

**Piotr Gindrich**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) — struktura i cechy psychometryczne narzędzia**

Artykuł prezentuje Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE). Jest to narzędzie skonstruowane przez autora służące do badania wsparcia edukacyjnego postrzeganego przez uczniów gimnazjum. Daje ono możliwość oszacowania poziomów ogólnego oraz specyficznego wsparcia pochodzącego ze źródeł, które odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się i nauczania młodzieży, tj. od rodziny (pomoc rodziców), szkoły (udział nauczycieli), grupy rówieśniczej (aprobata i pomoc szkolnych kolegów) i poradni psychologiczno-pedagogicznej (udział specjalistów na dodatkowych zajęciach). W artykule dokonano próby zdefiniowania pojęcia wsparcia edukacyjnego oraz przybliżono jego genezę, odwołując się do faktów teoretycznych i empirycznych. Ponadto opisano badane za pomocą KWE zmienne i sposób ich pomiaru. Zbadano również właściwości psychometryczne KWE. Rzetelność testu zmierzono na dwa sposoby: oszacowano stabilność bezwzględna i zgodność wewnętrzną testu. Dane dotyczące trafności kryterialnej skonstruowanego narzędzia są również dostępne.

**Słowa kluczowe:** pedagogika specjalna, młodzież gimnazjalna, nauczyciele, rodzice, wsparcie edukacyjne, wsparcie społeczne

### **Wprowadzenie**

Wsparcie społeczne jest przedmiotem badań pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i medycznych. Duże znaczenie tej zmiennej dla funkcjonowania psychospołecznego człowieka, zwłaszcza dla jego zdrowia psychicznego i przystosowania, jest faktem (por. Bru i in., 2001; Bauman i in., 2012). Z racji tego, że wsparcie społeczne odgrywa ważną rolę w procesie zmagania się ze stresem i radzenia sobie w sytuacji kryzysowej, jest ono badane z uwzględnieniem różnych kontekstów. Na przykład pedagodzy specjalni uważają je za jeden z kluczowych wymiarów rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, resocjalizacji osób z nieprzystosowaniem społecznym oraz terapii pedagogicznej uczniów z trudnościami w uczeniu się (por. Kirenko, 2002; Gindrich i Bujnowska, 2003; Palak i Bartkiewicz, 2004; Wyczesany i Gajdzica, 2005). Można stwierdzić, że wsparcie społeczne jest skomplikowanym problemem badawczym nie tylko ze względu na mnogość kontekstów, w jakich może być rozumiane to zjawisko, ale i z uwagi na trudność w odkryciu głębszego sensu ujawniających

się w procesie wspierania lub pomagania prawidłowości i nieprawidłowości. Niektórzy badacze twierdzą, że popularyzowany pogląd głoszący, iż każdy rodzaj wsparcia jest pożądaną i oczekiwaną formą pomocy ludziom w trudnych sytuacjach, będąc panaceum psychospołecznym na te problemy, nie znajduje potwierdzenia w wynikach wszystkich badań (Sęk, 1991, s. 493). Co więcej, mówiąc językiem ekonomii, poszukiwanie przez przedsiębiorcę wsparcia u doradcy może być oznaką słabości menadżera, co z kolei może czynić go bardziej zależnym od konsultanta i mniej autonomicznym, a w konsekwencji może prowadzić do braku kompetencji osobistych przedsiębiorcy (Albert i Couture, 2013, s. 7). Ponadto teoretyczne koncepcje wsparcia społecznego wciąż mogą budzić kontrowersję w kręgach naukowych, nie tylko związanych z ekonomią (Sęk i Cieślak, 2005, s. 11).

Natomiast wsparcie edukacyjne, które jest głównym tematem tego artykułu, ma węższy niż wsparcie społeczne zakres. Jest ono również rzadziej przedmiotem badań, choć wydaje się silniej związane zarówno z pedagogiką, jak i pedagogiką specjalną. Fakt ten zachęcił mnie do skonstruowania własnego narzędzia badającego wsparcie z perspektywy pedagogicznej.

### **Etymologia i interdyscyplinarność pojęcia „wsparcie społeczne”**

Słowo „wsparcie” można uznać za termin nadrzędny w tej analizie. W literaturze przedmiotu jest ono często używane z takimi przymiotnikami, jak np. „społeczne”, „edukacyjne”, „emocjonalne”, „instytucjonalne”. W języku polskim najczęściej figuruje jednak samo pojęcie „wsparcie” i jest ono powszechnie rozumiane jako pomoc udzielana komuś, zwłaszcza materialna, zapomoga, zasiłek i wspieranie moralne. Jest ono również czymś, czego zwykle każdy człowiek oczekuje (Kirenko, 2002, s. 17). W języku angielskim „wsparcie” (*support*) bierze początek od łacińskiego słowa *supportare*, zawierającego wyrazy: *sub* („pod”) i *portare* („nieść, trzymać”). Z zaprezentowanej analizy etymologii tego słowa wynika, że oznacza ono podniesienie kogoś po jego upadku, podtrzymywanie kogoś na duchu w sytuacji kryzysowej lub podpieranie czegoś, tak aby nie doszło do zawalenia się tego (Gindrich, 2011, s. 106). Podsumowując, na podstawie przedstawionych faktów można powiedzieć, że wsparcie ma charakter społeczny, gdyż dotyczy działań pomocowych prowadzonych przez człowieka w jego otoczeniu, które zawiera cechy podmiotowe (inni ludzie), jak i przedmiotowe (materialne, techniczne, fizyczne aspekty środowiska jednostki ludzkiej).

