

Maria Deptuła

Aliliacja

mail

ORCID

Kwestionariusz do badania warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami z klasy w czwartym, piątym i szóstym roku nauki w szkole podstawowej

Abstrakt: W artykule prezentowany jest kwestionariusz do poznawania warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami uczniów szkoły podstawowej w czwartym, piątym i szóstym roku nauki w szkole podstawowej¹. Teoretyczną podstawą konstrukcji skali jest społeczna psychologia rozwoju. Na podstawie wypowiedzi badanego o rzeczywistych zachowaniach innych uczniów z klasy wobec niego lub jego przekonań na temat ich prawdopodobnego zachowania w hipotetycznych sytuacjach zdarzających się w klasie, wnioskuje się o możliwości zaspokojenia przez ucznia potrzeb psychicznych – akceptacji oraz bezpieczeństwa. Kwestionariusz tworzy 21 pozycji, do których badani ustosunkowują się na skali pięciostopniowej. Dane do analizy wartości psychometrycznej narzędzia pochodzą z badań przekrojowych na próbie 910 uczniów w czwartym, piątym i szóstym roku nauki oraz z badań podłużnych obejmujących trzy pomiary na początku i pod koniec czwartego roku (N odpowiednio 304 i 299 uczniów) oraz pod koniec piątego roku nauki (N=281). W ar-

.....

¹ W polskiej szkole w czwartym roku nauki uczniowie mają 9-10 lat, w zależności od tego czy rozpoczęli naukę jako 6- czy 7-latki.

tykule scharakteryzowano etapy pracy nad narzędziem, wyniki analiz mocy dyskryminacyjnej pozycji, rzetelności metodą Alfa Cronbacha oraz powtórzonego pomiaru, a także trafności teoretycznej przy pomocy analizy czynnikowej. Rezultaty analiz pozwalają rekomendować kwestionariusz do badań zespołów klasowych w średnim wieku szkolnym w celu poznania warunków do rozwoju psychospołecznego, jakie tworzą sobie uczniowie w relacjach. Ich poznanie ułatwi wczesną interwencję zmniejszającą ryzyko niedostosowania społecznego.

Słowa kluczowe: średni wiek szkolny; kwestionariusz; relacje rówieśnicze; klasa szkolna;

Wstęp

Celem artykułu jest prezentacja procesu tworzenia kwestionariusza do oceny warunków rozwoju psychospołecznego istniejących w klasie szkolnej w relacjach z rówieśnikami [WR-RR], jego ostatecznej wersji i jej właściwości psychometrycznych.

Teoretyczną podstawą konstrukcji narzędzia jest koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona (1997) i społeczna psychologia rozwoju w ujęciu Anny I. Brzezińskiej (2000, s. 189). Koncepcja Eriksona stanowi uzasadnienie dla skupiania uwagi na relacjach rówieśniczych w klasie szkolnej. Zgodnie z nią pomiędzy czwartą-szóstą klasą kończy się czas, w którym szczególnym zadaniem rozwijającej się osoby jest budowanie swojego poczucia kompetencji w odniesieniu do zadań szkolnych i relacji z rówieśnikami². Jednostka nie może ukształtować przekonania, że jest osobą ważną i wartościową dla rówieśników, której zdanie i potrzeby są gotowi brać pod uwagę w swym działaniu, jeśli jest przez nich odrzucana lub izolowana, jeśli nie spodziewa się z ich strony wsparcia w trudnych chwilach, nie ma poczucia bezpieczeństwa, nie czuje się akceptowana i doceniana w zespole, w którym spędza znaczącą część każdego roku swojego życia³. Przyjęto, że wspieranie rozwoju psychospołecznego wymaga między innymi rozpoznania, jak jednostka postrzega zachowania rówieśników wobec siebie i jakiego traktowania przez nich się spodziewa. Od tego zależy bowiem jej funkcjonowanie w klasie oraz możliwość rozwijania w niej poczucia kompetencji w relacjach rówieśniczych.

Natomiast koncepcja Brzezińskiej (2000) nie tylko wzmacnia przekonanie o wadze wybranego przedmiotu badania, ale też uzasadnia sposób, w jaki narzędzie zostało skonstruowane. Zgodnie z założeniami prezentowanymi przez Brzezińską, rozwój człowieka jest wypadkową „różnych sił, zarówno o charakterze biologicznym, jako efekt dojrzewania organizmu, jak i o charakterze społecznym, jako efekt uczenia się pod wpływem stymulacji płynącej z otoczenia, głównie *via* inni ludzie”. Klasa szkolna, obok rodziny, jest jednym z ważniejszych środowisk rozwoju uczniów. Pojęcie środowiska autorka definiuje jako zdarzenie istniejące

² Zob. Maria Deptuła, Alicja Potorska i Szymon Borsich (2018, rozdz. 2.2.4.).

³ Szerzej na ten temat m.in. Karen L. Bierman (2004), Bronisław Urban (2001; 2012), Kinga Mulska (2011), Maria Deptuła (2013).

poza organizmem, gdzie określenie „poza” oznacza wszystko to, co „występuje i działa poza jego psychiką”, a które z jednej strony może mieć wpływ na rozwój tego organizmu, a z drugiej może także wpływowi tego organizmu podlegać (Brzezińska 2000, s. 190).

Zespół rówieśników tworzących klasę szkolną jest środowiskiem znaczącym dla rozwoju uczniów, przy czym jego oddziaływanie jest zróżnicowane nie tylko z powodu odmiennego traktowania różnych osób w klasie przez koleżanki i kolegów. Rzeczywisty wpływ zależy bowiem od kontekstu rozwoju, który jest inny dla każdego ucznia w tej samej klasie. Ta inność jest konsekwencją „indywidualnego nałożenia się (interakcji) na siebie wpływów środowiska wewnętrznego⁴ i otoczenia jednostki w danym okresie i tego, jak taka interakcja jest przez podmiot odczuwana i interpretowana” (Brzezińska 2000, s. 190).

Przyjęty sposób pomiaru warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami zakłada, że zmienna ta [WR-RR] jest konstruktem subiektywnym odzwierciedlającym interpretacje zachowań rówieśników w sytuacjach, które miały miejsce oraz przekonania badanego o ich prawdopodobnych reakcjach w podanych w pytaniach sytuacjach.

Konstruowanie kwestionariusza

Przystępując do prac nad kwestionariuszem jego autorka zdefiniowała pojęcia składające się na poczucie bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa oraz doceniania i wsparcia. Wynikało to z opisu warunków sprzyjających rozwojowi człowieka w kolejnych okresach jego życia zawartego w pracy Brzezińskiej (2005), która wyodrębniła dwie grupy warunków rozwoju. Do pierwszej z nich, warunków niespecyficznych – ważnych w każdym momencie życia człowieka – zaliczyła: poczucie bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, poczucie autonomii i sprawstwa, dodając, że powinny one pozostawać we względnej równowadze⁵. Wskazała też, że w związku ze zmieniającymi się na kolejnych etapach życia zadaniami rozwojowymi występują dla każdego z etapów warunki unikalne wynikające ze specyfiki danego zadania rozwojowego. Z charakterystyki rozwoju dziecka w okresie wczesnoszkolnym, kiedy rozpoczyna się realizacja zadania rozwojowego – rozwijanie poczucia kompetencji, przedstawionej przez Karolinę Appelt (2005), autorka tego narzędzia wyprowadziła wniosek, że czynnikami istotnymi dla rozwoju poczucia kompetencji jest między innymi,

.....

⁴ Środowisko wewnętrzne, zgodnie z prezentowaną koncepcją, jest źródłem nacisków rozwijającego się zgodnie ze swoim genotypem organizmu i wcześniejszych doświadczeń osoby, w tym jej aktywności (Brzezińska, 2000).

