszystkich województwach, z podziałem na trzy typy miejscowości. Badania realizowane były od lutego do maja 2011 roku. W sumie badaniami objęto ok. 1000 uczniów – z czego do analizy wykorzystano kwestionariusze, które spełniały kryteria przyjęcia do analizy. Ostatecznie zanalizowano 913 kwestionariuszy – 462 wypełniły dziewczęta i 451 wypełnili chłopcy.

Badania były prowadzone przez zespół w składzie: Jolanta Pułka, Barbara Ostafińska-Molik i Szymon Czapliński.

Badania właściwe zostały przeprowadzone we wszystkich szesnastu województwach Polski, w następujących miejscowościach:

województwo świętokrzyskie: Kielce, Sandomierz, Zagnańsk

województwo łódzkie: Łódź, Radomsko, Wielgomłyny

województwo kujawsko-pomorskie: Bydgoszcz, Grudziądz, Żłotniki 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, Kożuchów

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.

W poniższych tabelach przedstawiono rozkłady danych dla zależności: płeć a klasa, płeć a wiek badanych oraz płeć a miejsce zamieszkania (Tab. 13–15).

Tabela 13. Charakterystyka grupy normalizacyjnej – płeć a klasa

klasa		Płeć		Ogółem
		dziewczyna	Chłopak	
4	N	136	160	296
	% z Ogółem	14,9%	17,5%	32,4%
5	N	174	157	331
	% z Ogółem	19,1%	17,2%	36,3%
6	N	152	134	286
	% z Ogółem	16,6%	14,7%	31,3%
Ogółem	N	462	451	913
	% z Ogółem	50,6%	49,4%	100,0%

Tabela 14 . Charakterystyka grupy normalizacyjnej – płeć a wiek

Wiek		Płeć		Ogółem
		Dziewczyna	Chłopak	
9	N	2	3	5
	% z Ogółem	,2%	,3%	,5%
10	N	133	154	287
	% z Ogółem	14,6%	16,9%	31,4%
11	N	170	152	322
	% z Ogółem	18,6%	16,6%	35,3%
12	N	157	142	299
	% z Ogółem	17,2%	15,6%	32,7%
Ogółem	N	462	451	913
	% z Ogółem	50,6%	49,4%	100,0%

Tabela 15. Charakterystyka grupy normalizacyjnej – płeć a miejsce zamieszkania

Miejsce zamieszkania		Płeć		Ogółem
		dziewczyna	Chłopak	
Miasto wojewódzkie	n	126	139	265
	% z Ogółem	13,8%	15,2%	29,0%
Miasto do 100 tys. miesz- kańców	n	175	168	343
	% z Ogółem	19,2%	18,4%	37,6%
Wieś i miasteczka do 10 tys. Mieszkańców	n	161	144	305
	% z Ogółem	17,6%	15,8%	33,4%
Ogółem	N	462	451	913
	% z Ogółem	50,6%	49,4%	100,0%

Po odrzuceniu kwestionariuszy niekompletnych, tj. źle wypełnionych lub takich, w których braki danych przekraczały 10%, ostateczna liczebność próby normalizacyjnej wyniosła 913 osób i była porównywalna z zakładaną pierwotnie wielkością próby. Struktura oraz rozkład demograficzny nie wykazywał odstępstw od założeń, dlatego też próba spełniała wymagania reprezentatywności.

5.2. Normy

Po dokonaniu analiz pod kątem różnic międzygrupowych: średniej (M), odchylenia standardowego (SD) itd., przystąpiono do normalizacji uzyskanych wyników. Ze względu na fakt, że różnice między dziewczętami a chłopcami w większości wykazywały istotność statystyczną, przygotowano normy z uwzględnieniem płci.

W tym miejscu należy poczynić pewną uwagę. Otóż stosowanie testów parametrycznych, czy standaryzacji, uwarunkowane jest normalnością rozkładu wyników. Podczas analizy uzyskanych danych korzystano z założeń centralnego twierdzenia granicznego (CTG). Jednak jedną z najważniejszych właściwości rozkładu normalnego jest fakt, że przy pewnych założeniach (próba powyżej 100 osób), rozkład sumy dużej liczby zmiennych losowych jest w przybliżeniu normalny. Jest to tak zwane centralne twierdzenie graniczne (CTG), uzasadniające powszechne występowanie w świecie rozkładów zbliżonych do rozkładu normalnego.

Uwaga ta należy się zwłaszcza wnikliwemu Czytelnikowi, który już po pobieżnej lekturze zauważy, że niektóre wyniki nie mają 10 stena. Spowodowane jest to skośnością uzyskanych wyników. W tabeli 16 przedstawiono wskaźniki skośności i kurtozy dla poszczególnych skal KNIIŚ. Wskaźnik skośności pozwala na oszacowanie, jak bardzo wyniki odchylają się od rozkładu normalnego w lewo bądź w prawo, wskaźnik kurtozy zaś pozwala oszacować na ile wyniki odbiegają od rozkładu normalnego w górę lub w dół, czyli są płaskie lub szpiczaste w porównaniu do krzywej normalnej. Tabela 16 zawiera wskaźniki skośności i kurtozy dla wszystkich skal kwestionariusza KNIIŚ. We wszystkich podskalach wyniki są lewoskośne i nie przekraczają jedności, nie odbiegają też zbyt od zera. Także wskaźnik kurtozy nie przekroczył jedności.

Tabela 16. Skośność i kurtoza dla podskal KNIIS

NAZWISKA	Dziewczęta		Chłopcy		Ogół	
	Skośność	Kurtoza	Skośność	Kurtoza	Skośność	Kurtoza
Sfera poznawczo-intelektualna (SPI)	–,220	–,411	–,414	,198	–,360	,053
Sfera fizyczna (SF)	–,329	–,379	–,209	–,588	–,271	–,474
Sfera społeczno-moralna (SSM)	–,607	,063	–,498	,232	–,530	,092
Sfera charakterologiczna (SCH)	–,376	–,273	–,362	,297	–,348	,000
Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS)	–,234	–,419	–,499	,533	–,378	,184
Wsparcie (WS)	–,943	,697	–,713	,391	–,821	,492
Brak zagrożenia (B-ZA)	–,607	–,338	–,569	–,395	–,639	–,229
Inni wobec mnie (IWM)	–,690	–,032	–,541	–,337	–,651	–,124
Prospołeczność (PROS)	–,571	–,166	–,282	–,276	–,431	–,281
Brak agresywności (B-AGR)	–,322	–,252	–,267	–,072	–,354	–,068
Ja wobec innych (JWI)	–,275	–,202	–,233	,068	–,287	–,037
Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	–,341	–,400	–,128	–,467	–,251	–,457
Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ)	–,152	–,439	–,418	–,256	–,350	–,183
Przychylność świata (PŚ)	–,808	,642	–,588	,175	–,697	,362
Obraz świata (OŚ)	–,539	,333	–,418	–,262	–,496	,008
Poczucie skuteczności (PS)	–,351	,606	–,172	–,266	–,264	,195
Brak poczucia bezradności (BPB)	–,173	–,353	–,175	–,269	–,228	–,222
Obraz życia (OŻ)	–,085	–,068	–,054	–,340	–,083	–,213

Skośność rozkładu w przypadku np. II części kwestionariusza spowodowała, że wyniki surowe dla niektórych podskal nie zawierają 9 i 10 stenu. Dotyczy to również innych podskal (szczegóły w poniższych tabelach).

W poniższych tabelach przedstawiono normy dla wszystkich części KNIIS, z uwzględnieniem zmiennej płci, ponieważ (jak wskazano) generalnie analiza wykazała istotne różnice pomiędzy średnimi dla dziewcząt i chłopców – normy obliczono zatem odrębnie dla każdej płci. Tabele 17–24 przedstawiają normy dla dziewcząt i chłopców, zaś ich formalna interpretacja jest następująca (Brzeziński, 2005 s. 542):

- wyniki w przedziale od 7 do 10 stena traktuje się jako wysokie
- wyniki w przedziale od 5 do 6 stena traktuje się jako przeciętne
- wyniki w przedziale od 1 do 4 stena traktuje się jako niskie.

Tabela 17. Normy dla dziewcząt (I część). Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS)

STENY	Sfera poznawczo- -intelektualna (SPI)	Sfera fizyczna (SF)	Sfera społeczno- -moralna (SSM)	Sfera charakterolo- -giczna (SCH)	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)
1	do 11	do 5	do 13	Do 12	do 50
2	12 – 13	6 – 7	14	13	51 – 54
3	14	8	15 – 16	14 – 15	55 – 58
4	15 – 16	9	17	16	59 – 62
5	17	10 – 11	18 – 19	17 – 18	63 – 66
6	18 – 19	12	20	19	67 – 70
7	20	13	21 – 22	20 – 21	71 – 74
8	21 – 22	14 – 15	23	22	75 – 79
9	23	16	24	23 – 24	80 – 83
10	24	–	–	–	84 – 88

Tabela 18. Normy dla chłopców (I część). Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS)

STENY	Sfera poznawczo- -intelektualna (SPI)	Sfera fizyczna (SF)	Sfera społeczno- -moralna (SSM)	Sfera charakterolo- -giczna (SCH)	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)
1	do 10	do 5	do 12	Do 11	do 46
2	11 – 12	6 – 7	13 – 14	12	47 – 50
3	13	8	15	13 – 14	51 – 55
4	14 – 15	9	16 – 17	15	56 – 59
5	16	10 – 11	18	16 – 17	60 – 63
6	17 – 18	12	19	18	64 – 68
7	19 – 20	13	20 – 21	19 – 20	69 – 72
8	21	14 – 15	22	21	73 – 76
9	22 – 23	16	23 – 24	22 – 23	77 – 81
10	24	–	–	24	82 – 88

Tabela 19. Normy dla dziewcząt (II część). Funkcjonowanie interpersonalne (FI)

STENY	Wsparcie (WS)	Brak zagrożenia (B-ZA)	Inni wobec mnie (IWM)	Prospołeczność (PROS)	Brak agresywności (B-AGR)	Ja wobec innych (JWI)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)
1	do 13	do 10	do 25	do 12	do 11	do 26	do 55
2	14 – 15	11	26 – 28	13 – 14	12	27 – 29	56 – 60
3	16	12 – 13	29 – 31	15 – 16	13 – 14	30 – 32	61 – 64
4	17 – 18	14	32 – 33	17	15 – 16	33 – 34	65 – 68
5	19	15 – 16	34 – 36	18 – 19	17	35 – 37	69 – 73
6	20 – 21	17	37 – 38	20 – 21	18 – 19	38 – 40	74 – 77
7	22 – 23	18 – 19	39 – 41	22	20 – 21	41 – 42	78 – 82
8	24	20	42 – 43	23 – 24	22 – 23	43 – 45	83 – 86
9	–	–	44	–	24	46 – 48	87 – 91
10	–	–	–	–	–	–	92

Tabela 20. Normy dla chłopców (II część). Funkcjonowanie interpersonalne (FI)

STENY	Wsparcie (WS)	Brak zagrożenia (B-ZA)	Inni wobec mnie (IWM)	Prospołeczność (PROS)	Brak agresywności (B-AGR)	Ja wobec innych (JWI)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)
1	do 11	do 8	do 22	do 10	do 8	do 20	do 48
2	12 – 13	9 – 10	23 – 25	11	9 – 10	22 – 24	49 – 53
3	14 – 15	11	26 – 28	12 – 13	11 – 12	25 – 27	54 – 57
4	16 – 17	12 – 13	29 – 31	14 – 15	13 – 14	28 – 30	58 – 62
5	18	14 – 15	32 – 34	16 – 17	15 – 16	31 – 33	63 – 67
6	19 – 20	16 – 17	35 – 37	18 – 19	17	34 – 36	68 – 72
7	21 – 22	18	38 – 40	20	18 – 19	37 – 39	73 – 77
8	23 – 24	19 – 20	41 – 43	21 – 22	20 – 21	40 – 42	78 – 81
9	–	–	44	23 – 24	22 – 23	43 – 44	82 – 86
10	–	–	–	–	24	45 – 48	87 – 92

Tabela 21. Normy dla dziewcząt (III część). Obraz świata (OŚ); (IV część). Obraz życia (OŻ)

STENY	Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ)	Przychylność świata (PŚ)	Obraz świata (OŚ)	Poczucie skuteczności (PS)	Brak poczucia bezradności (BPB)	Obraz życia (OŻ)
1	do 10	do 10	do 22	do 11	do 12	Do 25
2	11 – 12	11	23 – 24	12 – 13	13	26 – 28
3	13	12 – 13	25 – 27	14	14	29 – 30
4	14 – 15	14	28 – 30	15 – 16	15 – 16	31 – 33
5	16	15	31 – 32	17 – 18	17	34 – 36
6	17 – 18	16 – 17	33 – 35	19	18 – 19	37 – 38
7	19 – 20	18	36 – 37	20 – 21	20	39 – 41
8	21	19	38 – 40	22	21 – 22	42 – 44
9	22 – 23	20	41 – 43	23 – 24	23	45 – 46
10	24	–	44	–	24	47 – 48

Tabela 22. Normy dla chłopców (III część). Obraz świata (OŚ); (IV część). Obraz życia (OŻ)

STENY	Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ)	Przychylność świata (PŚ)	Obraz świata (OŚ)	Poczucie skuteczności (PS)	Brak poczucia bezradności (BPB)	Obraz życia (OŻ)
1	do 8	do 9	do 19	do 11	do 10	Do 23
2	9 – 10	10	20 – 22	12 – 13	11	24 – 26
3	11 – 12	11 – 12	23 – 25	14	12 – 13	27 – 29
4	13 – 14	13	26 – 28	15 – 16	14 – 15	30 – 32
5	15	14 – 15	29 – 31	17 – 18	16 – 17	33 – 35
6	16 – 17	16	32 – 34	19	18	36 – 37
7	18 – 19	17 – 18	35 – 36	20 – 21	19 – 20	38 – 40
8	20 – 21	19	37 – 39	22	21 – 22	41 – 43
9	22	20	40 – 41	23 – 24	23	44 – 46
10	23 – 24	–	43 – 44	–	24	47 – 48

Tabele normalizacyjne dla kategorii ogólnych. W poniższych tabelach zestawiono wyniki wyłącznie dla czterech części kwestionariusza: samooceny specyficznej (**SSS**), funkcjonowania interpersonalnego (**FI**), obrazu świata (**OŚ**), obrazu życia (**OŻ**).