Obok potocznego rozumienia wsparcia w literaturze obecne są również specjalistyczne ujęcia tego fenomenu. W naukach medycznych „wsparcie społeczne” jest ważnym aspektem problematyki zdrowia psychicznego i somatycznego. „Określa ono zasoby, jakimi dysponuje człowiek, które mogą zostać wykorzystane w celu zmniejszenia ryzyka zachorowania, osłabienia ujemnych konsekwencji choroby, promowania postawy prozdrowotnej czy też zapobiegania zachowaniom zagrażającym zdrowiu” (Stringhini i in., 2012, s. 1278). „W naukach psychologicznych wsparcie społeczne jest utożsamiane ze strategią radzenia sobie ze stresem. Stanowi ono zasoby psychiczne pomagające ludziom w przezwyciężeniu stresu sytuacyjnego, które są uaktywniane przez nawiązywanie specyficznych, wspierających relacji społecznych” (Collins, 2008, s. 1179-1180). W tym podejściu wsparcie społeczne jest procesem dynamicznym o charakterze interakcyjnym, w którym biorą udział dwa podmioty, tj. dawca i biorca.

Przykładem wsparcia społecznego w ujęciu psychologicznym jest wsparcie emocjonalne. Polega ono na przekazywaniu drugiej osobie dobrych emocji: miłości, przywiązania, nadziei, życzliwości, współczucia, otuchy, poczucia przynależności i zaufania. Ujawnia się również w stwarzaniu komuś okazji do bezpiecznego pokazywania i odreagowywania emocji negatywnych (lęku, strachu, złości) w celu zmniejszenia ich nasilenia. Ma ono także charakter werbalny, gdy słownie podtrzymujemy kogoś na duchu, mówiąc: „jestem z tobą”, „zależy mi na tobie”, „poradzisz sobie”, „lubię cię”, „kocham cię”. Może być także okazywane za pomocą mowy ciała. Przeciwieństwem wsparcia emocjonalnego jest obojętność i odrzucenie, co może również objawiać się w słowach czy w komunikatach niewerbalnych (Poznaniak, 2008, s. 396-397).

W psychologii szeroko rozumiane wsparcie społeczne, zgodnie np. z koncepcją Jamesa House'a, może obejmować, poza omówionym już wcześniej emocjonalnym, również instrumentalne, informacyjne oraz oceniające (*appraisal support*). Wsparcie instrumentalne wyraża się w bezpośrednim działaniu dawcy poprzez spędzanie wolnego czasu z osobą wspieraną oraz udzielanie jej konkretnej pomocy, dostarczenie środków do osiągnięcia celu lub danie pieniędzy. Wsparcie informacyjne polega na przekazaniu werbalnym lub niewerbalnym wskazówek, wytycznych, porad i sugestii. Wsparcie oceniające zaś to udzielenie pozytywnej informacji zwrotnej, skutkiem czego jest podniesienie samooceny, samoakceptacji i poczucia własnej wartości biorcy. Zaprezentowana w skrócie teoria House'a znajduje zastosowanie w wielu badaniach postrzeganego przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli (Mercer i in., 2011, s. 324).

W problematyce podejmowanej przez socjologię i pedagogikę społeczną ważne miejsce zajmuje wsparcie instytucjonalne, które jest udzielane przez państwo będące regulatorem stosunków społecznych w ramach wypracowanych przez siebie struktur organizacyjnych, np. w zakresie polityki społecznej. W tym przypadku potrzeba wsparcia wzrasta jakby w zależności od pogłębiania się nierówności społecznych i zwiększającego się ryzyka wykluczenia oraz marginalizacji pewnych jednostek lub nawet całych grup społecznych. Przyczyną tych nierówności i ekskluzji społecznej może być nieadekwatność biologiczna, rynkowa, kulturowa, psychologiczna czy prawna. Co więcej, z perspektywy socjologii i pedagogiki społecznej wsparcie może być postrzegane jako proces normalizacji, w którym jednostka dobrowolnie godzi się na publiczne ogłoszenie swojej niskiej rangi społecznej i na transformację swojego statusu, a w zamian oczekuje pomocy (Białobrzaska i Kawula, 2006, s. 9-10).

### Pojęcie „wsparcie edukacyjne”

Można mówić o specyficznym kontekście rozumienia wsparcia społecznego, czyli o tzw. „wsparciu edukacyjnym”. Teoria pedagogiki specjalnej uwzględnia co najmniej dwa różne nurty w analizie tego zagadnienia. Pierwszy z nich sprowadza się do oceny pomocy instytucjonalnej udzielanej przez szkołę uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana głównie we współpracy ze specjalistyczną kadrą w formie specjalnego programu nauczania, przy użyciu specjalnych metod dostosowanych do potrzeb ucznia. Uczniów, którzy powinni otrzymywać takie wsparcie, jest bardzo dużo, od niepełnosprawnych poczynsz, a na mających trudności w uczeniu się, zaburzenia zachowania

i emocji, nieprzystosowanych oraz zdolnych skończywszy (Chrzanowska, 2009, s. 192). Drugi z nich odzwierciedla postrzeganie, a zarazem ocenianie i wartościowanie przez samego ucznia działań wspomagających jego proces uczenia się, podejmowanych przez dawców wsparcia ważnych dla jego edukacji, tj. rodziców, nauczycieli i innych uczniów w klasie, specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wsparcie edukacyjne w tym przypadku nie ma charakteru instytucjonalnego, lecz ludzki. Prezentowane w tym artykule narzędzie służy prowadzeniu badań w obrębie tego drugiego nurtu.

