

SARA FILIPIAK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Instytut Psychologii

BEATA ŁUBIANKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Instytut Pedagogiki i Psychologii

CECHY OSOBOWOŚCI I POCZUCIE KONTROLI W SYTUACJACH SUKCESÓW I PORAŻEK WŚRÓD UCZNIÓW PIERWSZYCH KLAS GIMNAZJUM

Streszczenie: Zmiana etapu edukacji to ważny moment w życiu młodzieży szkolnej. Zakończenie nauki w szkole podstawowej i rozpoczęcie jej w pierwszej klasie gimnazjum jest związane ze zmianami rozwojowymi charakterystycznymi dla okresu adolescencji. Zaakceptowanie psychofizycznych zmian, jakie zachodzą w organizmie, przy jednoczesnej konieczności przystosowania się do nowego środowiska i wypełniania zobowiązań wpisanych w rolę ucznia, może być interpretowane przez młodzież w kategoriach szans rozwojowych bądź zagrożenia. W artykule przedstawiono wyniki badań 560 gimnazjalistów uczęszczających w roku szkolnym 2016/2017 do klas pierwszych. Badania dotyczyły poznania związków pomiędzy cechami osobowości w modelu Wielkiej Piątki mierzonymi Obrazkowym Pomiarem Cech Osobowości Dzieci OPCO-D (Maćkiewicz, Ciecuch, 2012) a poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów oraz porażek ustalonym na podstawie Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli KBPK (Krasowicz, Kurzyp-Wo-

jarska, 1990). Uzyskane wyniki skłaniają do wniosku, że poczucie kontroli gimnazjalistów jest nieustalone zarówno w sytuacjach sukcesów, jak i porażek. Brakuje też istotnych różnic pomiędzy chłopcami a dziewczętami w wyjaśnianiu przyczyn sytuacji i zdarzeń, które ich spotykają. Chłopcy w porównaniu z dziewczętami charakteryzują się istotnie wyższym nasileniem cech związanych z poszukiwaniem kontaktów i czerpania radości z przebywania z innymi. Natomiast dziewczęta przejawiają istotnie wyższe niż chłopcy nasilenie cech odpowiadających za podwyższone odczuwanie niepokoju. Najsilniejsze korelacje cech osobowości z poczuciem kontroli dotyczą związków z sumiennością, otwartością na doświadczenie oraz ugodowością. Dodatkowo wykazano, że istnieje efekt interakcyjny między płcią a cechą otwartości na doświadczenie, jednak tylko w sytuacjach odnoszonych sukcesów.

Słowa kluczowe: cechy osobowości, Wielka Piątka, poczucie kontroli, wczesna adolescencja, zmiana etapu edukacji.

WPROWADZENIE

W prezentowanych badaniach podjęto psychologiczną analizę wybranych zmiennych osobowościowych młodzieży doświadczającej zmian współczesnego systemu edukacji. Stanowi ona podsumowanie pierwszego etapu badań podłużnych zaplanowanych na lata 2016–2019, w których równolegle uczestniczą uczniowie szkół podstawowych oraz gimnazjalnych. Badania obejmują tę samą grupę osób w trakcie kolejnych trzech lat ich nauki szkolnej. Zastosowanie podłużnej strategii badań pozwala na poznanie dynamiki rozwojowej w obszarze kształtowania się cech osobowości i poczucia kontroli u uczniów w okresie wczesnej adolescencji (Brzezińska, 2010). W tym artykule przedstawiono wyniki z pierwszego etapu badania uczniów gimnazjum zrealizowanego w roku szkolnym 2016/2017 wśród młodzieży rozpoczynającej nowy dla siebie etap edukacji – naukę w pierwszej klasie gimnazjum. Badani uczniowie pierwszych klas gimnazjalnych byli ostatnim rocznikiem wygaszanego etapu nauki, co może mieć wpływ na to, jak będą przystosowywać się do zmian w systemie edukacji, których bezpośrednio doświadczają (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe).

Zmiany organizacyjne przeprowadzane w szkołach mogą być dla uczniów źródłem stresu, gdyż wiążą się one z nowymi wymaganiami wynikającymi ze zmieniających się podstaw programowych oraz ramowych planów nauczania. Stres i podwyższony niepokój u uczniów związany m.in. z nadmiernymi oczekiwaniami ze strony nauczycieli w klasach gimnazjalnych oraz przeciążeniem programowym, były już zasygnalizowane w literaturze (Tomaszek, Muchacka-Cymerman, 2018).

Cechy osobowości oraz poczucie kontroli odgrywają ważną rolę w prognozowaniu pomyślnego realizowania obowiązku szkolnego, który z kolei staje się podstawą przyszłego sukcesu zawodowego (Heaven, Ciarrochi, 2012, Mendolia, Walker, 2015; Ng-Knight, Schoon, 2017). Osobowość stanowi dynamicznie powiązane ze sobą cechy, które uwidaczniają się w sposobie myślenia, procesach motywacyjnych i zachowaniach człowieka w różnych sytuacjach (Ryckman, 2004). Jednym z modeli cech osobowości współcześnie stosowanym w psychologicznych analizach prowadzonych z udziałem młodzieży jest model Wielkiej Piątki Roberta Costy i Paula McCrae (1994).

Poczucie lokalizacji kontroli w teorii społecznego uczenia się Juliana Rottera (1966) odnosi się do sposobu interpretowania przyczyn różnych zdarzeń w kategoriach stopnia sprawowania nad nimi kontroli przez osobę (Drwal, 1995). Badania pokazują, że analiza poczucia kontroli u uczniów zmieniających etap edukacji pozwala przewidzieć jakość ich adaptacji do nowej sytuacji szkolnej oraz radzenie sobie z wyzwaniami edukacyjnymi (Barani, 2006; Kulas, 1996; Poziemska, 2015). Osobowość w modelu Wielkiej Piątki Costy i McCrae oraz poczucie lokalizacji kontroli Rottera, choć są odrębnymi konstruktami teoretycznymi, mają ze sobą pewne wspólne cechy. Jedną z nich jest możliwość przewidywania tego, jak zachowa się człowiek w sytuacjach dotychczas mu nieznanach. Wiedza ta stanowić może pomocny czynnik dla planowania efektywnej realizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej z młodzieżą.

Omawiane badania wpisują się w aktualny nurt psychologicznych badań cech osobowości dzieci i młodzieży prowadzonych w modelu Wielkiej Piątki (Abe, 2005; Czerniawska, 2008; Ciecuch, Toczyłowska-Niemiec, Barbaranelli, 2016; De Bolle i in., 2015), ze szczególnym uwzględnieniem ich rozwojowego ujęcia (Caspi, 2000; Pullmann, Raudsepp, Allik, 2006). Stanowią również kontynuację analiz związanych z poznaniem oddziaływania czynników edukacyjnych na przebieg zmian roz-

wojowych osobowości i poczucia kontroli u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010; Kulas, 1996, 1998).

Na rozwój osobowości w okresie wczesnej adolescencji oddziałują różne czynniki, w tym nowe doświadczenia, poszerzający się zakres aktywności własnej, nauczanie oraz wychowanie. Warto zauważyć, że każda zmiana, w tym związana ze zmianą środowiska szkolnego i koniecznością sprostania nowym wymaganiom szkolnym, przystosowania się do nowej grupy rówieśniczej oraz grona pedagogicznego, może być dla uczniów źródłem stresu (Lewicka-Zelent, Trojanowska, 2018; Strelau, 2000). Realizacja nowych zadań może stanowić dla nich źródło poczucia niepewności i związanego z tym lęku (Barani, 2006; Kulas, 1998) lub ciekawości i poczucia sprawstwa (Piotrowski, Wojciechowska, Ziółkowska, 2014). Etap przechodzenia z bezpiecznej przestrzeni dzieciństwa do dorastania to początkowo czas zagubienia i niepewności. Zmiany w wyglądzie własnego ciała, sposobie myślenia o sobie i świecie pociągają za sobą konsekwencje w postaci poczucia dezorientacji w zakresie tego, czego oczekuje od dorastającego jego otoczenie oraz tego, czego on sam od siebie oczekuje (Piotrowski i in., 2014).

Analizowane w artykule zmienne odgrywają ważną rolę we współczesnej psychologicznej dyskusji dotyczącej możliwości prognozowania osiągnięć edukacyjnych (Furnham, Monsen, 2009; John i in., 1994; Mendolia, Walker, 2015), jakości adaptacji szkolnej (Barani, 2006; Graziano, Ward, 1992), satysfakcji z życia młodzieży (Gutiérrez, Jiménez, Hernández, Puente, 2005; Suldo, Minch, Hearon, 2015; Tanksale, 2017) oraz kształtowania kariery zawodowej (Ng-Knight, Schoon, 2017).

CECHY OSOBOWOŚCI DZIECI I MŁODZIEŻY W MODELU WIELKIEJ PIĄTKI

Analiza cech osobowości w zależności od wieku osoby ma bogatą historię i wciąż cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem w badaniach psychologicznych (Baker, Victor, Chambers, Halverson, 2004; Donnellan, Lucas, 2008; Cobb-Clark, Schurer, 2011; Oleś, 2000; Roberts, Walton, Viechtbauer, 2006). Już Artystoteles w II Księdze Retoryki datowanej na ok. 330 rok p.n.e. analizował charakterystyki osób w różnych okresach życia. William James (1985) zakładał, że osobowość kształtuje się do ok. 30. roku życia, a później nie ulega istotnym przemianom.

Początkowo badania psychologiczne nad osobowością były prowadzone głównie z udziałem osób dorosłych. Natomiast badania osobowości dzieci dotyczyły przede wszystkim cech temperamentalnych, takich jak motoryczna i emocjonalna reaktywność oraz samoregulacja (Buss, Plomin, 1984; Caspi, Silva, 1995; Rothbart, Derryberry, 2002). Powszechny był pogląd, że osobowość zaczyna kształtować się na bazie wczesnych charakterystyk temperamentalnych dopiero w późnym dzieciństwie, gdy dzieci zaczynają ujawniać coraz bardziej widoczne różnice indywidualne w zakresie sposobów reagowania (Caspi, 2000). Współczesna psychologia rozwojowa stawia sobie za cel poznanie cech osobowości na coraz wcześniejszych etapach rozwojowych (por. Abe, 2005; Ciecuch, 2010; Soto, Tackett, 2015). Co więcej, niektórzy badacze przekonują, że arbitralny podział na cechy temperamentalne i osobowościowe jest nieuzasadniony, ponieważ podział ten dotyczy tylko temporalnego ujawniania się cech w ontogenezie (Caspi, Silva, 1995).