Tabela 23. Normy dla dziewcząt dla czterech części kwestionariusza: SSS, FI, OS, OŻ

STENY	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Obraz świata (OŚ)	Obraz życia (OŻ)
1	do 50	do 55	do 22	Do 25
2	51 – 54	56 – 60	23 – 24	26 – 28
3	55 – 58	61 – 64	25 – 27	29 – 30
4	59 – 62	65 – 68	28 – 30	31 – 33
5	63 – 66	69 – 73	31 – 32	34 – 36
6	67 – 70	74 – 77	33 – 35	37 – 38
7	71 – 74	78 – 82	36 – 37	39 – 41
8	75 – 79	83 – 86	38 – 40	42 – 44
9	80 – 83	87 – 91	41 – 43	45 – 46
10	84 – 88	92	44	47 – 48

Tabela 24. Normy dla chłopców dla czterech części kwestionariusza: SSS, FI, OS, OŻ

STENY	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Obraz świata (OŚ)	Obraz życia (OŻ)
1	do 46	do 48	do 19	Do 23
2	47 – 50	49 – 53	20 – 22	24 – 26
3	51 – 55	54 – 57	23 – 25	27 – 29
4	56 – 59	58 – 62	26 – 28	30 – 32
5	60 – 63	63 – 67	29 – 31	33 – 35
6	64 – 68	68 – 72	32 – 34	36 – 37
7	69 – 72	73 – 77	35 – 36	38 – 40
8	73 – 76	78 – 81	37 – 39	41 – 43
9	77 – 81	82 – 86	40 – 41	44 – 46
10	82 – 88	87 – 92	43 – 44	47 – 48

Podobnie, według M. Nowakowskiej (1970, s. 479) interpretacja skali stenowej od 1 – do 10 jest następująca: wyniki z przedziału 5 – 6 uważa się za przeciętne, wyniki z przedziału 1 – 4 za niskie, a wyniki z przedziału 7 – 10 sten traktuje się jako wysokie.

Poniżej przedstawiamy normy opisowe dla dziewcząt i chłopców, z uwzględnieniem wyników surowych dla poszczególnych kategorii zmiennych ogólnych: samooceny, funkcjonowania interpersonalnego, obrazu świata i obrazu życia (Tab. 25–26).

Tabela 25. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych

OPIS	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Obraz świata (OŚ)	Obraz życia (OŻ)
Niski	do 62	do 68	do 30	do 33
Średni	63 – 70	69 – 77	31 – 35	34 – 38
wysoki	71 – 88	78 – 92	36 – 44	39 – 48

Tabela 26. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych

OPIS	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Obraz świata (OŚ)	Obraz życia (OŻ)
Niski	do 59	do 62	do 28	do 32
średni	60 – 68	63 – 72	29 – 34	33 – 37
wysoki	69 – 88	73 – 92	35 – 44	38 – 48

W poniższej tabeli przedstawiono bardziej szczegółową interpretację skali stenowej. Dzięki niej bardziej wnikliwy diagnosta, może z większą dokładnością określić poziom poszczególnych zmiennych (skal), uzyskany przez badaną jednostkę (Tab. 27).

Tabela 27. Steny od 1 do 10 przedstawiające rozszerzony zakres opisu od bardzo niskiego do bardzo wysokiego

STENY	OPIS
1	bardzo niskie
2 – 3	Niskie
4	Obniżone
5 – 6	Średnie
7	Podwyższone
8 – 9	Wysokie
10	bardzo wysokie

Na zakończenie warto poczynić pewne spostrzeżenie, na które zwróciła uwagę Elżbieta Hornowska (2010). Otóż procedura walidacji testu nie kończy się na podaniu współczynników trafności czy rzetelności, ale polega na prowadzeniu ciągłych badań i gromadzeniu informacji.

W tym procesie ważną rolę odgrywają użytkownicy testu. Zapewne zaproponowane normy i skale wymagać będą podejmowania kolejnych badań i eksplorowania gromadzonych danych, w celu udoskonalenia narzędzia.

6. Stosowanie KNIIS

Kwestionariusz KNIIS służy do badania relacji ze światem, innymi ludźmi i z samym sobą, zaś przeznaczony jest (w tej wersji) do badania dzieci w wieku szkolnym, czyli może być wykorzystywany do badania w klasach 4–6 szkoły podstawowej. Ze względu na wiek, pomimo, że narzędzie stosowane powinno być w założeniach do samobadania, wskazana jest pomoc osób dorosłych, szczególnie przy analizie i interpretacji wyników oraz ocenie ich znaczenia dla funkcjonowania osoby badanej (w celu modyfikacji deficytów i wzmacniania zasobów rozwojowych dziecka).

6.1. Procedura badania

Narzędzie służy do samobadania, ale dzieci w klasach 4–6 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. Zadaniem osób wspomagających proces badania jest zatem odpowiednie pobudzenie motywacji do wykonania testu.

Osoby dorosłe, profesjonalni edukatorzy i rodzice, mogą wykorzystywać narzędzie do eksploracji zasobów dziecka, w celu wspierania jego rozwoju.

Kwestionariusz KNIIS zawiera instrukcję podaną w arkuszu testowym, którą badany powinien uważnie przeczytać, zaś towarzysząca mu osoba dorosła powinna sprawdzić, na ile instrukcja ta została przez osobę badaną zrozumiana (czy rozumie polecenie i sposób udzielania odpowiedzi). Można towarzyszyć dziecku przy wypełnianiu kilku zadań testowych, następnie dziecko powinno samo odpowiadać na pytania.

Po upewnieniu się, że dziecko rozumie polecenie i radzi sobie z udzielaniem odpowiedzi, dziecko przystępuje do samodzielnego wykonywania testu (zaznaczania określonej pozycji skali).

Narzędzie służy do badań indywidualnych. W sytuacji wykorzystywania testu do diagnozy dla celów edukacyjnych, prowadzonej przez nauczycieli lub wychowawców, badanie można przeprowadzić indywidualnie lub zbiorowo, z wykorzystaniem wersji elektronicznej lub papierowej. Badany może zakreślić (wersja papierowa) lub zaznaczyć (wersja elektroniczna) tylko jedną odpowiedź, zaś w instrukcji podkreśla się, by osoba badana starała się odpowiadać możliwie szybko (pierwsze „skojarzenie”), a także zaznaczyć odpowiedzi na wszystkie pytania.

Czas badania jest nieograniczony, ale wypełnianie kwestionariusza zajmuje ok. 45 minut.

6.2. Obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Analiza wyników ma charakter formalny (ilościowy) – wynikający z sumowania wyników surowych i przełożenia ich na wyniki standaryzowane (skala stenowa) oraz nieformalny (jakościowy) – związany z opisem cech i właściwości badanej osoby, zgodnych ze stwierdzonym poziomem ich posiadania.

6.2.1. Analiza formalna (ilościowa)

Obliczanie wyników dokonuje się zgodnie z zastosowaną skalą (1,2,3,4), sumując punkty we wszystkich podskalach (12): (1) samoocena w sferze poznawczo-intelektualnej (*SPI*); (2) samoocena w sferze fizycznej (*SF*), (3) samoocena w sferze społeczno-moralnej (*SSM*); (4) samoocena w sferze charakterologicznej (*SCH*); (5) wsparcie i docenianie ze strony innych (*WS*); (6) brak poczucia zagrożenia (*B-ZA*); (7) prospołeczność (*PROS*); (8) brak agresywności (*B-AGR*); (9) sensowność i zorganizowanie świata (*SZŚ*); (10) przychylność świata (*PŚ*); (11) poczucie skuteczności (*PS*); (12) brak poczucia bezradności (*B-PB*); oraz obszarach-wymiarach (4): samoocena globalna specyficzna (**SSS**), funkcjonowanie interpersonalne (**FI**), z uwzględnieniem dwóch kategorii – postaw innych wobec dziecka (**IWM**) i postaw dziecka wobec innych (**JWI**); obraz świata (**OŚ**), obraz własnego życia (**OŻ**).

Ocena punktowa na pytania diagnostyczne jest zgodna z punktami skalowymi (4,3,2,1). Przed przystąpieniem do obliczania ogólnych wyników w podskalach i obszarach-wymiarach kwestionariusza, należy dokonać zmiany punktacji w odpowiedziach na pozycje odwrotnie diagnostyczne, punktowane „odwrotnie” (1,2,3,4). Zmiany punktacji dokonuje się według zasady: 4=1; 3=2; 2=3; 1=4. W wersji elektronicznej zliczanie punktacji w podskalach i wymiarach generowane jest automatycznie.

Dla skal mierzących samoocenę globalną specyficzną (*SSS*) są to następujące pytania: 12, 16, 19.

Dla skal mierzących funkcjonowanie interpersonalne (*FI*) są to pytania: 28, 29, 34, 35, 38, 40, 46, 47, 55, 58, 66.

Dla skal mierzących obraz świata (*OŚ*) są to pytania: 5, 27.

Dla skal mierzących obraz życia (*OŻ*) są to pytania: 2, 14, 33, 63, 64, 67.

Wynik surowy w 12 podskalach, stanowi sumę wszystkich punktów, uzyskanych za stwierdzenia wchodzące w ich skład (ocena dokonywana jest na podstawie klucza, w którym zaznaczono pytania odwrotnie diagnostyczne, co w obliczeniach należy uwzględnić; zob. Aneks, zał. 3):

(1) samoocena w sferze poznawczo-intelektualnej (*SPI*) – 6 pytań: 1, 7, 9, 13, 26, 41 (suma uzyskanych punktów od 6 do 24);

(2) samoocena w sferze fizycznej (*SF*) – 4 pytania: 6, 8, 23, 44 (suma uzyskanych punktów od 4 do 16);

(3) samoocena w sferze społeczno-moralnej (*SSM*) – 6 pytań: 11, **12**, 15, 21, 22, 51 (suma uzyskanych punktów od 6 do 24);

(4) samoocena w sferze charakterologicznej (*SCH*) – 6 pytań: **16**, 17, 18, **19**, 20, 25 (suma uzyskanych punktów od 6 do 24);

(5) wsparcie i docenianie ze strony innych (*WS*) – 6 pytań: 24, **28**, **29**, 30, 32, 53 (suma uzyskanych punktów od 6 do 24);

(6) brak poczucia zagrożenia (*B-ZA*) – 5 pytań: **34**, **35**, 36, **40**, **47** (suma uzyskanych punktów od 5 do 20);

(7) prospołeczność (*PROS*) – 6 pytań: **38**, 39, 42, 45, 48, 50 (suma uzyskanych punktów od 6 do 24);

(8) brak agresywności (*B-AGR*) – 6 pytań: 43, **46**, 49, **55**, **58**, **66** (suma uzyskanych punktów od 6 do 24);

(9) sensowność i zorganizowanie świata (*SZŚ*) – 6 pytań: 10, **27**, 37, 57, 59, 62 (suma uzyskanych punktów od 6 do 24);

(10) przychylność świata (*PŚ*) – 5 pytań: 4, **5**, 31, 52, 61 (suma uzyskanych punktów od 5 do 20);

(11) poczucie skuteczności (*PS*) – 6 pytań: 3, 54, 60, **63**, **64**, 65 (suma uzyskanych punktów od 6 do 24);

(12) brak poczucia bezradności (*B-PB*) – 6 pytań: **2**, **14**, **33**, 56, **67**, 68 (suma uzyskanych punktów od 6 do 24).

Pogrubiczną czcionką zaznaczono tu dodatkowo pytania odwrotnie diagnostyczne z punktacją według zasady: 4=1; 3=2; 2=3; 1=4.

Następnie dokonujemy sumowania wyników w poszczególnych obszarach-wymiarach (4), uzyskując wynik surowy w przedziałach:

a) samoocena globalna specyficzna (**SSS**) – 22 pytania (suma uzyskanych punktów od 22 do 88);

b) funkcjonowanie interpersonalne (**FI**) – 23 pytania (suma uzyskanych punktów od 23 do 92);

– postawy innych wobec dziecka: *Inni wobec mnie* (**IWM**) – 11 pytań (suma uzyskanych punktów od 11 do 44);

– postawy dziecka wobec innych: *Ja wobec innych* (**JWI**) – 12 pytań (suma uzyskanych punktów od 12 do 48);

c) obraz świata (**OŚ**) – 11 pytań (suma uzyskanych punktów od 11 do 44);

d) obraz własnego życia (**OŻ**) – 12 pytań (suma uzyskanych punktów od 12 do 48).

Nie obliczamy wyniku ogólnego dla całego kwestionariusza, a jedynie dla czterech wyróżnionych obszarów-wymiarów.

Wynik surowy, uwzględniając płeć osoby badanej należy przekształcić na jednostki standaryzowane (zob. normalizacja – rozdział 5 i tabele norm – Aneks, zał. 4). Zastosowano tu skalę stenową (10 stopniową), zatem wynik interpretuje się zgodnie z jej właściwościami, jako wysoki – steny 7–10, przeciętny – steny 5–6, niski – steny 1–4; bądź z rozszerzeniem na bardzo

wysoki – steny 9–10, wysoki – steny 7–8, przeciętny – steny 5–6, niski – steny 3–4 i bardzo niski – steny 1–2).

W tabelach 25, 26, 27 przedstawiono skróconą wersję tabeli norm z określeniem wyników surowych i odpowiadających im stenów oraz opisów ilościowej interpretacji wyniku.

6.2.2. Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa)

Po dokonaniu analizy i interpretacji ilościowej otrzymanych wyników (poziom poszczególnych zmiennych i ich kategorii ogólnych) – interpretacji jakościowej dokonuje się zgodnie z poniżej przedstawionymi opisami poszczególnych podskal. Dla ułatwienia podaję jeszcze raz normy dla dziewcząt i chłopców z odpowiadającymi im opisami formalnymi, by zastosować je do interpretacji jakościowej. Dokonując interpretacji jakościowej należy odnieść się do definicji operacyjnych poszczególnych pojęć zawartych w rozdziale 1.2.