### **Geneza Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)**

Inspirację dla powstania Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE) stanowi kilka zaobserwowanych przeze mnie w oparciu o przegląd literatury faktów. Pierwszym z nich jest podkreślanie przez badaczy znaczenia środowiska społecznego szkoły dla motywacji i zaangażowania ucznia z gimnazjum. Chodzi tutaj głównie o rolę postrzeganego przez uczniów gimnazjalnych wsparcia pochodzącego od nauczyciela. Na podstawie wielu badań wiadomo, że uczniowie, którzy cechują się wyższą percepcją takiego wsparcia, przejawiają większe zainteresowanie nauką i biorą aktywniejszy udział w lekcjach, mają wyższą samoocenę szkolną, a ich oczekiwania sukcesu szkolnego są wyższe. Co więcej, to zwłaszcza we wczesnej adolescencji pozytywny odbiór wsparcia pochodzącego od nauczyciela przez uczniów może silniej wiązać się z ich motywacją lub z poczuciem skuteczności szkolnej niż w innych okresach rozwoju (Ryan i Patrick, 2001, s. 440). Drugim zaś jest percepcja uczniów, na podstawie której określa się tzw. „klimat społeczny szkoły” czy też atmosferę w klasie szkolnej. Badania potwierdzają, że klimat wychowawczy panujący w szkole jest istotnym predykatorem osiągnięć ucznia, poziomu jego zadowolenia odnośnie do działania tej instytucji, a także umożliwiał on bardziej dogłębne zrozumienie procesów społecznych zachodzących w klasie szkolnej (Raviv i in., 1990, s. 142). Trzecim jest rola pełniona przez rodziców w procesie wspierania edukacyjnego uczniów. Jeszcze w latach 60. XX wieku w USA podkreślano, że udział rodziców w edukacji jest czymś bardzo ważnym, mając na względzie nie tylko wczesne wspomaganie rozwoju dzieci, ale i ich naukę szkolną. Jednak w obu tych przypadkach podkreśla się, że kluczowe są wzajemne pozytywne relacje między nauczycielami (specjalistami) a rodzicami uczniów/dzieci. „Właściwe zaangażowanie rodziców w życie szkoły może prowadzić do: wyższych osiągnięć szkolnych ucznia, pozytywnej zmiany w jego zachowaniu, zmniejszonej liczby jego nieobecności na lekcjach, bardziej pozytywnych postaw ucznia wobec szkoły oraz do bardziej odpowiedzialnego nastawienia ucznia do zadawanych prac domowych” (Hoover-Dempsey i in., 1987, s. 418). Badania na temat stosowania przez rodziców odpowiednich strategii mających na celu podnoszenie jakości odrabiania pracy domowej przez uczniów zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi i życiowymi oraz uczniów z niepełnosprawnością przeprowadzili Callahan i współpracownicy. Okazało się, że przyswojenie przez rodziców takich uczniów strategii polegającej na przyjęciu aktywnej postawy wobec zadawanych ich dzieciom prac domowych (*home-based self-management strategies*) przyczyniło się nie tylko do wyraźnego zwiększenia liczby kończonych przez uczniów zadań, ale i do podniesienia jakości ich wykonania. Ponadto po zastosowaniu wymienionych strategii w połączeniu z pozytywnym wzmocnieniem uczniów ich osiągnięcia matematyczne znalazły się na wyższym poziomie, niż oczekiwano. Te fakty sugerują, że rodzice,

dzięki znajomości specyficznych strategii oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, mogą przyczynić się do odniesienia przez ucznia sukcesu szkolnego, wywierając pozytywny wpływ na czynniki, które go warunkują (Callahan i in., 1998, s. 136-137).

### Struktura Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)

Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego jest narzędziem własnej konstrukcji przeznaczonym do badania gimnazjalistów. Służy do oszacowania tego, jak uczniowie oceniają pomoc innych ludzi w kontekście ich edukacji, np. w zakresie przekazywania im dodatnich emocji w sytuacji doświadczania niepowodzeń w szkole (dodawanie otuchy) czy też w sferze konkretnych działań wspierających ich w nauce w domu i szkole (klasie szkolnej). KWE mierzy wsparcie udzielane tylko przez te środowiska społeczne, które są kluczowe dla procesu uczenia się i nauczania, tj. rodzinę (rodzice), szkołę (nauczyciele, koledzy i koleżanki z klasy szkolnej) i poradnię psychologiczno-pedagogiczną (specjaliści). KWE bada percepcję specyficznego kontekstu wsparcia społecznego, tj. wsparcia edukacyjnego w opinii ucznia. Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego nie uwzględnia dawców pomocy reprezentujących środowisko lokalne (sąsiadów, koleżanek i kolegów z tej samej dzielnicy nieuczęszczających do tej samej klasy szkolnej) oraz wsparcia innych ludzi, poza rodzicami uczniów, będących członkami ich rodzin, np. rodzeństwa, dziadków, kuzynów itp. W zasadniczej części KWE zawarto łącznie 24 twierdzenia. Stanowią one 3 odrębne podskale: wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli, rodziców oraz koleżanek i kolegów z klasy szkolnej. Każda z nich zawiera po 8 pozycji. W dodatkowej części KWE umieszczono 6 twierdzeń dotyczących wsparcia edukacyjnego udzielanego przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub szkoły w ramach dodatkowych zajęć specjalistycznych, np. korekcyjno-wyrównawczych czy też socjoterapeutycznych. Tę część opracowano tylko dla uczniów, którzy korzystali z dodatkowej pomocy psychopedagogicznej. Treść twierdzeń KWE jest oceniana przez badanego z wykorzystaniem skali pięciostopniowej. Badany określa stopień prawdziwości każdego twierdzenia, dokonując wyboru jednej spośród pięciu odpowiedzi: 1 – całkowicie nieprawdziwe, 2 – raczej nieprawdziwe, 3 – częściowo prawdziwe, częściowo nieprawdziwe, 4 – raczej prawdziwe, 5 – całkowicie prawdziwe (zob. aneks). Wszystkie pozycje KWE są wyrażone w sposób pozytywny. Przyjmuje się więc jednolity sposób punktowania odpowiedzi. Kwestionariusz stwarza możliwość obliczenia sumy punktów dla całej skali określającej ogólne wsparcie edukacyjne oraz specyficznych podsum dla podskal stanowiących szczegółowe wsparcie edukacyjne z uwzględnieniem takich środowisk, jak: rodzina, szkoła i poradnia. Im większa liczba punktów, tym bardziej pozytywnie badany ocenia otrzymywane wsparcie w zakresie jego nauki szkolnej. Twierdzenia zamieszczone w części dodatkowej KWE dotyczą tylko tych uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Badany ocenia w tym przypadku korzyści dla własnej psychiki, osiągnięć szkolnych i uczenia się, jakie wiążą się z uczestnictwem w tych zajęciach. Część zasadnicza KWE jest poświęcona znaczeniu osób ważnych dla edukacji szkolnej jednostki, z wyłączeniem specjalistów terapii pedagogicznej. Twierdzenia dotyczące wsparcia ze strony nauczycieli odwołują się do oceny takich pożądanych cech osobowości pedagoga, jak: życzliwość, pomocniczość, empatia, uczciwość i poczucie sprawiedliwości. Treść pozycji odwołujących się do wsparcia otrzymywanego