⁵ Na tym etapie pracy nad narzędziem jego autorka nie próbowała spełnić tego warunku uznając, że najpierw trzeba dysponować skalą, która te cztery zmienne rzetelnie i trafnie mierzy.

docenianie i wspierane przez osoby znaczące. Są one bowiem ważne dla rozwoju samooceny dziecka, od której zależy poczucie kompetencji. W okresie środkowego dzieciństwa rośnie znaczenie rówieśników, jako osób znaczących.

Kolejny etap pracy nad narzędziem polegał na poszukiwaniu w literaturze takich zachowań rówieśników, które mogłyby być wskaźnikami wyżej wskazanych zmiennych szczegółowych. Kierunek poszukiwaniom nadawało pytanie: Jakie zachowania rówieśników mogą sprawić, że uczeń poczuje się w klasie bezpiecznie, będzie miał poczucie dobrego kontaktu emocjonalnego, poczucie autonomii i sprawstwa, poczuje się doceniany i wspierany przez swoją klasę, albo też ukształtuje przekonanie, że otrzyma wsparcie, jeśli będzie mu potrzebne? Chociaż refleksja obejmowała także zachowania mogące wywołać przeciwne skutki, to jednak szczególnie ważne było skupianie uwagi na zachowaniach pozytywnych. Analiza obejmowała również sposoby badania pozycji jednostki w grupie rówieśniczej, samopoczucia w relacjach z rówieśnikami za pomocą kwestionariuszy ankiety, kompetencji społecznych ważnych dla akceptacji rówieśniczej lub prowadzących do odrzucenia rówieśniczego (między innymi: Dodge i in. 1985; Urban 2004, 2005; Zwierzyńska, Matuszewski 2006, Mikami i in. 2005; Aksman, Wysocka 2011; Mazur 2015).

Sprawdzanie stopnia trudności treści pozycji

Pierwszą pulę wskaźników/pozycji poddano krytycznej ocenie dwóch nauczycielek pracujących z dziećmi w pierwszych trzech latach nauki prosząc o wskazanie sformułowań, które mogą być niezrozumiałe dla ucznia 9-letniego. W czasie planowanych badań w klasach czwartych znajdowali się uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w wieku 6-lat, podczas gdy większość rozpoczęła ją w wieku 7-lat. Ważne było takie sformułowanie pytań, by były one zrozumiałe dla najmłodszych badanych. Zgodnie z sugestiami nauczycielek skrócono zdania, zmieniono niektóre sformułowania. Pierwsze badania pilotażowe przeprowadzono w 2015 roku wśród uczniów klas czwartych (N=139) w jednej ze szkół podstawowych w mieście liczącym około 345 tysięcy mieszkańców. W wyniku analiz przeformulowano 3 twierdzenia, które najniżej korelowały z całością skali. Analiza ich treści dowiodła że mogą one dotyczyć sytuacji, które w klasie zdarzają się rzadziej (np. gotowość do zmiany zespołu klasowego, lęk przed skrzywdzeniem przez rówieśników). Kolejne konsultacje z nauczycielkami klas młodszych zaowocowały zmianami prowadzącymi do dalszego uproszczenia sformułowań kilku pozycji kwestionariusza. Następnie przeformulowano instrukcję i treść dwóch twierdzeń dzięki sugestii ucznia, który właśnie skończył szóstą klasę.

Kolejne badanie pilotażowe zrealizowano w klasach czwartych i szóstych w dwóch szkołach zajmujących skrajne miejsca w zakresie średnich wyników osiągniętych przez uczniów danej szkoły w zewnętrznym egzaminie państwowym

(„Sprawdzian Szóstoklasisty”). Sprawdzono rozumienie pozycji kwestionariusza i czas potrzebny na ustosunkowanie się do nich przez uczniów w różnym stopniu radzących sobie z wymaganiami szkoły⁶. Przed przystąpieniem do badań informowano uczniów, że przygotowywane są badania w wielu szkołach w mieście i ważne jest, by pytania w kwestionariuszu dotyczyły istotnych dla uczniów spraw i były dla nich zrozumiałe. W przypadku tego kwestionariusza uczniowie nie zgłaszali uwag, a jego wypełnienie trwało do 20 minut. Ocena tej wersji kwestionariusza w aplikacji Jasnopis.pl⁷ pod względem stopnia trudności tekstu przy wybraniu opcji uwzględniającej wiek badanych – dziewięć lat – zajmuje pozycję drugą na skali siedmiostopniowej. Oznacza to, że tekst jest bardzo łatwy.

Opis sposobu gromadzenia danych

Kwestionariusz w tej postaci zastosowano w dwóch projektach anonimowych badań⁸ prowadzonych metodą audytoryjną w klasie przez członków zespołów badawczych, w tym autorkę tego artykułu. W każdym przypadku uzyskano pisemną zgodę rodzica lub opiekuna prawnego ucznia oraz ustną zgodę uczniów.

W pierwszym z projektów badania przeprowadzono w okresie luty–kwiecień 2016 na losowej próbie reprezentatywnej dla uczniów ogólnodostępnych klas czwartych, piątych i szóstych w publicznych szkołach podstawowych w Bydgoszczy⁹. Wielkość próby wyliczono na podstawie informacji uzyskanych z Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz o liczbie uczniów na danym poziomie nauczania w roku szkolnym 2015/2016 w trzech warstwach wyodrębnionych na podstawie średniego wyniku sprawdzianów na zakończenie klasy szóstej organizo-

⁶ Szkoły o najniższych wynikach w sprawdzianach zewnętrznych mieszczą się w dzielnicach, w których dominują rodziny o niskim statusie socjoekonomicznym.

⁷ Jasnopis jest narzędziem informatycznym mierzącym między innymi zrozumiałość tekstu. Narzędzie analizuje formę językową tekstu i podaje stopień jego trudności w skali od 1 do 7. Wynik „1” oznacza teksty najłatwiejsze, zrozumiałe dla wszystkich. „7” oznacza teksty najtrudniejsze – dla specjalistów w dziedzinie, której dotyczy tekst. Działanie aplikacji poparte jest rzetelnymi badaniami naukowymi prowadzonymi przez zespół językoznawców, psychologów, informatyków i statystyków. Zob. <https://www.jasnopis.pl/info>.

⁸ Anonimowość badanych, a badaczom możliwość połączenia odpowiedzi danego ucznia na pytania zawarte w pięciu ankietach (w tym tej, o której mowa w tym artykule), umożliwił opracowany system losowania przez badanych numerów kodowych i przechowywania ich w szkole. W pierwszym projekcie zastosowano ankiety papierowe, w drugim ankietę on-line założoną na portalu Google Forms, z którym uczniowie łączyli się za pomocą tabletów dostarczonych przez osoby prowadzące badanie.

⁹ Wyniki tu prezentowanych badań są wyodrębnioną częścią projektu związanego z realizacją Strategii Rozwoju Edukacji dla miasta Bydgoszczy, którym kierowała dr Wioletta Junik współpracując z Wydziałem Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz i Miejskim Ośrodkiem Edukacji Nauczycieli. Dofinansował je Urząd Miasta Bydgoszcz oraz Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Autorka dziękuje Kierownikowi projektu za zaproszenie do badań i współpracę na etapie zbierania i porządkowania danych.

wanych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w ciągu ostatnich 3 lat przeprowadzających badanie. Prezentowane tu dane pochodzą z 57 zespołów klasowych z 28 szkół podstawowych.