Opisy jakościowe poszczególnych podskal: w interpretacji zwrócić należy uwagę na wartości skrajne, czyli sten 4 i 7, które czasem są włączane do wyników przeciętnych, a które opisują cechy w sposób „graniczny” (w kierunku pozytywnym lub negatywnym).

SAMOOOCENA

Tabela 28. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych

STENY	Sfera poznawczo-intelektualna (SPI)	Sfera fizyczna (SF)	Sfera społeczno-moralna (SSM)	Sfera charakterologiczna (SCH)	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)
Niski	do 16	do 9	do 17	do 16	do 62
Średni	17 – 19	10 – 12	18 – 20	17 – 19	63 – 70
Wysoki	20 – 24	13 – 16	21 – 24	20 – 24	71 – 88

Tabela 29. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych

STENY	Sfera poznawczo-intelektualna (SPI)	Sfera fizyczna (SF)	Sfera społeczno-moralna (SSM)	Sfera charakterologiczna (SCH)	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)
Niski	do 15	do 9	do 17	Do 15	do 59
Średni	16 – 18	10 – 12	18 – 19	16 – 18	60 – 68
Wysoki	19 – 24	13 – 16	20 – 24	19 – 24	69 – 88

1. samoocena w sferze poznawczo-intelektualnej (SPI) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o w miarę utrwalonej pozytywnej ocenie własnych walorów intelektualno-poznawczych, związanych z umiejętnością wykonywania różnych zadań i rozwiązywania trudnych intelektualnie problemów, określa dziecko przekonane o swojej inteligencji, uzdolnieniach, mądrości; dziecko ma poczucie bycia osobą „nietuzinkową” – nowatorską i kreatywną twórczo, pomysłową; posiadającą ponadprzeciętne kompetencje poznawcze – zdolność obserwowania, spostrzegawczość, bystrość, analizowania, kojarzenia, zapamiętywania i uczenia się. Dziecko takie w stopniu ponadprzeciętnym interesuje świat, który je otacza, bez poczucia zagrożenia związanego z jego skomplikowaniem. Dziecko chętnie podejmuje nowe wyzwania, nie obawia się trudności, które może napotkać w podejmowaniu różnych zadań i problemów. Dziecko akceptuje poziom posiadanych zdolności i tym samym siebie.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o nieutralnej samoocenie w powyższych zakresach – dziecko doświadcza ambiwalencji w ocenie własnych możliwości intelektualno-poznawczych, stąd może wycofywać się z zadań trudniejszych, które mogłyby stanowić dla niego zagrożenie w sytuacji porażki. Na tym etapie rozwojowym, samoocena nie jest jeszcze utrwalona, dopiero się kształtuje, więc dziecko takie wymaga wsparcia w potwierdzaniu poczucia własnej wartości, co może dokonywać się poprzez stawianie mu zadań na poziomie trudności odpowiadającym jego możliwościom (doświadczenie sukcesu). Dziecko miewa problemy z akceptacją swoich zasobów intelektualnych, których nie jest pewne.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o wyraźnych problemach w zakresie samooceny własnych możliwości poznawczo-intelektualnych, czyli samoocenie negatywnej, która stanowi istotną blokadę rozwoju, mogąc powodować wycofywanie się z podejmowania jakichkolwiek zadań, ze względu na duże poczucie zagrożenia. Dziecko postrzega siebie jako mało zdolnie, nieinteligentne, nietwórcze, nie radzące sobie w rozwiązywaniu różnych problemów i zadań wymagających zaangażowania procesów myślenia. Zwykle dziecko stosując zasadę „porównań w górę” (czuje się gorsze niż inni) może wycofywać się z różnych pól zadań, by nie narazić się na negatywną ocenę otoczenia. Może to przekładać się na mniejsze zainteresowanie światem, którego się nie rozumie, stanowiąc podstawę „zamknięcia się” w obrębie spraw, które jest w stanie zrozumieć. Dziecko kieruje się głównie motywacją unikania porażek, co pełni funkcję obronną. Nie akceptuje siebie w tej sferze. Dziecko takie wymaga dużego wsparcia ze strony otoczenia, które powinno stawiać mu zadania o progresywnym poziomie trudności.

2. samoocena w sferze fizycznej (SF) – (suma punktów od 4 do 16);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnej ocenie własnej fizyczności, co jest ważne dla ogólnej akceptacji siebie ze względu na kulturowe wyznaczniki wartościowania własnej osoby i społeczną ocenę (somatyzacja tożsamości, *jestem tym jak wyglądam*). Dziecko uważa się za atrakcyjne fizycznie, sprawne, akceptuje własne ciało, uważa się za osobę mogącą wzbudzać zainteresowanie otoczenia i jego akceptację. Ze względu na społeczną wagę ocen, dziecko takie nie ma kompleksów i zapewne łatwiej będzie wchodzić w różne relacje społeczne, będąc pewne akceptacji swej fizyczności.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o doświadczeniu ambiwalencji w ocenie własnej fizyczności, co jest rozwojowo uzasadnione. Nie jest pewne własnej atrakcyjności fizycznej, sprawności, stąd może mieć problemy z akceptacją własnego ciała, co przekładać się może na poczucie zagrożenia związanego z oceną otoczenia. Wybiórczo może mieć różne kompleksy, które mogą utrudniać mu wchodzenie w różne relacje społeczne, będąc niepewne akceptacji swej fizyczności.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnej ocenie własnej fizyczności, co wymaga działań wspierających dziecko w pokonaniu własnych kompleksów. Dziecko uważa, że jest nieatrakcyjne fizycznie, mało sprawne, nie akceptuje własnego ciała,

ma wiele kompleksów związanych z własnym wyglądem i możliwościami fizycznymi, co powodować może zarówno trudności z wchodzeniem w różne relacje społeczne, ze względu na poczucie zagrożenia negatywną oceną otoczenia, a także brak podejmowania aktywności, w której ważna jest sprawność fizyczna. Dziecko wymaga wsparcia ze strony otoczenia, wzmacniającego jego samoocenę w tym zakresie, a także uświadomienia, że sfera ta nie należy do najważniejszych w wartościowaniu siebie.

3. samoocena w sferze społeczno-moralnej (SSM) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnej ocenie własnej osoby w relacjach z innymi (atrakcyjności interpersonalnej), powiązanej z przestrzeganiem reguł i zasad regulujących życie społeczne – dziecko czuje się osobą godną zaufania, ma poczucie, że jest uczciwe, życzliwe, lojalne, otwarte i szczere w kontaktach z innymi, potrafi wzbudzić zaufanie innych; jest wrażliwe na potrzeby innych ludzi i kieruje się zasadą nie czynienia krzywdy innym ludziom; potrafi dotrzymywać danych obietnic, ma poczucie bycia osobą odpowiedzialną, empatyczną i nie zawodzącą innych w sytuacjach trudnych lub codziennych, zadaniowych – można na nim polegać; jeśli podejmuje jakieś zobowiązania, kieruje się zasadami, chroniącymi dobro wspólne.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o doświadczaniu przez dziecko ambiwalencji w ocenie swoich zachowań wobec innych, jednak dziecko potrafi się do tego przyznać (jest świadome własnej niedoskonałości), co stanowi dobry prognostyk dla doskonalenia własnych relacji z innymi. Można powiedzieć, że dziecko zna zasady określające prawidłowe zachowania społeczne, a jednocześnie ma świadomość, że nie zawsze potrafi im sprostać, jednak owa świadomość stanowi podstawę możliwości dokonywania zmian w sobie. Czasem w zachowaniach dziecka egoizm i egocentryzm dominują, ale nie stanowią utrwalonego rysu osobowości, a jedynie przejaw niezdolności do bycia wiernym wyznaczanym zasadom w sytuacjach wyboru i ochrony dobra własnego lub wspólnego. Jest to naturalny etap w samodoskonaleniu siebie w tej sferze, ale może być też wynikiem postrzegania rozbieżności między ustalonymi społecznie zasadami a ich realizacją w otoczeniu dziecka.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnej ocenie sposobu kształtowania własnych relacji z innymi ludźmi, co może być efektem negatywnych doświadczeń, związanych z zachowaniami innych. Dziecko ma wyraźne problemy z postrzeganiem siebie jako osoby godnej zaufania, życzliwej ludziom, otwartej i szczerzej, a także dbającej o interesy innych ludzi. Koncentruje się głównie na sobie i własnym dobru, nie wywiązując się ze zobowiązań, obietnic danych innym ludziom, co może być spowodowane zarówno „wygodnictwem”, jak i negatywnymi przekonaniami ukształtowanymi w toku własnych doświadczeń społecznych (nie warto być dobrym dla innych, bo inni zawodzą). Tego typu samoocena może mieć charakter utrwalony, związany z przekonaniem, że ludzie nie są godni zaufania i są nieżyczliwi innym, bądź może wiązać się z tendencją do rywalizacji, w której środki osiągania sukcesu mogą mieć charakter moralnie „dyskusyjny”.

4. samoocena w sferze charakterologicznej (SCH) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnej ocenie własnych cech charakterologicznych, które są przez jednostkę akceptowane, co wynika także ze społecznej pozytywnej oceny owych właściwości charakterologicznych, jako ważnych dla funkcjonowania w otoczeniu społecznym, a także ważnych z punktu widzenia osiągania osobistych sukcesów i samodoskonalenia. Dziecko ocenia siebie jako wytrwałe we własnych dążeniach, ambitne, rozważne w podejmowaniu decyzji, odważne w broniении swoich poglądów, których nie obawia się wyrazić niezależnie od oceny społecznej. Potrafi patrzeć z dystansem na siebie (poczucie humoru), jest śmiały w relacjach z innymi, optymistycznie nastawione do życia. W relacjach z innymi przestrzega zasad kultury, by ich swoimi zachowaniem nie urazić. Stanowi to dobry prognostyk w budowaniu dobrych i uczciwych relacji z innymi ludźmi.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o zaznaczającej się wyraźnie ambiwalencji w ocenie własnych cech charakterologicznych. Dziecko ma problemy z akceptacją swoich cech, które społecznie są wysoko wartościowane: ma poczucie, że jest niewystarczająco lub nie zawsze wytrwałe w swoich dążeniach, ma zastrzeżenia do własnej rozważności w podejmowaniu decyzji; uważa, że niedostatecznie odważnie broni uznawanych przez siebie poglądów, poddając się nierzadko presji i naciskowi otoczenia. Skutkować to może mniej optymistycznym obrazem siebie i świata, trudnościami w dystansowaniu się od własnych problemów i deficytów (nadwrażliwość na ocenę innych), niedostatkiem ambicji, co wiązać się może z brakiem wytrwałości w realizacji własnych dążeń i niedostateczną odwagą „cywilną” (obrona własnych przekonań).

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnej ocenie własnych cech charakterologicznych, które jednak mogą być przez jednostkę akceptowane, ze względu na to, że są społecznie pozytywnie oceniane. Dziecko ocenia siebie jako mało wytrwałe we własnych dążeniach, mało ambitne, nierozważne w podejmowaniu decyzji; brakuje mu odwagi, by bronić swoich poglądów, będąc zależne od oceny społecznej. Nie potrafi patrzeć z dystansem na siebie (brak poczucia humoru), jest nieśmiały w relacjach z innymi, pesymistycznie nastawione do życia. W relacjach z innymi może mieć problemy z przestrzeganiem zasad kultury, co skutkować może zachowaniem, które zraża do niego otoczenie. Stanowi to zły prognostyk dla budowania dobrych i uczciwych relacji z innymi ludźmi.

FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE

Tabela 30. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych

STENY	Wsparcie (WS)	Brak zagrożenia (B-ZA)	Inni wobec mnie (IWM)	Prospołeczność (PROS)	Brak agresywności (B-AGR)	Ja wobec innych (JWI)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)
Niski	do 18	do 14	do 33	do 17	do 16	do 34	do 68
Średni	19 – 21	15 – 17	34 – 38	18 – 21	17 – 19	35 – 40	69 – 77
Wysoki	22 – 24	18 – 20	39 – 44	22 – 24	20 – 24	41 – 48	78 – 92

Tabela 31. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych

STENY	Wsparcie (WS)	Brak zagrożenia (B-ZA)	Inni wobec mnie (IWM)	Prospołeczność (PROS)	Brak agresywności (B-AGR)	Ja wobec innych (JWI)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)
Niski	do 17	do 13	do 31	do 15	do 14	do 30	do 62
Średni	18 – 20	14 – 17	32 – 37	16 – 19	15 – 17	31 – 36	63 – 72
Wysoki	21 – 24	18 – 20	38 – 44	20 – 24	18 – 24	37 – 48	73 – 92

5. wsparcie i docenianie ze strony innych (WS) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o wysokim poczuciu wsparcia otrzymywanego ze strony innych, a więc możliwości uzyskania pomocy w sytuacjach trudnych, stresowych; w postaci wsparcia emocjonalnego (dziecko czuje się lubiane i kochane przez innych), wartościującego (dziecko czuje się doceniane), instrumentalnego (dziecko może liczyć na konkretne usługi, przysługi) i informacyjnego (dziecko może liczyć na rady i uzyskanie informacji mogących pomóc w rozwiązywaniu jego problemów). Dziecko ma poczucie, że jest osobą znaczącą i ważną dla innych oraz doświadcza

pozytywnych emocji z ich strony, może uzyskać pomoc wówczas, gdy tego potrzebuje lub czuje się zagrożone. Nie ma poczucia opuszczenia (pozostawienia samemu) w sytuacji trudnej. Jest przez otoczenie doceniane ze względu na własne cechy, podejmowane starania, zachowanie i indywidualne kompetencje.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o poczuciu niedostatecznego wsparcia otrzymywanego ze strony innych w sytuacjach dla niego trudnych, stresowych. Deficyty są tu wybiórcze, dotycząc bądź wsparcia emocjonalnego (dziecko nie czuje się dostatecznie lubiane i kochane przez innych), wartościującego (dziecko nie czuje się wystarczająco doceniane), instrumentalnego (dziecko nie zawsze może liczyć na konkretne usługi, przysługi) i informacyjnego (dziecko nie zawsze może uzyskać informacje ważne dla rozwiązywaniu jego problemów). Dziecko ma poczucie, że nie jest osobą wystarczająco ważną dla innych oraz rzadko doświadcza pozytywnych emocji z ich strony. W sytuacjach zagrożenia nie zawsze może liczyć na pomoc, stąd może się w nim kształtować poczucie opuszczenia (pozostawienia samemu). Ma poczucie niedostatecznego doceniania własnych cech, starań, zachowania i indywidualnych kompetencji.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o braku wsparcia otrzymywanego ze strony innych w sytuacjach dla dziecka trudnych, stresowych. Deficyty są tu bardziej wyraźne i dotyczą wielu sfer funkcjonowania: wsparcia emocjonalnego (dziecko czuje się nie-lubiane i niekochane), wartościującego (dziecko czuje się niedoceniane), instrumentalnego (dziecko nie może liczyć na konkretne usługi, przysługi) i informacyjnego (dziecko nie uzyskuje ważnych dla siebie informacji). Dziecko ma poczucie, że jest osobą mało znaczącą dla innych oraz nie doświadcza pozytywnych emocji z ich strony. W sytuacjach zagrożenia ma poczucie opuszczenia (pozostawienia samemu). Jest niedoceniane lub nawet negatywnie oceniane są jego cechy, starania, zachowania i indywidualne kompetencje.