od rodziców koncentruje się na aspektach świadczących o ich pozytywnych postawach wobec nauki szkolnej dziecka. Wśród nich można wyróżnić: zachęcanie dziecka do czytania książek i samodzielnego pisania wypracowań, zainteresowanie osiągnięciami szkolnymi dziecka, dbałość o bogaty księgozbiór w domu, dodawanie dziecku otuchy w obliczu niepowodzenia. Twierdzenia oceniające wsparcie pochodzące od rówieśników z klasy szkolnej dotyczą negatywnych i pozytywnych emocji żywionych przez koleżanki i kolegów w związku z osiągnięciami szkolnymi badanego, takich jak np. zazdrość, radość w przypadku odniesienia przez niego sukcesu i smutek w obliczu jego niepowodzenia. Wśród twierdzeń odnoszących się do wsparcia rówieśniczego są także takie, które dotyczą koleżeńskiej pomocy w nauce i akceptacji społecznej. Stąd ten wymiar wsparcia może także służyć do pomiaru ogólnego przystosowania ucznia w klasie szkolnej (Gindrich, 2011, s. 135-136).

### Organizacja badań i charakterystyka badanej próby

Przed rozpoczęciem badań rodzice uczniów, których wylosowano do wzięcia w nich udziału, wyrazili na to zgodę. Następnie otrzymano również zgodę od samych gimnazjalistów. Badanym podano cel i temat badań. Poinformowano ich także o możliwości odmowy uczestniczenia w badaniach, o ich anonimowości oraz o danych kontaktowych badacza. Badani uczęszczali do trzecich klas gimnazjów ogólnodostępnych na terenie Radomia, województwa mazowieckiego (gmina Zakrzew) oraz województwa lubelskiego (gmina Kraśniczyn). W badaniach uwzględniono gimnazja z dużego miasta i ze wsi, a także różne typy gimnazjów (niepubliczne oraz publiczne). Przyjęto, że podstawowym kryterium doboru do grup badanych będzie fakt uczęszczania przez ucznia do trzeciej klasy gimnazjum ogólnodostępnego. Stosując to kryterium, wylosowano po kilku uczniów ze wszystkich trzecich klas gimnazjów miejskich w Radomiu (znając ogólną liczbę takich placówek oświatowych na terenie tego miasta, różniących się formą prawną, dla potrzeb badań własnych wylosowano jedno gimnazjum społeczne, niepubliczne i sześć publicznych). Zastosowano dobór losowy, a operatem losowania zależnego i indywidualnego dla populacji uczniów danej szkoły był ponumerowany spis uczniów. Posłużono się również losowaniem zależnym i grupowym (zespołowym) dla populacji uczniów uczęszczających do klas w gimnazjach mieszczących się na terenie gmin wiejskich. Operatem losowania był w tym przypadku ponumerowany wykaz wszystkich klas szkolnych gimnazjów znajdujących się na ich obszarze.

Wśród cech charakteryzujących próbę badawczą liczącą łącznie 180 osób uwzględniono m.in. takie zmienne jakościowe, jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania uczniów, wykształcenie ich rodziców, sytuację materialną rodziny i jej strukturę formalną. Jeśli chodzi o płeć, to wśród badanych gimnazjalistów było nieznacznie więcej dziewcząt (52,8%) niż chłopców (47,2%). Ich wiek był również bardzo podobny. Zdecydowaną większość stanowiła młodzież w wieku 15 lat (92,8%). Mając zaś na względzie miejsce zamieszkania, to nieco więcej badanych uczniów mieszkało w mieście (56,6%) niż na wsi (43,3%). Następnie ustalono poziom wykształcenia rodziców badanych uczniów. Ich matki miały najczęściej wykształcenie średnie (49,4%). Uwzględniając ojców, to również największy odsetek zanotowano w odniesieniu do tego typu wykształcenia (45,0%). Wykształcenie wyższe częściej miały matki (21,1%) niż ojcowie (11,7%). Wykształcenie zawodowe i podstawowe stwierdzano zaś częściej u ojców (28,9% i 9,4%) niż u matek (odpowiednio 18,3% i 7,8%). Sytuacja

materiałna rodziny była najczęściej oceniana przez badanych jako dobra (45,6%). Poznano również strukturę formalną rodzin badanych. Większość badanych wychowywała się w rodzinie pełnej (83,9%).

Podsumowując tę analizę, można powiedzieć, że badana grupa gimnazjalistów cechuje się podobieństwem pod względem płci, wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców, sytuacji materialnej rodziny i jej struktury formalnej. Stwierdzone odsetki dotyczące tych zmiennych są zbliżone w badanej próbie.

### Cechy psychometryczne KWE<sup>1</sup>

Mając na względzie cechy psychometryczne KWE, najpierw określono rzetelność połówkową testu w grupie 180 osób. W tym celu zastosowano metodę dzielenia testu na pozycje parzyste i nieparzyste (por. Guilford, 2005). Następnie obliczono współczynnik rzetelności połówkowej dla wyniku ogólnego, globalnego (uwzględniając i pomijając podskale: wsparcie otrzymywane od specjalistów z poradni) oraz indywidualnie dla każdej podskali tego narzędzia (zob. tab. 1).

Tabela 1. Rzetelność połówkowa Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)

Zmienne KWE	Współczynnik rzetelności połówkowej
Globalne wsparcie edukacyjne (łącznie z poradnią) <sup>^</sup>	0,911
Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni) <sup>^^</sup>	0,911
Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli <sup>^^</sup>	0,864
Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców <sup>^^</sup>	0,894
Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów z klasy szkolnej <sup>^^</sup>	0,808
Wsparcie edukacyjne ze strony poradni <sup>^</sup>	0,798

<sup>^</sup> – n=56; <sup>^^</sup> – n=180

Widzimy, że wszystkie współczynniki przyjmują wysokie wartości, mieszcząc się w przedziale od 0,798 do 0,911. Fakt ten świadczy o dobrej rzetelności.