Druga grupa danych pochodzi z badań podłużnych¹⁰ obejmujących trzykrotnie tych samych uczniów z losowo wybranych 18 zespołów klasowych mieszczących się w 16 ogólnodostępnych szkołach podstawowych podzielonych na trzy warstwy według takich samych kryteriów, jak w projekcie realizowanym w roku 2016, po 6 klas z każdej warstwy¹¹. Dane o liczebności próby w kolejnych pomiarach zawiera tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka próby

Symbol próby	Próba i rok badania	N	Dziewczęta	Chłopcy
1	2016 – całość, w tym:	910	447	463
1.4	uczniowie klas czwartych	330	175	155
1.5	uczniowie klas piątych	330	159	171
1.6	uczniowie klas szóstych	250	113	137
2.4a	2017 – uczniowie rozpoczynający klasę czwartą	304	153	151
2.4b	2018 – uczniowie kończący klasę czwartą	299	150	149
2.5	2019 – uczniowie kończący klasę piątą	281	142	139
Razem:		1794	892	902

Badani odpowiadali na 21 pytań zamieszczonych na końcu tego artykułu mając do dyspozycji skalę pięciostopniową. Odpowiedziom „nikt” przypisywano wartość 0, następnym kolejne wartości, a odpowiedzi „prawie wszyscy” przypisano wartość 4. Jedynie odpowiedzi na pytania 3, 15 i 19 punktowano odwrotnie. Im wyższy wynik uzyskuje osoba badana, tym lepsze ma warunki do rozwoju psychospołecznego w klasie szkolnej w relacjach z rówieśnikami.

.....

¹⁰ Projekt Marii Deptuły i Szymona Borsich „Niebieskoocy” w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej. Zadanie dofinansowane ze środków przyznanych autorom projektu w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 (umowa z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego Nr 6/53/3.4.3/17/DEA). Program badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW. Autorka dziękuje Alicji Potorskiej, Szymonowi Borsich, Karolinie Kramkowskiej i Magdalenie Patyk za pomoc na etapie zbierania danych. Dziękuje także rodzicom, uczniom, Dyrektorom szkół i wychowawcom klas za możliwość przeprowadzenia badań w obu projektach.

¹¹ Niestety w jednej szkole (z warstwy o wynikach przeciętnych) po pierwszym pomiarze zagubiono kopertę z kodami uczniów, stąd w analizie uwzględniono wyniki z 17 klas.

Sprawdzanie własności psychometrycznych kwestionariusza WR-RR

W pierwszej kolejności sprawdzono rozkłady danych w kolejnych pomiarach. Statystyki opisowe dla średnich wyników uzyskanych przez badanych w każdej z prób zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla zmiennej warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami w obu próbach i czterech pomiarach

Pomiar w roku	N	M	Minimum	Maksimum	Kwartył dolny	Kwartył górny	Sd	Skośność	Kurtoza
2016	910	2,38	0,00	4,00	2,00	2,86	0,64	-0,44	0,22
2017	304	2,32	0,67	3,71	1,90	2,74	0,58	-0,30	-0,19
2018	299	2,43	0,62	3,62	2,00	2,90	0,65	-0,32	-0,11
2019	281	2,35	0,19	4,00	1,95	2,86	0,69	-0,59	0,06

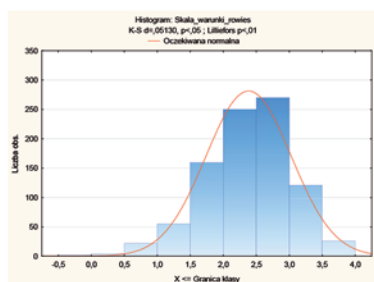
Jak widać wartości średnich w każdym z pomiarów są zbliżone, podobnie jak wartości odchylenia standardowego. W każdym z pomiarów testowanie normalności rozkładów (test Kołmogorowa-Smirnowa oraz Lilieforsa w pakiecie Statistica) przyniosło wyniki istotne statystycznie, co wskazuje na odchylenia od rozkładu normalnego. Jednak wartość skośności i kurtozy w każdym z nich mieści się w przedziale $[-1; 1]$, co pozwala uznać, że odstępstwo od rozkładu normalnego jest niewielkie (Bedyńska, Książek 2012), na co wskazują też rozkłady prezentowane na rycinach od 1 do 4.

Sprawdzono także średnie wartości przypadające na daną pozycję kwestionariusza w każdym z pomiarów. Jak widać na rycinie 5, średnie te są zbliżone.

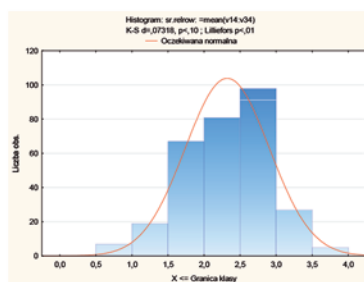
W większości przypadków różnice średnich wynoszą około dwóch dziesiątych. Wyjątek stanowią pytania, w których odnotowano różnicę około trzech dziesiątych:

- nr 7 – dotyczące doświadczania empatii w przypadku odniesienia sukcesu, różnica wystąpiła pomiędzy danymi uzyskanymi w roku 2016 i 2019;
- nr 11 odnoszącego się do poczucia autonomii w zakresie zainteresowań, gdzie średnia na początku klasy czwartej jest niższa niż w pomiarze przeprowadzonym pod koniec tej klasy;
- nr 13 dotyczące poczucia autonomii w zakresie ubioru, średnia w roku 2018 (na koniec czwartej klasy) i jest wyższa od tej odnotowanej w roku 2016.

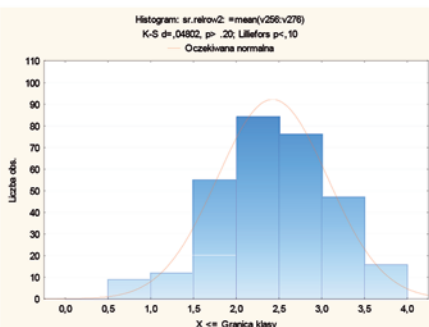
Warto zwrócić uwagę, że średnie poniżej środka skali w każdym z pomiarów wystąpiły w przypadku pięciu pozycji kwestionariusza. Dotyczą one kolejno przekonania badanych na temat możliwości zmiany zachowania koleżanek, kolegów



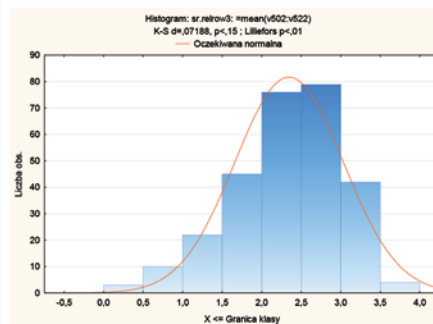
Rycina 1. Rozkład średnich dla N=910



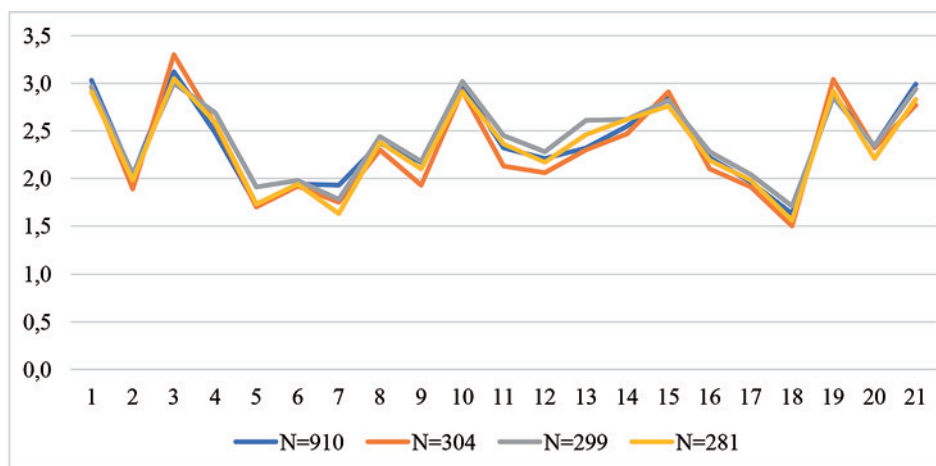
Rycina 2. Rozkład średnich dla N=304



Rycina 3. Rozkład średnich dla N=299



Rycina 4. Rozkład średnich dla N=281



Ryc. 5. Rozkład średnich odpowiedzi przypadających na daną pozycję kwestionariusza w czterech pomiarach