6. brak poczucia zagrożenia (B-ZA) (suma punktów od 5 do 20);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o poczuciu bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego i społecznego w relacjach z innymi. Doświadczenia i emocje dziecka wolne są od negatywnych komunikatów ze strony innych. Dziecko nie czuje się ośmieszane, nie podlega krytyce, nie czuje się gorsze od innych, nie doświadcza zdarzeń nieprzyjemnych ze strony innych ludzi (drwiny, zaczepki), otrzymuje zaś komunikaty o sympatii. Nie jest podmiotem plotek i obgadywania. Ma poczucie, że może otwarcie formułować własne zdanie, gdyż nie spotka się to z negatywną reakcją innych. Dziecko nie ma obaw i lęków, czuje się generalnie bezpieczne w środowisku społecznym. Jego potrzeba bezpieczeństwa jest zaspokajana, zaś doświadczenia w relacjach z innymi ludźmi są pozytywne.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o umiarkowanym poczuciu bezpieczeństwa, które może być zagrożone przez wybiórczo negatywne oceny społeczne i sytuacje wydarzające się w życiu dziecka. Doświadczenia dziecka w relacjach z innymi ludźmi są zróżnicowane, stąd niemożność ustalenia jakości oddziaływań społecznych, zaś relacje z innymi są skomplikowane, gdyż dziecko nie wie, czego może się po nich spodziewać. Powoduje to ograniczone zaufanie do innych i ostrożność w relacjach interpersonalnych, wynikające z niekonsekwencji oddziaływań innych ludzi. Może to ograniczać aktywność dziecka w kontaktach społecznych.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o doświadczaniu ze strony innych ludzi „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 w relacjach z innymi ludźmi (społecznego, fizycznego i emocjonalnego – psychicznego). Potrzeby bezpieczeństwa dziecka nie są zaspokajane, zaś doświadczania w relacjach z innymi ludźmi są negatywne, co stanowi zły prognostyk dla funkcjonowania w świecie społecznym i dla rozwoju społeczno-moralnego dziecka.

7. **prospołeczność** (*PROS*) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o dużej gotowości dziecka do działania na rzecz innego człowieka, grup społecznych, instytucji i całego społeczeństwa, czyli aktywności podtrzymującej, chroniącej interes innych „obiektów społecznych” (czynności altruistyczne, pomocne i kooperacyjne). Dziecko przejawia silną potrzebę kontaktowania się z innymi i opiekowania się, spędzania z nimi wolnego czasu; skłonność do dzielenia się własnymi zasobami materialnymi i niematerialnymi; chęć pomagania w sytuacjach zadaniowych i problemowych. Dziecko docenia innych i wyraża pozytywne emocje wobec nich. Jest zdolne do podporządkowania się regułom wspólnego działania, przynoszącego korzyść ogółowi. Posiada umiejętność wysłuchiwanie cudzych argumentów i brania ich pod uwagę we wspólnym działaniu. Lubi współpracować w realizacji różnych zadań. Ma skłonność do działań charytatywnych i troszczenia się o dobro innych oraz do działania na rzecz środowiska własnego życia.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o przeciętnej gotowości dziecka do działania na rzecz innych ludzi, raczej z tendencją do dominacji czynności kooperacyjnych, w których realizowane są interesy obu stron relacji interpersonalnej. Dziecko przejawia umiarkowaną potrzebę kontaktowania się z innymi i opiekowania się, spędzania z nimi wolnego czasu; przejawia ambiwalencję w zakresie dzielenia się własnymi zasobami materialnymi i niematerialnymi; umiarkowaną chęć niesienia pomocy w sytuacjach zadaniowych i problemowych, ze względu na konflikt związany z rozstrzygnięciem, czyje dobro chronić (własne, czy innych). Dziecko ma problemy z docenianiem innych i wyrażaniem pozytywnych emocji wobec nich. Ma problemy z podporządkowaniem się regułom wspólnego działania, przynoszącego korzyść ogółowi. Posiada przeciętną zdolność do wysłuchiwanie cudzych argumentów i brania ich pod uwagę we wspólnym działaniu. Przyjmuje postawę ambiwalentną wobec współpracy w realizowaniu różnych zadań. Bardziej koncentruje się na sobie, niż na innych ludziach.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o dominacji egocentryzmu, co związane jest z dążeniem do maksymalizowania własnego dobra, nawet kosztem dobra innych ludzi. Może to wynikać z wrogości związanej z rywalizacją o osiągnięcie ograniczonej puli dóbr. Dziecko jest skoncentrowane na sobie, ma tendencję do izolowania się, ze względu na potrzebę sukcesu i przekonanie o konieczności rywalizacji. Egocentryzm i koncentracja na sobie może wzmagać też tendencję do manipulowania innymi i deprecjonowanie ich wartości, w celu maksymalizacji własnych zysków i uzasadnienia prawomocności własnych działań. Jest to prognostyk złego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych.

8. **brak agresywności** (*B-AGR*) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o braku tendencji do intencjonalnej agresji interpersonalnej, zarówno werbalnej i/lub fizycznej, co oznacza, że w sytuacjach społecznych dziecko dobrze radzi sobie z doświadczaną frustracją i nie ma poczucia zagrożenia ze strony innych ludzi. Nie jest skłonne do szkodenia innym, czyli nie ma utrwalonej postawy agresywności, wrogości, a raczej postawę pozytywną w sytuacjach sporu. Nie reaguje w sytuacjach trudnych reakcjami agresywnymi, potrafi rozwiązywać różne problemy i konflikty w sposób konstruktywny.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o słabej tendencji do intencjonalnej agresji interpersonalnej, zarówno werbalnej i/lub fizycznej. Dziecko ma w pewnych sytuacjach społecznych trudności w radzeniu sobie z doświadczaną frustracją, co może wyzwać reaktywną agresję, ale pozbawioną utrwalonej tendencji do szkodenia innymi. Tendencję do reagowania w sytuacjach trudnych reakcjami agresywnymi wiązać można z poczuciem zagrożenia ze strony innych i niedostatecznymi umiejętnościami konstruktywnego rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, bądź też wynika ona z nadmiernej emocjonalności, czyli słabej zdolności do kontrolowania stanu własnych emocji.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o wyraźnej tendencji do intencjonalnej agresji interpersonalnej, zarówno werbalnej i/lub fizycznej, co oznacza, że w sytuacjach społecznych dziecko nie potrafi radzić sobie z doświadczaną frustracją i ma poczucie zagrożenia ze strony innych ludzi. Jest skłonne do szkodenia innym, co może świadczyć o utrwalonej postawie negatywnej wobec innych ludzi (agresywności, wrogości). Ma tendencję do reagowania w sytuacjach trudnych reakcjami agresywnymi, co stanowi o destrukcyjnej formie rozwiązywania różnych problemów i konfliktów interpersonalnych, a przyjmować może formę wyśmiewania innych, plotkowania, chęci zemsty, ostrego krytykowania, wyzywania, obrażania, lub pomniejszania wartości innych ludzi. Świadczy też o podejrzliwości wobec nich, doświadczaniu uczuć rozdrażnienia i gniewu w relacjach z nimi. Czasem może realizować się w formie uczestniczenia w bójkach i kłótniach oraz gwałtownych reakcjach w formie krzyku i złości.

OBRAZ ŚWIATA

Tabela 32. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych

STENY	Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ)	Przychylność świata (PŚ)	Obraz świata (OŚ)
Niski	do 15	do 14	do 30
Średni	16 – 18	15 – 17	31 – 35
Wysoki	19 – 24	18 – 20	36 – 44

Tabela 33. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych

STENY	Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ)	Przychylność świata (PŚ)	Obraz świata (OŚ)
Niski	do 14	do 13	do 28
Średni	15 – 17	14 – 16	29 – 34
Wysoki	18 – 24	17 – 20	35 – 44

9. sensowność i zorganizowanie świata (SZŚ) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnym obrazie świata posiadanym przez dziecko, co przejawia się w przekonaniach, że świat jest zorganizowany w sposób sensowny i zorganizowany, zaś rządzi tym reguła sprawiedliwości. Dziecko ma poczucie, że świat można zrozumieć i wyjaśnić przyczyny różnych zdarzeń, a także wyjaśnić sposób jego urzędzenia. Jest przekonane, że świat jest sprawiedliwy, jest w nim więcej dobra niż zła, zaś kierują nim zasady, które pozwalają go jednoznacznie określić. W jego przekonaniu nic nie jest przypadkowe, a każdy otrzymuje to na co zasłużył swoim zachowaniem. Potrafi dostrzec dobre konsekwencje wynikające ze zdarzeń z pozoru negatywnych. Dziecko uważa, że wszystko, co dzieje się w świecie ma swoje uzasadnione przyczyny, nawet jeśli nie potrafi ich jeszcze określić. Dlatego też w świecie zorganizowanym racjonalnie planowanie własnego życia ma sens i szansę powodzenia (wysokie prawdopodobieństwo). Nie przejawia przekonania typu: „spiskowa teoria dziejów”.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o wyraźnej ambiwalencji w postrzeganiu świata przez dziecko, konfliktowości przekonań związanych z jego sensem i sposobem zorganizowania. Może to wynikać z różnych doświadczeń dziecka, które są sprzeczne w swym znaczeniu dla kształtowania się przekonań o świecie. Sprawiedliwość jako reguła rządząca światem nie zawsze się sprawdza, ale też nie można powiedzieć, że dziecko generalnie postrzega świat jako niesprawiedliwy. Możliwe jest kontekstualne ocenianie różnych wymiarów świata, zależne od doświadczeń w różnych środowiskach własnego życia (np. w sytuacjach edukacyjnych reguła sprawiedliwości relatywnie rzadko się sprawdza, zaś doświadczenia dziecka w tej sferze mogą stanowić podstawę generalizowania przekonań o świecie). Dziecko przejawia umiarkowany optymizm, uważa, że nie wszystko w świecie ma racjonalne przyczyny, stąd planowanie własnego życia ma ograniczony sens, bo szansa realizacji własnych celów jest relatywnie mała, ale możliwa. Nie przejawia jednak zgeneralizowanego pesymizmu w postaci przekonań typu: „spiskowa teoria dziejów”.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnym obrazie świata posiadanym przez dziecko, co przejawia się w przekonaniach, że świat jest zorganizowany w sposób bezsensowny i zorganizowany wedle nieprzewidywalnych zasad. W przekonaniu dziecka, świat jest niesprawiedliwy, stąd pojawia się poczucie, że nie można go zrozumieć i nie można znaleźć przyczyn różnych zdarzeń, ani też powodów, dla których w taki sposób został zorganizowany. Generalnie – w świecie dominuje zło. W przekonaniu dziecka wszystko jest przypadkowe i zwykle nie można liczyć na to, że otrzyma się to, na co człowiek zasługuje (zwykle źli wygrywają, dobrzy przegrywają). Dziecko cechuje pesymizm, powodujący, że widzi się tylko negatywne strony różnych zdarzeń i je przewiduje. Dziecko uważa, że nic, co dzieje się w świecie nie ma racjonalnych przyczyn. Dlatego też w świecie zorganizowanym nieracjonalnie i niesprawiedliwym, nie ma sensu planować własnego życia, bo szansa powodzenia własnych planów jest nikła (niskie prawdopodobieństwo). Przejawiać też może przekonania typu: „spiskowa teoria dziejów”.

10. przychyłność świata (PŚ) (suma punktów od 5 do 20);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnym obrazie świata, gdyż dziecko uważa, że świat generalnie jest przychylny ludziom i nie spotyka ich w życiu zło (świat jest generalnie dobry). Przejawia się to w przekonaniu, że jednostka swoimi zasługami może pozyskać dla siebie coś dobrego. Dziecko uznaje, że to, co je spotyka jest sprawiedliwe i uzasadnione jego działaniem; a także ma poczucie, że od jego działań „dzisiaj” zależy jego przyszłość, co przyjmuje formę zgeneralizowanego przekonania, że jeśli jest się dobrym człowiekiem, prędzej czy później, otrzyma się za to nagrodę, zaś jeśli jest się człowiekiem „złym”, zostanie się „ukaranym”. Czasem przekonanie to może powodować podejmowanie działań nadmiernie ryzykownych (nieuzasadniony optymizm).