Robert McCrae i Paul Costa (1997, 2003), autorzy modelu cech osobowości nazwanego Wielką Piątką, osobowość definiują jako wymiar różnic indywidualnych dotyczą-

cy cech, które odpowiadają za charakterystyczne dla osoby sposoby odczuwania, myślenia i zachowania się w aspekcie zarówno temporalnym, jak i kontekstualnym. Według tych autorów cechy osobowości są wewnętrznymi dyspozycjami, które kształtują obraz Ja, przekonanie o własnej skuteczności oraz formułowanie celów osobistych (McCrae, Costa, 1996). Autorzy wymieniają pięć uniwersalnych cech osobowości: ekstrawersję, neurotyzm, sumiennność, ugodowość oraz otwartość na doświadczenie (Costa, McCrae, 1988, 1994). Uważają ponadto, że cechy osobowości są biologicznymi dyspozycjami ujawniającymi się w sposobach reagowania w różnych sytuacjach. O biologicznych podstawach Wielkiej Piątki przekonują także Thomas J. Bouchard i John C. Loehlin (2001) wskazując, że czynnik genetyczny wyjaśnia ok. 50% wariacji cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki, co dowodzi, że osobowość w tym modelu charakteryzuje się względną stabilnością w biegu życia. Wskazuje się jednak, że cechy osobowości są także efektem procesu socjalizacji (Oleś, 2000) i mogą ulegać zmianom w niektórych okresach życia, zwłaszcza pod wpływem zmian w otoczeniu zewnętrznym, zdarzeń nienormalnych czy celowych działań człowieka zmierzających do poprawy swojego funkcjonowania psychospołecznego (Costa, McCrae, 1988, 1994).

Model Wielkiej Piątki z powodzeniem był weryfikowany w badaniach na całym świecie (Branje, van Lieshout, Gerris, 2007; Ciecuch, 2010; McCrae, Costa, 2003; Soto, Tackett, 2015; Terracciano i in., 2005; Wortman, Lucas, Donnellan, 2012). Pomimo uniwersalności cech Wielkiej Piątki, wskazuje się na różnice dotyczące poszczególnych wymiarów w różnych kulturach (McCrae, Costa, 2003, Knyazev, Zupančič, Slobodskaya, 2008). Gennady Knyazev, Maja Zupančič oraz Helena Slobodskaya (2008) na podstawie słoweńsko-rosyjskich badań osobowości młodzieży z udziałem badanych w wieku 12–15 lat oraz opisów osobowości dokonywanych przez ich rodziców odnotowali wyższe nasilenie cech ekstrawersji, sumienności oraz otwartości na doświadczenie u dzieci słoweńskich, w porównaniu z rosyjskimi. Wyniki te dowodzą, że czynniki kulturowe odgrywają istotną rolę w kształtowaniu się cech osobowości. Ustalenia te podzielają także Harry C. Triandis i Eunkook M. Suh (2002), Verónica Benet-Martínez (2007) oraz Marleen De Bolle z zespołem (2015).

W badaniach podłużnych Avshalom Caspi (2000) stwierdził, że wczesne cechy temperamentalne mierzone w wieku 3 lat z dużym prawdopodobieństwem pozwalają przewidzieć nasilenie cech osobowości u tych samych osób w wieku lat 18 oraz 21. Inne badania wskazują, że osobowość dzieci i młodzieży jest mniej stabilna niż osobowość osób dorosłych (Roberts, del Vecchio, 2000). Autorzy ci zauważają, że istnieje pozytywny, liniowy związek między wiekiem chronologicznym a wzrostem względnej stabilności cech osobowości człowieka, przy czym obserwuje się maksymalną stabilność cech osobowości między 40. a 60. rokiem życia (Specht, Egloff, Schmukle, 2011).

Badania wskazują na związek cech osobowości z dobrostanem osób w różnym wieku (zob. Marcionetti, Rossier, 2016; Tanksale, 2017; Weiss, Bates, Luciano, 2008). Autorzy (Gutiérrez i in., 2005; Tanksale, 2017) analizują, jak cechy osobowości przekładają się na odczuwanie satysfakcji z własnego życia wśród osób dorastających w kontekście radzenia sobie z doświadczanymi trudnościami oraz tendencją do odczuwania pozytywnych versus negatywnych stanów emocjonalnych w codziennych sytuacjach. Nie pozostaje to bez znaczenia przy analizach prowadzonych wśród młodzieży zmieniającej etap edukacji. Shannon Suldo, Devon Minch i Brittany Hearon (2015) w swoich rozważaniach dowiedli, że wszystkie cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki okazały się istotnymi predyktorami satysfakcji z życia wśród nastolatków, przy czym ugodowość wiązała się z satysfakcją z życia tylko u dziewcząt. Bardzo

podobnych wniosków dostarczyły badania Marca Webera i Scotta Huebnera (2015) z udziałem 344 amerykańskich nastolatków w okresie wczesnej adolescencji. Neurotyzm ujemnie – zaś ekstrawersja, ugodowość oraz sumienność dodatkowo – wiązały się z ogólną satysfakcją z życia w badanej grupie młodzieży. Również Jenny Marcionetti i Jérôme Rossier (2016) wykazali związki sumienności, ekstrawersji oraz neurotyzmu z satysfakcją z życia wśród szwajcarskich nastolatków. Dodatkowo z satysfakcją z życia wiązało się też wysokie poczucie własnej skuteczności oraz poczucie własnej wartości.

W badaniach z udziałem adolescentów wskazano także na różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie cech osobowości opartych na modelu Wielkiej Piątki. Jakub Lickiewicz (2005) na podstawie badań z udziałem 236 nastolatków stwierdził, że dziewczęta charakteryzowały się wyższym nasileniem ekstrawersji, otwartości na doświadczenie oraz ugodowości w porównaniu z chłopcami. Ewa Czerniawska (2008), prowadząc badania na 200-osobowej grupie młodzieży gimnazjalnej i licealnej, zaobserwowała wyższe nasilenie neurotyzmu u chłopców oraz wyższą otwartość na doświadczenie u dziewcząt, w porównaniu z chłopcami. De Bolle i in. (2015) w prowadzonych międzykulturowych analizach wśród 4850 nastolatków w wieku od 12 do 17 lat dodatkowo ujawnili, że dziewczęta ok. 14. roku życia przejawiają wyższe nasilenie neurotyzmu niż chłopcy. Jest to zbieżne z wynikami badań w nasileniu neurotyzmu u dorosłych kobiet i mężczyzn, gdzie kobiety uzyskiwały wyższe wyniki niż mężczyźni. Niezależnie od wieku, badane przez wspomnianych autorów dziewczęta w porównaniu z chłopcami charakteryzowały się też wyższą otwartością na doświadczenie oraz sumiennością. Opisane różnice były niezależne kulturowo, co pozwala przypuszczać, że różnice między dziewczętami a chłopcami w zakresie cech osobowości mogą mieć charakter uniwersalny.

Wskazuje się też na powiązania cech osobowości z inteligencją, poziomem osiągnięć szkolnych, radzeniem sobie ze stresem, gotowością do podejmowania zachowań ryzykownych, kompetencjami społecznymi oraz przyszłą karierą zawodową młodzieży szkolnej. William Graziano i David Ward (1992) na podstawie badań osób w okresie wczesnej adolescencji wykazali, że sumienność była istotnym czynnikiem pomyślnej adaptacji szkolnej. Natomiast analizy Eleonory Gullone i Susan Moore (2000) z udziałem australijskich nastolatków w wieku od 11 do 18 lat ujawniły, że ekstrawersja i ugodowość były ujemnie powiązane z gotowością do podejmowania działań ryzykownych.

Denis Bratko, Tomas Chamorro-Premuzic oraz Zrnka Saks (2006) zaobserwowali wśród chorwackiej młodzieży w wieku od 15 do 18 lat, że cechy osobowości, w tym ekstrawersja, neurotyzm oraz sumienność, były lepszym predyktorem osiągnięć szkolnych niż inteligencja. Patrick Heaven oraz Joseph Ciarrochi (2012), którzy także analizowali związek cech osobowości i inteligencji z osiągnięciami szkolnymi wśród australijskich adolescentów wykazali dodatkowo, że otwartość na doświadczenie okazała się dobrym predyktorem osiągnięć szkolnych, choć tylko u badanych, u których stwierdzono wyższy poziom inteligencji.

W badaniach Olivera John, Avshaloma Caspi, Richarda Robinsa, Terrie Moffit oraz Magdy Stouthamer-Loeber (1994) także wykazano związki otwartości na doświadczenie z ogólnym poziomem inteligencji oraz poziomem osiągnięć szkolnych. Luba Medvedova (1998) na podstawie badań z udziałem osób we wczesnej adolescencji wskazała, że neurotyzm korelował dodatnio ze strategią radzenia sobie ze stresem opartą na unikaniu, a ekstrawersja dodatkowo wiązała się z poszukiwaniem wsparcia i zadaniowym stylem radzenia sobie ze stresem.

We współczesnej psychologii osobowości szczególnym zainteresowaniem cieszą się badania nad zmianami rozwojowymi cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki w okresie adolescencji (zob. Allik i in., 2004; Branje, van Lieshout, Gerris, 2007; Pullmann, Raudsepp, Allik, 2006; Roskam, Nils, 2007). Helle Pullmann, Liisa Raudsepp oraz Jüri Allik (2006) przeprowadzili badania podłużne w próbie 2650 estońskich nastolatków w wieku 12–18 lat i największe zmiany rozwojowe cech osobowości zaobserwowali w najmłodszej grupie badanych osób (między 12. a 14. rokiem życia). W czasie trwających dwa lata badań zanotowano u dziewcząt istotny wzrost poziomu ekstrawersji, a także spadek poziomu neurotyzmu oraz ugodowości u obu płci. Susan Branje, Cornelis van Lieshout i Jan Gerris (2007) na podstawie badań podłużnych wśród 285 holenderskich nastolatków wykazali, że u chłopców ekstrawersja oraz otwartość na doświadczenie malały wraz z wiekiem, natomiast w przypadku dziewcząt ekstrawersja, ugodowość, sumienność i otwartość wzrastały.