w sytuacji, gdy nie odpowiada ono badanemu (pytanie nr 5), przeświadczenia o tym, że badany jest osobą ważną dla innych uczniów (pytanie nr 6), której radość z sukcesu jest podzielana (pytanie nr 7), otrzymywania wyrazów uznania (pytanie nr 17) i możliwości uzyskania wsparcia w sytuacji trudnej (pytanie nr 18). Sytuacja powtarza się w każdym z czterech pomiarów, można więc powiedzieć, że są to sygnały wskazujące na obszary, które warto uwzględnić w pracy wychowawczo-profilaktycznej z uczniami w średnim wieku szkolnym. Na uwagę zasługuje zwłaszcza więc i empatia oraz poczucie własnej skuteczności w relacjach z innymi, szczególnie w zakresie asertywnej obrony swoich praw. Wynik dotyczący możliwości uzyskania wsparcia nie budzi niepokoju, jeśli każda osoba w klasie ma przynajmniej jedną koleżankę, jednego kolegę, z którym może rozmawiać o swoich trudnościach, problemach. Nie należy tu oczekiwać znacznie wyższej średniej.

Pozytywną informacją o warunkach rozwoju psychospołecznego w klasach szkolnych jest zbliżanie się średniej do trzech lub przekraczanie tego punktu na skali w każdym pomiarze w przypadku odpowiedzi badanych na pytanie nr 1 (przekonanie o byciu osobą lubianą), nr 3 (niedoświadczanie agresji werbalnej) i nr 10 (deklaracja o dobrym traktowaniu przez rówieśników).

Analiza mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji kwestionariusza WR-RR

Pozostałe statystyki opisowe wykonane dla każdej pozycji kwestionariusza w każdym z pomiarów wykazały także, że chociaż wyniki testów normalności są istotne statystycznie, to jednak w żadnym przypadku wartość skośności i kurtozy nie przekraczała wartości $[-1;1]$. Pozwoliło to na wykonanie analizy mocy dyskryminacyjnej pozycji testu, którą przeprowadzono dla danych zgromadzonych w roku 2016, bowiem dotyczą one uczniów całego okresu późnego dzieciństwa.

Moc dyskryminacyjna pozycji testu „to stopień, w jakim każda pozycja różnicuje badaną próbkę osób” (Rubacha 2008, s. 68) pod względem cechy, której dotyczy. Moc dyskryminacyjna „wyraża się współczynnikiem korelacji między pozycją i wynikiem ogólnym testu, traktowanym jako suma odpowiedzi zgodnych z kluczem” (Brzeziński 1996, s. 507). Sprawdzanie tej właściwości pozycji zaleca także między innymi Elżbieta Hornowska (2007). Zastosowano współczynnik korelacji dwuseryjnej (r_{bi}) korzystając z opisu metody zawartej w wyżej podanych źródłach oraz pracy Marioli Chomczyńskiej-Rubachy i Krzysztofa Rubachy (2013). Na podstawie wartości średniej zliczonej z odpowiedzi na wszystkie pytania dla każdego badanego uszeregowano wyniki rosnąco. Następnie wyodrębniono 27% osób o najniższych wynikach (grupa dolna) oraz 27% osób, które osiągnęły najwyższe wyniki (grupa górna). W przypadku 910 badanych liczba ta wyniosła w zaokrągleniu 246 dla każdej z grup. Tak więc dalsze analizy prowadzono na danych dla 492 osób należących do dwóch grup.

Z uwagi na to, że badani udzielali odpowiedzi na skali pięciostopniowej, którym nadano wartości od 0 do 4, należało sprowadzić wyniki do postaci zero-jedynkowej. Zastosowano regułę Edwardsa-Klipatricka, zgodnie z którą: „linia podziału musi być przeprowadzona w takim miejscu, aby całkowita suma wyników nad linią w dolnej grupie i pod linią w grupie górnej była najniższą z możliwych sum” (Brzeziński 1996, s. 512). Zgodnie z tą regułą dla każdej pozycji kwestionariusza wykonano obliczenia częstości udzielania przez badanych z dolnej i górnej grupy odpowiedzi, którym przypisano zgodnie z kluczem oceny odpowiedzi jedną z wartości 0, 1, 2, 3 lub 4. Następnie przeprowadzono podział na kategorie 0 i 1 zgodnie z regułą przytoczoną wyżej.

Dla zdecydowanej większości pozycji linia graniczna przebiegała między 2 a 3, co oznacza, że odpowiedziom od 0 do 2 nadano wagę 0, a odpowiedziom 3 i 4, wagę 1. W przypadku pozycji 5 i 18 linia graniczna przebiegała między 1 i 2, zatem wagę 0 otrzymały odpowiedzi 0 i 1, a pozostałym przypisano wagę 1. Następnie w grupie dolnej i grupie górnej zliczono sumy przypadków z wagą 1 i podzielono każdą z nich przez liczbę badanych w danej grupie, uzyskując proporcje odpowiedzi wskazujących na najlepsze warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami. Wartość współczynnika r_{bi} odczytano w tablicach Flanagana (Brzeziński, 1996, s. 641–644).

Jak widać w tabeli 3, wartości współczynnika mieszczą się w przedziale 0,39–0,81, a dla 12 na 21 pozycji współczynnik korelacji jest wyższy od 0,70. Biorąc pod uwagę fakt, że może on przybierać wartości $[-1, 1]$, można uznać, że moc dyskryminacyjna pozycji testowych jest zadowalająca i zapowiada wysoką rzetelność testu rozumianą jako jego jednolitość (Brzeziński 1996).

Tabela 3. Wartości współczynników korelacji dwuseryjnej pozycji kwestionariusza WR-RR

Treść pozycji kwestionariusza WR-R*	r_{bi}
1. Jak bardzo, Twoim zdaniem, jesteś lubiany przez kolegów i koleżanki z Twojej klasy?	0,77
2. Ile osób z Twojej klasy chętnie robi to, co im proponujesz?	0,73
3. Ile osób z Twojej klasy dokucza Ci, wyśmiewa się z Ciebie lub robi Ci na złość?	0,52
4. Ile osób w Twojej klasie słucha tego, co masz do powiedzenia?	0,77
5. Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy przestałoby robić coś, co Ci się nie podoba, gdybyś powiedział, że to Ci nie pasuje?	0,59
6. Jak myślisz, ilu kolegom, koleżankom z Twojej klasy brakowałoby Ciebie, gdybyś przez dłuższy czas, np. więcej niż dwa tygodnie, był nieobecny w szkole?	0,68
7. Ile osób w Twojej klasie cieszy się razem z Tobą, kiedy odnosisz sukces?	0,68
8. Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy pomogłoby Ci, gdybyś tego potrzebował?	0,79
9. Jak myślisz, ilu kolegów / koleżanek z Twojej klasy stanęłoby w Twojej obronie, gdyby ktoś groził Ci, dokuczał lub wyśmiewał się z Ciebie?	0,71
10. Ile osób w Twojej klasie dobrze Cię traktuje?	0,8