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o umiarkowanie pozytywnym obrazie świata, którego przychyłność jest ograniczona (w świecie jest zarówno dobro, jak i zło) i zapewne trzeba być ostrożnym w podejmowaniu różnych działań, by chronić się przed

potencjalnym złem. Przejawia się to w przekonaniu, że nie zawsze człowiek swoimi zasługami może pozyskać dla siebie coś dobrego, ale nie przekreśla to prób, by to uzyskać. Dziecko uznaje, że to, co je spotyka także nie zawsze jest sprawiedliwe i uzasadnione jego działaniem, a także ma poczucie, że nie zawsze podejmowane działania mogą przynieść dobre i oczekiwane efekty w przyszłości. Umiarkowany optymizm w ocenie świata może chronić jednostkę przed podejmowaniem działań nadmiernie ryzykownych (nieuzasadniony optymizm), ale też i czasem stanowi barierę dla podejmowania działań, które mogłyby przynieść pozytywne efekty.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnym obrazie świata, gdyż dziecko uważa, że świat generalnie jest nieprzychylny ludziom i w świecie ludzi spotyka głównie zło (świat jest z natury „zły”). Przejawia się to w przekonaniu, że jednostka niezależnie od swojego postępowania, nie jest w stanie pozyskać dla siebie czegoś dobrego. Dziecko uznaje, że to, co je spotyka jest niesprawiedliwe i nie ma uzasadnienia w jego działaniu. Ma poczucie, że jego działania nie mają wpływu na jego przyszłość (brak nadziei). Przyjmuje formę zgeneralizowanego przekonania, że za dobro człowieka nie spotyka to samo, zaś za zło rzadko jest się „ukaranym”. Przekonanie to ogranicza działania o charakterze sprawczym, służących zmianie świata, w którym się żyje (bierność).

OBRAZ ŻYCIA

Tabela 34. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych

STENY	Poczucie skuteczności (PS)	Brak poczucia bezradności (BPB)	Obraz życia (OŻ)
Niski	do 16	do 16	do 33
Średni	17 – 19	17 – 19	34 – 38
Wysoki	20 – 24	20 – 24	39 – 48

Tabela 35. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych

STENY	Poczucie skuteczności (PS)	Brak poczucia bezradności (BPB)	Obraz życia (OŻ)
Niski	do 16	do 15	do 32
Średni	17 – 19	16 – 18	33 – 37
Wysoki	20 – 24	19 – 24	38 – 48

11. poczucie skuteczności (PS) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o wysokim poziomie pewności, że jest się zdolnym do odniesienia sukcesu w określonym zadaniu. Dziecko ma subiektywne przeświadczenie o umiejętności działania w określonej sytuacji, poradzenia sobie z zadaniem. Przekonanie to wzmacnia poziom motywacji dziecka do podejmowania działań, w których skuteczność się wierzy. Dziecko jest przekonane o osiągnięciu zadowalającego wyniku dzięki własnemu, dobremu działaniu, stąd jest skłonne podejmować zadania o wysokim poziomie trudności i stawiać sobie wysokie cele (wysokie aspiracje), w których realizację wierzy, pod warunkiem włożenia dużego wysiłku w działania służące ich realizacji. Nie zraża się istniejącymi przeszkodami, co nierzadko przyczynia się do osiągnięcia sukcesu, koncentruje się na możliwo-

ściach działania, a nie na przeszkodach. Cechuje je 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).

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o przeciętnym poziomie pewności, że jest się zdolnym do odniesienia sukcesu w określonym zadaniu. Dziecko jest przekonane o ograniczonych własnych umiejętnościach działania w określonej sytuacji, poradzenia sobie z zadaniem. Przekonanie to wyznacza przeciętną motywację dziecka do podejmowania działań, których skuteczność jest niepewna. Dziecko nie jest w pełni przekonane o osiągnięciu zadowalającego wyniku dzięki własnemu, dobremu działaniu, stąd jego skłonność do podejmowania zadań trudnych jest niewielka, zaś cele, które sobie stawia nie są zbyt ambitne (ograniczony pułap aspiracji). Nie do końca jest przekonane, że własny wysiłek przekłada się zawsze na sukces w realizowaniu podejmowanych zadań i stawianych celów. Podejmując działanie, bierze pod uwagę zarówno istniejące przeszkody, jak i dokonuje próby oceny własnych możliwości działania. Cechuje je umiarkowany niepokój i lęk w sytuacjach trudnych.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o przekonaniu, że jest się niezdolnym do odniesienia sukcesu w określonym zadaniu i braku umiejętności poradzenia sobie z zadaniem. Przekonanie to obniża poziom motywacji dziecka do podejmowania działań, w których skuteczność się nie wierzy. Dziecko uważa, że jakość własnego działania i wielkość wysiłku w nie włożonego, nie ma wpływu na osiągany wynik, stąd nie jest skłonne podejmować zadań trudnych, ogranicza aspiracje poniżej poziomu realnych możliwości. Zrażają je istniejące przeszkody, co nierzadko przyczynia się do braku sukcesu własnego działania (koncentracja na przeszkodach, a nie na możliwościach działania). Cechuje je wysoki poziom niepokoju w podchodzeniu do trudnych zadań i duży lęk w sytuacjach trudnych (brak motywacji działania, szybkie zniechęcanie się, brak odporności na nowe sytuacje, wkładanie małego wysiłku w działanie, co pełni funkcję wyjaśniania porażki, brak wiary w sukces mimo możliwości jego osiągnięcia).

12. brak poczucia bezradności (B-PB) (suma punktów od 6 do 24);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o braku poczucia bezradności, a więc i nie występowaniu deficytów poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych bezradności. Dziecko jest przekonane o własnej zdolności do kontrolowania zdarzeń w jego życiu. Oczekuje zatem, że jego działania w nowych sytuacjach zadaniowych będą efektywne, co wynika z faktu łączenia własnego zachowania z jego efektem, jeśli jest on pozytywny. Powoduje to wzrost motywacji do podejmowania planowych działań i zwiększenie własnej aktywności w różnych obszarach działania. Dziecko ma poczucie sprawowania kontroli nad zdarzeniami w jego życiu. Chroni to dziecko przed poczuciem zagrożenia, lęku, bezsilności, apatii i braku nadziei na zmianę własnej sytuacji, bo może ją zmienić własnym działaniem. Ogranicza to możliwości pojawienia się stanów depresyjnych. Ogólnie dziecko spostrzega powiązanie własnego działania z jego efektami, ma poczucie sprawczości i możliwości kształtowania własnej sytuacji – „tu i teraz” i w przyszłości, a także nie ma lęku przed nowymi sytuacjami i podejmowaniem nowych wyzwań.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o umiarkowanym poczuciu bezradności/zaradności. Deficyty poznawcze, motywacyjne i emocjonalne bezradności zaznaczają się słabo. Dziecko przejawia pewną ambiwalencję wobec własnej zdolności do kontrolowania zdarzeń w jego życiu i efektywności podejmowanych działań, gdyż nie zawsze łączy własne zachowania z jego efektem, nawet jeśli jest on pozytywny (może to zależeć od sytuacji, rodzaju działania, poprzedzających działanie doświadczeń). Motywacja do podejmowania planowych działań i własna aktywność w różnych obszarach działania jest zmienna. Dziecko ma więc umiarkowane poczucie sprawowania kontroli nad zdarzeniami w jego życiu. Stany zagrożenia, lęku, bezsilności, apatii i braku nadziei na zmianę własnej sytuacji, są także zależne od sytuacji. Prawdopodobieństwo pojawienia się stanów depresyjnych jest mniejsze, ale możliwe. Ogólnie dziecko spostrzega niezbyt silny związek między własnym działaniem i jego efektami, jego poczucie sprawczości i możliwości kształtowania własnej sytuacji – „tu i teraz” i w przyszłości jest zmienne, zaś lęk przed nowymi sytuacjami i podejmowaniem nowych wyzwań zaznacza się w różnych sytuacjach, ale nie jest zgeneralizowany.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o występującym deficycie poznawczym, motywacyjnym i emocjonalnym bezradności, czyli przeświadczeniu dziecka o niezdolności do kontrolowania zdarzeń w jego życiu. Dziecko oczekuje, że jego działania w nowych sytuacjach zadaniowych będą nieefektywne, co powoduje, że nie łączy własnego zachowania z jego efektem, nawet jeśli jest on pozytywny. Powoduje to obniżenie lub utratę motywacji do podejmowania planowych działań i spowolnienie wszystkich wykonywanych aktywności. Dziecko rezygnuje z uzyskania kontroli nad zdarzeniami w jego życiu. Dziecko przejawia wysoki poziom poczucia zagrożenia, lęku, bezsilności, apatii i braku nadziei na zmianę własnej sytuacji, co może prowadzić do stanów depresyjnych. Ogólnie dziecko nie postrzega powiązania działania z jego efektami, ma poczucie beznadziejności własnej sytuacji – „tu i teraz” i w przyszłości, przejawia wysoki poziom lęku przed nowymi sytuacjami, zadaniami i wyzwaniem.

Analiza poszczególnych obszarów-wymiarów funkcjonowania dziecka dokonywana jest na podstawie poniżej zamieszczonych norm, z uwzględnieniem zmiennej płci.

OBSZARY – WYMIARY FUNKCJONOWANIA

Tabela 36. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych

OPIS	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Obraz świata (OŚ)	Obraz życia (OŻ)
Niski	do 62	do 68	do 30	do 33
Średni	63 – 70	69 – 77	31 – 35	34 – 38
wysoki	71 – 88	78 – 92	36 – 44	39 – 48

Tabela 37. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych

OPIS	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Obraz świata (OŚ)	Obraz życia (OŻ)
Niski	do 59	do 62	do 28	do 32
średni	60 – 68	63 – 72	29 – 34	33 – 37
wysoki	69 – 88	73 – 92	35 – 44	38 – 48

1. samoocena globalna specyficzna (SSS) (suma punktów od 22 do 88);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnej samoocenie globalnej, a więc przekonaniu o własnej wartości, szacunku do siebie i akceptacji własnej osoby, wynikającej z różnych atrybutów: wyglądu fizycznego, walorów poznawczo-intelektualnych, moralnych i charakterologicznych. 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”. Dominują przekonania typu: jestem osobą wartościową, tzn. kompetentną, dobrą i godną miłości.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o ambiwalencji w globalnym ocenianiu własnej osoby. Przekonania o własnej wartości, szacunku do siebie i akceptacji wobec własnej osoby, wynikające z różnych atrybutów: wyglądu fizycznego, walorów poznawczo-intelektualnych, moralnych i charakterologicznych, są nieustalone, zaś mogą wynikać z różnic w samoocenach częściowych. Dla ustalenia się samooceny ważny jest proces wartościowania, czyli określenia tego, co dla oceny samego siebie jest najważniejsze. Dla samooceny ambiwalentnej charakterystyczna jest zatem sprzeczność oceny różnych własnych cech: akceptacja i zadowolenie z siebie, pozytywne emocje i sądy o sobie, a także brak dominacji porównań społecznych „w górę”, zależne mogą być od sfery oceny, ale także od sytuacji, w której dziecko siebie ocenia.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnej samoocenie globalnej, a więc przekonaniu o braku własnej wartości, braku szacunku do siebie i nie akceptacji siebie, co wynika z oceny różnych atrybutów: wyglądu fizycznego, walorów poznawczo-intelektualnych, moralnych i charakterologicznych. Dla samooceny negatywnej charakterystyczne są zatem brak akceptacji własnej osoby, niezadowolenie z siebie, żywienie wobec własnej osoby negatywnych emocji i wyrażanie o sobie negatywnych sądów, a także dominacja porównań społecznych „w górę”. Dominują przekonania typu: jestem osobą bezwartościową, tzn. niekompetentną, złą i niegodną miłości.

2. funkcjonowanie interpersonalne (FI) (suma punktów od 23 do 92);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnym obrazie relacji łączących dziecko z jego otoczeniem społecznym (przekonania na ten temat), odzwierciedla i wyznacza wysoki 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. Dziecko ma zaspokojone podstawowe potrzeby o charakterze społecznym: potrzebę bezpieczeństwa; potrzebę afiliacji; potrzebę przywiązania (opiekowania się i doznawania opieki).

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o występowaniu przekonań wyznaczających przeciętnie pozytywny obraz relacji łączących dziecko z jego otoczeniem społecznym; odzwierciedla i wyznacza przeciętny poziom przystosowania społecznego, czyli zaspokojenia potrzeb i realizacji celów jednostkowych w warunkach środowiska własnego życia. W sposób konfliktowy realizowane są zasady poszanowania, czy przestrzegania norm i wartości obowiązujących w danym środowisku. Dziecko w niewystarczającym stopniu ma zaspokojone podstawowe potrzeby o charakterze społecznym: potrzebę bezpieczeństwa; potrzebę afiliacji; potrzebę przywiązania (opiekowania się i doznawania opieki).

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnym obrazie relacji łączących dziecko z jego otoczeniem społecznym (przekonania na ten temat), odzwierciedla i wyznacza niski poziom przystosowania społecznego, czyli brak zaspokajania potrzeb i realizacji celów jednostkowych w warunkach danego środowiska, co wiąże się z brakiem poszanowania, czy przestrzegania norm i wartości obowiązujących w danym środowisku. Zagrożone jest zaspokojenie potrzeb o charakterze społecznym: potrzeby bezpieczeństwa; potrzeby afiliacji; potrzeby przywiązania (opiekowania się i doznawania opieki).