POCZUCIE KONTROLI W BADANIACH NASTOLATKÓW

Poczucie kontroli to konstrukt wywodzący się z teorii społecznego uczenia Juliana B. Rottera (1966). Konstrukt ten jest pomocny przy wyjaśnianiu i przewidywaniu zachowania człowieka. Poczucie kontroli odnosi się do przekonania osoby o jej możliwościach sprawowania kontroli nad przebiegiem zdarzeń, w których uczestniczy. Teoretycznym odpowiednikiem poczucia kontroli jest tzw. ośrodek kontroli (*locus of control*), który tworzy kontinuum od wewnętrznego poczucia kontroli do zewnętrznego. Osoby, u których poczucie kontroli przesunięte jest ku wewnętrznemu, przypisują kontrolę nad zdarzeniami zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi sobie, w tym własnym umiejętnościom. Mają poczucie wpływu na bieg zdarzeń w otaczającym ich środowisku oraz czują się odpowiedzialne za podjęte decyzje. Natomiast osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli są bardziej skłonne upatrywać przyczyn zdarzeń ze swojego życia w czynnikach tkwiących poza nimi, takimi jak pech czy niekorzystne okoliczności (Drwał, 1995). Osoby przekonane o tym, że skutki ich zachowania zależą od ich działań i posiadanych właściwości, są określane jako osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej. Natomiast osoby przekonane o tym, że wzmocnienia (kary czy nagrody) to efekt losu, szczęścia czy czegoś, na co one nie mają bezpośrednio wpływu, można określić jako osoby o poczuciu kontroli zewnętrznej (Rotter, 1966). Przywołane formy przekonań nie powinny być jednak traktowane jako typy osobowości, gdyż są one raczej opisem skłonności do oceniania sytuacji przez różne osoby (Gasiul, 2006).

Poczucie kontroli zależeć może od sfery życia człowieka. W jednym obszarze życia, np. sferze kontaktów interpersonalnych, osoba jest skłonna upatrywać przyczyn pomyślności we własnych cechach psychicznych. W innych obszarach życia, np. w sferze aktywności edukacyjnej czy zawodowej, jest skłonna przypisywać swoje sukcesy sprzyjającym jej okolicznościom, a nie własnym staraniom i posiadany zasobom osobistym.

Badania dotyczące poczucia kontroli (por. Bialer, 1961; Lefcourt, 1976; Piaget, 1974; Stephens, Delys, 1973; Szmigielska, 1996) pokazują, że rozwija się ono w dzieciństwie m.in. pod wpływem oddziaływań wychowawczych stymulujących kształtowanie się poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania. Jest ono także rezultatem rosnącej wraz z wiekiem samodzielności dziecka i związanej z tym możliwości aktywnego wpływania na zdarzenia. Analizy poczucia kontroli u osób

dorastających (zob. Barani, 2006; Kulas, 1998; Szmigielska, 1981) dostarczają ciekawych wniosków, że między wiekiem a wzrostem wewnętrznego poczucia kontroli nie ma jednak charakteru liniowego. Jednym z ważniejszych czynników wpływających na zmiany rozwojowe poczucia kontroli może być zmiana środowiska, w tym zmiana etapu edukacji.

Wyniki badań Barbary Szmigielskiej (1981) dotyczące poczucie kontroli u młodzieży w wieku szkolnym wykazały, że zewnętrzne poczucie kontroli charakteryzowało uczniów 14- i 15-letnich, czyli tych, którzy kończyli szkołę podstawową i rozpoczynali kolejny etap kształcenia. Henryk Kulas (1998) z kolei zauważył, że poczucie kontroli wewnętrznej malało u uczniów przechodzących z trzeciej do czwartej klasy szkoły podstawowej (w starym systemie edukacji sprzed 2000 r.), następnie zaś wzrastało między czwartą a siódmą klasą. Nowość sytuacji związana z rozpoczęciem nauki w czwartej klasie i zmiana struktury wymagań kierowanych wobec uczniów mogła zatem wpłynąć na przesunięcie się poczucia kontroli u uczniów w kierunku zewnętrznego.

Nancy H. Chubb, Carl I. Fertmani Jannifer L. Ross (1997) zauważają, że rozwój poczucia kontroli w okresie adolescencji stanowi odzwierciedlenie wyzwań i trudności, jakim muszą sprostać dorastający. Wyzwania te wiążą się z koniecznością godzenia nauki z czasem wolnym oraz przystosowaniem się do nowego środowiska rówieśniczego w sytuacji zmiany etapu edukacji. Katarzyna Barani (2006) na podstawie badań nad poczuciem kontroli i stylem radzenia sobie w nowej sytuacji szkolnej zauważyła, że uczniowie pierwszej klasy gimnazjum przyczyn swoich porażek poszukiwali na zewnątrz, natomiast sytuacje swoich sukcesów wyjaśniali, odwołując się do własnych zasobów i celowo podejmowanych działań. Wyniki Barani pokazały również, że wewnętrzne poczucie kontroli sukcesów, porażek oraz uogólnione poczucie kontroli było związane z aktywnym stylem przystosowywania się gimnazjalistów.

Autorzy wskazują także na związek poczucia kontroli u adolescentów z takimi zmiennymi jak: osiągnięcia edukacyjne (Poziemska, 2015; Turska, 2003), radzenie sobie ze stresem (Butler-Sweeney, 2007), prężność osobowa (Cazan, Dumitrescu, 2016) czy ze stosowaniem agresywnych strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (Borecka-Biernat, 2018). Jennifer Butler-Sweeney (2007) zaobserwowała związki między wewnętrznym poczuciem kontroli a stylem radzenia sobie ze stresem zorientowanym na rozwiązanie problemu oraz wyższym poczuciem własnej wartości u badanych dziewcząt w wieku od 13 do 16 lat. Natomiast Ana M. Cazani i Stefania A. Dumitrescu (2016) stwierdziły, że wewnętrzne poczucie kontroli było powiązane z prężnością psychiczną adolescentów.

Danuta Borecka-Biernat (2018) w badaniach nad uwarunkowaniami agresywnych strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego przeprowadziła analizy wśród 893 uczniów klas gimnazjalnych. Ustaliła, że zewnętrzne poczucie kontroli w sytuacjach sukcesów oraz porażek jest jedną ze zmiennych sprzyjających stosowaniu agresywnych strategii. Brak wiary w to, że własne działania mogą doprowadzić do upragnionych rezultatów, w tym na możliwość wpłynięcia na pomyślne rozwiązanie sytuacji konfliktowej przy jednoczesnej tendencji do winienia innych za doznane porażki, może powodować reakcję obronną służącą ochronie „ja”.

W badaniach nad poczuciem kontroli u osób w okresie adolescencji wskazuje się również na istotną rolę tej zmiennej w kształtowaniu dobrostanu psychologicznego oraz satysfakcji z nauki szkolnej (Huebner, Ash, Laughlin, 2001). E. Scott Huebner, Chriss Ash i James Laughlin (2001) na podstawie badań z adolescentami wykazali, że

poczucie kontroli było mediatorem związków między trudnymi zdarzeniami życiowymi i satysfakcją szkolną. Poczucie kontroli w opinii badaczy (Mendolia, Walker 2015; Ng-Knight, Schoon, 2017; Stărică, 2012) to także ważny rozwojowo dla młodzieży czynnik związany z planowaniem i podejmowaniem aktywności zawodowej po ukończeniu ich nauki. Terry Ng-Knight i Ingrid Schoon (2017) w badaniach 15770 osób w wieku 14–20 lat stwierdzili, że wewnętrzne umiejscowienie kontroli może stanowić czynnik chroniący dla młodzieży doświadczającej sytuacji przejścia pomiędzy zakończeniem edukacji a poszukiwaniem i podjęciem zatrudnienia. Nie chroni ono jednak przed długotrwałą biernością zawodową.

Natomiast Silvia Mendolia i Ian Walker (2015) w swoich analizach stwierdzili pozytywny związek między sumiennością a realizacją długoterminowych celów życiowych przez dorastającą młodzież oraz negatywną zależność między niską samooceną a zewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Badacze ci wskazują, że wysiłek organizacyjny wkładany przez młode osoby w realizację swoich planów w znacznym stopniu ogranicza możliwość porzucenia przez nie edukacji lub zatrudnienia. Młodzież o niskiej samoocenie i zewnętrznym umiejscowieniu kontroli jest bardziej narażona na sytuację rezygnacji z nauki czy pracy. Tym samym, jak wskazuje Elena C. Stărică (2012), ważne i potrzebne jest doradztwo zawodowe dla nastolatków ukierunkowujące ich myślenie o własnej przyszłości zawodowej, podkreślające znaczenie poczucia kontroli dla obniżania napięcia emocjonalnego związanego z niewiedzą, niezdecydowaniem i brakiem wsparcia w wyborze dalszej drogi rozwoju edukacyjnego czy zawodowego.

PYTANIA BADAWCZE

Przegląd dotychczasowych badań nad cechami osobowości mierzonymi w modelu Wielkiej Piątki Costy i McCrae (1994) oraz poczuciem kontroli w ramach teorii społecznego uczenia się Rottera (1966) pozwolił na sformułowanie następujących pytań badawczych.

1. Jakie istnieją różnice w konfiguracji cech osobowości między dziewczętami a chłopcami z gimnazjum?
2. Jakie istnieją różnice w zakresie poczucia kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek wśród dziewcząt i chłopców z gimnazjum?
3. Jaki jest związek cech osobowości z poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek wśród gimnazjalistów?

W celu uzyskania odpowiedzi na pytania badawcze sformułowano trzy hipotezy:

H1: Dziewczęta częściej niż chłopcy charakteryzują się podwyższonym poziomem otwartości na doświadczenie, neurotyzmem oraz sumiennością.

H2: Dziewczęta częściej niż chłopcy charakteryzują się zewnętrznym poczuciem kontroli w zakresie poczucia kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek.

H3: Istnieje związek ekstrawersji, neurotyzmu, otwartości na doświadczenie i sumiennosc z poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów oraz porażek przy czym oczekuje się innych konstelacji powiązań obu zmiennych wśród dziewcząt oraz chłopców z gimnazjum.

Badania dotyczące różnic w zakresie cech osobowości oraz poczucia kontroli wśród chłopców i dziewcząt są niekiedy niespójne. Henryk Kulas (1998) na podstawie badań podłużnych zaobserwował, że dziewczęta charakteryzowały się istotnie wyższym ze-

wnętrznym poczuciem kontroli w porównaniu z chłopcami. Jakub Lickiewicz (2005) na podstawie badań z udziałem 236 nastolatków stwierdził, że badane dziewczęta charakteryzowały się wyższym nasileniem ekstrawersji, otwartości na doświadczenie oraz ugodowości w porównaniu z chłopcami. Ewa Czerniawska (2008), prowadząc badania na 200-osobowej grupie młodzieży gimnazjalnej i licealnej, zaobserwowała wyższe nasilenie neurotyzmu u chłopców oraz wyższą otwartość na doświadczenie u dziewcząt w porównaniu z chłopcami. De Bolle i in. (2015) w prowadzonych międzykulturowych analizach wśród 4850 nastolatków w wieku od 12 do 17 lat ujawnili, że dziewczęta ok. 14. roku życia przejawiają wyższe nasilenie neurotyzmu niż chłopcy. Wobec opisanych rezultatów dotychczas przeprowadzonych badań założono, że wystąpią różnice w cechach osobowości oraz poczuciu kontroli u badanych dziewcząt oraz chłopców. Brakuje jednak badań nad związkami obu zmiennych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Z tego powodu postanowiono sprawdzić, jakie są związki cech osobowości i poczucia kontroli u dziewcząt i chłopców z gimnazjów.