Treść pozycji kwestionariusza WR-R*	rbi
11. Gdybyś miał inne zainteresowania, np. lubił inne gry lub inną muzykę niż większość chłopców w Twojej klasie, jak wielu z nich chciałoby z Tobą spędzać czas na przerwach, siedzieć w jednej ławce?	0,39
12. Jak myślisz, ilu chłopców z Twojej klasy spędzałoby z Tobą czas na przerwach, chciałoby siedzieć z Tobą w ławce, gdybyś zachowywał się tak, jak lubisz, a nie tak jak oni się zachowują?	0,76
13. Gdybyś ubierał się inaczej niż chłopcy w Twojej klasie, jak wielu z nich chciałoby z Tobą spędzać czas na przerwach, siedzieć w jednej ławce?	0,72
14. Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy chciałoby, żebyś dobrze się w niej czuł?	0,77
15. Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy mogłoby specjalnie zrobić Ci przykrość?	0,58
16. Ilu uczniów z Twojej klasy bierze pod uwagę Twoje zdanie?	0,74
17. Ile osób z Twojej klasy chwali Cię, mówi Ci miłe rzeczy o Tobie?	0,76
18. Z iloma osobami z Twojej klasy mógłbyś porozmawiać o swoich problemach lub trudnościach?	0,59
19. Ile osób w Twojej klasie cieszyłoby się, gdyby coś Ci się nie udało?	0,41
20. Gdybyście mieli pracować na lekcji w grupach, ile osób chciałoby, żebyś był w ich grupie?	0,67
21. Ile osób z Twojej klasy akceptuje (przyjmuje) Cię takim, jaki jesteś?	0,81

* Kwestionariusz przygotowano w dwóch wersjach – dla dziewcząt i chłopców – różniących się tylko formą gramatyczną. Pogrubioną czcionką oznaczono pozycje punktowane odwrotnie.

Analiza teoretycznej trafności kwestionariusza WR-RR

W celu określenia wewnętrznej struktury kwestionariusza wykonano eksploracyjną analizę czynnikową, która dostarcza informacji o jego teoretycznej trafności rozumianej jako ocena „stopnia, w jakim dany test odzwierciedla cechę psychologiczną” (Hornowska 2010, s. 94). Sprawdzanie założeń do analizy czynnikowej przeprowadzono zgodnie ze wskazówkami Andrzeja Stanisza (2007) oraz Sylwii Bedyńskiej i Marzeny Cypriańskiej (2013). Skala jest ilościowa, wszystkie badane próby zostały pobrane losowo. Liczebność próby w każdym z pięciu analizowanych tu przypadków dla danej klasy przekracza 200 badanych, a za próbę wystarczającą uznaje się 100 osób. W trzech pomiarach próba przekracza 300 osób, co określa się jako próbę dobrą. Wyniki testów normalności rozkładu wskazują, że rozkłady wszystkich zmiennych w każdej porównywanej próbie odbiegają od rozkładu normalnego. Jednak wartości skośności i kurtozy w każdym przypadku mieszczące się w przedziale [-1; 1] pozwalają uznać, że odchylenia od normalności niewielkie, co upoważnia do przeprowadzenia analizy czynnikowej. Wskaźniki tworzące skalę pozostają w liniowej zależności, zdecydowana większość współczynników korelacji (r Pearsona) obliczona dla wszystkich pozycji kwestionariusza (dla każdej próby oddzielnie) przekracza 0,30 i jest statystycznie istotnych. Na etapie analizy macierzy korelacji ujawniły się trzy pozycje wysoko skorelowane ze

sobą i nisko z pozostałymi pozycjami, co może sugerować, że skalę tworzą dwa podzbiory zmiennych (czynniki).

Eksploacyjną analizę czynnikową przeprowadzono metodą głównych składowych z rotacją Varimax znormalizowana. Do określenia liczby czynników użyto kryterium Catella – wykresu ospyska, który wykazał, że zarówno w całej próbie badanej w roku 2016, jak i na poziomie poszczególnych klas z tej próby (z wyjątkiem klasy szóstej) oraz w próbie złożonej z tych samych uczniów badanych trzykrotnie, należy wyodrębnić dwa czynniki. Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabeli 5.

Jak widać w analizie wyników uzyskanych dla całej próby uczniów w roku 2016 (symbol 1) oraz w analizach wykonanych oddzielnie dla klas czwartych z tej próby (symbol 1.4) i dla klas piątych (symbol 1.5) odtwarza się dwuczynnikowa struktura skali, podobnie jak w przypadku danych uzyskanych od tych samych uczniów dwukrotnie w klasie czwartej (symbole 2.4a i 2.4b) oraz jednokrotnie w klasie piątej (2.5). Jednak analiza danych z roku 2016 wyłącznie dla uczniów klas szóstych (symbol 1.6) ujawnia występowanie trzeciego czynnika. W większości analiz wyjaśniana wariancja oscyluje wokół 50%. Jedynie w próbie 2.4a wskaźnik ten jest niższy, a w próbie 1.6. wyższy.

Tabela 5. Wartości własne i skumulowane czynników oraz wyjaśniana wariancja w kolejnych pomiarach

Symbol próby	Próba	Czynnik	Wartość własna	Odsetek ogółu wariancji	Skumulowana wartość własna	Skumulowany odsetek
1	2016 – całość N=910	1	9,18	43,74	9,18	43,74
		2	1,68	8,00	10,87	51,74
1.4	2016 – klasy IV N=330	1	9,39	44,73	9,39	44,73
		2	1,79	8,53	11,18	53,26
1.5	2016 – klasy V N=330	1	9,05	43,10	9,05	43,10
		2	1,81	8,64	10,87	51,74
2.4a	2017 – początek klasy IV N=304	1	7,29	34,70	7,29	34,70
		2	1,82	8,65	9,10	43,35
2.4b	2018 – koniec klasy IV N=299	1	8,6	40,7	8,6	40,70
		2	1,9	9,1	10,5	49,80
2.5	2019 – koniec klasy V N=281	1	9,4	44,9	9,4	44,90
		2	1,6	7,5	11,0	52,40
1.6	2016 – klasy VI N=250	1	9,22	43,90	9,22	43,90
		2	1,44	6,86	10,66	50,76
		3	1,11	5,27	11,76	56,02

Szczegółowa analiza ładunków czynnikowych zawartych w tabeli 6 wskazuje, że większości przypadków wyrażnie wyższe są wielkości ładunków w jednym z wyodrębnionych czynników. Według Marzeny Zakrzewskiej (1994, s. 81) „w analizie czynnikowej ogólnie przyjętą zasadą jest traktowanie jako istotnego dla czynnika ładunku o wartości wyższej niż 0,5”, ale dodaje, że nie jest to sztywna reguła. Biorąc pod uwagę, że ładunek czynnikowy jest współczynnikiem korelacji pozycji kwestionariusza z wyodrębnionym czynnikiem, to podniesienie jego wartości do kwadratu i pomnożenie przez 100 informuje, jaki odsetek zmienności danego czynnika wyjaśnia ta pozycja. I tak ładunek o wielkości 0,8 tłumaczy 64% wariancji zmiennej, a ładunek wynoszący 0,3 tłumaczy tylko 9% wariancji zmiennej (Zakrzewska 1994).

Kierując się tym wskazaniem do wskaźników tworzących dany wymiar kwestionariusza zaliczono te pozycje, których ładunki były wyższe od 0,5 i oznaczono je pogrubioną czcionką oraz zacienieniem okienka w tabeli 6. Od tej reguły jest jeden wyjątek. Dotyczy pozycji nr 5, która we wszystkich pomiarach dotyczących całej zbiorowości badanej w roku 2016 oraz uczniów w czwartym i piątym roku nauki w obu próbach przyjmuje wartości poniżej 0,5 ale nie poniżej 0,4, jednak wielkość ładunku na drugim czynniku wyjaśnia wyrażnie mniejszy odsetek wariancji drugiej zmiennej (drugiego czynnika).

Jak widać tam, gdzie występują wyrażnie dwa czynniki (dwa wymiary), druzgi z nich ładują twierdzenia odwrócone, mające jednak ze sobą ścisły związek, zgodny z założeniami.