Inni wobec mnie (IWM) (suma punktów od 11 do 44);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnych przekonaniach związanych z postrzeganiem postaw innych ludzi wobec dziecka. Dziecko ma poczucie wsparcia społecznego o charakterze emocjonalnym, informacyjnym, instrumentalnym w sytuacji trudnej, problemowej, co wynika z funkcjonowania w istniejących układach społecznych. Czuje się przez innych doceniane, co wiąże się ze wsparciem emocjonalnym i intelektualnym. Ma poczucie bezpieczeństwa, co wynika

z jego przekonań o „dobrej” naturze innych ludzi i prawidłowych relacjach z nimi, stanowiących efekt doświadczeń pozyskanych w codziennym życiu. Stanowi dobry prognostyk dla funkcjonowania społecznego dziecka.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o ambiwalencji w postrzeganiu postaw innych ludzi wobec dziecka. Dziecko ma niewystarczające poczucie wsparcia społecznego o charakterze emocjonalnym, informacyjnym, instrumentalnym w sytuacji trudnej, problemowej, co stanowi wynik doświadczeń w obrębie istniejących układów społecznych. Czuje się przez innych niewystarczająco doceniane, co wiąże się z ograniczonym wsparciem emocjonalnym i intelektualnym. W pewnym stopniu zagrożone jest poczucie bezpieczeństwa, co wynika z nieustalonych przekonań dziecka o naturze innych ludzi (dobrzy, źli) i różnych doświadczeń w relacjach z nimi.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnych przekonaniach związanych z postrzeganiem postaw innych ludzi wobec dziecka. Dziecko nie ma poczucia wsparcia społecznego o charakterze emocjonalnym, informacyjnym, instrumentalnym w sytuacji trudnej, problemowej. Czuje się przez innych niedoceniane, co wiąże się z brakiem wsparcia emocjonalnego i intelektualnego. Czuje się zagrożone w relacjach społecznych, co wynika z jego przekonań o „złej” naturze innych ludzi i nieprawidłowych relacji z nimi, stanowiących efekt doświadczeń pozyskanych w życiu codziennym. Stanowi zagrożenie dla funkcjonowania społecznego dziecka.

Ja wobec innych (JWI) (suma punktów od 12 do 48);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnych postawach dziecka wobec innych ludzi. Dziecko jest nastawione prospołecznie, cechuje je wysoka gotowość do działania dla dobra innych ludzi. Cechuje je postawa „do ludzi” – branie pod uwagę ich potrzeb i interesów, ograniczenie egocentryzmu i koncentracji na sobie. Dziecko nie reaguje agresją w sytuacjach trudnych społecznie i zadaniowo, ale potrafi rozwiązywać różne konflikty i problemy konstruktywnie. Świadczy to o umiejętności godzenia potrzeb własnych i innych ludzi. Jest to dobry prognostyk dla funkcjonowania społecznego dziecka i jego rozwoju społecznego.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o ambiwalentnych postawach dziecka wobec innych ludzi. Dziecko doświadcza konfliktu w sferze: prospołeczność – egocentryzm; wrogość – brak wrogości. Cechuje je nieustalona postawa wobec innych ludzi: wewnętrzny konflikt między zaspokajaniem potrzeb własnych i godzeniem ich z potrzebami innych. Dziecko reaguje umiarkowaną agresją w sytuacjach trudnych społecznie i zadaniowo, co wynika z deficytów w konstruktywnym rozwiązywaniu różnych konfliktów. Świadczy o ograniczonej umiejętności godzenia potrzeb własnych i innych ludzi.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnych postawach dziecka wobec innych ludzi. Dziecko jest nastawione egocentrycznie, cechuje je niska gotowość do działania dla dobra innych ludzi, czyli postawa „od ludzi” – dominują tu postawy egoistyczne, wysoka koncentracją na sobie, tendencja do izolowania się, tendencja do manipulowania innymi i deprecjonowania ich wartości, w celu maksymalizacji własnych zysków i uzasadnienia prawomocności własnych działań. Dziecko reaguje agresją w sytuacjach trudnych społecznie i zadaniowo, nie potrafi rozwiązywać konfliktów i problemów konstruktywnie. Świadczy to o braku umiejętności godzenia potrzeb własnych i innych ludzi. Jest to zły prognostyk dla funkcjonowania społecznego dziecka i jego rozwoju społecznego.

3. obraz świata (OŚ) (suma uzyskanych punktów od 11 do 44);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnym obrazie świata posiadanym przez dziecko. Dziecko ma przekonanie, że świat jest sensowny, dobrze zorganizowany i przychylny ludziom, co wynika z wiary w jego sens. Ma zaufanie do świata. Inter-

pretuje rzeczywistość i zdarzenia dziejące się w świecie oraz prognozuje przyszłe zdarzenia i własne szanse na sukces w kategoriach pozytywnych (świat sprawiedliwy, logicznie urządzony, życzliwy). Świat i zdarzenia interpretowane są jako sensowne, prawomocne, uzasadnione i związane z jakimś nadrzędnym celem, którym służą. Dziecko wierzy, że w świecie można generalnie spotkać więcej dobrego niż złego, a także, że świat jest sprawiedliwy. Wpływa to na umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o ambiwalencji w postrzeganiu obrazie świata posiadanym przez dziecko. Dziecko ma ograniczoną wiarę w sensowność zorganizowania i przychylność świata. Ma umiarkowane zaufanie do świata. Interpretacja zdarzeń w świecie jest sytuacyjna, nieustalona. Wpływa to na umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnym obrazie świata posiadanym przez dziecko. Dziecko ma przekonanie, że świat jest bezsensowny, nieracjonalnie zorganizowany i nieprzychylny ludziom, nie ma zaufania do świata. Interpretuje rzeczywistość i zdarzenia dziejące się w świecie oraz prognozuje przyszłe zdarzenia i własne szanse na sukces w kategoriach negatywnych (świat jest niesprawiedliwy, nieracjonalnie urządzony, nieżyczliwy). Świat i zdarzenia interpretowane są jako bezsensowne, nieprawomocne, nieuzasadnione i niezwiązane z jakimś nadrzędnym celem. Dziecko jest przekonane, że w świecie jest generalnie więcej zła niż dobra. Wzmaga to bezsilność jednostki w sytuacjach trudnych.

4. obraz własnego życia (OŻ) (suma punktów od 12 do 48);

Wynik wysoki (7–10 sten)

Świadczy o pozytywnym obrazie własnego życia. Dziecko wierzy, że może kontrolować własne życie i kształtować je wedle własnych preferencji, marzeń i pragnień, zaś zależy to jedynie od jego cech dyspozycyjnych, związanych z wytrwałością w dążeniu do celu. Dziecko wierzy, że ma wpływ na własne życie i otaczającą rzeczywistość, a jego działania są skuteczne. Ma optymistyczną wizję własnego życia, co wpływa zarówno na osiąganie sukcesów, jak i zwiększa umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Wynik przeciętny (5–6 sten)

Świadczy o ambiwalencji w postrzeganiu obrazie własnego życia. Nie jest ustalony sposób widzenia siebie jako osoby skutecznej, co może zależeć od sytuacji, w której dokonywana jest ocena. Dziecko ma ograniczony poziom wiary i zaufania we własne możliwości kontrolowania i kształtowania własnego życia według osobistych preferencji. Często przyczyny braku skuteczności własnych działań lokuje we własnych dyspozycjach (cechach – wewnętrzna atrybucja przyczyn). Wizja własnego życia jest zmienna, zależna od kontekstu sytuacyjnego.

Wynik niski (1–4 sten)

Świadczy o negatywnym obrazie własnego życia. Dziecko nie wierzy, że może kontrolować własne życie i kształtować je wedle własnych preferencji, marzeń i pragnień, bowiem nie zależy to od jego cech dyspozycyjnych, związanych z wytrwałością w dążeniu do celu. Dziecko nie wierzy, że może kształtować własne życie i otaczającą rzeczywistość, a swoje działania uznaje za nieskuteczne. Ma pesymistyczną wizję własnego życia, co skutkuje ponoszeniem porażek i ogranicza umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

7. Zakończenie – zastosowanie KNIŚ

KNIŚ (klasa 4–6) służy do badania relacji dziecka ze światem (obraz świata, obraz życia), z innymi ludźmi (funkcjonowanie interpersonalne) i z samym sobą (samoocena). Wersja dla klas 4–6 szkoły podstawowej (dzieci w wieku młodszo-szkolnym) ma charakter eksperymentalny, wymagający dalszych badań i potwierdzenia wartości narzędzia.

Kwestionariusz charakteryzuje się zadowalającymi parametrami psychometrycznymi, stąd może być stosowany w badaniach naukowych, oraz – jako wersja eksperymentalna – w diagnozie indywidualnej, ukierunkowanej na identyfikację zasobów i deficytów osobowościowych, związanych z postrzeganiem siebie i otaczającego świata (poznawcza koncepcja osobowości), które mają znaczenie nie tylko dla ogólnego rozwoju, ale pozwalają prognozować zachowania jednostki, ważne z punktu widzenia dalszego ukierunkowania rozwoju zawodowego i edukacji z nim powiązanej. Na tym etapie rozwoju, jest to bardziej związane z kształtowaniem świadomości w zakresie własnych zasobów i deficytów, co w konfrontacji z diagnozą ściśle związaną z orientacją zawodową, daje podstawę do eliminowania lub ukierunkowania na te zawody, których wykonywanie wiąże się z pracą z ludźmi i dobrym funkcjonowaniem społecznym. Postrzeganie siebie – czyli samoocena – oraz postrzeganie siebie jako osoby skutecznej i kontrolującej własne życie, to ważne cechy osobowości w każdym zawodzie, choć oczywiście specyfika różnych zawodów w tym zakresie stawia różne wymagania. A ponadto stanowią one prognozę dla dalszego rozwoju jednostki we wszystkich sferach jej życia i rolach, które przyjdzie jej pełnić w przyszłości. Wczesna diagnoza deficytów i zasobów w obszarze, który przedmiotowo odnosi się do skonstruowanego narzędzia diagnostycznego, jest ważna dla całej „kariery życiowej” (toru rozwoju) dziecka.

Jak wskazano powyżej, wstępne badania kwestionariuszem pozytywnie prognozują, jeśli chodzi o jego wartość jako narzędzia diagnostycznego (trafność, rzetelność, moc dyskryminacyjna), jednakże ze względu na jego niewystarczającą rzetelność (<0,9), nie stanowi on dostatecznie wiarygodnego narzędzia do diagnozy indywidualnej. Wymaga dalszych badań, więc można go traktować jako wersję eksperymentalną, choć spełnia mniej ostre wymagania psychometryczne.

Stosunek dziecka do siebie, ludzi, świata i własnego życia, może stanowić obok zainteresowań, systemu wartości i zdolności ogólnych i specjalnych – choć nie bezpośrednio, ale bardzo ważne kryterium diagnostyczne w ocenie predyspozycji zawodowych i w wyborze zawodu. W zawodach, które wiążą się z pracą z ludźmi – nastawienia interpersonalne bezpośrednio, zaś nastawienia intrapersonalne oraz postawy wobec świata pośrednio – wymagania tych zawodów wyznaczają specyficzne właściwości osobowościowe, które pozytywnie prognozują w odniesieniu do satysfakcjonującego i efektywnego realizowania przypisanych im potencjalnie wymagań roli zawodowej.

Wybór specyficznych zawodów wymaga też specyficznych kompetencji, ale również właściwości osobowościowych, które są ważne dla ich efektywnego wykonywania. Wszystkie zawody związane z pracą z ludźmi wymagają dobrego psychospołecznego funkcjonowania, które tu rozumiemy jako integrację ze światem społecznym (nastawienia interpersonalne), któ-

ra jednak nie jest możliwa bez wewnętrznej integracji (samoocena), zaś obraz świata (pozytywny vs negatywny) i obraz życia (skuteczność vs bezradność), decydują o jakości funkcjonowania w relacji z innymi ludźmi oraz sposobie działania w świecie (aktywność, kontrola, sprawczość vs bierność, bezradność), także w układzie zawodowym, profesjonalnym.

W kategoriach zawodów, wymagających specyficznego kontaktu z ludźmi, czyli związanymi z profesjonalną pomocą i wspieraniem rozwoju jednostek (nauczyciel, pedagog, psycholog, pracownik socjalny, lekarz, pielęgniarka, sanitariusz, opiekun), ważne jest, by badana jednostka osiągała wysokie wyniki w skali nastawień wobec innych (*Ja wobec innych*), ale jednocześnie także wysokie wyniki w skalach samooceny, skuteczności, niskie w skalach bezradności, oraz by poziom nadziei podstawowej (obraz świata) był wysoki, ze względu na to, iż pośrednio te właściwości decydują o wewnętrznej integracji i integracji ze światem osób niosących profesjonalną pomoc, która tylko wtedy może być skuteczna, jeśli profesjonalista ma własną wizję życia, ugruntowaną i świadomą, a także ma „co zaproponować” osobom, którym pomaga. Praca z ludźmi zwykle jest psychicznie i emocjonalnie obciążająca, stresująca i frustrująca, wymaga zatem także zdolności do kontrolowania własnych emocji i zachowań, pomimo negatywnych zachowań ze strony klientów, podopiecznych, wychowanków, uczniów (ważny jest tu poziom poczucia zagrożenia i poziom agresywności).

Podając jeszcze jeden konkretny przykład zastosowania kwestionariusza do diagnozy związanej z doradztwem zawodowym, kolejna kategoria przekonań przekładających się na postawy i w efekcie na zachowania: *Inni wobec mnie*; jest ważna w zawodach wymagających współpracy i współdziałania w grupie, pracy zespołowej. Postrzeganie zachowań innych, poczucie bezpieczeństwa w relacji z nimi jest tu bardzo ważne.

Ogólnie zaś wszystkie zmienne identyfikowane przy użyciu KNIIS ważne są dla kariery edukacyjnej, np. samoocena, własna skuteczność vs wyuczona bezradność, a także nadzieja podstawowa (nastawienie wobec świata, jego zorganizowania i przychylności), mogą przekładać się na zaniżone aspiracje i w efekcie nieprawidłowo wybrany zawód, który nie przynosi satysfakcji, bowiem wykonywanie wymagań wybranej roli zawodowej jest poniżej potencjalnych możliwości osoby badanej (np. skrócenie kariery edukacyjnej do poziomu zasadniczej szkoły zawodowej). Wykorzystanie przedmiotowego narzędzia jest zatem możliwe także w działaniach profilaktycznych związanych z prawidłowym wyborem kierunku kształcenia zawodowego i także jego poziomu (postrzeganie szans skutecznego działania i osiągania sukcesów, aspiracje).

Zresztą większość cech, które bada KNIIS, jest ważnych – mniej lub bardziej – w wykonywaniu różnych kategorialnie zawodów, stąd narzędzie spełnia w większym stopniu rolę identyfikowania zasobów i deficytów, które należy rozwijać lub eliminować w toku kariery edukacyjnej (cele ogólnorozwojowe).

