

* Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wydział Pedagogiki i Psychologii
** Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

BEATA ŁUBIANKA*, SARA FILIPIAK**

ORCID: 0000-0003-3255-7260; blubianka@ujk.edu.pl
ORCID: 0000-0001-7818-7168; s.filipiak@poczta.umcs.lublin.pl

Początki bywają trudne. Zmiany rozwojowe poczucia kontroli wśród uczniów w okresie wczesnej adolescencji doświadczających transformacji systemu edukacji w Polsce

Beginnings Can Be Difficult. Developmental Changes in Locus of Control among Students in Early Adolescence Facing the Changes in Education System in Poland

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Łubianka, B., Filipiak, S. (2020). Początki bywają trudne. Zmiany rozwojowe poczucia kontroli wśród uczniów w okresie wczesnej adolescencji doświadczających transformacji systemu edukacji w Polsce. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33(2), 51–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2020.33.2.51-69>.

STRESZCZENIE

Celem artykułu było przedstawienie wyników i wniosków z badań dotyczących zmian rozwojowych poczucia kontroli wśród współczesnej młodzieży w okresie wczesnej adolescencji doświadczającej przekształceń systemu edukacji w Polsce. Analizy stanowią podsumowanie pierwszych dwóch, z zaplanowanych trzech, etapów badań podłużnych. Prezentowane wyniki odnoszą się do powtarzanego co rok pomiaru poczucia kontroli w dwóch grupach uczniów: rocznika ze szkół podstawowych, który jako pierwszy realizuje wydłużoną naukę w szkole podstawowej – w klasie szóstej i siódmej, oraz uczniów, którzy stanowią rocznik wygaszający naukę w gimnazjach – w klasie pierwszej i drugiej. Poczucie kontroli zgeneralizowane oraz w sytuacjach sukcesów i porażek zostało ustalone na podstawie Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli KBPK i KBPK-R. W badaniach sprawdzono, jakie różnice wystąpiły w zakresie zmian rozwojowych poczucia kontroli między uczniami szkół podstawowych i gimnazjów. Wyniki pokazały, że na przełomie dwóch lat badań w obu grupach uczniów wzrosło wewnętrzne poczucie kontroli, jednak to uczniowie szkół podstawowych charakteryzują się istotnie wyższym wewnętrznym przypisywaniem sobie odpowiedzialności za zdarzenia, szczególnie w sytuacjach sukcesów. Dodatkowe analizy uwzględniające płeć ujawniły wzrost zgeneralizowanego poczucia kontroli u dziewcząt oraz wewnętrznej kontroli w sytuacjach porażek u chłopców z gimnazjum.

Słowa kluczowe: zmiany rozwojowe; poczucie kontroli; wczesna adolescencja

WPROWADZENIE

Prezentowane w artykule badania mają na celu psychologiczną analizę zmian rozwojowych poczucia kontroli współczesnej młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analizy stanowią podsumowanie pierwszych dwóch, z zaplanowanych trzech, etapów badań podłużnych. Badania prowadzono w latach 2016–2019 w dwóch grupach: wśród uczniów szkół podstawowych oraz wśród uczniów uczęszczających do gimnazjów. Warto zaznaczyć, że badani uczniowie doświadczają przemian systemu edukacji w Polsce. W etapie pierwszym badań, w roku szkolnym 2016/2017, badani uczniowie ze szkół podstawowych byli pierwszym rocznikiem, który realizował wydłużoną edukację w szkole podstawowej w klasach siódmej oraz ósmej. Natomiast rozpoczynający w tym samym czasie nowy dla siebie etap edukacji – naukę w pierwszej klasie gimnazjum – gimnazjaliści byli ostatnim rocznikiem wygaszanego etapu nauki w gimnazjach (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59 z późn. zm.).

Badaniami, jeden raz w każdym roku szkolnym, objęta została ta sama grupa uczniów z klas szóstych, a następnie kolejno z klas siódmych (etap drugi badań – rok szkolny 2017/2018), a w przypadku gimnazjalistów – uczniowie z klas pierwszych i drugich. Zastosowanie podłużnej strategii badań pozwala na poznanie kształtowania się poczucia kontroli u uczniów w okresie wczesnej adolescencji (Brzezińska, 2010) z uwzględnieniem odmiennego kontekstu edukacyjnego.

Poczucie kontroli w teorii społecznego uczenia się Rottera odnosi się do sposobu interpretowania przyczyn różnych zdarzeń, które przytrafiają się ludziom w codziennym życiu (Rotter, 1966). Rozpatrywane są one przez człowieka w kategoriach stopnia sprawowania nad nimi kontroli (Drwal, 1995). Badania wskazują, że wiedza o poczuciu kontroli u uczniów zmieniających etap edukacji pozwala przewidzieć jakość ich przystosowania do nowej sytuacji szkolnej oraz radzenie sobie z różnymi wyzwaniami (Kulas, 1996; Barani, 2006; Poziemska, 2015; Filipiak, Łubianka, 2019). Wiedza ta może stanowić pomoc dla planowania efektywnej realizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej z młodzieżą. Poczucie kontroli odgrywa także istotną rolę we współczesnym psychologicznym dyskursie dotyczącym możliwości prognozowania osiągnięć edukacyjnych (Turska, 2003), jakości adaptacji szkolnej (Graziano, Ward, 1990; Barani, 2006), satysfakcji z życia młodzieży (Suldo, Minch, Hearon, 2015) oraz kształtowania przyszłej kariery edukacyjnej i zawodowej (Stáricá, 2012; Mendolia, Walker, 2015).

TEORIA POCZUCIA KONTROLI

Analizy odnoszące się do poczucia kontroli sięgają początków drugiej połowy XX w. i wciąż stanowią jeden z częściej badanych przez psychologów wymiar osobowości (Domachowski, 1984; Domańska-Najder, 1984; Gliszczyńska,

1990; Drwal, 1995; Chubb, Fertman, Ross, 1997; Marks, 1998; Smith, 2003; Barani, 2006; Landis, Altman, Cavin, 2007; Lefcourt, 2014; Ng-Knight, Schoon, 2017). Pojęcie poczucia kontroli wywodzi się z teorii społecznego uczenia Juliana B. Rottera (1966). Autor koncepcji wprowadził ten termin dla wyodrębnienia takiego sposobu postrzegania przez ludzi związków między własnym działaniem a otoczeniem, które jest opisywane w kategoriach wpływu lub zależności. Według Rottera u ludzi tworzą się i utrwalają uogólnione przeświadczenia co do ich możliwości sprawowania kontroli nad przebiegiem zdarzeń, w których uczestniczą. Przeświadczenie to decyduje o sposobie odbierania i interpretowania napływających danych z otoczenia (Gliszczyńska, 1990). Trwałe i zgeneralizowane oczekiwanie co do możliwości wywierania wpływu na przebieg zdarzeń jest indywidualną właściwością człowieka. Teoretycznym odpowiednikiem poczucia kontroli jest tzw. ośrodek kontroli (*locus of control*). Tworzy on kontinuum od wewnętrznego do zewnętrznego poczucia kontroli.

Osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli kontrolę nad zdarzeniami zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi przypisują sobie i własnym umiejętnościom. Mają poczucie wpływu na bieg zdarzeń w otaczającym ich świecie. Natomiast osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli upatrują przyczyn zdarzeń ze swojego życia bardziej w czynnikach będących poza ich osobistym wpływem, takich jak szczęśliwy zbieg okoliczności czy pech (Drwal, 1995). Warto jednak zauważyć, że poczucie kontroli zewnętrznej nie musi stanowić negacji poczucia kontroli wewnętrznej (Gliszczyńska, 1990). Mimo że poczucie kontroli tworzy dymensję, to rzadko przybiera skrajne wartości, ponieważ mało kto wierzy w całkowitą skuteczność lub nieskuteczność własnych działań. W toku doświadczeń życiowych i obserwacji zdarzeń człowiek nabiera przeświadczenia, że czynniki wewnętrzne (włożony wysiłek, zdolności) i przyczyny zewnętrzne (szczęście, los, pomoc innych osób) łącznie wywierają wpływ na rezultaty działań. Niemniej uogólnione oraz względnie trwałe dla każdego człowieka przekonanie dotyczące tego, od czego zależą wyniki jego działań, staje się wewnętrznym regulatorem zachowania człowieka i sposobem interpretowania przez niego zdarzeń życiowych (Kulas, 1998).

Poczucie kontroli jest pomocne przy wyjaśnianiu i przewidywaniu zachowania człowieka w różnych obszarach życia. W sferze aktywności zawodowej osoba może być skłonna upatrywać przyczyn pomyślności odnoszonych sukcesów we własnych cechach osobowych. Z kolei w sferze życia rodzinnego częściej może przypisywać przyczyny pomyślnych zdarzeń staraniom innych osób, a nie swoim własnym. Analogicznie w sytuacjach doświadczanych porażek ludzie różnią się tym, gdzie upatrują ich przyczyn. Osoby z poczuciem wewnętrznej kontroli traktują swoje niepowodzenia jako rezultat osobistych zaniedbań, braku motywacji czy niedostatecznych kompetencji. Osoby z poczuciem zewnętrznej kontroli z kolei skore są przypisywać przyczyny porażek raczej czynnikom zewnętrznym.

Henryk Kulas (1996) zauważa, że poczucie kontroli u młodzieży powiązane jest z prawidłowym rozwojem osobowości. Wskazuje się też, że poczucie kontroli może mieć uwarunkowania kulturowe. Wewnętrznemu poczuciu kontroli sprzyja kultura krajów zachodnich, podkreślająca wagę osiągnięć, niezależności jednostki oraz autonomicznych wyborów (Jensen, Olsen, Hughes, 1990; Brink, 2003). Lian-Hwang Chiu (1986) zanotował, że amerykańscy uczniowie w klasach szóstych i ósmych charakteryzowali się wyższym poczuciem wewnętrznej kontroli w sytuacjach sukcesów niż niepowodzeń, podczas gdy u ich rówieśników z Chin wyniki były odwrotne. Chińskie dzieci częściej przypisywały sobie odpowiedzialność za doznane niepowodzenia niż za sukcesy.

POCZUCIE KONTROLI W PERSPEKTYWIE ROZWOJOWEJ

Wśród czynników odpowiedzialnych za rozwój poczucia kontroli można wymienić te związane ze środowiskiem szkolnym, rodzinnym oraz aktywnością własną osoby (Krasowicz-Kupis, Kurzyp-Wojnarska, 1990; Kulas, 1998; Poznaniak, 1998; Nowicki, Iles-Caven, Gregory, Ellis, Golding, 2017). Współczesne badania pokazują także, że poczucie kontroli może być związane z procesami samoregulacyjnymi odpowiadającymi za skuteczność podejmowanych działań celowych, których anatomicznym podłożem jest kora przedczołowa (Declerck, Boone, De Brabander, 2006; Godefroy, Jeannerod, Allain, Le Gall, 2008; Wiebe, Karbach, 2017). Im wyższa sprawność procesów samoregulacyjnych, tym wyższe jest poczucie kontroli wewnętrznej (Declerck i in., 2006). Na kształtowanie się poczucia kontroli wpływa też wiek życia osoby. Wraz z wiekiem oraz postępującym rozwojem poznawczym, w tym nabywaniem sprawności w logicznym wyjaśnianiu przyczyn zdarzeń i ich konsekwencji, wzrasta wewnętrzne poczucie kontroli (Piaget, 1974). Dla dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa charakterystyczne jest poczucie kontroli zewnętrznej. Dzieci początkowo nie zauważają związków między własnymi działaniami a ich konsekwencjami lub dostrzegają je w ograniczonym stopniu. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji niepowodzeń. Wraz z dorastaniem następuje wzrost możliwości wywierania wpływu na zdarzenia w otoczeniu (Brink, 2003). Dodatkowo dzieci uczone są poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania, tym samym ich poczucie kontroli przesuwa się w kierunku wewnętrznym. W okresie dorosłości zasadniczo dokonuje się integracja poczucia kontroli wewnętrznej, choć sposób wyjaśniania przyczyn różnych zdarzeń może zależeć także od specyficznej sfery życia człowieka (Kulas, 1998). Ukształtowane zgeneralizowane poczucie kontroli w formie poglądu na świat staje się z biegiem czasu trwałe i względnie niezależne od konkretnych oraz aktualnych doświadczeń.

Badania wskazują na istotne zmiany rozwojowe osobowości w okresie adolescencji, a w szczególności w okresie wczesnej adolescencji obejmującej lata

od 11/12. do 14/15. roku życia (Loevinger, 1976; Gordon, 1977; Obuchowska, 2009). Rozwój osobowości w tym okresie powiązany jest z poszerzającymi się relacjami z rówieśnikami oraz wzrastającymi wymaganiami zewnętrznymi w zakresie pełnienia nowych ról (Steinberg, 2008). Od ucznia nauczyciele wymagają sumienności i poczucia obowiązku, a grupa rówieśnicza może sprzyjać ceniению przez dorastającego innych wartości i wzorców zachowań. Wczesna adolescencja to okres w życiu młodej osoby, w którym jej aktywność związana jest przede wszystkim z nauką szkolną. Środowisko szkolne jest miejscem różnych doświadczeń kształtujących osobowość. Młody człowiek uczy się nawiązywania kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami, dokonuje porównań między własnymi umiejętnościami a umiejętnościami innych, co ma istotne znaczenie dla kształtowania się jego samooceny i poczucia własnej skuteczności.

Kulas (1998) na podstawie badań podłużnych stwierdził, że pomiędzy późnym dzieciństwem a wczesną adolescencją występują zmiany rozwojowe polegające na przesunięciu poczucia kontroli w kierunku zewnętrznym. Poczucie kontroli wewnętrznej zwiększało się z kolei u tych samych uczniów między czwartą a siódmą klasą. Autor tłumaczył wzrost poczucia kontroli zewnętrznej w pierwszym etapie badań (między trzecią a czwartą klasą szkoły podstawowej) zmianą środowiska i wymogów szkolnych. Ta nowa sytuacja prawdopodobnie mogła powodować niepewność i przynajmniej chwilowe poczucie braku wpływu na otaczającą rzeczywistość. Dodatkowe analizy wykazały, że dziewczynki w okresie wczesnej adolescencji charakteryzowały się istotną statystycznie wyższą skłonnością do przypisywania przyczyn różnych zdarzeń czynnikom zewnętrznym w porównaniu z chłopcami. Inne podłużne badania Kulasa (1996), przeprowadzone na 84-osobowej grupie młodzieży, wykazały, że około 15. roku życia zwiększa się zewnętrzne poczucie kontroli, co ma związek ze zmianą etapu edukacji.