Biorąc pod uwagę treść wskaźników tworzących czynnik 1 można powiedzieć, że jest to zmienna odzwierciedlająca warunki do zaspokojenia potrzeby kontaktu emocjonalnego, więzi, autonomii i sprawstwa oraz poczucia wsparcia i akceptacji. Zatem nie udało się oddzielić warunków niespecyficznych – istotnych dla zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa – od warunków specyficznych dla realizacji zadania rozwojowego centralnego w tym okresie życia – budowanie poczucie kompetencji w zakresie relacji z rówieśnikami. Wskaźniki, które przewidziano dla doceniania i wsparcia ładują ten sam czynnik nr 1. Natomiast czynnik nr 2 powstał z twierdzeń dotyczących poczucia bezpieczeństwa (twierdzenia 3, 15, 19) i taką nazwę proponuje się zachować dla tego wymiaru. Fakt odtwarzania się tego układu w kilku próbach skłania do nazwania tej części kwestionariusza, która tworzy czynnik nr 1 wymiarem poczucia akceptacji w klasie szkolnej.

Jak wskazują informacje o rzetelności całego kwestionariusza prezentowane w dalszej części artykułu, można używać tego narzędzia w badaniach uczniów klas czwartych, piątych i szóstych przyjmując, że 21 tworzących go pozycji dostarcza wiarygodnych informacji o warunkach rozwoju psychospołecznego danego ucznia w relacjach z rówieśnikami w klasie szkolnej. W przypadku wyliczenia średniej dla klasy uzyskuje się także informację o warunkach występujących w danym zespole klasowym.

Tabela 6. Zestawienie ładunków czynnikowych

P	Cz.	Numer pozycji w kwestionariuszu																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	1	.66	.69	.22	.65	.48	.69	.71	.73	.68	.67	.70	.69	.63	.64	.23	.74	.75	.60	.02	.67	.70
	2	.26	.08	.78	.21	.18	.09	.11	.14	.17	.41	.09	.20	.23	.28	.81	.10	.14	.04	.80	.11	.29
1.4	1	.68	.71	.19	.63	.47	.71	.74	.77	.70	.70	.68	.72	.66	.68	.23	.75	.77	.58	-.01	.73	.70
	2	.24	.08	.80	.22	.07	.10	.06	.09	.06	.40	.13	.22	.13	.22	.80	.09	.15	.05	.82	.14	.25
1.5	1	.63	.67	.18	.64	.44	.71	.69	.69	.67	.66	.77	.77	.64	.64	.16	.72	.78	.59	.01	.64	.72
	2	.30	.08	.76	.17	.27	.07	.11	.18	.22	.43	.05	.14	.27	.34	.85	.12	.08	.08	.78	.03	.29
2.4a	1	.63	.61	.07	.58	.39	.57	.63	.67	.63	.65	.68	.66	.60	.58	.12	.62	.69	.53	.03	.64	.66
	2	.12	.04	.75	.23	-.08	.11	-.06	.15	.13	.37	.07	.06	.16	.12	.79	.05	.05	.06	.78	.07	.34
2.4b	1	.62	.63	.20	.60	.48	.63	.62	.70	.66	.65	.68	.77	.67	.65	.17	.80	.72	.57	-.03	.68	.67
	2	.26	.19	.79	.20	.10	.09	.06	.21	.12	.40	.24	.05	.15	.24	.84	.02	-.02	-.08	.79	.12	.32
2.5	1	.69	.71	.23	.66	.44	.66	.63	.74	.66	.63	.67	.67	.61	.70	.21	.77	.69	.63	.05	.70	.69
	2	.30	.16	.79	.07	.22	.07	.06	.17	.17	.43	.27	.28	.36	.19	.80	.16	.16	.01	.76	.20	.40
1.6	1	.68	.72	.24	.66	.62	.49	.66	.66	.67	.52	.23	.33	.22	.51	.32	.66	.56	.64	.02	.54	.54
	2	.25	.07	.76	.25	.19	.08	.19	.15	.28	.43	.06	.23	.28	.31	.76	.09	.25	-.02	.78	.17	.36
	3	.19	.15	.23	.29	.04	.42	.24	.31	.13	.35	.81	.70	.75	.24	.09	.37	.33	.21	.13	.35	.43

Jednak bardziej szczegółowe analizy – na wymiarach warunków do zaspokojenia potrzeby akceptacji oraz osobno na wymiarze warunków do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa możliwe są wyłącznie dla uczniów klas czwartych i piątych, bowiem dane dla klas szóstych wskazują na występowanie trzech czynników.

Trzy pozycje (11, 12 i 13) wchodzące w skład wymiaru akceptacji w badaniach młodszych uczniów, w przypadku uczniów klas szóstych tworzą odrębny, trzeci czynnik. Dotyczy on poczucia autonomii, do badania którego przewidziano w założeniach właśnie te trzy pozycje. Wyodrębnienie się tych pozycji w postaci trzeciego czynnika w grupie starszych uczniów można uzasadnić wkraczaniem w okres dorastania, w którym ta potrzeba nabiera szczególnego znaczenia.

Za pomocą 21 pozycji możliwe jest ocenianie warunków rozwoju psychospołecznego, jakie ma dany uczeń w swoim zespole klasowym w klasie szóstej, ale bardziej szczegółowe analizy dotyczące każdego z trzech wyodrębnionych czynników/wymiarów wymagają wyłączenia wyników uzyskanych dla pozycji nr 6, 10, 20 i 21 ze względu na występowanie ładunków krzyżowych o zbliżonych wartościach.

Pozycje 6 i 20 ładują jednocześnie czynnik 1 (wielkość ładunku 0,5) i 3 (wielkość ładunku 0,4). Natomiast pozycje 10 i 21 ładują czynnik 1 (wielkość ładunku 0,5) oraz dwa pozostałe (wielkość ładunku w każdym przypadku wynosi 0,4). Z tego powodu te pozycje pominięto w analizie rzetelności wymiarów w klasach szóstych w tabeli 7.

Sprawdzanie rzetelności kwestionariusza WR-RR

Spośród miar służących określaniu dokładności narzędzia skonstruowanego do badania jakiejś cechy, właściwości osoby lub środowiska wybrano miarę wewnętrzną zgodności i miarę stałości.

Zgodność wewnętrzna mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha informuje o tym, w jakim stopniu poszczególne pozycje kwestionariusza (testu) mierzą to samo, co wynik w całym kwestionariuszu. Wartość tego współczynnika jest tym większa, im bardziej jednorodne są pozycje testu (Brzeziński 1996), czyli zastosowane wskaźniki do badania interesującej nas cechy. Wyniki uzyskane we wszystkich próbach dla całej skali oraz dla wymiarów (podskal) szczegółowych podano w tabeli 7.

Biorąc pod uwagę, że „do oceny indywidualanej zupełnie wystarczy, gdy $r_{tt} = 0,80$, a zdaniem Davisa (...) nawet 0,75” (Brzeziński 1996, s. 506), można przyjąć, że kwestionariusz do badania warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami w klasach czwartych, piątych i szóstych charakteryzuje wysoka rzetelność. Tylko wynik dla próby składających się z uczniów rozpoczynających czwarty rok nauki jest niższy (wynosi 0,70) i tylko w przypadku czynnika nr 2, dotyczącego warunków umożliwiających zaspokojenie potrzeby bezpieczeń-

stwa. Wskaźnik informujący o średniej korelacji między pozycjami w dla 21 pytań (czyli dla całego kwestionariusza) oraz dla jego wymiarów tylko w trzech przypadkach jest niższy od 0,40, ale w żadnym nie jest niższy od 0,30, co także dobrze świadczy o rzetelności skonstruowanego narzędzia. Ze specyfiki zastosowanej miary (Alfa Cronbacha) wynika, że są to wyłącznie informacje o jego spójności wewnętrznej, czyli o tym, na ile podobnie zastosowane wskaźniki mierzą cechę, dla poznania której kwestionariusz został skonstruowany.