W tym miejscu należy wyjaśnić, że w próbie badawczej liczącej w sumie 180 uczniów znalazło się 56 gimnazjalistów (31,1%), którzy uczęszczali na dodatkowe zajęcia organizowane głównie w poradni, a czasem w szkole. Fakt ten został uwzględniony w prezentowanej analizie psychometrycznej KWE, zarówno przy obliczaniu wyniku ogólnego (globalnego), jak i wyniku odnoszącego się do wsparcia specjalistycznego z poradni. Zaistniała konieczność oszacowania ogólnego wsparcia edukacyjnego na dwa sposoby: włączając i wyłączając udział w uzyskanym wyniku globalnym danych liczbowych tej podgrupy w podskali KWE odnoszącej się do wsparcia specjalistycznego.

<sup>1</sup> Zaprezentowana analiza dotyczy innych zależności między zmiennymi, które wchodziły również w skład większego projektu badawczego na temat trudności w uczeniu się i wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej (zob. P. Gindrich, 2011).

Ponadto obliczono współczynnik alfa Cronbacha, zwany także w psychometrii współczynnikiem zgodności wewnętrznej, dla wszystkich podskal kwestionariusza łącznie (z uwzględnieniem podskali: wsparcie otrzymywane od specjalistów z poradni i bez udziału tego wyniku) oraz dla poszczególnych podskal z osobna (zob. tab. 2).

Tabela 2. Rzetelność wewnętrznie zgodna Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)

Zmienne KWE	Współczynnik alfa Cronbacha
Globalne wsparcie edukacyjne (łącznie z poradnią) <sup>^</sup>	0,918
Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni) <sup>^^</sup>	0,890
Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli <sup>^^</sup>	0,847
Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców <sup>^^</sup>	0,829
Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów z klasy szkolnej <sup>^^</sup>	0,787
Wsparcie edukacyjne ze strony poradni <sup>^</sup>	0,797

<sup>^</sup> – n=56; <sup>^^</sup> – n=180

Na podstawie danych zawartych w tabeli 2 można stwierdzić, że obliczone współczynniki zgodności wewnętrznej wahają się w przedziale od 0,782 do 0,918, co świadczy o dobrej rzetelności testu.

Określono również rzetelność typu test-retest w grupie badanych Kwestionariuszem Wsparcia Edukacyjnego uczniów gimnazjum. Drugie badanie za pomocą tego narzędzia przeprowadzono trzy miesiące później niż pierwsze. Uzyskane współczynniki korelacji r Pearsona między wynikiem badania pierwszego i drugiego dla całego narzędzia (wszystkich podskal razem) oraz podskal szczegółowych umieszczono w tabeli 3. Zakłada się, że korelacja między testem a retestem, w którym używa się tego samego narzędzia po upływie pewnego czasu, pokazuje, na ile stabilne są wyniki testu. Stąd wskaźnik ten można nazwać również współczynnikiem stabilności (Cronbach, 2005, s. 178).

Tabela 3. Współczynniki korelacji między wynikiem pierwszego i drugiego badania za pomocą KWE (stabilność bezwzględna KWE)

Zmienne KWE	Współczynnik stabilności bezwzględnej
Globalne wsparcie edukacyjne (łącznie z poradnią) <sup>^</sup>	0,56
Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni) <sup>^^</sup>	0,61
Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli <sup>^^</sup>	0,58
Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców <sup>^^</sup>	0,59
Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów z klasy szkolnej <sup>^^</sup>	0,58
Wsparcie edukacyjne ze strony poradni <sup>^</sup>	0,22

<sup>^</sup> – n=56; <sup>^^</sup> – n=168



Na podstawie zawartych w tabeli 3 informacji można powiedzieć, że jedynie szczegółowa podskala dotycząca wsparcia otrzymywanego przez badaną młodzież od specjalistów na dodatkowych zajęciach w poradni lub szkole uzyskała dużo niższy współczynnik stabilności od pozostałych wymiarów KWE ( $r=0,22$ ). We wszystkich innych podskalach korelacje miały charakter umiarkowany pod względem ich siły (od 0,56 do 0,61). Otrzymane współczynniki stabilności bezwzględnej świadczą raczej o tym, że uzyskane pomiary są powtarzalne po upływie okresu 3 miesięcy.

Zbadano również moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji testu. Obliczono korelację każdej pozycji z całkowitym wynikiem sumarycznym (bez tej pozycji). Sprawdzone też wewnętrzną zgodność KWE (współczynnik alfa Cronbacha), gdyby dane twierdzenie kwestionariusza zostało usunięte, mając na względzie część zasadniczą narzędzia obejmującą wsparcie otrzymywane od rodziców, nauczycieli oraz rówieśników z klasy szkolnej, wypełnioną przez 180 badanych. Na podstawie przeprowadzonych obliczeń można powiedzieć, że tylko 2 twierdzenia na 24 (p21  $r=0,29$  i p22  $r=0,20$ ) korelowały nieco słabiej z wynikiem ogólnym kwestionariusza niż pozostałe itemy (dla nich takie korelacje wyniosły od 0,37 do 0,59). Jednak ich usunięcie przyczyniłoby się do znikomego podniesienia wartości współczynnika zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha dla całego narzędzia. Wyniosłby on wtedy około 0,89, a w przypadku pozostawienia tych dwóch itemów około 0,88 (zob. tab. 4). Tak więc rzetelność wewnętrznie zgodna testu nie byłaby wtedy dużo wyższa.