Barbara Szmigielska (1981), badając poczucie kontroli u młodzieży w wieku szkolnym, zauważyła, że najwyższe wskaźniki zewnętrznego poczucia kontroli były charakterystyczne dla uczniów 14- i 15-letnich, czyli tych, którzy kończyli szkołę podstawową i przechodzili na kolejny etap kształcenia (liceum/technikum). Autorka podkreśliła, że aby dokonać rekonstrukcji zmian rozwojowych poczucia kontroli, należałoby uwzględnić szersze okresy rozwojowe. Przedstawione rezultaty badań pozwalają stwierdzić, że dla rozwoju poczucia kontroli istotnego znaczenia nabierają sytuacyjne czynniki zewnętrzne, takie jak zmiana szkoły lub przejście do kolejnego etapu edukacji.

W sytuacjach szkolnych wewnętrzne poczucie kontroli sprzyja poszukiwaniu najbardziej adekwatnych strategii rozwiązywania problemów poznawczych (Skinner, Chapman, 1984). Poczucie kontroli pozwala decydować uczniom o tym, czego i w jaki sposób chcą się uczyć oraz umożliwia im godzenie obowiązków szkolnych z innymi formami aktywności pozaszkolnej. Wyzwania

te wiążą się z koniecznością godzenia nauki z czasem wolnym oraz przystosowaniem się do nowego środowiska rówieśniczego w sytuacji zmiany etapu edukacji. Poczucie kontroli stanowi zatem trzon poczucia odpowiedzialności (Domagała, 2015), które stanie się bazą przyszłych samodzielnie dokonywanych wyborów, między innymi tych, które dotyczą przyszłej ścieżki zawodowej (Chubb i in., 1997). Badania wskazują na to, że wewnętrzne poczucie kontroli uczniów można wiązać z ich lepszym funkcjonowaniem interpersonalnym (Kang, Chang, Chen, Greenberger, 2015). Uczniowie z wewnętrznym poczuciem kontroli są mniej nieśmiali (Crozier, 2011) i charakteryzują się wyższą dojrzałością społeczną (Nelson, Mathia, 1995). Badania przeprowadzone wśród 113 amerykańskich uczniów klas czwartych szkół podstawowych pokazały, że występuje zależność między poczuciem kontroli wewnętrznej a wynikami w nauce (Gordon, 1977). Wewnętrzne poczucie kontroli sprzyja podejmowaniu wysiłku intelektualnego oraz pozytywnie wpływa na motywację ucznia do nauki. Sprzyja także pomyślnemu przebiegowi dalszych etapów kształcenia (Woynarowska, Małkowska-Szkutnik, Woynarowska-Soldan, Mazur, 2015). Lettie Breet, Chris Myburgh i Marie Poggenpoel (2009) na podstawie badań z udziałem 440 chłopców w wieku od 14 do 18 lat w Południowej Afryce wykazali, że chłopcy z wewnętrznym poczuciem kontroli stosują mniej przemocy fizycznej i psychicznej niż ich rówieśnicy z zewnętrznym poczuciem kontroli. Wyniki te potwierdzają polskie badania przeprowadzone przez Danutę Borecką-Biernat (2018) na grupie 893 gimnazjalistów w wieku 13–15 lat. Na ich podstawie stwierdziła, że im silniejsze przekonanie o poczuciu kontroli zewnętrznej, odnoszącej się w przypadku chłopców do sytuacji sukcesów, a w przypadku dziewcząt do sytuacji sukcesów i porażek, tym wyższy poziom strategii agresywnego radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego.

Badania Katarzyny Barani (2006) wykazały, że uczniowie pierwszej klasy gimnazjum przejawiają większą skłonność do szukania przyczyn swoich porażek na zewnątrz, a w sytuacjach sukcesów chętniej szukają przyczyn w swoich własnych zasobach i działaniach. Dodatkowo ich wewnętrzne poczucie kontroli sukcesów i niepowodzeń oraz uogólnione poczucie kontroli ma związek z aktywnym stylem przystosowywania się.

Oprócz środowiska szkolnego ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój poczucia kontroli jest dom rodzinny, w tym postawy wychowawcze oraz cechy osobowości rodziców. Wskazuje się, że dzieci rodziców, którzy charakteryzują się wewnętrznym poczuciem kontroli, są również predysponowane do przejawiania wewnętrznego poczucia kontroli (Nowicki i in., 2017; Nowicki, Gregory, Ellis, Iles-Caven, Golding, 2018). Badania z udziałem młodszych adolescentów wykazały także, że postawa akceptacji i zainteresowanie sprawami dziecka sprzyjają kształtowaniu się u niego wewnętrznego poczucia kontroli (Morton, Mann, 1998).

PROBLEM BADAWCZY

Przegląd dotychczasowych badań dotyczących rozwoju poczucia kontroli u młodzieży oraz założenia projektu badań własnych pozwoliły na sformułowanie następujących pytań badawczych:

1. Jakie są różnice w zgeneralizowanym poczuciu kontroli oraz w sytuacjach sukcesów i porażek między uczniami szkół podstawowych a uczniami gimnazjów w pierwszym i drugim etapie badań?
2. Jakie są różnice w zgeneralizowanym poczuciu kontroli oraz w sytuacjach sukcesów i porażek między dziewczętami ze szkół podstawowych i gimnazjów oraz między chłopcami ze szkół podstawowych i gimnazjów w pierwszym i drugim etapie badań?
3. Jakie wystąpiły różnice w zakresie zmian rozwojowych zgeneralizowanego poczucia kontroli oraz w zakresie sukcesów i porażek wśród wszystkich uczniów ze szkół podstawowych oraz gimnazjów między pierwszym a drugim etapem badań?
4. Jakie wystąpiły różnice w zakresie zmian rozwojowych zgeneralizowanego poczucia kontroli oraz w zakresie sukcesów i porażek wśród dziewcząt i chłopców ze szkół podstawowych oraz gimnazjów między pierwszym a drugim etapem badań?

Pytania badawcze pozwoliły na sformułowanie następujących hipotez, których weryfikacji posłuży analiza wyników przeprowadzonych badań empirycznych:

H1. Uczniowie gimnazjów w porównaniu do uczniów szkół podstawowych zarówno w pierwszym, jak i w drugim etapie badań charakteryzują się wyższym zewnętrznym zgeneralizowanym poczuciem kontroli oraz wyższym zewnętrznym poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek.

H2. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy z gimnazjów w porównaniu do dziewcząt i chłopców ze szkół podstawowych w pierwszym i drugim etapie badań charakteryzują się wyższym zewnętrznym zgeneralizowanym poczuciem kontroli oraz wyższym zewnętrznym poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek.

H3. U uczniów zarówno ze szkół podstawowych, jak i z gimnazjów między pierwszym a drugim etapem badań nastąpił wzrost wewnętrznego zgeneralizowanego poczucia kontroli oraz wzrost wewnętrznego poczucia kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek.

H4. U dziewcząt zarówno ze szkół podstawowych, jak i z gimnazjów między pierwszym a drugim etapem badań nastąpił wzrost zewnętrznego zgeneralizowanego poczucia kontroli oraz zewnętrznego poczucia kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek. Natomiast u chłopców zarówno ze szkół podstawowych, jak i z gimnazjów pomiędzy pierwszym a drugim etapem badań nastąpił wzrost wewnętrznego zgeneralizowanego poczucia kontroli oraz wewnętrznego poczucia kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek.