Tabela 7. Rzetelność kwestionariusza w kolejnych próbach dla całej skali i wymiarów szczegółowych

Symbol próby	Próba	Alfa Cronbacha				Średnia korelacja między pozycjami			
		Cała skala*	Cz. 1**	Cz. 2	Cz. 3***	Cała skala	Cz. 1	Cz. 2	Cz. 3
1	2016 – całość N=910	,931	,931	,757		,40	,45	,52	
1.4	2016 – klasy IV N=330	,933	,939	,762		,41	,47	,52	
1.5	2016 – klasy V N=330	,929	,934	,756		,40	,45	,52	
2.4a	2017 – początek klasy IV N=304	,898	,906	,700		,30	,36	,45	
2.4b	2018 – koniec klasy IV N=299	,921	,928	,770		,37	,44	,54	
2.5	2019 – koniec klasy V N=281	,935	,937	,750		,42	,46	,51	
1.6	2016 – klasy VI N=250	,932	,898	,753	,787	,41	,46	,51	,55

* Cała skala dla wszystkich prób liczy 21 pozycji takich, jakie prezentowane są w dalszej części artykułu.

** Czynnik 1 dla klas czwartych i piątych tworzy 17 pozycji (bez 3, 15, 19 tworzących czynnik 2), a dla klas szóstej czynnik 1 tworzy 11 pozycji 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 14, 16, 17, 18 (usunięto pozycje 6, 10, 20, 21 z powodu ładunków krzyżowych różniących się tylko o 0,1).

*** Czynnik 3 występuje tylko w próbie składającej się z uczniów klas szóstej, tworzą go pozycje 11, 12, 13, wszystkie dotyczące możliwości zaspokojenia potrzeby autonomii w relacjach z rówieśnikami.

Drugą informacją o rzetelności tego narzędzia są dane dotyczące stałości uzyskiwanych wyników. Dane do oceny stałości wyników zebrano w badaniach prowadzonych w roku 2016. Spośród badanych wylosowano po jednej klasie czwartej, piątej i szóstej z każdej warstwy szkół, a następnie przeprowadzono ponowny pomiar tym samym kwestionariuszem po upływie od miesiąca do sześciu tygodni od pierwszego badania. Uczniom wyjaśniono, że nie chodzi o to, by przypomnieć sobie, co napisali poprzednio, bowiem ważne jest to, jak myślą i czują

właśnie tego dnia, że jesteśmy ciekawi czy ich spojrzenie na koleżanki i kolegów się zmienia. Z uwagi na nieobecność części uczniów w trakcie pierwszego lub drugiego pomiaru ostatecznie możliwe było wyliczenie korelacji średnich wyników badanych dla 132 uczniów, w tym 44 uczniów klas czwartych, 56 uczniów klas piątych i 32 uczniów klas szóstych. Rozkłady danych z I i II pomiaru w tej próbie odbiegały od rozkładu normalnego, ale wartości skośności i kurtozy mieściły się w przedziale $[-1, 1]$, co pozwalało na zastosowanie współczynnika korelacji rPearsona ($r=0,76$, $p<0,05$). Uzyskany wynik oznacza, że korelacja wyników tych samych osób badanych w I i II pomiarze jest wysoka¹².

Podsumowanie

Przeprowadzenie badania warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami za pomocą kwestionariusza WR-RR pozwoli ocenić sytuację w klasie i w zależności od wyniku projektować pracę wychowawczo-profilaktyczną w zespole oraz indywidualne wsparcie dla uczniów, których wyniki mieszczą się w grupie ryzyka. Z uwagi na to, że zebrane dane nie pozwalają na ustalanie norm (wszystkie pochodzą z jednego miasta), opracowano sposób wyznaczania grupy ryzyka zgodnie z zasadami przyjętymi w badaniach nad zachowaniami ryzykownymi młodzieży i opisano go w innej publikacji (Deptuła, Borucka 2020a). Odrzucenie przez rówieśników w klasie szkolnej jest ważną przyczyną mniejszego angażowania się w pracę na lekcji i częstszego łamania obowiązujących w szkole reguł (Ladd i in. 2008). Ogranicza możliwości rozwoju kompetencji ważnych dla dobrych relacji z innymi w szkole i poza nią zwiększając ryzyko zaburzeń zdrowia psychicznego i niedostosowania społecznego (Bierman 2004; Sentese i in. 2010; Urban 2001 i 2012; Deptuła 2013).

Jakościową analizę odpowiedzi uczniów z obu prób badawczych na otwarte pytanie zamieszczone na końcu kwestionariusza opublikowano w innym miejscu (Deptuła 2016, Deptuła, Borucka 2020b). Swobodne wypowiedzi uczniów pozwalają lepiej zrozumieć problemy występujące w klasie, uzupełniają obraz uzyskany dzięki odpowiedziom na pytania zamknięte.

Abstract: Questionnaire for examining the conditions of psychosocial development in relations with peers in the fourth, fifth and sixth years of primary school education

The article presents a questionnaire for examining the conditions of psychosocial development in relations with peers of primary school students in the fourth, fifth and sixth years of

.....

¹² Interpretacja siły związku zgodnie z propozycją Andrzeja Stanisza (2006, s. 293). W przypadku gdy $r_{xy}<0,3$ – korelacja słaba; $<0,5$ przeciętna; $<0,7$ wysoka; $<0,9$ bardzo wysoka.

primary school education. The basis for the construction of the scale is the social psychology of development. On the basis of the respondent's statements about the actual behavior of other students from the class towards him or his beliefs about their likely behavior in hypothetical situations occurring in the class, it is concluded that the student's ability to satisfy his mental needs – acceptance, appreciation and support, as well as safety. The questionnaire consists of 21 items to which the respondents respond on a five-point scale. Data for the analysis of the psychometric value of the tool come from cross-sectional studies on a sample of 910 students in the fourth, fifth and sixth years of education and from longitudinal studies involving three measurements at the beginning and end of the fourth year (N 304 and 299 students, respectively) and at the end of the fifth year of education (N = 281). The article describes the stages of work on the tool, the results of the discriminant power analysis, the reliability determined by the Alpha Cronbach method and the repeated measurement, as well as the accuracy assessed with the use of exploratory factor analysis. The results of the analyzes make it possible to recommend a questionnaire for the study of middle school class teams in order to learn about the conditions for psychosocial development created by students in relationships. Getting to know them will facilitate early intervention reducing the risk of social maladjustment.

Key words: middle school age; questionnaire; peer relationships; class.3

Bibliografia

- [1] Aksman J., Wysocka E., Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas IV-VI, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
- [2] Appelt K., Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, [w:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa (s. 259-301), (red.) A. I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [3] Bedyńska S., Cypryńska M., Zzawansowane metody tworzenia wskaźników – eksploracyjna analiza czynnikowa i testowanie rzetelności skali, [w:] Statystyczny drogowskaz 1. Praktycznie wprowadzenie do wnioskowania statystycznego (s.245-283), (red.) S. Bedyńska, M. Cypryńska, Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o., Warszawa 2013.
- [4] Bierman K.L., Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies, The Guilford Press, New York-London 2004.
- [5] Brzezińska A., Społeczna psychologia rozwoju, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2000.
- [6] Brzezińska A.I., Jak przebiega rozwój człowieka? [w:] Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa (s. 21-39) A. I. Brzezińska (red.), GWP, Gdańsk 2005.
- [7] Brzeziński J., Metodologia badań psychologicznych, PWN, Warszawa 1996.
- [8] Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., Test poczucia skuteczności. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa-Toruń 2013.
- [9] Deptuła M., Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia, PWN, Warszawa 2013.