Tabela 4. Analiza rzetelności/zgodności wewnętrznej i moc dyskryminacyjna pozycji KWE (n=180)

Pozycja/twierdzenie KWE	Korelacja między pozycją testu a całością/wynikiem ogólnym KWE	Współczynnik alfa Cronbacha, gdy item zostałby usunięty
P1	0,499	0,886
P2	0,449	0,887
P3	0,592	0,884
P4	0,561	0,884
P5	0,557	0,884
P6	0,411	0,888
P7	0,459	0,887
P8	0,424	0,888
P9	0,514	0,885
P10	0,457	0,887
P11	0,469	0,887
P12	0,552	0,884
P13	0,476	0,886
P14	0,441	0,887
P15	0,511	0,886

cd. tab. 4

P16	0,554	0,884
P17	0,591	0,883
P18	0,556	0,884
P19	0,533	0,885
P20	0,371	0,889
P21	0,292	0,891
P22	0,204	0,894
P23	0,479	0,886
P24	0,535	0,885

Trafność KWE sprawdzono, obliczając korelację wyników otrzymanych tym testem z wynikami uzyskanymi za pomocą innych narzędzi adresowanych do młodzieży w okresie wczesnej adolescencji, mierzących m.in. własną skuteczność (Skala Kompetencji Osobistej Juczyńskiego) oraz poczucie kontroli (Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli Kurzyp i Krasowicz) (por. Kurzyp i Krasowicz, 1989; Juczyński, 2001). Przyjęto, że to w jaki sposób badani postrzegają wsparcie edukacyjne, będzie zależne od pewnych własności ich osobowości takich jak własna skuteczność oraz poczucie lokalizacji kontroli. O ile ta pierwsza zmienna wiąże się w pewnym sensie z samooceną i kompetencją osobistą, o tyle ta druga pozwala na poznanie atrybucji wewnętrznych lub zewnętrznych, czyli przyczyn, za pomocą których badani wyjaśniają efekty podejmowanych działań (sukcesu lub porażki). Wymienione zmienne uznano za ważne kryteria dla percypowanego wsparcia edukacyjnego, dlatego że ocena siebie w odniesieniu do własnych kompetencji w sytuacji zadaniowej (własna skuteczność), mająca niewątpliwie związek z samooceną oraz poczucie kontroli stanowią cechy podmiotu sprzyjające lub utrudniające wykorzystanie wsparcia społecznego (Sęk i Cieślak, 2005, s. 22).

Dane na ten temat zaprezentowano w tabelach 5, 6, 7 i 8.

Tabela 5. Współczynniki korelacji między wynikami Skali Kompetencji Osobistej Z. Juczyńskiego a wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (n=180)

Zmienne	Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli	Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców	Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów	Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni)
Czynnik siły (podskala A)	0,060 ni.	0,131 ni.	0,121 ni.	0,129 ni.
Czynnik wytrwałości (podskala B)	0,315*	0,318*	0,124 ni.	0,319*
Poczucie własnej skuteczności – wynik ogólny	0,275*	0,318*	0,164*	0,318*

\* – współczynnik korelacji r Pearsona jest istotny z  $p < 0,05$ ; ni. – współczynnik korelacji r Pearsona nie jest istotny

Tabela 6. Współczynniki korelacji między wynikami Skali Kompetencji Osobistej Z. Juczyńskiego a wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego z uwzględnieniem tylko badanych korzystających z dodatkowych zajęć specjalistycznych (n=56)

Zmienne	Wsparcie edukacyjne ze strony poradni	Globalne wsparcie edukacyjne (z poradni)
Czynnik siły (podskala A)	0,15 ni.	0,11 ni.
Czynnik wytrwałości (podskala B)	0,59*	0,37*
Poczucie własnej skuteczności – wynik ogólny	0,51*	0,33*

\* – współczynnik korelacji r Pearsona jest istotny z  $p < 0,05$ ; ni. – współczynnik korelacji r Pearsona nie jest istotny

Tabela 7. Współczynniki korelacji między wynikami Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli a wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (n=180)

Zmienne	Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli	Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców	Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów	Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni)
Skala Sukcesów	0,300*	0,523*	0,299*	0,481*
Skala Porażek	0,218*	0,437*	0,171*	0,345*
Skala Sukcesów i Porażek	0,289*	0,552*	0,261*	0,459*

\* – współczynnik korelacji r Pearsona jest istotny z  $p < 0,05$

Tabela 8. Współczynniki korelacji między wynikami Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli a wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego z uwzględnieniem tylko badanych korzystających z dodatkowych zajęć specjalistycznych (n=56)

Zmienne	Wsparcie edukacyjne ze strony poradni	Globalne wsparcie edukacyjne (z poradni)
Skala Sukcesów	0,48*	0,45*
Skala Porażek	0,35*	0,32*
Skala Sukcesów i Porażek	0,47*	0,44*

\* – współczynnik korelacji r Pearsona jest istotny z  $p < 0,05$

Analizując tabele 5 i 6, można powiedzieć, że tylko podskala A (czynnik siły) Skali Kompetencji Osobistej Juczyńskiego bardzo słabo koreluje z wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE). Współczynniki korelacji liniowej r Pearsona osiągają dla tych zależności wartości poniżej 0,16 i nie są istotne statystycznie. Natomiast związki między wynikami poszczególnych zmiennych KWE a wynikiem globalnym Skali Kompetencji Osobistej określającym ogólne poczucie własnej skuteczności młodzieży są istotne statystycznie na poziomie 0,05. Współczynniki korelacji liniowej r Pearsona wynoszą odpowiednio od 0,16 do 0,51. Ponadto związki

między podskalą B (czynnik wytrwałości) a KWE mają we wszystkich przypadkach, z wyjątkiem wsparcia edukacyjnego pochodzącego od rówieśników, umiarkowaną siłę (od 0,31 do 0,59).