METODA

Analizę poczucia kontroli przeprowadzono przy pomocy dostępnego na czas rozpoczęcia badań – rok szkolny 2016/2017 – Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis oraz Anny Kurzyp-Wojnarskiej (1990). Zrewidowana wersja narzędzia KBPK-R, która ukazała się w 2017 r. (Krasowicz-Kupis, Wojnarska, 2017), została zastosowana w następnym roku szkolnym – 2017/2018, który stanowił drugi etap badań. Zarówno Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK), jak i jego zrewitalizowana wersja KBPK-R służą do pomiaru poczucia kontroli następstw zachowania wyrażonego na kontinuum od zewnętrznego do wewnętrznego. Poczucie kontroli jest konstruktem opisanym w ramach teorii społecznego uczenia się Rottera. Obie wersje testów można stosować do badań grupowych oraz do diagnozy indywidualnej.

Test KBPK składa się z 46 pytań, z czego 36 ma wartość diagnostyczną dla poczucia kontroli. Połowa pytań diagnostycznych dotyczy sytuacji sukcesów, kolejna połowa dotyczy sytuacji porażek, a ich suma mówi o zgeneralizowanym poczuciu kontroli, informującym o uogólnionej tendencji do przypisywania przyczyn różnym zdarzeniom. Pytania są sformułowane w ten sposób, że dotyczą sytuacji doświadczanych przez badanego i są do niego bezpośrednio adresowane. Czynniki zewnętrzne odpowiadające za sukcesy lub porażki reprezentują szeroki zakres sytuacji związanych m.in. z relacjami z rodzicami, rówieśnikami czy szkołą. Czynniki wewnętrzne natomiast odnoszą się do zachowań i wysiłków badanego wkładanych w podejmowane przez siebie działania (Krasowicz-Kupis, Kurzyp-Wojnarska, 1990). Występują dwie wersje KBPK – dla dziewcząt oraz dla chłopców. Różnią się one tylko formą gramatyczną pytań, a ich treść jest taka sama. Osoba badana po przeczytaniu treści pytania zakreśla jedną z dwóch zaproponowanych odpowiedzi (a lub b) – tę, którą uważa za charakterystyczną dla siebie w zakresie poczucia kontroli w sytuacji opisywanej przez pytanie. Narzędzie charakteryzuje się zadowalającymi właściwościami psychometrycznymi, które są zbliżone dla innych testów badających poczucie kontroli. Wartości alfa Cronbacha dla poszczególnych skal wynoszą odpowiednio: wynik ogólny $r = 0,62$; skala Sukcesu $r = 0,40$; skala Porażki $r = 0,54$. Współczynniki korelacji między KBPK z innymi miarami poczucia kontroli są istotne statystycznie i zawierają się w przedziale korelacji od niskich do umiarkowanych, co świadczy o zadowalającej trafności diagnostycznej testu. KBPK posiada normy stenowe dla osób w wieku 13–17 lat.

W skład arkusza testowego KBPK-R wchodzi 43 pytania, w tym 38 pytań ma wartość diagnostyczną. Test ma tylko jedną formę arkusza, wspólną dla dziewcząt i chłopców – w każdym pytaniu znajdują się dwie formy gramatyczne. Osoba badana, podobnie jak w KBPK, zaznacza wybraną przez siebie odpowiedź a lub b na arkuszu testowym. W kwestionariuszu KBPK-R istnieje możliwość obliczenia

wyników podstawowych dla wyniku ogólnego poczucia kontroli oraz w skalach Sukcesu i Porażki, a także dla wyników dodatkowych – dla skal szczegółowych: Szkoła, Rodzice, Rówieśnicy, Niespecyficzne. Test KBPK-R odznacza się dobrymi walorami psychometrycznymi. Zastosowane analizy oceny rzetelności narzędzia wykazały wysoką lub zadowalającą jej wartość. Alfa Cronbacha w przedziale wiekowym 13–15 lat dla wyniku ogólnego wynosi $r = 0,81$; dla skali Sukcesu $r = 0,63$; dla skali Porażki $r = 0,66$. Ocena trafności teoretycznej narzędzia jest satysfakcjonująca i pozwala uznać test za jednorodny, potwierdza też zasadność wyróżnienia dwóch podstawowych skal: Sukcesu i Porażki. KBPK-R posiada normy stenowe dla młodzieży w wieku 13–18 lat.

Wyniki wysokie w każdej ze skal, zarówno testu KBPK, jak i testu KBPK-R, informują o wewnętrznym poczuciu kontroli: niskie – o zewnętrznym, a przeciętne – o niestabilnym, jeszcze nieukształtowanym poczuciu kontroli. Wynik ogólny stanowi sumę wyników uzyskanych w skalach Sukcesu oraz Porażki i wskazuje na zgeneralizowane poczucie kontroli, bez różnicowania na poczucie kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek. Informuje on o uogólnionej tendencji w przypisywaniu odpowiedzialności za różne zdarzenia. Niemniej wyniki uzyskane w dwóch skalach stanowią uszczegółowienie wyniku ogólnego, wskazując na typowe dla danej osoby sposoby interpretowania przyczyn zdarzeń związanych z sukcesami i porażkami.

OSOBY BADANE I PROCEDURA

Badania zostały przeprowadzone na terenie miasta Lublin w sześciu szkołach podstawowych oraz czterech gimnazjach. W badaniach łącznie wzięli udział uczniowie z 54 klas: 29 klas szkół podstawowych oraz 25 klas gimnazjalnych. Do badań zostały losowo wybrane szkoły publiczne i niepubliczne. Badania zrealizowano w latach 2016–2018, odpowiednio w roku szkolnym 2016/2017 (pierwszy etap badań) oraz 2017/2018 (drugi etap badań). Badania prowadzono z zachowaniem należnych etycznych zasad, ze szczególnym uwzględnieniem poufności, anonimowości i dobrowolności udziału osób badanych (Brzeziński, 2008). Badania przeprowadzone zostały za zgodą rodziców i przyzwoleniem dyrektora szkoły oraz w konsultacji z psychologiem lub pedagogiem szkolnym. Badania odbywały się grupowo, zostały zrealizowane w trakcie jednego spotkania z każdą klasą.

W pierwszym etapie, między grudniem 2016 r. a czerwcem 2017 r., łącznie udział wzięło 910 osób, odpowiednio 455 uczniów z klas szóstych szkół podstawowych i 455 uczniów z klas pierwszych gimnazjów. Grupę uczniów klas szóstych szkół podstawowych stanowiły osoby w wieku 11–13 lat ($M = 12,40$; $SD = 0,58$; w tym 51% dziewcząt). Natomiast grupę uczniów klas pierwszych gimnazjów reprezentowały osoby w wieku 12–14 lat ($M = 13,40$; $SD = 0,53$; w tym 51% dziewcząt).