METODA

Osoby badane

Grupę osób badanych stanowili uczniowie z pierwszych klas szkół gimnazjalnych. W badaniu udział wzięło łącznie 560 uczniów, w tym równolicznie po 280 dziewcząt i chłopców. Grupę stanowili uczniowie w wieku od 12 do 14 lat. Średnia wieku osób badanych wyniosła $M = 13,43$ przy odchyleniu standardowym $SD = 0,53$. Odpowiednio średnia wieku dla dziewcząt wyniosła $M = 13,42$ przy odchyleniu standardowym $SD = 0,54$ oraz dla chłopców $M = 13,46$ i $SD = 0,54$.

TABELA 1
Liczebność i wiek osób biorących udział w badaniach

Grupa badanych	Liczebność		Wiek			
	N	%	M	SD	Min	Max
dziewczęta	280	50	13,42	0,52	12	14
chłopcy	280	50	13,46	0,54	12	14
razem	560	100	13,43	0,53	12	14

Źródło: opracowanie własne.

Procedura

Badania zostały przeprowadzone w czterech lubelskich gimnazjach. Do badań losowo wybrano zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne. Łącznie przebadano uczniów z 25 klas. Badania zrealizowane zostały między grudniem 2016 a czerwcem 2017 r. Autorki artykułu procedurę badawczą prowadziły zgodnie z zachowaniem należnych zasad etycznych odnośnie do poufności, anonimowości i dobrowolności udziału w badaniach (Brzeziński, 2008). Badania odbyły się za przyzwoleniem dyrektora szkoły po uzyskaniu pisemnych zgód rodziców uczniów oraz po konsultacji z psychologiem lub pedagogiem szkolnym. Badania były realizowane grupowo w trakcie jednego spotka-

nia z daną klasą. Młodzież została poinformowana o naukowym celu badań oraz możliwości rezygnacji z uczestnictwa w badaniu. Uczniowie uzupełniali kolejno metryczkę, która zawierała płeć i wiek oraz dwa kwestionariusze: Obrazkowy Pomiar Cech Osobowości Dzieci OPCO-D autorstwa Marty Maćkiewicz i Jana Ciecucha (2012) i Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli KBPK autorstwa Grażyny Krasowicz i Anny Kurzyp-Wojnarskiej (1990). Całość badania trwała 45 minut. W ramach gratyfikacji za udział w badaniu każda z klas za pośrednictwem wychowawcy otrzymała informację zwrotną w postaci zbiorczej charakterystyki opisowej ich cech osobowości oraz poczucia kontroli.

Narzędzia

Obrazkowy Pomiar Cech Osobowości Dzieci OPCO-D

Badanie cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki przeprowadzono za pomocą Obrazkowego Pomiaru Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D) autorstwa Marty Maćkiewicz oraz Jana Ciecucha (2012, 2016). Warto nadmienić, że aktualnie w Polsce brakuje porównywalnych do OPCO-D narzędzi pomiaru cech osobowości u osób w okresie wczesnej adolescencji opartych na modelu Wielkiej Piątki. W wielu krajach Europy istnieją różne wersje tego testu, które z powodzeniem są stosowane do poznania cech osobowości dzieci i młodzieży – we Włoszech (Barbaranelli i in., 2003), Niemczech (Bleidorn, Ostendorf, 2009), Francji (Olivier, Herve, 2015), Grecji (Kokkinos, Markos, 2015) czy Hiszpanii (Del Barrio, Carrasco, Holgado, 2006).

Maćkiewicz i Ciecuch założyli za Avshalomem Caspi, Brentem Robertsem i Rebecą Shiner (2005), że w badaniach nad cechami osobowości i ich rozwojem u dzieci powinno być wyjście poza klasyczny pomiar kwestionariuszowy, który jest oparty na pisemnych opisach cech osobowości. Metoda obrazkowa, jaką jest OPCO-D, uwzględnia możliwości poznawcze dzieci w późnym dzieciństwie oraz u młodszych adolescentów, u których jeszcze nie rozwinęła się w pełni zdolność do abstrakcyjnego myślenia. Bezpośrednią inspiracją powstania OPCO-D dla autorów był obrazkowy pomiar wartości Picture Based Value Survey PBVS autorstwa Anny Döring, Andrea Blauensteiera, Katrin Aryus, Lisy Drögekamp i Wolfganga Bilsky'ego (2010), w polskiej adaptacji Jana Ciecucha, Justyny Harasimczuk i Anny Döring (2010).

Opisy polskich narzędzi opracowanych w celu badania osobowości dzieci i młodzieży można znaleźć w opracowaniach Jana Ciecucha (2010), Marty Maćkiewicz i Jana Ciecucha (2016) oraz Jana Ciecucha, Karoliny Toczyłowska-Niemiec oraz Claudio Barbaranelli (2016). Zastosowany w tych badaniach kwestionariusz OPCO-D składa się z 15 itemów. Każdy z nich składa się z dwóch obrazków, na których jest przedstawiony zawsze ten sam bohater. Nad każdą z par obrazków znajduje się krótki opis jakiejś sytuacji, np.: „Kiedy pada deszcz”. Osoba badana po przeczytaniu stwierdzenia ma za zadanie wybrać jeden z dwóch obrazków opisujących różne zachowania, zgodnie z poleceniem: „Zastanów się, jak Ty najczęściej zachowujesz się w takiej sytuacji?”. Osobie badanej wyjaśnia się, że powinna zastanowić się, czy częściej w danej sytuacji zachowuje się jak bohater na prawym lub na lewym obrazku. Następnie badany zaznacza kwadrat opisujący, jak bardzo dane zachowanie jest podobne do jego. Odpowiedź udzielana jest na 5-stopniowej skali. Wybory osoby badanej porównuje się z kluczem diagnostycznym. Zakres możliwych do otrzymania wyników zawiera się dla każdej skali w przedziale od 3 do 15 punktów.

Narzędzie nie posiada norm, tym samym przy interpretacji wyników w skalach posłużono się średnią teoretyczną $M = 9,0$ i średnim teoretycznym odchyleniem standardowym $SD = 2,0$. Trafność OPCO-D była określana za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej oraz wskaźnika jakości Sarisa i Gallhofer, definiowanego jako iloczyn trafności i rzetelności. Wynosi on dla poszczególnych skal odpowiednio: ekstrawersja 0,86; ugodowość 0,88; sumienność 0,83; neurotyczność 0,76; otwartość na doświadczenia 0,77. Zadowalający poziom wskaźnika jakości pozwala uznać narzędzie za wystarczająco dobre do badań naukowych nad cechami osobowości dzieci i młodzieży prowadzonych w modelu Wielkiej Piątki (Maćkiewicz, Ciecuch, 2012, s. 77–79).

OPCO-D występuje w dwóch wersjach: dla dzieci młodszych z I–III klasy szkoły podstawowej oraz dla dzieci starszych z IV–VI klasy szkoły podstawowej. W tych badaniach zastosowano drugą wersję kwestionariusza, ze względu na udział w projekcie badawczym również uczniów klas szóstych, których wyniki nie są prezentowane w tym artykule. Zgodnie z teorią Jeana Piageta (1974) na okres wczesnej adolescencji przypada przechodzenie od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego. Oznacza to, że myślenie staje się hipotetyczne i umożliwia rozwiązywanie problemów słowno-pojęciowych. Warto jednak podkreślić, że opisane zmiany poznawcze u nastolatków postępują stopniowo i charakteryzują się interindywidualnym zróżnicowaniem. Przechodzenie od myślenia konkretnego do abstrakcyjnego zależy od szeregu czynników. Zmiany neurohormonalne zachodzące w trakcie skoku pokwitaniowego u osób wkraczających w okres adolescencji oddziałują na funkcjonowanie i dojrzewanie biologiczne mózgu (Casey, Jones, Hare, 2008). Rozwój mózgu i związany z tym m.in. wzrost szybkości przetwarzania informacji jest koniecznym, choć niewystarczającym warunkiem pojawienia się myślenia abstrakcyjnego (Caskey, Ruben, 2003; Giedd, 2008; Steinberg, 2008). Istotne w procesie rozwoju struktur formalnych myślenia są także indywidualne doświadczenia życiowe nastolatka, w tym dotychczasowe oddziaływania edukacyjne i poziom zaangażowania w naukę, dostęp do nowoczesnych technologii, status społeczno-ekonomiczny rodziny (Djang, 2011; Huit, Hummel, 2003; Thornburg, 1983) czy też historia przebytych chorób w dzieciństwie (Ryan, Vega, Drash, 1985). Tym samym w pierwszym etapie badań wśród uczniów gimnazjum zdecydowano się na użycie narzędzia OPCO-D. Założono, że z uwagi na swój obrazkowy charakter, będzie on bardziej adekwatny do pomiaru cech osobowości u gimnazjalistów z klas pierwszych niż inwentarz osobowości NEO-FFI opierający się na pisemnym opisie cech osobowości (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998). Mógłby on niektórym badanym stwarzać trudności w zrozumieniu zawartych w nim opisów cech osobowości, jak też nie posiada norm dla osób poniżej 15. roku życia.

Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli

Zmienna poczucie kontroli badana była za pomocą Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) autorstwa Grażyny Krasowicz oraz Anny Kurzyp-Wojnarskiej (1990). W momencie prowadzenia badań w roku szkolnym 2016/2017 była to aktualna wersja narzędzia, którego zrewidowana wersja – KBPK-R ukazała się w roku 2017 (Krasowicz-Kupis, Wojnarska, 2017). Test służy do pomiaru poczucia kontroli następstw zachowania, konstruktowi opisanego w ramach teorii społecznego uczenia się Rottera. Test składa się z 46 pytań, z czego 36 ma wartość diagnostyczną dla poczu-

cia kontroli. Połowa pytań diagnostycznych dotyczy sytuacji odnoszonych sukcesów, kolejna połowa odnosi się do sytuacji porażek, natomiast 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 odnoszone sukcesy lub porażek reprezentują szeroki zakres sytuacji związanych m.in. z rodzicami, rówieśnikami, szkołą. Czynniki wewnętrzne natomiast odnoszą się do zachowań i wysiłków badanego (Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska, 1990).