Jeszcze bardziej wyraźne zależności zanotowano między wynikami Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli Kurzyp i Krasowicz a KWE. Tym razem wszystkie zależności są istotne statystycznie, a współczynniki korelacji r Pearsona mieszczą się w przedziale od 0,17 do 0,55 (zob. tab. 7, 8). Wszystkie współczynniki korelacji przyjmują dodatnie wartości. Oznacza to, że im badani uczniowie bardziej wierzą w swoją zdolność do osiągnięcia celu oraz im bardziej czują się odpowiedzialni za efekty podejmowanych przez siebie działań w szkole (mają silniejsze poczucie kontroli wewnętrznej), tym lepiej postrzegają zarówno globalne, jak i specyficzne wsparcie edukacyjne pochodzące z poszczególnych źródeł. Niewątpliwie własna skuteczność, poczucie kontroli wewnętrznej oraz wyższa percepcja wsparcia edukacyjnego młodzieży mogą być oznaką jej zdolności do korzystania z pomocy innych ludzi i podtrzymywania relacji o charakterze wspierającym, co jest również wskaźnikiem jej kompetencji społecznej i dobrego przystosowania. Znaczenie zaobserwowanego faktu dla praktyki pedagogicznej wydaje się duże oraz jest argumentem przemawiającym za trafnością kryterialną Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE). Ponadto, na podstawie otrzymanych rezultatów analizy korelacyjnej można powiedzieć, że KWE jest testem cechującym się trafnością, ponieważ wyniki dla specyficznych podskal oraz wynik ogólny wchodzi w istotne statystycznie zależności z wynikami otrzymanymi za pomocą innych narzędzi wykorzystywanych w badaniach ważnych dla funkcjonowania psychospołecznego i przystosowania młodzieży gimnazjalnej zmiennych.

Reasumując, można powiedzieć, że przedstawiony w tym artykule Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) jest prostym narzędziem badawczym przeznaczonym dla młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. KWE pozwala na poznanie percepcji gimnazjalistów, w tym również ich oczekiwań względem udzielanego im wsparcia przez rodziców, nauczycieli, koleżanki i kolegów z klasy szkolnej i specjalistów. Wydaje się, że zbadanie roli pełnionej przez takie środowiska społeczne, jak rodzina i szkoła w procesie nauczania i uczenia się ucznia gimnazjum wiąże się z poznaniem oczekiwanego przez niego wsparcia edukacyjnego. Co więcej, to czy uczeń ma w tym zakresie większe czy też mniejsze oczekiwania, może stanowić cenną wskazówkę, zwłaszcza dla tych nauczycieli lub rodziców, którzy chcą pomóc uczniowi w odkryciu i realizacji zarówno jego potencjału intelektualnego, jak i rozwojowego.

## Bibliografia

- Albert M.N., Couture M.M. (2013). The support to entrepreneur: From autonomy to dependence. *Sage Open*, 3, 1-9.
- Bauman E.M., Haaga D.A.F., Kaltman S. i Dutton M.A. (2012). Measuring social support in battered women: factor structure of The Interpersonal Support Evaluation List (ISEL). *Violence Against Women*, 18, 30-43.
- Białobrzaska K., Kawula S. (red.) (2006). *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Bru E., Murberg T.A. i Stephens P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehavior among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 14, 715-727.
- Brzeziński J. (1997). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Bujnowska A., Gindrich P. (2003). Sieć i natężenie społecznego wsparcia młodzieży z trudnościami w uczeniu się. *Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne*, 1, 30-40.
- Callahan K., Radamacher J.A. i Hildreth B.L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19, 131-141.
- Chrzanowska I. (2009). *Zaniebane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Collins S. (2008). Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work*, 28, 1173-1193.
- Cronbach L.J. (2005). Współczynnik alfa a struktura wewnętrzna testów. W: J. Brzeziński (red.). Tłum. E. Hornowska i M. Zakrzewska, *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 177-212.
- Gindrich P. (2011). *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Guilford J. (2005). Rzetelność i trafność pomiarów. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*. Tłum. E. Hornowska i M. Zakrzewska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 62-106.
- Hoover-Dempsey K.V., Bassler O.C. i Brissie J.S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Juczyński Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kirenko J. (2002). *Nie jesteś sam. Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Lublin: Wyd. Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej i Zatrudnienia Urzędu Wojewódzkiego w Lublinie.
- Kurzyp A., Krasowicz G. (1989). Kwestionariusz do badania poczucia kontroli młodzieży dorastającej. W: R.Ł. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wyd. UMCS, 39-61.
- Mercer S.H., Nellis L.M., Martinez R.S. i Kirk M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49, 323-338.
- Palak Z., Bartkiewicz Z. (red.) (2004). *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Poznaniak W. (2008). O różnych obliczach wsparcia emocjonalnego raz jeszcze. W: J. Brzeziński, L. Cierpiatowska (red.), *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 396-414.
- Raviv A., Raviv A. i Reisel E. (1990). Teachers and students: Two different perspectives?! Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27, 141-157.
- Ryan A.M., Patrick H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents's motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Sęk H. (red.) (1991). *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sęk H., Cieślak R. (red.) (2005). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Stringhini S., Berkman L., Dugravot A., Ferrie J.E., Marmot M., Kivimaki M. i Singh-Manoux A. (2012). Socioeconomic status, structural and functional measures of social support, and mortality. The British Whitehall II Cohort Study, 1985-2009. *American Journal of Epidemiology*, 175, 1275-1283.
- Wyczesany J., Gajdzica Z. (red.) (2005). *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## ANEKS

## KWESTIONARIUSZ WSPARCIA EDUKACYJNEGO

KOD.....

Data badania:..... Wiek:..... Płeć:.....

Wykształcenie ojca:..... Zawód ojca:.....

Wykształcenie matki:..... Zawód matki:.....

Szkoła nr..... Klasa..... Miejsce zamieszkania: miasto wieś (właściwe podkreślić)

\* Mam opinię o dysleksji: TAK NIE (właściwe podkreślić)

\* Korzystam z pomocy **na dodatkowych zajęciach** organizowanych w szkole lub poradni psychologiczno-pedagogicznej:  
TAK NIE (właściwe podkreślić)

## Instrukcja do kwestionariusza

W tym badaniu nie oceniamy – jak na lekcjach – które odpowiedzi są lepsze lub gorsze. Wszystkie odpowiedzi, a w szczególności te szczerze, będą cenne i zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych. Proszę zaznaczyć kółkiem tylko jedną spośród pięciu cyfr, tj. taką, która najlepiej określa, czy twierdzenia od 1 do 24 są według Ciebie prawdziwe, nieprawdziwe lub częściowo prawdziwe, a częściowo nieprawdziwe. Twierdzenia dotyczą tego, czego doświadczamy w kontaktach z rodzicami, nauczycielami, pracownikami poradni\* oraz kolegami i koleżankami z klasy. Pamiętaj, zawsze wybieraj tylko jedną cyfrę dla każdego stwierdzenia. Poniżej znajdziesz wyjaśnienie, co oznaczają poszczególne cyfry.