Ogólnie rzecz ujmując zastosowanie KNIIS jest szersze niż w doradztwie zawodowym, gdyż możliwe jest jego wykorzystanie w diagnozie właściwości osobowościowych określających dojrzałą (zintegrowaną wewnątrznie i ze światem) osobowość, w diagnozie nieprzystosowania społecznego i jego osobowościowych korelatów (funkcjonowanie społeczne), w profilaktyce edukacyjnej (rozwój i efekty wychowania) oraz w doradztwie zawodowym, w identyfikowaniu cech ważnych w specyficznych zawodach (orientacja zawodowa) oraz cech prognozujących efektywność wykonywania różnych ról zawodowych.

Zastosowanie narzędzia może być bardzo szerokie, jednak wymaga to dalszych prac nad kwestionariuszem, rozszerzania badań na inne populacje, zweryfikowania właściwości psychometrycznych na próbie bardziej zróżnicowanej oraz normalizacji, która będzie obejmowała także inne kategorie różnicujące – nie tylko płeć (np. w przypadku wykorzystania w diagnozie resocjalizacyjnej, konieczne są badania narzędziem i jego normalizacja w grupie jednostek niedostosowanych społecznie).

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.
- Appelt K. (2005), Wiek szkolny. Jak rozpoznawać potencjał dziecka [w:] red. A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 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*, przekł. Aleksander Wojciechowski, Poznań, Wydawnictwo Zys i S-ka.
- 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.
- Brzezińska A. I. red. (2005), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński J. (2005), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe 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.

- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*, Warszawa: Wyd. IP PAN.
- Doliński D. (1993), *Orientacja defensywna*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Domachowski W. (1991), Interakcyjny model funkcjonowania społecznego, [w:] H. Sęk [red.], *Spółeczna 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), *Samooocena 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, 1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Rebis.
- Erikson E.H. (2002), *Dopełniony cykl życia*, Poznań: Rebis.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zys 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.
- Hornowska E. (2010), *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCOLAR.
- Jarymowicz M., Szustrowa T. (1980), Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne, [w:] J. Reykowski [red.], *Osobowość a społeczne zachowanie się* (s. 439–473). Warszawa: KiW.
- 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.
- Kmiecik-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.
- Nowakowska M. (1970), Polska adaptacja 16-czynnikowego Kwestionariusza Osobowości R.B. Cattella, *Psychologia Wychowawcza*, 3, 474–483.
- Nuttin J. (1968), *Struktura osobowości*, Warszawa: PWN. [Tłum. T. Kołakowska].
- Oleniacz M. (2005), *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*. Kraków: Impuls.
- Oleszkowicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa: Scholar.
- 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, *Przegląd 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., Drwał R.Ł. (1989), Inwentarz samowiedzy, [w:] R.Ł. Drwał [red.], *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, Lublin: UMCS.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: GWP.
- Wysocka E. (2009/2010), *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Katowice: UŚ.
- Zazzo B. (1972), *Oblicza młodości: psychologia różnicowa okresu dorastania*, Warszawa: PWN (Tłum. Z. Zakrzewska).
- 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)	13
Tabela 2. Współczynnik zgodności wewnętrznej	42
Tabela 3. Współczynnik rzetelności połówkowej Spearmana–Browna	42
Tabela 4. Charakterystyka pozycji kwestionariusza	43
Tabela 5. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD) dla skal: sfera poznawczo-intelektualna (SPI), sfera fizyczna (SF), Sfera społeczno-moralna (SSM), Sfera charakterologiczna (SCH), Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS) – z uwzględnieniem płci	45
Tabela 6. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD) dla skali Wsparcie (WS) Zagrożenie (ZA), Inni wobec mnie (IWM), Prospołeczność (PROS), Agresywność (AGR), Ja wobec innych (JWI) Funkcjonowanie interpersonalne (FI) z podziałem na płeć	46
Tabela 7. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD) dla skali: Sensowność, zorganizowanie świata (SZŚ), Przychylność świata (PŚ), Obraz świata (OŚ)	46
Tabela 8. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD) dla skali Poczucie skuteczności (PS), Brak poczucia bezradności (BPB), Obraz życia (OŻ)	47
Tabela 9. Korelacje dla I części kwestionariusza – samooceny szczegółowe – samoocena specyficzna – z własnymi podskalami: SPI, SF, SSM i SCH	48
Tabela 10. Korelacje dla II części kwestionariusza funkcjonowanie interpersonalne – z podskalami składowymi	49
Tabela 11. Korelacja dla III części kwestionariusza obrazu świata – z podskalami składowymi	49
Tabela 12. Korelacja dla IV części kwestionariusza obrazu życia z podskalami składowymi	49
Tabela 13. Charakterystyka grupy normalizacyjnej – płeć a klasa	52
Tabela 14. Charakterystyka grupy normalizacyjnej – płeć a wiek	52
Tabela 15. Charakterystyka grupy normalizacyjnej – płeć a miejsce zamieszkania	52
Tabela 16. Skośność i kurtoza dla podskal KNIiŚ	54
Tabela 17. Normy dla dziewcząt (I część). Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS)	55
Tabela 18. Normy dla chłopców (I część). Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS)	55
Tabela 19. Normy dla dziewcząt (II część). Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	56
Tabela 20. Normy dla chłopców (II część). Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	56
Tabela 21. Normy dla dziewcząt (III część). Obraz świata (OŚ); (IV część). Obraz życia (OŻ)	57
Tabela 22. Normy dla chłopców (III część). Obraz świata (OŚ); (IV część). Obraz życia (OŻ)	57
Tabela 23. Normy dla dziewcząt dla czterech części kwestionariusza: SSS, FI, OS, OŻ	58
Tabela 24. Normy dla chłopców dla czterech części kwestionariusza: SSS, FI, OS, OŻ	58
Tabela 25. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych	59
Tabela 26. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych	59
Tabela 27. Steny od 1 do 10 przedstawiające rozszerzony zakres opisu od bardzo niskiego do bardzo wysokiego	59
Tabela 28. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych	63
Tabela 29. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych	63

Tabela 30. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych	66
Tabela 31. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych	66
Tabela 32. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych	69
Tabela 33. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych	69
Tabela 34. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych	71
Tabela 35. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych	71
Tabela 36. Normy opisowe dla dziewcząt z uwzględnieniem wyników surowych	73
Tabela 37. Normy opisowe dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych	73

Spis schematów

Schemat 1. Przekonania i postawy jako wyznacznik zachowania (oprac. własne, na podstawie: Juczyński, 2009, s. 74).....	11
--	----

Aneks

Załącznik 1. Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata – przeznaczony dla uczniów klas 4–6

Autor: Joanna Aksman

Instrukcja:

Przeczytaj uważnie każde z poniższych stwierdzeń. Oceń na ile z danym stwierdzeniem się zgadzasz bądź nie zgadzasz, zakreślając kółkiem odpowiednią cyfrę. Masz do wyboru następujące odpowiedzi i przypisane do nich oceny:

zdecydowanie zgadzam się	4
raczej zgadzam się	3
raczej nie zgadzam się	2
zdecydowanie nie zgadzam się	1

Proszę, odpowiadaj szczerze, nie ma tu bowiem odpowiedzi „dobrych” i „złych”, każda odpowiedź jest dobra, jeśli jest prawdziwa. Czasem może Ci się wydawać, że nie umiesz udzielić odpowiedzi, bo żadna do Ciebie nie pasuje, spróbuj wówczas wybrać tę, która jest najbliższa Twoim przekonaniom.

1	Uczenie się nie sprawia mi problemów.	4 3 2 1
2	Często zdarza mi się tracić nadzieję.	4 3 2 1
3	Wierzę, że po skończeniu szkoły podstawowej poradzę sobie z testem egzaminacyjnym.	4 3 2 1
4	Moi rodzice częściej mówią o sytuacjach dobrych niż złych.	4 3 2 1
5	Kiedy mam trudne chwile, nie mam na kogo liczyć.	4 3 2 1
6	Lekcje WF-u to mój „żywiol”.	4 3 2 1
7	Z chęcią zgłaszam się do odpowiedzi na lekcjach w szkole.	4 3 2 1
8	Jestem atrakcyjna/atrakcyjny, mogłabym/mógłbym występować w reklamach telewizyjnych.	4 3 2 1
9	Zwykle pierwsza/pierwszy proponuję rozwiązanie problemu, jeśli taki pojawi się wśród moich kolegów, koleżanek.	4 3 2 1
10	Jest takie powiedzenie: „Oliwa jest sprawiedliwa – zawsze na wierzch wypływa”. Na ile zgadzasz się z tym, że świat jest sprawiedliwy.	4 3 2 1
11	Wiele koleżanek/kolegów chce się ze mną przyjaźnić.	4 3 2 1
12	Rzadko zgłaszam się na lekcjach, bo nie wiem co inni o mnie pomyślą.	4 3 2 1
13	Uważam, że jestem raczej zdolna/y.	4 3 2 1
14	Nigdy nie uda mi się dorównać koleżankom/kolegom w ich osiągnięciach.	4 3 2 1
15	Lubię poznawać nowych kolegów/koleżanki.	4 3 2 1
16	Jeśli jakieś zadanie w szkole sprawia mi trudność szybko się zniechęcam i nie rozwiązuję go.	4 3 2 1

17	Rodzice sądzą, że jestem odpowiedzialna/y.	4 3 2 1
18	Zadane przez nauczycieli prace domowe wykonuję bardzo starannie.	4 3 2 1
19	Można skłamać, kiedy jest to potrzebne.	4 3 2 1
20	Zawsze otwarcie mówię, to co myślę.	4 3 2 1
21	Dochowanie tajemnicy nie sprawia mi żadnego problemu.	4 3 2 1
22	Nie dokuczam słabszym i nie przezywam innych, bo jestem życzliwa/y ludziom.	4 3 2 1
23	Podobam się innym.	4 3 2 1
24	Czuję, że rodzice mnie kochają.	4 3 2 1
25	Poradzę sobie z obowiązkami i postawionymi przed sobą zadaniami, żeby być w przyszłości kimś ważnym.	4 3 2 1
26	Nie mam żadnych problemów z zapamiętywaniem wierszy.	4 3 2 1
27	Planowanie przyszłości nie ma sensu, naszą przyszłością i tak będą rządzić przypadki.	4 3 2 1
28	Koledzy/koleżanki zwykle nie chcą mi pomagać w rozwiązywaniu trudnych dla mnie zadań.	4 3 2 1
29	Kiedy mam problem nie ma nikogo, kto poradziłby mi co mam zrobić.	4 3 2 1
30	Myślę, że są takie osoby, dla których jestem bardzo ważna/y.	4 3 2 1
31	„Po burzy zawsze wschodzi słońce” – mimo wielu przykrych zdarzeń, które obserwuję (tj. agresja, przemoc, wojny) mam nadzieję, że jutro będzie lepiej.	4 3 2 1
32	Mama i tata mówią, że dzięki mnie są szczęśliwi.	4 3 2 1
33	Nauka nie ma sensu, zawsze pojawią się zadania, których nie będę potrafił/a wykonać.	4 3 2 1
34	W czasie zabaw na podwórku koledzy/koleżanki często śmieją się ze mnie i mi dokuczają.	4 3 2 1
35	Czuję niepokój przebywając z dużą ilością nieznanymi osobami (np. wśród publiczności na stadionie piłkarskim, na koncercie, itp.).	4 3 2 1
36	Kiedy jestem wśród znajomych niczego nie muszę się obawiać.	4 3 2 1
37	Na świecie jest więcej dobra niż zła.	4 3 2 1
38	Nie lubię dzielić się swoimi przyborami szkolnymi z kolegą/koleżanką, którzy tych przyborów w danym dniu zapomnieli przynieść do szkoły.	4 3 2 1
39	Chętnie biorę udział w różnych pracach na terenie klasy i szkoły.	4 3 2 1
40	Na przerwach w szkole nie czuję się bezpiecznie.	4 3 2 1
41	W porównaniu do moich kolegów/koleżanek jestem bardziej twórczy i pomysłowy.	4 3 2 1
42	Wolę bawić się z innymi na placu zabaw, niż sam w domu.	4 3 2 1
43	Kiedy mam do czynienia z osobą agresywną wolę się wycofać niż zachować podobnie jak ona.	4 3 2 1
44	Skoki na mocowaniach w parku linowym byłyby dla mnie wielką przyjemnością.	4 3 2 1
45	Na wycieczce szkolnej chętnie podzielę się kanapką z kolegą/koleżanką, który/a nic ze sobą nie zabrał/a.	4 3 2 1
46	Uczestniczę w bójkach częściej niż inni.	4 3 2 1
47	Dom to miejsce, w którym czasami nie czuję się bezpiecznie.	4 3 2 1
48	Chętnie uczestniczę w różnych zbiórkach na rzecz potrzebujących.	4 3 2 1
49	Nawet, jeśli ktoś mi dokucza potrafię zachować spokój.	4 3 2 1
50	Zdecydowanie wolę/a/bym pojechać na kolonię niż zostać w domu.	4 3 2 1
51	Używanie brzydkich słów to według mnie przejaw braku kultury.	4 3 2 1
52	Szczęście często się do nas uśmiecha.	4 3 2 1
53	Podczas spotkań rodzinnych często jestem chwalona/y i stawiana/y za wzór.	4 3 2 1
54	Chętnie rozwiązuję trudne zadania w szkole, gdyż wierzę we własne możliwości.	4 3 2 1
55	Zdarza się, że nie panuję nad słowami, robiąc innym przykrość.	4 3 2 1
56	Mimo, że coś nie wychodzi warto się starać i podejmować dodatkowe wysiłki.	4 3 2 1
57	Świat jest jak układanka puzzli – wszystkie elementy są potrzebne i mają swój sens.	4 3 2 1
58	Nauczyciele uważają, że bywam kłótniwy i konfliktowy.	4 3 2 1
59	Bajki, najczęściej dobrze się kończą – wygrywa sprawiedliwy. Podobnie jest na świecie.	4 3 2 1
60	Gdyby rodzice/opiekunowie wyjechali poradziłabym/poradziłbym sobie z domowymi obowiązkami.	4 3 2 1
61	Myślę, że ludzie w znacznej większości są szczęśliwi i zadowoleni z życia.	4 3 2 1
62	„Nie czynj drugiemu, co Tobie nie miłe” – uważam, że ludzie właśnie tak postępują.	4 3 2 1
63	Gdy nauczyciele wyznaczają mi trudne zadania, boję się, że sobie z nimi nie poradzę.	4 3 2 1
64	Gdy uczę się czegoś nowego (np. pływanie, jazda na rolkach, gra w tenisa, obsługa nowego programu komputerowego...) denerwuję się, że sobie z tym nie poradzę.	4 3 2 1