Występują dwie wersje KBPK – dla dziewcząt oraz chłopców. Różnią się one tylko formą gramatyczną pytań, a ich treść pozostaje 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. Wartości alfa Cronbacha dla poszczególnych skal wynoszą odpowiednio: $\alpha = 0,40$ (skala sukcesu), $\alpha = 0,54$ (skala porażek), $\alpha = 0,62$ (wynik ogólny). Pomimo niskich wartości współczynników postanowiono zastosować w badaniach to narzędzie z uwagi na brak innych testów badających poczucie kontroli w sytuacjach sukcesów i niepowodzeń wśród młodzieży. Przy interpretacji wyników należy uwzględnić wszystkie trzy skale. KBPK posiada normy dla osób w wieku 13–19 lat. Wyniki wysokie w każdej ze skal informują o wewnętrznym poczuciu kontroli, niskie – o zewnętrznym, przeciętne zaś o nieustalonym, nieukształtowanym jeszcze poczuciu kontroli.

Wynik ogólny stanowi sumę wyników uzyskanych w podskalach sukcesu oraz porażki i wskazuje na zgeneralizowane poczucie kontroli, bez różnicowania na poczucie kontroli w sytuacjach sukcesów oraz porażek. Informuje o uogólnionej tendencji w przypisywaniu odpowiedzialności za różne zdarzenia. Niemniej jednak wyniki uzyskane w dwóch podskalach stanowią uszczegółowienie wyniku ogólnego, wskazując na typowe dla danej osoby sposoby interpretowania przyczyn zdarzeń związanych z odnoszonymi sukcesami oraz porażkami.

WYNIKI

Interpretacja ilościowa uzyskanych danych została przeprowadzona na podstawie otrzymanych wyników surowych, zarówno dla Kwestionariusza do badania poczucia kontroli (KBPK), jak i Obrazkowego Pomiaru Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D). Analizy statystyczne przeprowadzono z wykorzystaniem pakietu SPSS v.25. Na wstępie analiz sprawdzono rozkład uzyskanych wyników za pomocą testu Kołmogorowa-Smirnova. Rozkład badanych zmiennych nie odbiegał od rozkładu normalnego. W dalszych analizach zastosowano parametryczny test istotności różnic *t*-Studenta i sprawdzono wielkość efektu miarą *g* Hedgesa. Przeprowadzono analizę korelacji za pomocą współczynnika *r* Pearsona oraz przeanalizowano zależności moderacyjne przy użyciu regresji hierarchicznej. Przed zastosowaniem testu *t*-Studenta sprawdzono w zakresie obliczeń dla pierwszego i drugiego pytania badawczego test *F* jednorodności wariancji Levene'a. Test *F* okazał się nieistotny statystycznie (Bedyńska, Brzezicka, 2007; Bedyńska, Książek, 2012).

Analizy otrzymanych wyników zostały zaprezentowane w kolejności postawionych pytań badawczych, tj.: podano istotności różnic dla uzyskanych wyników od-

dzielnie w grupie dziewcząt i chłopców, a następnie zaprezentowano wyniki analizy korelacji między omawianymi zmiennymi wśród wszystkich badanych uczniów oraz przedstawiono wyniki analizy regresji z płcią jako moderatorem zależności między cechami osobowości a poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek.

Rezultaty porównań istotności różnic w zakresie otrzymanych wyników w zakresie cech osobowości w grupie dziewcząt i chłopców zaprezentowano w tabeli 2.

TABELA 2
Statystyki opisowe, test istotności różnic *t*-Studenta oraz wielkość efektu dla wyników w kwestionariuszu OPCO-D uzyskanych przez chłopców ($n = 280$) i dziewczęta ($n = 280$)

Cechy osobowości	Płeć				<i>t</i>	<i>g</i> Hedgesa
	Chłopcy		Dziewczęta			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
ekstrawersja	11,96	2,64	11,48	2,66	2,163*	0,18
neurotyzm	8,22	2,80	9,22	2,89	-4,143***	0,35
otwartość na doświadczenie	8,90	2,85	9,02	2,59	-0,528	-
sumienność	9,45	2,94	9,23	2,72	0,898	-
ugodowość	11,18	2,44	11,43	2,46	-1,217	-

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane dane wskazują, że dziewczęta różnią się istotnie statystycznie od chłopców w zakresie ekstrawersji oraz neurotyzmu, przy czym siła efektu w przypadku obu cech osobowości jest słaba.

W tabeli 3 przedstawiono średnie wyniki uzyskiwane przez badaną młodzież w zakresie poczucia kontroli w sytuacjach sukcesów, porażek oraz w zgeneralizowanej kontroli.

TABELA 3
Statystyki opisowe i test istotności różnic *t*-Studenta dla wyników uzyskanych w kwestionariuszu KBPK uzyskanych przez chłopców ($n = 280$) i dziewczęta ($n = 280$)

Poczucie kontroli	Płeć				<i>t</i>
	Chłopcy		dziewczęta		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
sytuacje sukcesów	11,65	3,42	11,29	3,16	1,282
sytuacje porażek	11,25	4,07	11,01	3,61	0,738
zgeneralizowane	22,92	6,63	22,27	5,96	1,235

Źródło: opracowanie własne.

Między chłopcami a dziewczętami uczestniczącymi w badaniach nie występują statystycznie istotne różnice w zakresie poczucia kontroli sukcesów, porażek oraz zgeneralizowanego poczucia kontroli. Zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt wyniki w zakresie poczucia kontroli mieszczą się w obszarze wyników przeciętnych.

W tabeli 4 przedstawiono wyniki analizy korelacji między analizowanymi cechami osobowości a poczuciem kontroli: zgeneralizowanym, w sytuacjach sukcesów i porażek wśród wszystkich badanych gimnazjalistów.

TABELA 4
Wyniki analizy korelacji pomiędzy wynikami OPCO-D i KBPK (N = 560)

Cechy osobowości		Poczucie kontroli		
		Sytuacje sukcesów	Sytuacje porażek	Zgeneralizowane
ekstrawersja	<i>r Pearsona</i>	0,194**	0,149**	0,191**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001
neurotyzm	<i>r Pearsona</i>	-0,233**	-0,129**	-0,198**
	<i>p</i>	0,001	0,002	0,001
otwartość na doświadczenie	<i>r Pearsona</i>	0,302**	0,274**	0,323**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001
sumienność	<i>r Pearsona</i>	0,395**	0,246**	0,355**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001
ugodowość	<i>r Pearsona</i>	0,249**	0,288**	0,303**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001

** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie uzyskane korelacje pomiędzy wynikami w kwestionariuszach OPCO-D i KBPK wśród badanych uczniów są istotne statystycznie. Występują niskie dodatnie korelacje między ekstrawersją a poczuciem kontroli sukcesów, porażek oraz kontrolą zgeneralizowaną. Ujawniają się także ujemne niskie korelacje między neurotyzmem a poczuciem kontroli sukcesów, porażek oraz zgeneralizowaną kontrolą. Zależności między otwartością na doświadczenie a kontrolą sukcesów oraz kontrolą zgeneralizowaną są umiarkowane, zależność zaś między otwartością na doświadczenie a kontrolą porażek jest niska. Między sumiennością a kontrolą sukcesów i zgeneralizowanym poczuciem kontroli zachodzą związki umiarkowane. Między sumiennością a kontrolą porażek związki są niskie. Ostatnia cecha osobowości – ugodowość – koreluje nisko z kontrolą sukcesów oraz porażek, umiarkowanie zaś z kontrolą zgeneralizowaną.

W tabeli 5 przedstawiono wyniki analizy regresji z płcią jako moderatorem zależności między cechami osobowości a poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek.

Aby określić zależność pomiędzy płcią i cechami osobowości oraz ich interakcji z poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek, wykonano analizę regresji z efektem interakcyjnym. Przeprowadzone analizy wykazały, że nie ma zależności między płcią a poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów ($\beta = 0,02$; $p > 0,05$) oraz porażek ($\beta = 0,03$; $p > 0,05$). Siła zależności między cechami osobowości a poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów i porażek nie różni się między chłopcami i dziewczętami. Analizy wykazały, że istnieje zależność pomiędzy płcią a cechą otwartości na doświadczenie, jednak tylko w sytuacjach poczucia kontroli sukcesów ($\beta = 0,14$; $p < 0,01$). Model z efektem interakcyjnym był dobrze dopasowany do da-

TABELA 5
 Wyniki analiz regresji z płcią jako moderatorem zależności między cechami osobowości a poczuciem kontroli w sytuacji sukcesów i porażek

Predyktory	Poczucie kontroli						
	Sytuacje sukcesów			Sytuacje porażek			
	β	SE	t	β	SE	t	
Model 1	stała	4,89	1,01	4,904***	3,20	1,22	2,623**
	płeć	0,02	0,05	0,594	0,03	0,06	0,686
	ekstrawersja	0,11	0,05	2,895**	0,08	0,06	1,975*
	neurotyzm	-0,11	0,05	-2,912**	-0,04	0,06	-0,922
	otwartość na doświadczenie	0,13	0,05	3,197**	0,17	0,06	3,857***
	sumienność	0,27	0,05	6,253***	0,10	-0,07	2,284*
	ugodowość	0,11	0,13	2,814**	0,20	0,16	4,748***
Model 2	stała	4,81	1,00	4,807***	3,22	1,23	2,625
	ekstrawersja	0,11	0,05	2,810**	0,07	0,06	1,880
	neurotyzm	-0,12	0,05	-2,920**	-0,05	0,06	-1,085
	otwartość na doświadczenie	0,15	0,05	3,403**	0,17	0,06	3,846***
	sumienność	0,27	0,05	6,140***	0,10	0,06	2,230*
	ugodowość	0,13	0,05	2,924**	0,21	0,07	4,870***
	płeć	0,02	0,13	0,613	0,02	0,15	0,672
	płeć x ekstrawersja	-0,01	0,13	-0,103	-0,02	0,16	-0,653
	płeć x neurotyzm	0,01	0,13	0,013	-0,04	0,16	-0,878
	płeć x otwartość na doświadczenie	-0,12	0,14	-2,768**	-0,06	0,17	-1,312
	płeć x sumienność	0,02	0,14	0,425	0,03	0,18	0,646
płeć x ugodowość	0,03	0,13	0,816	0,05	0,16	1,190	
R ²	0,24	-	-	0,15	-	-	
ΔR^2	0,22	-	-	0,14	-	-	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

nych zarówno w sytuacjach poczucia kontroli sukcesów $F(6,554) = 15,44$; $p < 0,001$, jak i w sytuacjach porażek $F(6,554) = 9,02$; $p < 0,001$. Jednak uwzględnienie efektu interakcyjnego w modelu nie poprawiło istotnie procentu wyjaśnianej wariancji poczucia kontroli sukcesów i porażek.