W drugim etapie badań, przeprowadzonym między grudniem 2017 r. a czerwcem 2018 r., uczestniczyła ta sama grupa uczniów, która w momencie badań uczęszczała już do klasy siódmej szkoły podstawowej oraz do klasy drugiej gimnazjum. Warto dodać, że w związku z wprowadzoną reformą edukacji część uczniów szkół podstawowych nie wzięła udziału w drugim etapie badań z powodu rozwiązania ich klas lub przejścia do innej szkoły. Tym samym łącznie w drugim etapie przebadano 894 uczniów, odpowiednio 439 z klas siódmych szkół podstawowych oraz 455 z klas drugich gimnazjów. Uczniowie klas siódmych stanowili grupę osób w wieku 12–14 lat ($M = 13,52$; $SD = 0,66$; w tym 51% stanowiły dziewczęta). Grupę uczniów klas drugich gimnazjów stanowili uczniowie w wieku 13–15 lat ($M = 14,54$; $SD = 0,52$; w tym 51% dziewcząt).

Uczniowie uzupełnili metryczkę oraz baterię testów, w tym Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli Krasowicz-Kupis i Kurzyp-Wojnarskiej (1990; Krasowicz-Kupis, Wojnarska, 2017), wersję podstawową KBPK w pierwszym etapie badań i zrewidowaną KBPK-R w drugim etapie. Całość badania trwała 45 minut. W ramach gratyfikacji za udział w badaniu każda z klas za pośrednictwem wychowawcy otrzymała informację zwrotną dotyczącą wyników w zakresie poczucia kontroli.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Interpretacja ilościowa uzyskanych danych dla KBPK i KBPK-R została przeprowadzona w oparciu o normy stenowe. Analizy statystyczne przeprowadzono z wykorzystaniem pakietu SPSS v.25. Na początku analiz sprawdzono rozkład uzyskanych wyników przy pomocy testu Kołmogorowa-Smirnowa. Rozkład badanych zmiennych nie odbiegał od rozkładu normalnego. W dalszych analizach zastosowano test istotności różnic t-Studenta dla prób zależnych. Przed zastosowaniem testu t-Studenta sprawdzono w zakresie weryfikacji poszczególnych hipotez test F jednorodności wariancji Levene'a. Test F okazał się nieistotny statystycznie (Bedyńska, Brzezicka, 2007). Analizy otrzymanych wyników zostały zaprezentowane w kolejności postawionych pytań badawczych.

Dane zaprezentowane w tabeli 1 informują o tym, że w obu etapach badań uczniowie ze szkół podstawowych charakteryzowali się istotnie wyższym wewnętrznym poczuciem kontroli sukcesów w porównaniu z gimnazjalistami. Z kolei w pierwszym etapie badań uczniowie z klas szóstych szkół podstawowych cechowali się wyższym wewnętrznym poczuciem kontroli w sytuacjach porażek oraz w zakresie zgeneralizowanego poczucia kontroli w porównaniu ze starszymi kolegami z klas pierwszych gimnazjów.

Dodatkowe analizy (tabela 2) wskazały na to, że w drugim pomiarze dziewczęta z gimnazjów charakteryzują się wyższym zewnętrznym poczuciem kontroli sukcesów niż ich rówieśniczki ze szkół podstawowych. W pierwszym pomiarze

chłopcy z gimnazjów charakteryzowali się istotnie wyższym wewnętrznym poczuciem kontroli sukcesów w porównaniu z ich młodszymi kolegami. Dodatkowo chłopcy z gimnazjów w pierwszym etapie badania charakteryzowali się wyższym wewnętrznym zgeneralizowanym poczuciem kontroli niż ich koledzy ze szkół podstawowych.

Tabela 1. Test istotności różnic t-Studenta w zakresie poczucia kontroli między uczniami szkół podstawowych i gimnazjów w dwóch etapach badań

Poczucie kontroli	Etap edukacji, szkoła	Etap badań							
		I: 2016/2017				II: 2017/2018			
		M	SD	t	p	M	SD	t	p
Sukces	podstawowa	5,45	2,09	1,987	0,043*	5,38	2,06	2,019	0,044*
	gimnazjum	5,27	2,39			5,10	2,05		
Porażka	podstawowa	4,44	2,35	2,014	0,043*	4,65	2,29	1,200	0,231
	gimnazjum	4,21	2,36			4,47	2,20		
Ogólnie	podstawowa	4,72	2,30	2,012	0,046*	4,92	2,16	0,343	0,732
	gimnazjum	4,52	2,42			4,87	2,18		

* $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Test istotności różnic t-Studenta w zakresie poczucia kontroli między dziewczętami ze szkół podstawowych i gimnazjów oraz chłopcami ze szkół podstawowych i gimnazjów w dwóch etapach badań

Poczucie kontroli	Płeć	Etap edukacji, szkoła	Etap badań							
			I: 2016/2017				II: 2017/2018			
			M	SD	t	p	M	SD	t	p
Sukces	dziewczęta	podstawowa	5,37	2,05	1,030	0,304	5,47	1,90	2,015	0,041*
		gimnazjum	5,16	2,29			4,87	2,07		
	chłopcy	podstawowa	5,28	2,13	2,154	0,032*	5,30	2,18	0,888	0,375
		gimnazjum	5,54	2,49			5,10	2,15		
Porażka	dziewczęta	podstawowa	4,28	2,33	0,853	0,394	4,47	2,24	0,998	0,318
		gimnazjum	4,10	2,24			4,26	2,06		
	chłopcy	podstawowa	4,60	2,37	1,189	0,235	4,84	2,32	0,676	0,500
		gimnazjum	4,32	2,48			4,70	2,33		
Ogólnie	dziewczęta	podstawowa	4,58	2,32	0,729	0,466	4,99	1,99	0,651	0,515
		gimnazjum	4,43	2,26			4,87	2,07		
	chłopcy	podstawowa	4,62	2,27	2,235	0,012*	4,85	2,32	0,114	0,909
		gimnazjum	4,86	2,60			4,87	2,30		

* $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Dane zaprezentowane w tabeli 3 wskazują, że w grupie gimnazjalistów między pierwszym a drugim etapem badań (pierwszą i drugą klasą gimnazjum) nastąpił istotny wzrost wewnętrznego poczucia kontroli w sytuacjach porażek oraz w zakresie zgeneralizowanego poczucia kontroli.

Tabela 3. Test istotności różnic t-Studenta z powtarzalnym pomiarem między pierwszym i drugim etapem badań dla poczucia kontroli wśród badanych uczniów szkół podstawowych i gimnazjów

Etap edukacji	Poczucie kontroli	Etap badań				t	p
		I: 2016/2017		II: 2017/2018			
		M	SD	M	SD		
Szkoła podstawowa	sukces	5,46	2,08	5,38	2,06	0,557	0,578
	porażka	4,44	2,35	4,65	2,28	-1,343	0,180
	ogólnie	4,73	2,30	4,92	2,15	-1,269	0,205
Gimnazjum	sukces	5,27	2,39	5,10	2,04	1,126	0,261
	porażka	4,21	2,36	4,47	2,20	-1,910	0,047*
	ogólnie	4,52	2,43	4,87	2,18	-2,252	0,025*

* $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Test istotności różnic t-Studenta z powtarzalnym pomiarem między pierwszym i drugim etapem badań dla poczucia kontroli wśród dziewcząt i chłopców – uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów

Poczucie kontroli			Etap badań				t	p
			I: 2016/2017		II: 2017/2018			
			M	SD	M	SD		
Szkoła podstawowa	dziewczeta	sukces	5,40	2,02	5,47	1,90	-0,386	0,700
		porażka	4,29	2,34	4,46	2,23	-0,838	0,403
		ogólnie	4,60	2,32	4,99	1,98	-1,994	0,047*
	chłopcy	sukces	5,53	2,14	5,29	2,21	1,151	0,251
		porażka	4,58	2,37	4,84	2,32	-1,106	0,270
		ogólnie	4,84	2,28	4,84	2,31	0,997	0,998
Gimnazjum	dziewczeta	sukces	5,12	2,29	5,10	1,94	0,310	0,757
		porażka	4,10	2,23	4,26	2,06	-0,783	0,434
		ogólnie	4,43	2,26	4,87	2,07	-2,156	0,032*
	chłopcy	sukces	5,38	2,49	5,11	2,15	1,257	0,210
		porażka	4,32	2,48	4,69	2,33	-2,281	0,020*
		ogólnie	4,62	2,59	4,87	2,29	-1,079	0,282

* $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Analizy uwzględniające płeć (tabela 4) ujawniły, że u uczennic szkół podstawowych między pierwszym a drugim pomiarem (czyli szóstą i siódmą klasą) nastąpił istotny statystycznie wzrost uogólnionego poczucia kontroli. Uzyskane wyniki wśród gimnazjalistów wskazują na to, że u dziewcząt nastąpił wzrost uogólnionego poczucia kontroli między pierwszym a drugim etapem badań (między pierwszą i drugą klasą). Z kolei w grupie chłopców odnotowano wzrost wewnętrznego poczucia kontroli w sytuacjach niepowodzeń między pierwszą a drugą klasą nauki w gimnazjum.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Otrzymane wyniki częściowo potwierdzają rezultaty innych badaczy. Są one także źródłem nowych wniosków, stanowią bowiem uzupełnienie dotychczasowego stanu wiedzy nad rozwojem poczucia kontroli w grupie osób wkraczających w okres adolescencji.

Przeprowadzone analizy wykazały, że uczniowie ze szkół podstawowych, zarówno w szóstej, jak i siódmej klasie, charakteryzowali się wyższym wewnętrznym poczuciem kontroli sukcesów w porównaniu z gimnazjalistami z klas pierwszych i drugich. Wynik ten jest częściowo zgodny z rezultatami badań Barani (2006), która wykazała wyższe wskaźniki zewnętrznego poczucia kontroli wśród uczniów pierwszych klas gimnazjów. Uzyskany wynik można tłumaczyć specyficzną sytuacją psychologiczną badanych uczniów. Być może fakt, że uczniowie ze szkół podstawowych nie musieli zmieniać środowiska szkolnego, mógł być sam w sobie zinterpretowany przez nich jako sukces czy szczęśliwy zbieg okoliczności. Uczniowie ci jako pierwszy rocznik uczestniczyli w wydłużonym ośmioletnim cyklu kształcenia w szkole podstawowej. W większości uczniowie uczęszczali do tego samego miejsca nauki, realizowali zajęcia ze znanymi im nauczycielami oraz posiadali to samo grono rówieśników w klasie. Brak wyzwań związanych ze zmianą etapu edukacji i pozostanie w znanym szkolnym otoczeniu mogły przyczynić się do wzmocnienia ich wewnętrznej kontroli nad różnymi zdarzeniami w ich życiu. Z kolei ich starsi koledzy w klasach pierwszych i drugich gimnazjów zmienili szkołę, klasę i środowisko rówieśnicze. Konieczność sprostania nowym wymaganiom i sprawdzenia się w często nowych relacjach szkolnych (uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, uczeń – wychowawca) mogła być dla nich źródłem uzasadnionego stresu, prawdopodobnych niepowodzeń i nadmiernego krytycyzmu względem siebie. Opisane wyzwania rozwojowe gimnazjalistów mogły nasilić krytycyzm, który jest charakterystyczną cechą myślenia we wczesnym stadium operacji formalnych (Piaget, 1974).

Odmienna sytuacja uczniów ze szkół podstawowych oraz gimnazjów mogła spowodować opisane różnice w zakresie poczucia kontroli odnoszonych przez uczniów sukcesów. Warto zauważyć, że różnica między badanymi ucznia-

mi z dwóch etapów edukacyjnych wynosiła tylko jeden rok. W analizowanym okresie rozwojowym jest to jednak duża różnica, ponieważ 12-latek różni się od 13-latka pod względem dojrzałości biologicznej oraz posiadanych kompetencji społecznych. Zachodzące w okresie wczesnej adolescencji równolegle do siebie dojrzewanie fizjologiczne i społeczne, a także kumulacja nowych doświadczeń przyspieszają rozwój umiejętności związanych m.in. ze wzrastającymi możliwościami samodzielnego rozwiązywania problemów czy trafnego interpretowania przyczyn zdarzeń i zjawisk społecznych (Obuchowska, 2009). Wskazuje się, że dla rozwoju poczucia kontroli znaczenie ma nie tyle wiek chronologiczny, co nowe doświadczenia społeczne, związane z możliwością wywierania wpływu na swoje życie i podejmowane wybory. Im większe są to możliwości, tym bardziej zwiększa się prawdopodobieństwo sukcesu, co sprzyja budowaniu zgeneralizowanego wewnętrznego poczucia kontroli (Baltes, 1987; Drwal, 1995).

Dalsze analizy wykazały, że uczniowie ze szkół podstawowych w klasach szóstych charakteryzowali się wyższym poczuciem kontroli nad sytuacjami niepowodzeń oraz uogólnionym poczuciem kontroli w porównaniu z gimnazjalistami z pierwszych klas gimnazjalnych. Ten rezultat także częściowo potwierdza wyniki badań Barani (2006). Co ciekawe, w drugim etapie badania (czyli w grupie siódmoklasistów i drugoklasistów) opisane różnice z pierwszego etapu badania nie wystąpiły. Ten wynik również można próbować interpretować, odwołując się do środowiska szkolnego. Wprawdzie szóstoklasiści byli bardziej gotowi do szukania przyczyn porażek w swoich wadach czy brakach umiejętności niż pierwszoklasiści, jednak w klasach siódmych nie różnili się oni pod tym względem od swoich kolegów z klas drugich gimnazjów. Mimo wszystko zreformowana szkoła podstawowa i kolejna siódma klasa nie jest wiernym odzwierciedleniem klas poprzednich. Część klas szóstych, z których pochodzili siódmoklasiści, została rozwiązana, a inne klasy zostały połączone. Zreformowane treści kształcenia i związane z tym wymagania mogą mieć wpływ na osiągnięcia edukacyjne uczniów. W związku z powyższym można oczekiwać, że siódmoklasiści, mimo swojej dogodnej sytuacji kontynuowania nauki w tej samej szkole, mogą doznawać niepowodzeń na płaszczyźnie relacji koleżeńskich oraz edukacyjnych, co może obniżać ich poczucie sprawowania nad nimi kontroli.

Kolejnym celem badań była analiza zmian rozwojowych poczucia kontroli osobno wśród uczniów szkół podstawowych (między szóstą i siódmą klasą) oraz gimnazjów (między pierwszą i drugą klasą). Wśród uczniów ze szkół podstawowych nie wystąpiły istotne zmiany rozwojowe poczucia kontroli, ale w przypadku gimnazjalistów odnotowano wzrost wewnętrznego poczucia kontroli nad sytuacjami doznawanych porażek. Oznacza to, że hipoteza mówiąca o wzroście wewnętrznego poczucia kontroli w obu analizowanych grupach tylko częściowo się potwierdziła. Opisany wynik można określić mianem „odrabiania strat” przez gimnazjalistów. Wprawdzie w pierwszym etapie badania to uczniowie ze szkół

podstawowych (szóstoklasiści) charakteryzowali się wyższym wewnętrznym poczuciem kontroli porażek niż gimnazjaliści z pierwszych klas, jednak w długofalowej perspektywie to u gimnazjalistów wzrasta przekonanie o wewnętrznym sprawowaniu kontroli oraz przyjmowaniu odpowiedzialności za niepowodzenia, które ich spotykają. Wynik ten świadczy o wzrastającej dojrzałości społeczno-emocjonalnej gimnazjalistów i potwierdza to, na co wielokrotnie wskazywano w badaniach nad poczuciem kontroli, że w sytuacji zmiany etapu edukacji dochodzi do zmniejszania się poczucia sprawowania kontroli nad zdarzeniami, w których znaleźli się uczniowie klas pierwszych gimnazjum (Szmigielska, 1981; Kulas, 1996, 1998; Barani, 2006). Niemniej po trudach związanych z odnalezieniem się w nowej sytuacji rozwój poczucia kontroli przebiega u nich dalej prawidłowo, w kierunku wewnętrznej kontroli nad zdarzeniami.

Postanowiono także sprawdzić, jak przebiega rozwój poczucia kontroli na przestrzeni dwóch lat nauki oddzielnie w grupie dziewcząt oraz w grupie chłopców. U dziewcząt między szóstą i siódmą klasą odnotowano wzrost uogólnionego wewnętrznego poczucia kontroli. Wynik ten jest rozbieżny z ustaleniami Kulasa (1998), który zaobserwował wyższe wskaźniki zewnętrznego poczucia kontroli w grupie dorastających dziewcząt niż w grupie chłopców. Dodatkowo w grupie gimnazjalistów zaobserwowano, że między pierwszą i drugą klasą wzrosło uogólnione poczucie kontroli nad różnymi zdarzeniami, w tym nad sytuacjami niepowodzeń. Podsumowując, można stwierdzić, że hipoteza zakładająca, iż dziewczęta będą charakteryzować się wyższym zewnętrznym poczuciem kontroli, się nie potwierdziła, natomiast hipoteza zakładająca wzrost wewnętrznego poczucia kontroli u chłopców została potwierdzona.

ZAKOŃCZENIE

Rozwój poczucia kontroli w okresie wczesnej adolescencji stanowi odzwierciedlenie stale zachodzących interakcji różnych czynników, z uwzględnieniem wyposażenia biologicznego, wymagań społecznych i ról, jakie podejmuje młody człowiek, oraz czasu historycznego, w jakim żyje. Te złożone i wzajemnie wpływające na siebie układy świadczą o istocie rozwoju poczucia kontroli i stanowią dowód na jego plastyczność (Baltes, 1987; Baltes, Lindenberger, Staudinger, 1998). W badaniach wielokrotnie wykazywano, że znalezienie się młodego człowieka w nowej i nieznannej sytuacji, jaką jest zmiana etapu edukacji, może być jednym z ważniejszych czynników wpływających na rozwój poczucia kontroli w grupie osób dorastających (Hopkins, 1983; Kulas, 1998; Barani, 2006; Breet i in., 2009). Badani uczniowie ze szkół podstawowych, po pierwszym etapie niniejszego badania, czyli kończąc szóstą klasę, nie poszli do pierwszych klas gimnazjum, tylko trafili do siódmej, a następnie do ósmej klasy w nowo zreformowanej szkole podstawowej.

Można założyć, że uczniowie zarówno z jednej, jak i z drugiej grupy byli świadkami i uczestnikami rozmów na temat reformy szkolnictwa, prowadzonych w domach rodzinnych, szkole czy w przestrzeni medialnej. Ten zewnętrzny kontekst zmian w procesie edukacji mógł znaleźć odzwierciedlenie w rozwoju ich poczucia kontroli nad zdarzeniami, w jakich uczestniczyli. W rozwoju poczucia kontroli ważny jest nie tylko wiek chronologiczny, lecz także w nie mniejszym stopniu kontekst społeczny. Wyniki niniejszych badań rzucają nowe światło na proces kształtowania się poczucia kontroli z uwzględnieniem zmieniającej się aktualnie struktury procesu edukacji w Polsce. Trzeci etap dostarczy kolejnych wniosków dotyczących tego, w jakim kierunku rozwija się poczucie kontroli badanych uczniów. Będzie on stanowił podsumowanie trzyletnich analiz nad zmianami rozwojowymi poczucia kontroli u młodzieży szkolnej w wieku wczesnej adolescencji.

BIBLIOGRAFIA

- Baltes, P.B. (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics between Growth and Decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626.
DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Baltes, P.B., Lindenberger, U., Staudinger, U.M. (1998). Life Span Theory in Developmental Psychology. W: R.M. Lerner (ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1: *Theoretical Models of Human Development*; s. 1029–1143). New York: Wiley.
- Barani, K. (2006). Poczucie umiejscowienia kontroli a styl adaptacji w pierwszej klasie gimnazjum. *Psychologia Rozwojowa*, 11(3), 123–133.
- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej „Academica”.
- Borecka-Biernat, D. (2018). Strategia agresywnego radzenia sobie młodzieży dorastającej w sytuacji konfliktu społecznego. Analiza osobowościowych i rodzinnych uwarunkowań. *Psychologia Rozwojowa*, 23(4), 25–40. **DOI: <https://doi.org/10.4467/20843879PR.18.020.9949>**
- Breet, L., Myburgh, Ch., Poggenpoel, M. (2009). The relationship between the perception of own locus of control and aggression of adolescent boys. *South African Journal of Education*, 30(4), 511–526. **DOI: <https://doi.org/10.4314/saje.v30i4.61780>**
- Brink, N.H. (2003). *Locus of Control and Creativity in Late Middle Childhood*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education (Praca magisterska napisana pod kierunkiem E. van Rensburga).
- Brzezińska, A. (2010). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński, J. (2008). Psycholog wobec osób uczestniczących w badaniach psychologicznych – między poprawnością metodologiczną a poprawnością etyczną. W: J. Brzeziński, B. Chyrowicz, M. Toeplitz-Winiowska, W. Poznaniak (red.), *Etyka zawodu psychologa* (s. 115–146). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chiu, L.-W. (1986). Locus of Control in Intellectual Situations in American and Chinese School Children. *International Journal of Psychology*, 21(1), 167–176.
DOI: <https://doi.org/10.1080/00207598608247582>
- Chubb, N.H., Fertman, C.I., Ross, J.L. (1997). Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences. *Adolescence*, 125(32), 113–129.