65	Mam marzenia i wierzę, że się kiedyś dzięki moim działaniom spełnią.	4 3 2 1
66	Kiedy jestem zły zdarza mi się krzyczeć na innych.	4 3 2 1
67	Z powodu porażki długo pozostaję przygnębiona/y.	4 3 2 1
68	Wyciągam wnioski z przydarzających mi się porażek, bowiem warto uczyć się na własnych błędach.	4 3 2 1

Sprawdź, czy nie pominąłeś/ęłaś jakiegoś pytania

Metryczka

Na koniec podaj jeszcze proszę parę informacji o sobie (uzupełnij lub podkreśl):

Rok urodzenia

Klasa: 4 5 6

Płeć: dziewczyna chłopak

Nazwa miejscowości, w której mieszkasz:

Dziękuję za współpracę

Załącznik 2. Arkusz odpowiedzi

L.p.	Punkty				L.p	Punkty			
1	4	3	2	1	35	4	3	2	1
2	4	3	2	1	36	4	3	2	1
3	4	3	2	1	37	4	3	2	1
4	4	3	2	1	38	4	3	2	1
5	4	3	2	1	39	4	3	2	1
6	4	3	2	1	40	4	3	2	1
7	4	3	2	1	41	4	3	2	1
8	4	3	2	1	42	4	3	2	1
9	4	3	2	1	43	4	3	2	1
10	4	3	2	1	44	4	3	2	1
11	4	3	2	1	45	4	3	2	1
12	4	3	2	1	46	4	3	2	1
13	4	3	2	1	47	4	3	2	1
14	4	3	2	1	48	4	3	2	1
15	4	3	2	1	49	4	3	2	1
16	4	3	2	1	50	4	3	2	1
17	4	3	2	1	51	4	3	2	1
18	4	3	2	1	52	4	3	2	1
19	4	3	2	1	53	4	3	2	1
20	4	3	2	1	54	4	3	2	1
21	4	3	2	1	55	4	3	2	1
22	4	3	2	1	56	4	3	2	1
23	4	3	2	1	57	4	3	2	1
24	4	3	2	1	58	4	3	2	1
25	4	3	2	1	59	4	3	2	1
26	4	3	2	1	60	4	3	2	1
27	4	3	2	1	61	4	3	2	1
28	4	3	2	1	62	4	3	2	1
29	4	3	2	1	63	4	3	2	1
30	4	3	2	1	64	4	3	2	1
31	4	3	2	1	65	4	3	2	1
32	4	3	2	1	66	4	3	2	1
33	4	3	2	1	67	4	3	2	1
34	4	3	2	1	68	4	3	2	1

Załącznik 3. Klucz

Kwestionariusz przeznaczony dla klas IV–VI szkoły podstawowej (Joanna Aksman) – KLUCZ

Punktacja:

Zgadzam się	4
Raczej się zgadzam	3
Raczej się nie zgadzam	2
Nie zgadzam się	1

Odwrotnie diagnostyczne:

Zgadzam się	1
Raczej się zgadzam	2
Raczej się nie zgadzam	3
Nie zgadzam się	4

NAZWA SKALI			NUMER ZADANIA	INTERPRETACJA	
Samooceny szczegółowe – specyficzne	Sfera poznawczo-intelektualna		1, 7, 9, 13, 26, 41 Odwrotnie diagnostyczne: –	Im wyższy wynik tym bardziej pozytywna samoocena ogólna i samooceny specyficzne	
	Sfera fizyczna		6, 8, 23, 44 Odwrotnie diagnostyczne: –		
	Sfera społeczno-moralna		11, 15, 21, 22, 51 Odwrotnie diagnostyczne: 12		
	Sfera charakterologiczna		17,18, 20, 25 Odwrotnie diagnostyczne: 16, 19		
Funkcjonowanie interpersonalne	„Inni wobec mnie”	Wsparcie	24, 30, 32, 53 Odwrotnie diagnostyczne: 28, 29	Im wyższy wynik tym wyższy poziom: poczucia wsparcia prospołeczności oraz niższy poczucia zagrożenia agresywności	
		Zagrożenie (BRAK)	36 Odwrotnie diagnostyczne: 34, 35, 40, 47		
	„Ja wobec innych”	Prospołeczność	39, 42, 45, 48, 50 Odwrotnie diagnostyczne: 38		
		Agresywność (BRAK)	43, 49 Odwrotnie diagnostyczne: 46, 55, 58, 66		
Obraz świata – nadzieja podstawowa		Sensowność, zorganizowanie świata	10, 37, 57, 59, 62 Odwrotnie diagnostyczne: 27	Im wyższy wynik tym wyższe poczucie sensowności	Im wyższy wynik tym bardziej pozy- tywny obraz świata – wyż- szy poziom nadziei pod- stawowej
		Przychyłość świata	4, 31, 52, 61 Odwrotnie diagnostyczne: 5	Im wyższy wynik tym wyższe poczucie przychyłości	
Obraz życia: skuteczność, sprawczość i brak poczucia bezradności		Poczucie skuteczności	3, 54, 60, 65 Odwrotnie diagnostyczne: 63, 64	Im wyższy wynik tym wyższe po- czucie skuteczno- ści	Im wyższy wynik poczucia skuteczności i braku poczu- cia bezradności
		Brak poczucia bezradności	56, 68 Odwrotnie diagnostyczne: 2, 14, 33, 67	Im wyższy wynik tym wyższy brak poczucia bezradności	– tym bardziej pozytywny obraz życia

Załącznik 4. Tabele norm

Normy dla dziewcząt (I część). **Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS)**

STENY	Sfera poznawczo-intelektualna (SPI)	Sfera fizyczna (SF)	Sfera społeczno-moralna (SSM)	Sfera charakterologiczna (SCH)	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)
1	do 11	do 5	do 13	do 12	do 50
2	12 – 13	6 – 7	14	13	51 – 54
3	14	8	15 – 16	14 – 15	55 – 58
4	15 – 16	9	17	16	59 – 62
5	17	10 – 11	18 – 19	17 – 18	63 – 66
6	18 – 19	12	20	19	67 – 70
7	20	13	21 – 22	20 – 21	71 – 74
8	21 – 22	14 – 15	23	22	75 – 79
9	23	16	24	23 – 24	80 – 83
10	24	–	–	–	84 – 88

Normy dla chłopców (I część). **Samooceny szczegółowe – specyficzne (SSS)**

STENY	Sfera poznawczo-intelektualna (SPI)	Sfera fizyczna (SF)	Sfera społeczno-moralna (SSM)	Sfera charakterologiczna (SCH)	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)
1	do 10	do 5	do 12	do 11	do 46
2	11 – 12	6 – 7	13 – 14	12	47 – 50
3	13	8	15	13 – 14	51 – 55
4	14 – 15	9	16 – 17	15	56 – 59
5	16	10 – 11	18	16 – 17	60 – 63
6	17 – 18	12	19	18	64 – 68
7	19 – 20	13	20 – 21	19 – 20	69 – 72
8	21	14 – 15	22	21	73 – 76
9	22 – 23	16	23 – 24	22 – 23	77 – 81
10	24	–	–	24	82 – 88

Normy dla dziewcząt (II część). **Funkcjonowanie interpersonalne (FI)**

STENY	Wsparcie (WS)	Brak zagrożenia (B-ZA)	Inni wobec mnie (IWM)	Prospołeczność (PROS)	Brak agresywności (B-AGR)	Ja wobec innych (JWI)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)
1	do 13	do 10	do 25	do 12	do 11	do 26	do 55
2	14 – 15	11	26 – 28	13 – 14	12	27 – 29	56 – 60
3	16	12 – 13	29 – 31	15 – 16	13 – 14	30 – 32	61 – 64
4	17 – 18	14	32 – 33	17	15 – 16	33 – 34	65 – 68
5	19	15 – 16	34 – 36	18 – 19	17	35 – 37	69 – 73
6	20 – 21	17	37 – 38	20 – 21	18 – 19	38 – 40	74 – 77
7	22 – 23	18 – 19	39 – 41	22	20 – 21	41 – 42	78 – 82
8	24	20	42 – 43	23 – 24	22 – 23	43 – 45	83 – 86
9	–	–	44	–	24	46 – 48	87 – 91
10	–	–	–	–	–	–	92

Normy dla chłopców (II część). **Funkcjonowanie interpersonalne (FI)**

STENY	Wsparcie (WS)	Brak zagrożenia (B-ZA)	Inni wobec mnie (IWM)	Prospołeczność (PROS)	Brak agresywności (B-AGR)	Ja wobec innych (JWI)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)
1	do 11	do 8	do 22	do 10	do 8	do 20	do 48
2	12 – 13	9 – 10	23 – 25	11	9 – 10	22 – 24	49 – 53
3	14 – 15	11	26 – 28	12 – 13	11 – 12	25 – 27	54 – 57
4	16 – 17	12 – 13	29 – 31	14 – 15	13 – 14	28 – 30	58 – 62
5	18	14 – 15	32 – 34	16 – 17	15 – 16	31 – 33	63 – 67
6	19 – 20	16 – 17	35 – 37	18 – 19	17	34 – 36	68 – 72
7	21 – 22	18	38 – 40	20	18 – 19	37 – 39	73 – 77
8	23 – 24	19 – 20	41 – 43	21 – 22	20 – 21	40 – 42	78 – 81
9	–	–	44	23 – 24	22 – 23	43 – 44	82 – 86
10	–	–	–	–	24	45 – 48	87 – 92

Normy dla dziewcząt (III część). **Obraz świata (OŚ)**; (IV część). **Obraz życia (OŻ)**

STENY	Sensowność, zorganizowa- nie świata (SZŚ)	Przychylność świata (PŚ)	Obraz świata (OŚ)	Poczucie skuteczności (PS)	Brak poczucia bezzadności (BPB)	Obraz życia (OŻ)
1	do 10	do 10	do 22	do 11	do 12	do 25
2	11 – 12	11	23 – 24	12 – 13	13	26 – 28
3	13	12 – 13	25 – 27	14	14	29 – 30
4	14 – 15	14	28 – 30	15 – 16	15 – 16	31 – 33
5	16	15	31 – 32	17 – 18	17	34 – 36
6	17 – 18	16 – 17	33 – 35	19	18 – 19	37 – 38
7	19 – 20	18	36 – 37	20 – 21	20	39 – 41
8	21	19	38 – 40	22	21 – 22	42 – 44
9	22 – 23	20	41 – 43	23 – 24	23	45 – 46
10	24	–	44	–	24	47 – 48

Normy dla chłopców (III część). **Obraz świata (OŚ)**; (IV część). **Obraz życia (OŻ)**

STENY	Sensowność, zorganizowa- nie świata (SZŚ)	Przychylność świata (PŚ)	Obraz świata (OŚ)	Poczucie skuteczności (PS)	Brak poczucia bezzadności (BPB)	Obraz życia (OŻ)
1	do 8	do 9	do 19	do 11	do 10	do 23
2	9 – 10	10	20 – 22	12 – 13	11	24 – 26
3	11 – 12	11 – 12	23 – 25	14	12 – 13	27 – 29
4	13 – 14	13	26 – 28	15 – 16	14 – 15	30 – 32
5	15	14 – 15	29 – 31	17 – 18	16 – 17	33 – 35
6	16 – 17	16	32 – 34	19	18	36 – 37
7	18 – 19	17 – 18	35 – 36	20 – 21	19 – 20	38 – 40
8	20 – 21	19	37 – 39	22	21 – 22	41 – 43
9	22	20	40 – 41	23 – 24	23	44 – 46
10	23 – 24	–	43 – 44	–	24	47 – 48

Tabele normalizacyjne dla kategorii ogólnych

W poniższych tabelach zestawiono wyniki wyłącznie dla czterech części kwestionariusza: samooceny specyficznej (**SSS**), funkcjonowania interpersonalnego (**FI**), obrazu świata (**OŚ**), obrazu życia (**OŻ**).

Normy dla dziewcząt dla czterech części kwestionariusza: **SSS, FI, OS, OŻ**

STENY	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Obraz świata (OŚ)	Obraz życia (OŻ)
1	do 50	do 55	do 22	do 25
2	51 – 54	56 – 60	23 – 24	26 – 28
3	55 – 58	61 – 64	25 – 27	29 – 30
4	59 – 62	65 – 68	28 – 30	31 – 33
5	63 – 66	69 – 73	31 – 32	34 – 36
6	67 – 70	74 – 77	33 – 35	37 – 38
7	71 – 74	78 – 82	36 – 37	39 – 41
8	75 – 79	83 – 86	38 – 40	42 – 44
9	80 – 83	87 – 91	41 – 43	45 – 46
10	84 – 88	92	44	47 – 48

Normy dla chłopców dla czterech części kwestionariusza: **SSS, FI, OS, OŻ**

STENY	Samooceny szczegółowe – specyficzna (SSS)	Funkcjonowanie interpersonalne (FI)	Obraz świata (OŚ)	Obraz życia (OŻ)
1	do 46	do 48	do 19	do 23
2	47 – 50	49 – 53	20 – 22	24 – 26
3	51 – 55	54 – 57	23 – 25	27 – 29
4	56 – 59	58 – 62	26 – 28	30 – 32
5	60 – 63	63 – 67	29 – 31	33 – 35
6	64 – 68	68 – 72	32 – 34	36 – 37
7	69 – 72	73 – 77	35 – 36	38 – 40
8	73 – 76	78 – 81	37 – 39	41 – 43
9	77 – 81	82 – 86	40 – 41	44 – 46
10	82 – 88	87 – 92	43 – 44	47 – 48

Notatki