W celu uszczegółowienia interakcji płci z otwartością na doświadczenie w sytuacjach poczucia kontroli w sytuacjach sukcesów wykonano analizę regresji osobno dla grupy dziewcząt i chłopców. Dane te przedstawiono w tabeli 6.

Analiza związku cechy osobowości otwartość na doświadczenie z poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów w grupach wyodrębnionych ze względu na płeć wskazuje, że zarówno u dziewcząt ($\beta = 0,52$; $p < 0,001$), jak i chłopców ($\beta = 0,24$;

TABELA 6

Wyniki analizy regresji z płcią jako moderatorem zależności pomiędzy cechą osobowości otwartość na doświadczenie i poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów

Moderator	Poczucie kontroli sytuacje sukcesów				
płeć	β	SE	t	R ²	ΔR^2
dziewczeta	0,52	0,07	7,777***	0,18	0,18
chłopcy	0,24	0,07	3,458***	0,04	0,04

*** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne.

$p < 0,001$) związek ten jest dodatni. Siła związku analizowanych zmiennych w grupie dziewcząt jest umiarkowana, u chłopców zaś słaba. Oznacza to, że u obu płci wysoka otwartość na doświadczenie wiąże się z wewnętrznym poczuciem kontroli sytuacji odnoszonych sukcesów, przy czym warto zaznaczyć, że wartość tego związku u dziewcząt jest dwa razy większa niż u chłopców. Oba modele były dobrze dopasowane do danych: dziewczeta $F(1, 278) = 60,45$; $p < 0,001$, chłopcy $F(1, 278) = 12,00$; $p < 0,01$.

DYSKUSJA

Celem prowadzonych badań była analiza cech osobowości oraz poczucia kontroli u młodzieży w pierwszych klasach gimnazjum. Na podstawie przeglądu literatury badań oraz w świetle akcentowanych w badaniach społecznych i edukacyjnych uwarunkowań rozwoju analizowanych zmiennych postanowiono objąć badaniami młodzież rozpoczynającą nowy etap edukacji. Założono, że kumulacja zmian biologicznych zachodzących w okresie wczesnej adolescencji powiązana ze zmianą środowiska szkolnego oraz towarzysząca temu niepewność, dodatkowo nasiloną wdrażaną reformą edukacji, może odzwierciedlić się w różnicach w nasileniu cech osobowości oraz poczuciu kontroli u badanych dziewcząt oraz chłopców (Czerwińska-Jasiewicz, 2003; De Bolle i in., 2015).

Przeprowadzone badania dostarczyły nowych wniosków badawczych, częściowo potwierdzając dotychczasowe ustalenia naukowe z tego obszaru. Wskazują jednocześnie na potrzebę dalszych analiz. W wymiarze praktycznym wnioski z tych badań stanowią podstawę do opracowania wskazówek, które mogą być uwzględnione w szkolnym programie wychowawczym i być następnie realizowane przez wychowawców, nauczycieli oraz pedagogów pracujących na co dzień z młodzieżą.

Pierwsza hipoteza zakładająca, że dziewczeta w porównaniu z chłopcami częściej charakteryzują się podwyższonym poziomem otwartości na doświadczenie, neurotyzmem oraz sumiennością częściowo się potwierdziła. Wyniki przeprowadzonych badań własnych pokazały, że dziewczeta są istotnie bardziej neurotyczne od chłopców. Wynik ten jest zbieżny z ustaleniami De Bolle i in. (2015), którzy wykazali, że dziewczeta w okresie wczesnej adolescencji częściej niż chłopcy nadmiernie przeżywają negatywne emocje i są mniej odporne na stres. Jak wskazują Susman, Nottelmann, Inoff-Germain, Dorn, Chrousos (1987), wynikać to może m.in. z działania estrogenu na centralny układ nerwowy, powodując wahania nastroju i podwyższoną liczbę objawów depresyjnych u dziewcząt. W zakresie ekstrawersji uzyskany w tych badaniach

wynik, że chłopcy są bardziej ekstrawertywni niż dziewczynki nie potwierdza ustaleń Lickiewicza (2005). Z badań autora wynikało, że dziewczęta w okresie adolescencji charakteryzowały się wyższym nasileniem ekstrawersji niż chłopcy. W przebadanej grupie młodzieży to chłopcy charakteryzowali się wyższą ekstrawersją. Wskazane rozbieżności mogą częściowo wynikać z faktu, że badani przez Lickiewicza adolescenti byli starsi niż uczniowie uczestniczący w prezentowanych badaniach.

Druga hipoteza dotyczyła różnic między dziewczynkami i chłopcami w zakresie poczucia kontroli. Oczekiwano wyższego zewnętrznego poczucia kontroli u dziewczynek, na co wskazywały badania Kulasa (1998). Poczucie kontroli u wszystkich badanych uczniów jest jeszcze nieukształtowane i dotyczy zarówno sytuacji sukcesów, porażek, jak i zgeneralizowanego poczucia kontroli. Tym samym otrzymany rezultat nie potwierdza ustaleń Barani (2006), z których wynikało, że adolescenti po zmianie etapu edukacji charakteryzowali się wyższym zewnętrznym poczuciem kontroli. W badaniach własnych nie potwierdzono także rezultatów uzyskanych przez Kulasa (1998), z których wynikało, że dziewczęta w okresie wczesnej adolescencji charakteryzowały się istotnie wyższym poczuciem kontroli zewnętrznej w porównaniu z chłopcami. W prezentowanych badaniach nie zaobserwowano różnic między dziewczętami i chłopcami w zakresie poczucia kontroli w żadnym z jej wymiarów. Rozbieżności między otrzymanymi wynikami a rezultatami Kulasa (1998) mogą wskazywać na znaczenie zmieniających się w czasie czynników społecznych, w tym zmian w wychowaniu polegających na formułowaniu podobnych oczekiwań zarówno względem dziewcząt oraz chłopców w zakresie sprawowania kontroli nad zdarzeniami (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014).

Hipoteza trzecia dotyczyła spodziewanych różnic w zakresie związków między cechami osobowości a poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów oraz porażek wśród dziewcząt oraz chłopców. Hipoteza ta częściowo się potwierdziła. Wprawdzie brakuje badań nad powiązaniem obu analizowanych zmiennych w grupie młodzieży, jednak istniejące wyniki badań nad różnicami między dziewczętami i chłopcami w zakresie cech osobowości (Czerniawska, 2008; De Bolle i in., 2015; Lickiewicz, 2005) i poczucia kontroli (Barani 2006; Kulas, 1998), stanowiły uzasadnienie sprawdzenia tego, czy występują związki między nimi i czy są one różne w grupie dziewcząt i chłopców. Przeprowadzone analizy korelacyjne dotyczące związków cech osobowości z poczuciem kontroli w całej badanej grupie młodzieży wskazały, że najsilniejsze korelacje dotyczą sumienności, otwartości na doświadczenie oraz ugodowości z poczuciem kontroli. Otwartość na doświadczenie koreluje umiarkowanie z poczuciem kontroli sukcesów oraz ze zgeneralizowanym poczuciem kontroli w całej badanej grupie młodzieży.

Związki sumienności z poczuciem kontroli sukcesów oraz poczuciem zgeneralizowanej kontroli są umiarkowane, natomiast z poczuciem kontroli porażek niskie. Oznacza to, że wraz ze wzrostem wytrwałości i cierpliwości podczas pracy rośnie przede wszystkim wewnętrzne poczucie kontroli sukcesów oraz poczucie zgeneralizowanej kontroli. Może być to związane z tym, że osoby sumienne dostrzegają konieczność pracy i wyrzeczeń na drodze realizacji ważnych dla siebie celów. W konsekwencji częściej doświadczają sukcesów, w porównaniu z osobami mało sumiennymi. Pozytywne doświadczenia powiązane z dostrzeganiem związków między podejmowanymi działaniami, trudami, jakie się z nimi wiążą, a ich rezultatami w postaci sukcesów sprzyjają poczuciu samorealizacji oraz poczuciu własnej skuteczności. To z kolei może sprzyjać kształtowaniu się wewnętrznego poczucia kontroli.

Korelacje między ugodowością a zgeneralizowanym poczuciem kontroli są umiarkowane. Oznacza to, że wraz ze wzrostem postaw empatycznych i gotowości do współpracy narasta wewnętrzne poczucie kontroli zgeneralizowanej w badanej grupie uczniów. Rezultat ten może być wynikiem tego, że współdziałanie z innymi ludźmi i stronięcie od konfliktów pozwala młodzieży na realizację ważnych dla nich celów. Ugodowość wiązać się może także z gotowością do przyjmowania informacji zwrotnych na swój temat oraz rozważnej analizy swoich mocnych i słabszych stron funkcjonowania w sytuacjach społecznych. To z kolei może prowadzić do bardziej adekwatnego doboru sposobów działania i skuteczniejszego planowania działań, a tym samym do wzrostu wewnętrznego poczucia kontroli.

W badanej grupie ekstrawersja okazała się nisko korelować z poczuciem kontroli w różnych jej wymiarach. Tym samym wraz ze wzrostem ekstrawersji może nieznacznie wzrastać wewnętrzne poczucie kontroli w sytuacjach sukcesów, porażek oraz w zakresie zgeneralizowanej kontroli. Neurotyzm koreluje nisko i ujemnie ze wszystkimi wymiarami kontroli, co oznacza, że wraz ze wzrostem stabilności emocjonalnej wzrasta wewnętrzne poczucie kontroli. Wyniki te można tłumaczyć tym, że zrównoważenie emocjonalne i adekwatne reagowanie na różne sytuacje sprzyja racjonalnemu wyjaśnianiu przyczyn odnoszonych sukcesów, jak również niepowodzeń (Barani, 2006). Niska stabilność emocjonalna może wyzwać reakcje obronne w postaci poszukiwania winnych porażek w działaniach innych osób czy niekorzystnym zbiegom okoliczności (Borecka-Biernat, 2018).

Przeprowadzone analizy interakcji między płcią a każdą z cech osobowości wykazały, że efekt interakcyjny występuje tylko dla cechy otwartości na doświadczenie zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców, jednak tylko w sytuacjach odnoszonych sukcesów. Kierunek tego związku jest dodatni u dziewcząt, jak również u chłopców. Oznacza to, że u obu płci wysoka otwartość na doświadczenie wiąże się z wewnętrznym poczuciem kontroli sytuacji odnoszonych sukcesów. Dodatkowo wykazano, że u dziewcząt związek ten jest dwa razy silniejszy niż u chłopców. Konfiguracja związków otwartości na doświadczenie z poczuciem kontroli w sytuacjach sukcesów jest tym samym podobna u obu płci, choć silniejsze związki występują u dziewcząt.

Podsumowując, hipoteza zakładająca różną konfigurację związków między cechami osobowości a poczuciem kontroli u dziewcząt oraz chłopców potwierdziła się częściowo. De Bolle i in. (2015), Czerniawska (2008) i Lickiewicz (2005) wskazywali na to, że dziewczęta w okresie adolescencji charakteryzują się wyższą otwartością na doświadczenie niż chłopcy. Otwartość na doświadczenie oznacza gotowość do poszukiwania różnorodności i dostrzegania złożonych zależności, jakie tkwią w otaczającym świecie (McCrae, Costa, 1997). Cecha ta implikuje także ciekawość poznawczą. Osoby otwarte na doświadczenie często stosują urozmaicone strategie działania i czerpią tym samym więcej korzyści z podejmowanych działań. To z kolei może u nich wpływać na wzrost wewnętrznego poczucia kontroli odnoszonych sukcesów. Wskazuje się na to, że otwartość na doświadczenie jest tą cechą osobowości, która w największym stopniu wiąże się z funkcjonowaniem intelektualnym, a także ze sprawnością funkcji zarządzających (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs, Catroppa, 2001; Fuster, 2001, 2002). Odpowiadają one za realizację celowych i dobrze zaplanowanych działań, a także umiejętność elastycznego reagowania w sytuacjach nowych i nieprzewidywalnych, takich które wymagają dostosowania swoich działań do zmieniających się reguł. Między późnym dzieciństwem a wczesną adolescencją następuje intensywny rozwój sprawności utożsamianych z funkcjami zarządzającymi, przy czym dotyczy to

w szczególności dziewcząt, z uwagi na szybciej rozpoczynający się u nich skok pokwitaniowy i w konsekwencji zmiany neurohormonalne zachodzące w mózgu (Anderson i in., 2001). Sprawność funkcji zarządzających dziewcząt w porównaniu z chłopcami pozostaje na wyższym poziomie aż do 15. roku życia, po czym różnice między obydwoma płciami nie są już tak widoczne. Teza ta tłumaczyłaby wyniki badań, które wskazywały na wyższą otwartość na doświadczenie u dziewcząt niż u chłopców we wczesnej fazie dorastania. Uzyskany w tych badaniach wynik świadczący o tym, że otwartość na doświadczenie współwystępuje z wewnętrznym poczuciem kontroli sukcesów u gimnazjalistów będzie weryfikowany w kolejnych etapach badań.

PODSUMOWANIE

Przedstawione badania stanowią pierwszy etap badań zaplanowanych na lata 2016–2019, których celem będzie analiza zmian rozwojowych, jakie zachodzą w osobowości oraz poczuciu kontroli uczniów w trakcie trwania ich edukacji gimnazjalnej.

Badana młodzież gimnazjalna charakteryzuje się tendencją do przejawiania zachowań ekstrawertywnych związanych z chęcią budowania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi. Jest skora do współpracy oraz otwarta na problemy innych ludzi i świata. Gimnazjaliści charakteryzują się także przeciętnym zrównoważeniem emocjonalnym oraz przeciętną umiejętnością radzenia sobie z trudnymi, stresującymi sytuacjami. W tym aspekcie uczniowie potrzebują wsparcia ze strony osób dorosłych, aby poznali sposoby konstruktywnego wyrażania oraz radzenia sobie z trudnymi emocjami. W szkolnych programach wychowawczych warto zwrócić uwagę na warsztaty, których tematyka dotyczyłaby trafnego rozpoznawania emocjonalnych zagrożeń w codziennym życiu.

Upatrując przyczyn sukcesów, które im się przytrafiają, badani cechują się nieustalonym poczuciem umiejscowienia kontroli. Umiejętność dostrzegania własnej sprawczości w zakresie odnoszonych sukcesów jest bardzo ważną cechą, która ujawnia się w jakości funkcjonowania zadaniowego oraz interpersonalnego u osób dorastających. Dostrzeganie powiązań między własnymi działaniami a ich pozytywnymi konsekwencjami sprzyja kształtowaniu się pozytywnej samooceny oraz jest czynnikiem motywującym do dalszych starań w tym aspekcie. Tym samym w programie wychowawczo-profilaktycznym warto kształtować u uczniów postawy sprzyjające obiektywemu oraz wyważonemu dostrzeganiu własnych zasług w wyjaśnianiu przyczyn sytuacji związanych z doświadczeniami sukcesów osobistych.

Badani uczniowie charakteryzują się także nieustalonym poczuciem kontroli w sytuacjach porażek. W codziennej pracy wychowawczej warto podejmować zatem pracę ukierunkowaną na identyfikowanie ich mocnych i słabszych stron funkcjonowania oraz promować u uczniów postawy związane z podejmowaniem osobistej odpowiedzialności za powzięte decyzje. Świadomość własnych zalet oraz niedoskonałości może z jednej strony pomóc zbudować im stabilną samoocenę, z drugiej zaś trafnie przypisywać przyczyny różnym zdarzeniom, które ich spotykają. Co więcej, wiedza na temat własnych zasobów sprzyjać może podejmowaniu przez uczniów wysiłków ukierunkowanych na wzmacnianie swoich mocnych stron oraz pracy nad słabszymi aspektami funkcjonowania. Pozwoli to na prawidłowy rozwój osobowości uczniów w osiągnięciu dojrzałości psychicznej. Ta z kolei jest związana ze skutecznym funkcjonowaniem w sytuacjach szkolnych i interpersonalnych na dalszych etapach edukacji,

a w życiu dorosłym pozwoli konstruktywnie realizować nowe zadania rozwojowe, takie jak założenie rodziny czy podjęcie i realizowanie pracy zawodowej.

Przeprowadzone badania uzupełniają dotychczasowy stan wiedzy na temat cech osobowości oraz poczucia kontroli u młodzieży. Skłaniają jednocześnie do dalszych poszukiwań badawczych w tym obszarze w perspektywie możliwych porównań między uczniami na innych etapach edukacji. Warto też w kontekście badań Lickiewicza (2005) uwzględnić zróżnicowanie profilowe klas uczestniczących w badaniach, mając na uwadze, że na kształtowanie się określonych cech osobowości i poczucia kontroli może oddziaływać specyfika nauczanych przedmiotów w klasach o rozszerzonym programie nauczania. Kolejne etapy niniejszych badań z udziałem gimnazjalistów pozwolą na opisanie ścieżek rozwoju analizowanych zmiennych na przestrzeni całej ich edukacji gimnazjalnej. Uwzględnione w nich będą także inne zmienne mające związek z cechami osobowości i poczuciem kontroli.

BIBLIOGRAFIA

- Abe, J.A. (2005). The predictive validity of the Five-Factor Model of personality with preschool age children: A nine year follow-up study. *Journal of Research in Personality*, 39, 423–442.
- Allik, J., Laidra, K., Realo, A., Pullmann, H. (2004). Personality Development from 12 to 18 Years of Age: Changes in Mean Levels and Structure of Traits. *European Journal of Personality*, 18, 445–462.
- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., Catroppa, C. (2010). Development of executive functioning through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 385–406.
- Baker, S.R., Victor, J.B., Chambers, A.L., Halverson, Jr. Ch.F. (2004). Adolescent personality. A five-factor model construct validation. *Assessment*, 11(4), 303–315.
- Barabanelli, C., Caprara, G.V., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003). A Questionnaire for Measuring the Big Five in Late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645–664.
- 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 SWPS „Academica”.
- Bedyńska, S., Książek, M. (2012). *Statystyczny drogowskaz: praktyczny poradnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: SWPS & Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Benet-Martínez, V. (2007). Cross-Cultural Personality Research: Conceptual and Methodological Issues. W: R.W. Robins, R.C. Fraley, R. Krueger (red.), *Handbook of research methods in personality psychology* (s. 170–190). New York, NY: Guilford Press.
- Bialer, I. (1961). Conceptualization of success and failure in mental retarded children. *Journal of Personality*, 29(3), 203–211.
- Bleidorn, W., Ostendorf, F. (2009). Ein Big Five-Inventar für Kinder und Jugendliche. *Diagnostica*, 55, 160–173.
- Borecka-Biernat, D. (2018). Wyznaczniki agresywnej strategii radzenia sobie dorastającej młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. *Psychologia Wychowawcza*, 56(14), 63–76.
- Bouchard, T.J. Jr., Loehin, J.C. (2001). Genes, evolution, and personality. *Behavior Genetics*, 31, 243–273.
- Branje, S.J.T., van Lieshout, C.F.M., Gerris, J.R.M. (2007). Big Five Personality Development in Adolescence and Adulthood. *European Journal of Personality*, 21(1), 45–62.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzie, T., Saks, Z. (2006). Personality and school per-

- formance: Incremental validity of self- and peer-rating over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131–142.
- Brzezińska, A. (2010). *Spoleczna 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-Winiewska, W. Poznaniak (red.), *Etyka zawodu psychologa* (s. 115–146). Warszawa: WN PWN.
- Buss, A.H., Plomin, A. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler-Sweeney, J. (2007). The relationship among locus of control, coping style, self-esteem and cultural identification in female adolescents. *Seton Hall University Dissertations and Thesis (ETDs)*, 1670.
- Caspi, A. (2000). The child is a father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158–172.
- Caspi, A., Silva, P.A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood. Longitudinal evidence from birth cohort. *Child Development*, 66, 486–498.
- Caspi, A., Roberts, B.W., Shiner, R. (2005). Personality development: stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484.
- Cazan, A.M., Dumitrescu, S.A. (2016). Exploring the relationship between adolescent resilience, self-perception and locus of control. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 283–286.
- 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*, 32(125), 113–129.
- Cieciuch, J. (2010). Pięcioczynnikowa struktura osobowości we wczesnej adolescencji. *Studia Psychologiczne*, 10, 251–271.
- Cieciuch, J., Harasimczuk, J., Döring, A.K. (2010). Struktura wartości w późnym dzieciństwie. *Psychologia Rozwojowa*, 15(2), 33–45.
- Cieciuch, J., Toczyłowska-Niemiec, K., Barbaranelli, C. (2016). Kwestionariuszowy pomiar pięciu cech osobowości dzieci i dorastających. Polska adaptacja Big Five Questionnaire-Children (BFQ-C). *Psychologia Rozwojowa*, 21(2), 73–85.
- Cobb-Clark, D., Schurer, S. (2011). The Stability of big-five personality traits. *IZA Discussion Paper*, 5943, 1–10.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 853–863.
- Costa, P.T.Jr., McCrae, R.R. (1994). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Czerwińska, E. (2008). „Wielka Piątka” a aktywność strategiczna i osiągnięcia w uczeniu się uczniów gimnazjum i liceum. *Psychologia Rozwojowa*, 13(2), 71–84.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2003). Społeczno-kulturowe podejście do dorastania. W: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej* (s. 208–226). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- De Bolle, M., De Fruyt, F., McCrae, R.R., Löckenhoff, C.E., Costa, P.T.Jr., Aguilar-Vafaie, M.E., ... Siuta, J., Szmigiel-ska, B., Vanno, V., Wang, L., Yik, M., Terracciano, A. (2015). The Emergence of Sex Differences in Personality Traits in Early Adolescence: A Cross-Sectional, Cross-Cultural Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(1), 171–185.
- Del Barrio, V., Carrasco, M., Holgado, F. (2006). Factor Structure Invariance in the Children's Big Five Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 158–167.
- Dohnt, H.K., Tiggermann, M. (2006). Body Image Concerns in Young Girls: The Role of Peers and Media Prior to Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 141–151.