- Crozier, W. (2011). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 85–95.
- Declerck, C.H., Boone, Ch., De Brabander, B. (2006). On Feeling in Control: A Biological Theory for Individual Differences in Control Perception, *Brain and Cognition*, 62(2), 143–176.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.04.004>
- Domachowski, W. (1984). Poczucie umiejscowienia kontroli jako wymiar osobowości. W: W. Domachowski (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej* (s. 79–89). Warszawa: PWN.
- Domagała, D. (2015). Odpowiedzialność, samodzielność i współpraca dzieci klas I–III w opinii ich rodziców – na przykładzie innowacji edukacyjnej wykorzystującej założenia Planu Daltonskiego. W: V. Drabik-Podgórną, D. Domagała, J. Spętana (red.), *Filozoficzne implikacje w pedagogice. O sensie życia, edukacji i wychowaniu* (s. 203–214). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Domąńska-Najder, K. (1984). Definicja pojęcia kontroli – przegląd zagadnień. *Przegląd Psychologiczny*, 27(2), 405–420.
- Drwal, R.Ł. (1995). Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań. W: R.Ł. Drwal, P. Brzozowski, P. Oleś (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki* (s. 199–227). Warszawa: PWN.
- Filipiak, S., Lubicz, B. (2019). Poczucie kontroli w okresie wczesnej adolescencji wśród uczniów z dwóch etapów edukacji. *Psychologia Rozwojowa*, 24(1), 85–96.
DOI: <https://doi.org/10.4467/20843879pr.19.005.10596>
- Gliszczyńska, X. (1990). Konkretność i ogólność poczucia kontroli. *Przegląd Psychologiczny*, 33(3), 597–611.
- Godefroy, O., Jeannerod, M., Allain, P., Le Gall, D. (2008). Lobe frontal, fonctions exécutives et controle cognitif. *Revue Neurologique*, 164(3), 119–127.
DOI: [https://doi.org/10.1016/s0035-3787\(08\)73302-2](https://doi.org/10.1016/s0035-3787(08)73302-2)
- Godron, D.A. (1977). Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement. *Journal of Personality Assessment*, 41(4), 383–386.
DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4104_8
- Graziano, W.G., Ward, D. (1990). Probing the Big Five in Adolescence: Personality and Adjustment During a Developmental Transition. *Journal of Personality*, 60(2), 425–439.
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00979.x>
- Hopkins, J.R. (1983). *Adolescence: The Transitional Years*. New York: Academic Press.
- Jensen, L., Olsen, J., Hughes, C. (1990). Association of Country, Sex, Social Class, and Life Cycle to Locus of Control in Western European Countries. *Psychological Reports*, 67(1), 199–205.
DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.1990.67.1.199>
- Kang, H., Chang, K.E., Chen, Ch., Greenberger, E. (2015). Locus of control and peer relationships among Caucasian, Hispanic, Asian, and African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 184–194. **DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0083-6>**
- Krasowicz-Kupis, G., Kurzyp-Wojnarska, A. (1990). *Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK)*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Krasowicz-Kupis, G., Wojnarska, A. (2017). *Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli – wersja zrewidowana*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kulas, H. (1996). Locus of Control in Adolescence: A Longitudinal Study. *Adolescence*, 31(123), 721–720.
- Kulas, H. (1998). Rozwój poczucia kontroli u dzieci w wieku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, (3), 219–228.
- Landis, B.D., Altman, J.D., Cavin, J.D. (2007). Underpinnings of Academic Success: Effective Study Skills Use as a Function of Academic Locus of Control and Self-Efficacy. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 12(3), 126–130. **DOI: <https://doi.org/10.24839/1089-4136.jn12.3.126>**

- Lefcourt, H. (2014). *Locus of Control. Current Trends in Theory and Research*. New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marks, L. (1998). Deconstructing Locus of Control: Implications for Practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 251–260. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02540.x>
- Mendolia, S., Walker, I. (2015). Youth unemployment and personality traits. *IZA Journal of Labor Economics*, 4(19), 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40172-015-0035-3>
- Morton, T.L., Mann, B.J. (1998). The Relationship Between Parental Controlling Behavior and Perceptions of Control of Preadolescent Children and Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(4), 477–491. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221329809596165>
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Nelson, E.S., Mathia, K.E. (1995). The relationships among college students' locus of control, learning styles, and self-prediction of grades. *Education Research and Perspectives*, 22(2), 110–117.
- Ng-Knight, T., Schoon, I. (2017). Can Locus of Control Compensate for Socioeconomic Adversity in the Transition from School to Work? *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2114–2128. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0720-6>
- Nowicki, S., Iles-Caven, Y., Gregory, S., Ellis, G., Golding, J. (2017). The Impact of Parental Locus of Control on Children's Psychological Outcomes in Infancy and Early Childhood: A Prospective 5 Year Study. *Frontiers in Psychology. Developmental Psychology*, 8, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00546>
- Nowicki, S., Gregory, S., Ellis, G., Iles-Caven, Y., Golding, J. (2018). The Pattern of Stability and Change in Parental Locus of Control over 6 Years and Teacher Ratings of Child Behavior. *Frontiers in Psychology. Developmental Psychology*, 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01427>
- Obuchowska, I. (2009). *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (T. 2; s. 163–201). Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1974). *Understanding Causality*. New York: Norton.
- Poziemska, J. (2015). *Poczucie umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych a osiągnięcia edukacyjne*. W: *Teksty z zakresu diagnostyki edukacyjnej w bazie PTDE. XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej* (s. 474–482). Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Poznaniak, W. (1998). Teoria uczenia się społecznego jako model normalnego i zaburzonego funkcjonowania jednostek i grup. W: H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna* (s. 70–94). Warszawa: PWN.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monograph*, 80(1), 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Skinner, E.A., Chapman, M. (1984). Control beliefs in an action perspective. *Human Development*, 27, 129–133.
- Smith, V.L. (2003). Analysis of Locus of Control and Educational Level Utilizing the Internal Control Index. *Theses, Dissertations and Capstones*, 881, 1–63.
- Stărică, E.C. (2012). Predictors for career indecision in adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 168–172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.105>
- Suldo, S.M., Minch, D.R., Hearon, B.V. (2015). Adolescent Life-Satisfaction and Personality Characteristics: Investigating Relationships Using a Five Factor Model. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 965–983. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9544-1>
- Szmiągalska, B. (1981). Spostrzeganie związku pomiędzy własnym działaniem a jego następstwami przez dzieci w wieku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, (4), 469–479.
- Turska, D. (2003). Problematyka podmiotowej kontroli – analiza porównawcza najlepszych i typowych uczniów. *Psychologia Rozwojowa*, 8(1), 27–36.

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59 z późn. zm.).
- Wiebe, S.A., Karbach, J. (2017). *Executive Function: Development Across the Life Span*. Nowy Jork: Ruthledge.
- Wojnarowska, B., Małkowska-Szcutnik, A., Wojnarowska-Soldan, M., Mazur, J. (2015). Postrzeżenie przez młodzież w wieku 11–15 lat wybranych aspektów środowiska psychospołecznego szkoły. Tendencje zmian w latach 1990–2010. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 235(1), 185–205.

SUMMARY

The aim of the article was to present the results and conclusions of research on the developmental changes in locus of control among contemporary youth in the phase of early adolescence experiencing transformations of education system in Poland. The analysis constitute a summary of the first two, from the planned three, longitudinal research stages. The presented results are based on the yearly measurement of the locus of control in two groups of students: a group from primary schools, which is the first to implement extended education in primary schools – respectively in sixth and seventh grades, and students from extinguished junior high schools – in first and second grades. Locus of generalized control and separately in the situations of successes and failures were assessed on the basis of the Questionnaire for the Survey of Sense of Control (Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli) KBPK and KBPK-R. Differences in developmental changes of locus of control between students in primary and junior high schools were analyzed. The results indicated that during two years of research internal locus of control increased in both groups of students, but primary school students had significantly higher internal tendency of feeling responsibility for events especially in case of successful situations. Additional analysis including gender revealed an increase in girls' generalized locus of control and in locus of control of failures in the group of junior high school boys.

Keywords: development change; locus of control; early adolescent