## Legenda:

1 – całkowicie nieprawdziwe; 2 – raczej nieprawdziwe; 3 – częściowo prawdziwe, częściowo nieprawdziwe; 4 – raczej prawdziwe; 5 – całkowicie prawdziwe (właściwą odpowiedź zaznacz kółkiem)

## PRZYKŁAD:

## 3. Nauczyciele w mojej klasie lubią pomagać mi w nauce.

1      2      3      ④      5

1. Nauczyciele w mojej klasie pomagają mi w nauce i nie jest im obojętne to, w jaki sposób się uczę

1      2      3      4      5

2. Nauczycielom w mojej klasie zależy na tym, abym jak najwięcej się nauczył/a/nauczyłam

1      2      3      4      5

3. Nauczyciele w mojej klasie lubią pomagać mi w nauce

1      2      3      4      5

4. Nauczyciele w mojej klasie rozumieją mnie i moje problemy

1      2      3      4      5

5. Ufam moim nauczycielom i mogę na nich polegać w każdej sytuacji, także poza szkołą

1      2      3      4      5

6. Nauczyciele w mojej klasie są sprawiedliwi, tzn. traktują mnie tak samo, jak innych uczniów  
1      2      3      4      5
7. Gdybym miała/miał zwrócić się o pomoc w trudnej sytuacji, to z pewnością do kogoś, kto jest moim nauczycielem  
1      2      3      4      5
8. Nauczycielom w mojej klasie nie jest obojętne to, jak ja się czuję i co przeżywam na lekcji  
1      2      3      4      5
9. Moi rodzice pomagają mi w nauce  
1      2      3      4      5
10. Moje osiągnięcia w nauce są ważne dla moich rodziców  
1      2      3      4      5
11. Moi rodzice dbają o to, aby w moim domu było dużo książek  
1      2      3      4      5
12. Moi rodzice zachęcają mnie do czytania książek (nie tylko lektur szkolnych)  
1      2      3      4      5
13. Moim rodzicom zależy na tym, abym pisała/pisał samodzielnie wypracowania  
1      2      3      4      5
14. Moich rodziców interesuje to, czego uczę się w szkole (np. przeglądają moje zeszyty)  
1      2      3      4      5
15. Moi rodzice troszczą się o to, bym zawsze miała/miał wszystko to, co jest potrzebne do nauki  
1      2      3      4      5
16. Moi rodzice pocieszają mnie i dodają mi otuchy, gdy dostanę w szkole słaby stopień  
1      2      3      4      5
17. Koledzy i koleżanki z mojej klasy lubią pomagać mi w nauce  
1      2      3      4      5
18. Kolegom i koleżankom z mojej klasy zależy na tym, abym jak najlepiej się uczyła/uczył  
1      2      3      4      5
19. Koledzy i koleżanki z mojej klasy pocieszają mnie, gdy otrzymam na lekcji słaby stopień  
1      2      3      4      5
20. Kolegom i koleżankom z mojej klasy jest przykro, gdy coś mi nie wyjdzie podczas lekcji  
1      2      3      4      5
21. Koledzy i koleżanki z mojej klasy nie są zazdrośni, gdy ja uzyskam lepszy stopień od nich  
1      2      3      4      5
22. Koledzy i koleżanki z mojej klasy nie śmieją się ze mnie, gdy nie zrozumieję czegoś na lekcji  
1      2      3      4      5
23. Koledzy i koleżanki z mojej klasy cieszą się, gdy mnie zobaczą na drugi dzień w szkole  
1      2      3      4      5
24. Koledzy i koleżanki z mojej klasy lubią się ze mną spotykać także po lekcjach  
1      2      3      4      5

W przypadku udzielenia odpowiedzi TAK na pytanie dotyczące pomocy udzielanej przez szkołę lub poradnię psychologiczno-pedagogiczną **na dodatkowych zajęciach**, uprzejmie Cię proszę o zaznaczenie kółkiem tylko jednej spośród pięciu cyfr dla stwierdzeń 25-30. Znaczenie symboli cyfr jest takie same, jak dla powyższych 24 twierdzeń.

25. Nauczyciele lub specjaliści z poradni prowadzący dodatkowe zajęcia rozumieją mnie  
1            2            3            4            5
26. Uczestnictwo w dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni przyczynia się do tego, że lepiej się uczę  
1            2            3            4            5
27. Na dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni czuję się dobrze  
1            2            3            4            5
28. Pomoc udzielana mi na dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni pozwala mi bardziej uwierzyć w siebie i osiągać wyższe wyniki w nauce  
1            2            3            4            5
29. Lubię osoby, które prowadzą dodatkowe zajęcia w szkole lub poradni  
1            2            3            4            5
30. Chciałbym częściej uczęszczać na dodatkowe zajęcia w szkole lub poradni  
1            2            3            4            5

DZIĘKUJĘ

Summary  
**Educational Support Questionnaire (ESQ) – the structure and psychometric properties  
of the instrument**

The article presents Educational Support Questionnaire (ESQ) as a measure of perceived educational support in junior high school students. The instrument is constructed by the author. It may be used in order to assess the levels of perceived both general and specific source support which should foster learning and teaching process during early adolescence. The source support concerns: family (parent engagement), school (the facilitating role played by a teacher), peer group (the acceptance from schoolmates), counseling centre (specialist or therapist involvement). The article attempts to explain the concept of educational support. It also shows the theoretical and empirical facts which are crucial for its origin and structure. In addition, it describes ESQ variables and illustrates how they can be investigated. Moreover, the psychometric properties of the test are examined. Test reliability is assessed in two ways: stability and internal consistency are evaluated. The data which pertain to the criterion-related validity of ESQ are also available.

**Key words:** special education, educational support, junior high school students, parents, social support, teachers