- Dominiak-Kochanek, M., Gosk, U. (2014). Postawy rodzicielskie matek i ojców wobec synów i córek w różnych fazach adolescencji. *Men Disability Society*, 26(4), 69–84.
- Donnellan, M.B., Lucas, R.E. (2008). Age differences in the big five across the life span: Evidence from two national samples. *Psychology of Ageing*, 23(3), 558–566.
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439–448.
- 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: WN PWN.
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterda, R. (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Impuls.
- Furnham, A., Monsen, J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 28–33.
- Fuster, J.M. (2001). The prefrontal cortex – An update time is of the essence. *Neuron*, 30, 319–333.
- Fuster J.M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology*, 31, 373–385.
- Gasiuł, H. (2006). *Psychologia osobowości*. Warszawa: Difin.
- Graziano, W.G., Ward, D. (1992). Probing the Big Five in Adolescence: Personality and Adjustment During a Developmental Transition. *Journal of Personality*, 60(2), 425–439.
- Gullone, E., Moore, S. (2000). Adolescent Risk-Taking and the Five Factor Model of Personality. *Journal of Adolescence*, 23, 393–407.
- Gutiérrez, J.L.G., Jiménez, B.M., Hernández, E.G., Puente, C.P. (2005). Personality and subjective well-being: Big five correlates and demographic variables. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1561–1569.
- Heaven, P.C.L., Ciarrochi, J. (2012). When IQ is not everything: intelligence, personality and academic performance at school. *Personality and Individual Differences*, 53, 518–522.
- Huebner, E.S., Ash, Ch., Laughlin, J.E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167–183.
- James, W. (1985). *Psychology: The briefer course*. Notre Dame: Notre Dame Press.
- John, O.P., Caspi, A., Robins, R.W., Moffitt, T.E., Stouthamer-Loeber, M. (1994). The “Little Five”: Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160–178.
- Knyazev, G.G., Zupančič, M., Slobodskaya, H.R. (2008). Child Personality in Slovenia and Russia: Structure and mean level of traits in parent and self-rating. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 317–334.
- Kokkinos, C.M., Markos, A. (2015). The Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C). Factorial Invariance Across Sex and Age in a Greek Sample of Preadolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(2), 1–5.
- Krasowicz-Kupis, G., Kurzyp-Wojnarska, A. (1990). *Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK): podręcznik*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- 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.
- Lefcourt, H. (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Lewicka-Zelent, A., Trojanowska, A. (2018). Psychospołeczne funkcjonowanie uczniów klas siódmych w zreformowanej szkole podstawowej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J. Pedagogia-Psychologia*, 31(2), 123–144.

- Lickiewicz, J. (2005). Cechy osobowości i inteligencja emocjonalna uczniów liceum a profil klasy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J. Pedagogia-Psychologia*, 18, 47–58.
- Maćkiewicz, M., Ciecuch, J. (2012). Jak mierzyć cechy Wielkiej Piątki u dzieci? Prace nad Obrazkowym Pomiarom Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D). *Psychologia Rozwojowa*, 17(3), 69–82.
- Maćkiewicz, M., Ciecuch, J. (2016). Pictorial Personality Traits Questionnaire for Children (PPTQ-C) – A New Measure of Children’s Personality Traits. *Frontiers in Psychology*, 7(498), 1–11.
- Marcionetti, J., Rossier, J. (2016). Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem, and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 135–144.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1996). Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for the five-factor model. W: J. Wiggins (red.), *The Five-Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives* (s. 51–87). New York: Guilford Press.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. W: R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs (red.), *Handbook of personality psychology* (s. 825–847). San Diego: Academic Press.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective. 2nd Edition*. New York: Guilford Press.
- Medvedova, L. (1998). Personality dimensions – “Little five” – and their relationships with coping strategies in early adolescence. *Studia Psychologica*, 40(4), 261–265.
- Mendolia, S., Walker, I. (2015). Youth unemployment and personality traits. *IZA Journal of Labor Economics*, 4(19), 1–26.
- 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, 2114–2128.
- Oleś, P. (2000). Kontrowersje wokół „Wielkiej Piątki”. *Czasopismo Psychologiczne*, 6(1/2), 7–18.
- Olivier, M., Herve, M. (2015). The Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C): A French validation on 8- to 14-year-old children. *Personality and Individual Differences*, 87, 55–58.
- Piaget, J. (1974). *Understanding causality*. New York: Norton.
- Piotrowski, K., Wojciechowska, J., Ziółkowska, B. (2014). Rozwój nastolatka. W: A.J. Brzezińska (red.), *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania* (Seria I, t. 6, s. 1–63). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- 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.
- Pullmann, H., Raudsepp, L., Allik, J. (2006). Stability and change in adolescents’ personality: A longitudinal study. *European Journal of Personality*, 20, 447–459.
- Roberts, B.W., DelVecchio, W.F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25.
- Roberts, B.W., Walton, K.E., Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1–25.
- Roskam, I., Nils, F. (2007). Predicting intra-individual academic achievement trajectories of adolescents nested in class environment: Influence of motivation, implicit theory of intelligence, self-esteem and parenting. *Psychologica Belgica*, 47(1/2), 119–143.
- Rothbart, M.K., Derryberry, D. (2002). Temperament in children. W: C. von Hofsten, L. Blackman (red.), *Psychology at the Turn of the Millennium, Vol 2. Social, developmental, and clinical perspectives* (s. 17–35). New York: Taylor & Francis.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1–28.

- Ryan, A.M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111.
- Ryckman, R. (2004). *Theories of Personality*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Soto, Ch.J., Tackett, J.L. (2015). Personality traits in childhood and adolescence: Structure, development, and outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 358–362.
- Specht, J., Egloff, B., Schmukle, S.C. (2011). Stability and change of personality across the life course: the impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), 862–882.
- Stărică, E.C. (2012). Predictors for career indecision in adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 168–172.
- Stephens, M.W., Delys, P.A. (1973). A locus of control measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 9(1), 55–65.
- Strelau, J. (2000). Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 88–132). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- 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.
- Susman, E.J., Nottelmann, E.D., Inoff-Germain, G., Dorn, L.D., Chrousos, G.P. (1987). Hormonal influences on aspects of psychological development during adolescence. *Journal of Adolescent Health Care*, 8(6), 492–504.
- Szmigielska, B. (1981). Spostrzeganie związku pomiędzy własnym działaniem a jego następstwami przez dzieci w wieku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 469–479.
- Szmigielska, B. (1996). *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Tanksale, D. (2017). Big Five Personality Traits: Are they really important for the subjective well-being of Indians? *International Journal of Psychology*, 50, 64–69.
- Terracciano, A., McCrae, R.R., Brant, L.J., Costa, P.T. Jr. (2005). Hierarchical Linear Modeling Analyses of the NEO-PI-R Scales in the Baltimore Longitudinal Study of Aging. *Psychology and Aging*, 20, 493–506.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2018). Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 248(2), 109–126.
- Triandis, H., Suh, E.M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 133–160.
- 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. Dziennik Ustaw 2017, poz. 59.
- Weber, M., Huebner, S. (2015). Early adolescents' personality and life satisfaction: A closer look at global vs. domain-specific satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 83, 31–36.
- Weiss, A., Bates, T.C., Luciano, M. (2008). Happiness is a personal(ity) thing. *Psychological Science*, 19(3), 205–210.
- Wortman, J., Lucas, R.E., Donnellan, M.B. (2012). Stability and change in the big five personality domains: Evidence from a longitudinal study in Australians. *Psychology and Aging*, 27(4), 867–874.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz Osobowości Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Zupančič, M. (2008). The Big Five: Recent developments in Slovene child personality research. *Horizons of Psychology*, 17(4), 7–32.

PERSONALITY TRAITS AND LOCUS OF CONTROL IN SITUATIONS OF SUCCESSES AND FAILURES AMONG FIRST GRADE JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: The situation of the change of education stage is an important moment in life of school children. Finishing elementary school education and transition into the first grade of junior high school is parallel to developmental psychophysiological changes which occur in the early adolescence. The need of acceptance of these changes and the necessity of adaptation to new environment and school demands, may be interpreted by students as a developmental chance or a risk. The article presents the results of research conducted on 560 students from first grades of junior high schools in the school year 2016/2017. The analysis pertained to estimate connections between personality traits in Big Five Model measured with Obrazkowy Pomiar Cech Osobowości Dzieci OPCO-D (Maćkiewicz, Ciecuch, 2012), and locus of control in the situations of successes and failures measured with Kwestionariusz do Badania Poczucia

Kontroli KBPK (Krasowicz, Kurzyp-Wojarska, 1990). Boys are more extravert, eager to engage and experience more positive emotions in social interactions than girls. Girls, in turn, scored higher in features linked with anxiety than boys. In terms of locus of control, results indicate it is not formed yet, both in the situations of successes and failures. There is no difference between boys and girls in the way how they explain causes of events which they experience. The strongest correlations between personality traits and locus of control were reported in links between locus of control and consciousness, openness to experience and agreeableness. Moreover, the results revealed interaction effect between gender and openness to experience, only in the situations of successes.

Keywords: personality traits, Big Five, locus of control, change of education stage.