- [10] Deptuła M., Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swo-
bodne wypowiedzi uczniów jako podstawa wnioskowania o warunkach rozwoju
psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami, „Przegląd Pedagogiczny”
2016, 2, 127-150.
- [11] Deptuła M., Potorska A., Borsich Sz., Wczesna profilaktyka problemów w rozwoju
psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży, PWN, Warszawa
2018.
- [12] Deptuła M., Borucka A., School Risk Factors in Developing a Sense of Competence
by Polish Pupils: Their Fourth and Fifth Year of Learning at Primary School – Lon-
gitudinal Studies, “Educational Studies Review”, 2020a, 31, 2, 23-42.
- [13] Deptuła M., Borucka A., Problemy i potrzeby uczniów klas IV szkoły podstawowej
w relacjach z rówieśnikami, „Studia Edukacyjne”, 2020b, 56, 57-84.
- [14] Dodge K.A., McClaskey C.L., Feldman E., “Situational Approach to the Assessment
of Social Competence in Children, Journal of Consulting and Clinical Psychoogy”
1985, Vol. 53, N_o 3, s. 344-353.
- [15] Erikson E., Dzieciństwo i społeczeństwo, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis,
Poznań 1997.
- [16] Hornowska E., Testy psychologiczne. Teoria i praktyka, Wydawnictwo Naukowe
Scholar, Warszawa, 2007.
- [17] Ladd G.W., Herald-Brown S.L., Reiser M., Chronic peer rejection and classroom
participation. Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of
Children’s Classroom Participation During the Grade School Years?, “Child Develop-
ment”, 2008, V, 79 (4). 1001-1015.
- [18] Mazur J., (red.), Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na
tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014, In-
stytut Matki i Dziecka Warszawa 2015, [dostęp: 5 stycznia 2016].[http://www.imid.
med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf](http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf)
- [19] Mikami A. Y, Bucher M.A., K. Hymphreys, Prevention of Peer Rejection Through
a Classroom – Level Intervention in Middle School, “The Journal of Primary Pre-
vention” 2005, Vol. 26 N_o 1, January, s. 5-23.
- [20] Musialska K., Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej, Oficyna Wydawnicza Im-
puls, Kraków 2011.
- [21] Rubacha K., Metodologia badan nad edukacją, Wydawnictwa Akademickie i Profe-
sjonalne, Warszawa 2008.
- [22] Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J., Veenstra, R., Rejection and Accep-
tance Across Contexts: Parents and Peers as Risks and Buffers for Early Adolescent
Psychopathology. The TRAILS Study, “Journal Abnormal Child Psychology”, 2010,
38:119–130. Published online: 26 August 2009 ©The Author(s) 2009. This article
is published with open access at Springerlink.com.
- [23] Urban B., Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę
rówieśniczą, [w:] Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu (s.9-21), (red.) B.
Urban, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.
- [24] Urban B., Możliwości ograniczania agresji we wczesnym okresie rozwoju psychofi-
zycznego dziecka, [w:] Powstrzymać agresję u progu szkoły, (red.) J. Danielewska,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

- [25] Urban B., Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- [26] Urban B., Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze, PWN, Warszawa 2012.
- [27] Zakrzewska M., Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- [28] Zwierzyńska E., Matuszewski A., Kwestionariusze Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy. Podręcznik, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.

Załącznik

**– Kwestionariusz do poznawania warunków rozwoju psychospołecznego
w relacjach z rówieśnikami z klasy szkolnej dla uczniów w czwartym, piątym
i szóstym roku nauki
(wersja dla chłopców)**

--	--	--	--	--	--	--

Szkoła..... Klasa..... Rok urodzenia Twój kod

Prosimy Cię o odpowiedź na pytania dotyczące Twojej klasy. To, co napiszesz, pozwoli nam poznać, jak się w niej czujesz i co o niej myślisz. To nie jest sprawdzian, wszystkie odpowiedzi są dobre, jeśli są prawdziwe. Nikt w klasie się nie dowie, co napisałeś. Udzielaj odpowiedzi na każde pytanie stawiając znak X zawsze tylko w jednej kratce z odpowiedziami znajdującymi się pod nim¹.

1. Jak bardzo, Twoim zdaniem, jesteś lubiany przez kolegów i koleżanki z Twojej klasy? Postaw X na jednym z niżej zamieszczonych odcinków:				
nikt mnie nie lubi	jedna osoba mnie lubi	kilka osób mnie lubi	wiele osób mnie lubi	prawie wszyscy mnie lubią
2. Ile osób z Twojej klasy chętnie robi to, co im proponujesz?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
3. Ile osób z Twojej klasy dokucza Ci, wyśmiewa się z Ciebie lub robi Ci na złość?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
4. Ile osób w Twojej klasie słucha tego, co masz do powiedzenia?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
5. Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy przestałoby robić coś, co Ci się nie podoba, gdybyś powiedział, że to Ci nie pasuje?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
6. Jak myślisz, ilu kolegom, koleżankom z Twojej klasy brakowałoby Ciebie, gdybyś przez dłuższy czas, np. więcej niż dwa tygodnie, był nieobecny w szkole?				
nikomu	jednej osobie	kilku osobom	wielu osobom	prawie wszystkim
7. Ile osób w Twojej klasie cieszy się razem z Tobą, kiedy odnosisz sukces?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy

.....

¹ W czasie badań prowadzonych z wykorzystaniem ankiet papierowych uczniowie stawiali znak X na linii podzielonej na odcinki, pod którymi znajdowały się odpowiedzi

8. Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy pomogłoby Ci, gdybyś tego potrzebował?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
9. Jak myślisz, ilu kolegów / ile koleżanek z Twojej klasy stanęłoby w Twojej obronie, gdyby ktoś groził Ci, dokuczał lub wyśmiewał się z Ciebie?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
10. Ile osób w Twojej klasie dobrze Cię traktuje?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
11. Gdybyś miał inne zainteresowania, np. lubił inne gry lub inną muzykę niż większość chłopców w Twojej klasie, jak wielu z nich chciałoby z Tobą spędzać czas na przerwach, siedzieć w jednej ławce?				
nikt	jeden kolega	kilku kolegów	wielu kolegów	prawie wszyscy
12. Jak myślisz, ilu chłopców z Twojej klasy spędzałoby z Tobą czas na przerwach, chciałoby siedzieć z Tobą w ławce, gdybyś zachowywał się tak, jak lubisz, a nie tak jak oni się zachowują?				
nikt	jeden kolega	kilku kolegów	wielu kolegów	prawie wszyscy
13. Gdybyś ubierał się inaczej niż chłopcy w Twojej klasie, jak wielu z nich chciałoby z Tobą spędzać czas na przerwach, siedzieć w jednej ławce?				
nikt	jeden kolega	kilku kolegów	wielu kolegów	prawie wszyscy
14. Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy chciałoby, żebyś dobrze się w niej czuł?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
15. Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy mogłoby specjalnie zrobić Ci przykrość?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
16. Ilu uczniów z Twojej klasy bierze pod uwagę Twoje zdanie?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
17. Ile osób z Twojej klasy chwali Cię, mówi Ci miłe rzeczy o Tobie?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
18. Z iloma osobami z Twojej klasy mógłbyś porozmawiać o swoich problemach lub trudnościach?				
z nikim	z jedną osobą	z kilkoma osobami	z wieloma osobami	prawie ze wszystkimi
19. Ile osób w Twojej klasie cieszyłoby się, gdyby coś Ci się nie udało?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
20. Gdybyście mieli pracować na lekcji w grupach, ile osób chciałoby, żebyś był w ich grupie?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy
21. Ile osób z Twojej klasy akceptuje (przyjmuje) Cię takim, jaki jesteś?				
nikt	jedna osoba	kilka osób	wiele osób	prawie wszyscy

Bardzo Ci dziękujemy za wszystkie odpowiedzi!

Jeśli jest coś, co chciałbyś zmienić w swojej klasie, proszę napisz o tym w tym miejscu: