

## ADAPTACJA NARZĘDZIA DO POMIARU ZAANGAŻOWANIA UCZNIÓW W AKTYWNOŚCI SZKOLNE – WYNIKI BADAŃ PILOTAŻOWYCH NAD POLSKĄ WERSJĄ SKALI SSEM

Katarzyna Tomaszek<sup>1</sup>

POLISH ADAPTATION OF STUDENT SCHOOL  
ENGAGEMENT SCALE (SSEM) – PILOT STUDY RESULTS

**Summary.** Student school engagement is a multi-dimensional meta-construct describing identification and sense of belonging with school environment, an acceptance of the goals of schooling, and students psychological investment of physical and psychical energy academic work and school life. The construct including three dimensions: aspirations, belonging and productivity (Hazel, Vazirabadi, Gallagher, 2013) The aim of the article is to describe pilot study results on polish version of SSEM scale. The pilot study was carried out on a sample of 291 lower secondary school children. The results of the initial work on the Polish version of the SSEM scale presented in paper suggest that the ,scale meets the basic psychometric criteria for scientific research and does not deviate significantly from the original version. The reliability is high  $\alpha = .89$  for total score of SSEM, and fir the three subscales between  $\alpha = .76$ – $.84$ . The accuracy was confirmed by correlations of SSEM scores with school burnout and student alienation indicators.

**Key words:** school engagement, adaptation, psychometric evaluation

### Wprowadzenie

Zaangażowanie definiowane jest jako odczuwanie przyjemności i pozytywnych emocji przez jednostkę wykonującą wybrane przez siebie działania lub zadania czy realizującą role społeczne i zawodowe (Tomaszek, 2017). W literaturze zwraca się uwagę na wieloaspektowość tego zjawiska, tj. działania człowieka (aspekt

---

<sup>1</sup> Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Institute of Psychology, Pedagogical University of Cracow), ORCID: 0000-0001-7019-5403.

---

Adres do korespondencji: Katarzyna Tomaszek,  
e-mail: katarzyna.tomaszek@up.krakow.pl

behawioralny), procesy poznawcze (aspekt kognytywny), uczucia i emocje w stosunku do przedmiotu zaangażowania (aspekt afektywny), relacje interpersonalne (aspekt społeczny/relacyjny/ aspekt więzi) oraz światopogląd jednostki (aspekt wartościujący/duchowy) (Archambault i in., 2009; Fredricks i in., 2011; Hazel, Vazirabadi, Gallagher, 2013; Wang, Peck, 2013; Havermans, Botterman, Matthijs, 2014; Ramey i in., 2015). Konstrukty ten rozpatrywany jest w różnych kontekstach, m.in. organizacyjnym, rodzinnym, interpersonalnym, światopoglądowym/religijnym czy edukacyjnym (Baker i in., 2003; Appleton, Christenson, Furlong, 2008; Janicka, Szymczak, 2017). Od końca lat 80. ubiegłego wieku ten ostatni kontekst, związany z zaangażowaniem się uczniów w edukację, stał się przedmiotem szczególnej uwagi badaczy (Appleton, Christenson, Furlong, 2008). Gwałtowny wzrost liczby badań nad tym zjawiskiem w grupie uczniów i studentów w dużej mierze wynika stąd, że poziom zaangażowania uznaje się za decydujący czynnik warunkujący sukces akademicki (Veiga i in., 2014) oraz chroniący przed wypaleniem szkolnym (Kiuru i in., 2009; Wang i in., 2015) i syndromem rezygnacji z dalszej edukacji (Archambault i in., 2009). Dotychczas nie wypracowano jednoznacznej i spójnej definicji zaangażowania szkolnego (Appleton, Christenson, Furlong, 2008). Z tego też powodu funkcjonują w literaturze różne określenia, tj. poczucie przynależności do szkoły (*school belongingness*), poczucie więzi ze szkołą (*school bonding*), poczucie przywiązania do szkoły (*school connectedness*), zaangażowanie szkolne (*scholl engagement*), zaangażowanie akademickie (*academic engagement*), zaangażowanie uczniów (*student engagement*) (Fredricks i in., 2003; Jimerson, Campos, Greif, 2003; Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Libbey, 2004, za: Awang-Hashim, Kaur, Noman, 2015; Appleton, Christenson, Furlong, 2008; Hazel, Vazirabadi, Gallagher, 2013). Różne podejścia do omawianego zagadnienia ilustrują też odmienne sposoby jego definiowania, m.in. jako zespołu zachowań ucznia w szkole; jako dyspozycji ucznia do osiągnięcia sukcesów szkolnych i identyfikacji ze środowiskiem szkolnym; jako stanu psychicznego jednostki czy też jako procesu odznaczającego się różną dynamiką aktywności ucznia w szkole (Tomaszek, 2017).

Zaangażowanie szkolne, traktowane jako zespół zachowań podejmowanych przez ucznia, odzwierciedla jego działania powzięte w celu efektywnego wypełniania zadań edukacyjnych (Skinner, Belmont, 1993). Podkreśla się tu aspekt energetyczny zaangażowania, który w kontekście edukacyjnym jest rozumiany jako wysiłek fizyczny związany z koncentracją na realizacji zadań szkolnych oraz nakład sił psychicznych (umysłowych) poświęcanych na zrozumienie materiału, a nie jedynie jego opanowanie (O'Toole, Due, 2015). Autorzy uznają, że zmienna ta rozciąga się na kontinuum, na którego przeciwstawnym krańcu znajduje się brak zaangażowania. Uczniowie niezaangażowani prezentują zaś wiele zachowań problemowych, m.in. wagarowanie, oszukiwanie podczas sprawdzianów, bierność i apatia podczas lekcji, agresja instrumentalna skierowana na różne przedmioty będące własnością placówki oświatowej (Tomaszek, 2017).

Zaangażowanie szkolne rozumiane jako dyspozycja ucznia definiowane jest jako stopień identyfikacji ze szkołą (poczucie przynależności do szkoły, uznawanie osiągnięć szkolonych za wartościowe i znaczące, tzw. wymiar emocjonalny) oraz uczestnictwa w życiu klasy i szkoły (wymiar behawioralny) (Finn, 1989). Zjawisko to można również rozumieć jako trwały i wszechobecny afektywno-motywacyjny stan umysłu, którego doświadcza osoba, względem wykonywanej aktywności (Schaufeli i in., 2002). Zaangażowanie w tym ujęciu składa się z trzech wymiarów, tj. *wigor* (wysiłek i wytrwałość oraz elastyczność działań – wymiar behawioralny), *oddanie* (entuzjazm, znaczenie, duma, inspiracja – wymiar emocjonalny) i *zaabsorbowanie* (silna koncentracja na pracy – wymiar poznawczy) (Schaufeli i in., 2002). Procesualne ujęcie zaangażowania szkolnego traktuje tę zmienną jako mediator między kontekstowymi czynnikami środowiska szkolnego, decydującymi o tzw. klimacie społecznym/ klimacie klasy/ klimacie szkolnym (tj. struktura klasy, relacje interpersonalne klasa – nauczyciel oraz uczeń – uczeń), a indywidualnymi źródłami sukcesów szkolnych, np. zdolności poznawcze ucznia (Lam i in., 2014). Wyższe wskaźniki zaangażowania ucznia w połączeniu z pozytywnym klimatem szkoły są kluczowymi czynnikami dla osiągania wysokich wyników edukacyjnych. Zaangażowanie ucznia podlega nieustannym fluktuacjom, co wynika z wpływu czynników sytuacyjnych, takich jak jakość nauczania, stopień trudności zadań, poziom niezależności uczniów, na jaki nauczyciel zezwala, zbieżność zainteresowań ucznia z programem nauczania (Skinner i in., 2008; Reeve, Tseng, 2011).

Stosunkowo nowym podejściem do analizowanego zjawiska jest ujęcie Hazel, Vazirabadi oraz Gallaghera (2013), które nawiązuje do klasycznej teorii pola sił i psychologii ekologicznej (środowiskowej) Kurta Lewina. Zdaniem tych autorów, zmienna ta odzwierciedla percypowany przez ucznia stopień dopasowania jego potrzeb (rozumianych jako dążenia) do specyficznego środowiska (uwzględniającego kontekst rodzinny i szkolny). Proponowana nazwa dla tej zmiennej to zaangażowanie ucznia w aktywności szkolne, co odzwierciedla dwa równoważne jego aspekty: (1) różnice międzyosobnicze (uczniowie danej szkoły różnią się między sobą w zakresie poziomu prezentowanego zaangażowania w aktywności szkolne); (2) różnice między placówkami oświatowymi, tj. szkoły swoimi działaniami w różnym stopniu zachęcają/wzmacniają (lub zniechęcają/osłabiają) poziom zaangażowania uczniów. Autorzy w swoich badaniach koncentrują się na pomiarze różnic międzyosobniczych w nasileniu zaangażowania uczniów. Różnice między placówkami oświatowymi ściśle wiążą się z pojęciem kultury szkoły. Konstrukcja ten odzwierciedla m.in. jakość relacji społecznych, cechy środowiska kształcenia i wychowania, założenia, wartości i normy, które kształtują tożsamość szkoły, bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne uczniów i pracowników szkoły, specyficzne standardy dla praktyk przekazywania wiedzy oraz charakterystyki środowiska fizycznego szkoły (Przewłocka, 2015). Klimat szkoły jest efektem subiektywnej oceny powyższych właściwości placówek oświatowych. W podejściu proponowanym przez Hazel, Vazirabadi i Gallaghera (2013) różnice między placówkami są badane

jedynie pośrednio. Zaangażowanie odzwierciedla bowiem stopień zaspokojenia potrzeb psychicznych ucznia, związanych z poczuciem przynależności, dążeniem do bycia razem ze społecznością szkolną, przyłączeniem się do grupy szkolnej, poszukiwaniem jej akceptacji oraz stopniem inwestowania przez niego energii w edukację. Ten metakonstrukt jest zjawiskiem biopsychospołecznym, co oznacza, że jest efektem zdarzeń zachodzących w środowisku, w którym jednostka żyje i rozwija się, oraz stanowi odpowiedź jednostki na ten środowiskowy kontekst (Hazel, Vazirabadi, Gallagher, 2013). Autorzy podkreślają, że analizując tę zmienną, należy zawsze brać pod uwagę etap rozwoju, na którym jest dana jednostka, oraz jej doświadczenia z wcześniejszych okresów rozwojowych. Pośrednio wskazują zatem, że zjawisko to jest plastyczne i podlega zmianom w czasie. Tym samym poziom zaangażowania ucznia w aktywności szkolne może być podnoszony, dzięki odpowiednim oddziaływaniom ze strony innych osób (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, inni pracownicy oświaty). Hazel, Vazirabadi i Gallagher (2013) zauważają ponadto, że efektem wysokiego zaangażowania jest lepsze funkcjonowanie szkolne i wyższe prawdopodobieństwo ukończenia szkoły. Wyróżniono trzy elementy strukturalne tej zmiennej (domeny/wymiary), wskazujące na samooceny dokonywane w zakresie dopasowania do szkolnego środowiska w tych trzech obszarach funkcjonowania ucznia, tj.: (1) Aspiracje (*Aspirations*, A) definiowane jako zainteresowanie nauką i inwestowanie w edukację; aspiracje sprawiają, że uczeń docenia naukę, uznaje wiedzę/edukację za coś wartościowego i przydającego się w przyszłości (wartość utylitarna wiedzy); zmienna ta nawiązuje do zaproponowanego przez Eccles (2009) modelu oczekiwania – wartości, u której podstaw leży założenie, że tendencja do podjęcia danej aktywności/zadania oraz wytrwałość w jej/jego realizacji zależą w głównej mierze od oczekiwań jednostki (przekonanie ucznia, na ile jestem w stanie z sukcesem zrealizować dane zadanie) i jej subiektywnej oceny wartości zadania (postrzegana osobista ważność realizacji zadania, ciekawość, jaką budzi zadanie – wewnętrzna motywacja autonomiczna do jego realizacji, zyski i korzyści z realizacji zadania, koszty jego realizacji) (Eccles, 2007); jeżeli uczeń ceni stawiane mu zadania edukacyjne i wiedzę zdobytą dzięki ich wypełnieniu, podejmuje takie decyzje, które pozwolą mu na wypracowanie jakościowo lepszych rozwiązań i większych sukcesów szkolnych (Hazel i in., 2014). (2) Przynależność (*Belonging*, B) rozumiana jako identyfikowanie się ucznia z wartościami preferowanymi w szkole oraz pozytywne związki z dorosłymi i rówieśnikami ze szkoły; zmienna ta konceptualizowana jest jako stopień respektowania i przestrzegania norm obowiązujących w szkole oraz poczucie, że jest się członkiem społeczności szkolnej; autorzy wskazują, że podłożem dla kształtowania się więzi ze szkołą i wewnętrznej akceptacji płaszczyzny aksjologicznej dominującej w środowisku szkolnym jest zaspokojenie psychologicznych potrzeb ucznia (brak frustracji w tym zakresie). (3) Produktynność (*Productivity*, P) definiowana jest jako wysiłek, wytrwałość, koncentracja, uwaga oraz chęć pracy wykazywane przez ucznia w stosunku do stawianych mu zadań edukacyjnych; zmienna ta odzwierciedla poznawcze strategie tworzone

i wdrażane przez ucznia w celu monitorowania procesu uczenia się i maksymalizowania jego efektywności. Hazel i współpracownicy (2014), doprecyzowując ten wymiar, wskazują również na umiejętność wykorzystania przez ucznia różnych źródeł wsparcia (zasoby posiadane przez ucznia w środowisku rodzinnym i szkolnym) w celu uzyskiwania sukcesów edukacyjnych. Autorzy, operacjonalizując tą zmienną, wskazują nie tylko na wysoką aktywność uczniów zaangażowanych w klasie, ale również na obecność w tej grupie uczniów zachowań proszkolnych/na rzecz szkoły i dobra społeczności szkolnej (aktywne angażowanie się w życie szkolne, np. różne akcje i wydarzenia organizowane w szkole).

Podjęcie badań nad tym zjawiskiem wydaje się ważne z uwagi na negatywne skutki, jakie niesie za sobą brak zaangażowania (Fall, Roberts, 2012; Pietarinen, Soini, Pyhälö, 2014). Brak poczucia przynależności i więzi ze szkołą wiąże się ze słabymi wynikami w nauce, znużeniem i apatią podczas lekcji, syndromem wypalenia szkolnego, syndromem rezygnacji z dalszej edukacji, z alienacją i wyobcowaniem ucznia, z częstszym prezentowaniem zachowań problemowych w szkole (wagarowanie, przemoc), z angażowaniem się w grupy destrukcyjne oraz z konfliktami z prawem (Marks, 2000; Wang, Eccles, 2013; Ang i in., 2015). Uczniowie niezaangażowani przejawiają ponadto wiele zachowań ryzykownych, tj. częściej są uzależnieni od substancji psychoaktywnych, częściej podejmują ryzykowne kontakty seksualne, częściej prezentują zachowania, które mogą prowadzić do stania się ofiarą przemocy (Dolzan i in., 2015). Pomiar zaangażowania ucznia w aktywności szkolne umożliwia nie tylko ocenę jego aktualnego funkcjonowania w roli ucznia, ale również jest predyktorem późniejszych sukcesów edukacyjnych i zawodowych (Veiga i in., 2014). Badacze tego zagadnienia są bowiem zgodni, że zmienna ta jest kluczowym czynnikiem ochronnym przed syndromem rezygnacji z dalszej edukacji (Archambault i in., 2009).

Ważność podejmowanej problematyki potwierdzają statystyki dotyczące braku zaangażowania. Ocenia się, że objawy chronicznego braku zaangażowania szkolnego dotyczą od 40 do 60% młodzieży (Klem, Connell, 2004; Yazzie-Mintz, 2007, za: Wang, Fredricks, 2014). W badaniach Corso i współpracowników (2013) ponad połowa licealistów postrzegala szkołę jako miejsce, w którym doświadczają jedynie nudy i do którego nie chcieliby już uczęszczać. Dotychczasowe ustalenia dotyczące różnic międzypłciowych w zakresie poziomu zaangażowania szkolnego nie są jednoznaczne. W niektórych badaniach wskazuje się na niższy poziom aspiracji edukacyjnych u mężczyzn w stosunku do kobiet (Bae i in., 2000, za: Kinzie i in., 2007) oraz niższy poziom angażowania się w aktywności szkolne, tj. mniejszą liczbę godzin poświęcanych na naukę, mniej interakcji z nauczycielem, mniejszą liczbę przeczytanych lektur szkolnych, mniejsze uczestnictwo w aktywnościach sprzyjających nauce (Epstein i in., 1998; Hu, Kuh, 2002; McCarthy, Kuh, 2006; Kinzie i in., 2007). Z drugiej strony kobiety w mniejszym stopniu spostrzegają środowisko szkolne/akademickie jako wspierające, częściej uznając klimat szkoły za negatywny (Pascarella i in., 1997; Whitt i in., 1999).

Warto zauważyć, że na gruncie polskim zagadnienie to nie jest szeroko analizowane. Dotychczas w warunkach polskich opracowano jedno narzędzie do pomiaru tego obszaru funkcjonowania. Tucholska (2012) przygotowała polską wersję Kwestionariusza Zaangażowania w Naukę Szkolną (*Work Engagement Utrecht Scale, UWES – U*), autorstwa Schaufeli i współpracowników (2006, za: Tucholska, 2012). Kwestionariusz UWES – U składa się z 15 itemów wchodzących w skład 3 skal, tj. Wigor, Poświęcenie, Zaabsorbowanie. Badania tym narzędziem były prowadzone na grupie uczniów ze szkół licealnych (Golonka, 2012). Metoda UWES pierwotnie została przygotowana dla osób dorosłych do badania zaangażowania w płaszczyźnie zarządzania i organizacji (Tucholska, 2012). Następnie readaptowano to narzędzie z przeznaczeniem dla młodzieży uczącej się (Schaufeli i in., 2002a). Autorzy zmienili w pytaniach oryginalnej wersji UWES dla osób dorosłych słowa pracować i praca na słowa uczyć się i klasa (Schaufeli i in., 2002b). Jednak taka ekstrapolacja może budzić pewne zastrzeżenia, gdyż sytuacja pracy nie jest tożsama z sytuacją nabywania wiedzy przez dzieci i młodzież. W ujęciu tym brak jest również uwzględnienia kontekstu rozwojowego, tak istotnego w badaniach dzieci i młodzieży. Niektóre pytania w skali UWES – U wymagają przeprowadzenia autoewaluacji, tj. oceny, w jakim stopniu nauka i szkoła jest natchnieniem, wyzwaniem; jak bardzo powoduje, że jesteśmy dumni z przynależności do danej instytucji; jak mocno „pochłaniają” jednostkę aktywności wykonywane w trakcie przebywania w pracy (szkole). Jednocześnie zdolność do dokonywania pogłębionej autorefleksji i monitorowania własnych procesów poznawczych i emocjonalnych nie jest dostępna dzieciom. Dopiero na etapie adolescencji młodzież potrafi dokonać krytycznej i pogłębionej analizy własnych procesów umysłowych i ustosunkowań emocjonalnych (Biernat, 2016). Kontekst rozwojowy w badaniach dzieci i młodzieży wymaga uwzględnienia kluczowej roli osób najbliższych w kształtowaniu postaw względem szkoły i uczenia się. Jednak w skali UWES – U ten aspekt jest pominięty. Powyższe kwestie stały się inspiracją do pracy nad stworzeniem narzędzia przeznaczonego do badania zjawiska zaangażowania w grupie uczniów przez Hazel, Vazirabadi i Gallaghery (2013). Autorzy, przygotowując itemy, przeanalizowali literaturę dotyczącą zarówno rozwoju dzieci i młodzieży, jak też teoretycznych ujęć zaangażowania w pracę oraz dostępnych narzędzi do pomiaru tej zmiennej (Hazel, Vazirabadi, Gallagher, 2013). Na podstawie tych prac stworzono trójelementowy model zaangażowania w aktywności szkolne. W dalszej kolejności autorzy przygotowali 50 itemów, które miały pozwolić na pomiar nasilenia tej zmiennej w grupie uczniów. Badania pilotażowe przeprowadzono na grupie liczącej 396 uczniów z 8 klas gimnazjum. Młodzież wypełniała zestawy narzędzi, wśród których znalazły się pilotażowe pytania ze skali *The School Student Engagement Measure (SSEM)* oraz pytania z dwóch innych skal do pomiaru zaangażowani. Następnie badani określali stopień zrozumiałości treści itemów (odpowiadali na pytania, co rozumieją przez to pytanie i dlaczego tak na nie odpowiedzieli). Informacje zwrotne uwzględniono przy opracowywaniu statystycznym narzędzia. Powyższa procedura tworzenia skali jest zgodna ze

standardami przy tworzeniu testów psychologicznych, gdyż gwarantuje, że pytania kierowane do grupy docelowej będą poprawnie interpretowane i zgodne z ich rozumieniem badanego zjawiska. Z tej przyczyny podjęto prace nad polską adaptacją skali SSEM (Hazel, Vazirabadi, Gallagher, 2013) przygotowanej dla grupy uczniów w wieku 13–14 lat (VIII klasa middle school w USA). Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników prac pilotażowych nad polską adaptacją tego narzędzia.

## Metoda

### Próbka

Badania były prowadzone na przełomie 2016 i 2017 roku. Wzięło w nich udział 291 gimnazjalistów w wieku od 12 do 15 r.ż. ( $M = 13,81$ ,  $SD = ,794$ ), w tym 160 dziewcząt (55% badanych) oraz 131 chłopców (45% badanych). Osoby badane uczęszczały do trzech szkół gimnazjalnych (I klasa gimnazjum – 91 osób; II klasa gimnazjum – 139 osób; III klasa gimnazjum – 61 osób).

### Narzędzia badawcze

W ramach badań młodzież wypełniała ankietę personalną oraz zestaw metod, tj. skalę Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne (SSEM) (wersja pilotażowa), skalę Wypalenia szkolnego (ESSBS), Test Poczucia Alienacji (PA) Kmiecik-Baran. Metody do pomiaru wypalenia szkolnego oraz alienacji uczniów zastosowano w celu oceny trafności zewnętrznej skali SSEM.

*Skala Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne (The Student School Engagement Measurement, SSEM)* składa się z 22 itemów. Badany odpowiada na 10-stopniowej skali Likerta od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam* do 10 – *zdecydowanie się zgadzam*. Skala pozwala na obliczenie ogólnego poziomu zaangażowania oraz trzech jego komponentów, tj. Aspiracje (A) (4 pytania, np. *Zależy mi na odnoszeniu sukcesów w pracy (w szkole)*); Przynależność (B) (6 pytań, np. *Myszę, że mogę się wiele nauczyć od moich nauczycieli*) i Produktywność (P) (12 pytań, np. *Gdy odrabiam pracę domową, staram się zrozumieć to, czego w danej chwili się uczyć*). Im wyższy wynik w skali, tym wyższe wskaźniki zaangażowania ucznia.

*Skala ESSBS do badania wypalenia szkolnego* autorstwa Aypaya (2011) w adaptacji Tomaszek i Muchackiej-Cymerman (2018). Narzędzie składa się z 26 itemów. Pozwala na obliczenie ogólnego poziomu wypalenia i czterech jego wymiarów: Wyczerpanie Aktywnościami Szkolnymi (BSA) (12 pytań); Wypalenie związane z presją rodziców (BSF) (5 pytań); Niedopasowanie do Wymogów Szkolnych (IIS) (4 pytania); Utrata Zainteresowania Szkołą (LIS) (5 pytań). Badani odpowiadają na czterostopniowej skali Likerta (1 – *zdecydowanie się zgadzam*; 4 – *zdecydowanie się nie zgadzam*). Zgodność wewnętrzna dla całej skali 26 itemów wyniosła  $\alpha = ,88$ . Rzeczność półwłkowa mierzona współczynnikiem Guttmana  $,84$ . Rzeczność mierzona

w podskalach ( $\alpha$  Cronbacha): ,67 (IIS); ,68 (BSF); ,72 (LIS); ,81 (BSA). Im wyższy wynik w skali, tym niższy poziom wypalenia szkolnego.

*Test Poczucia Alienacji (PA)* Kmieciak-Baran (2000) w wersji skróconej składa się z 15 itemów. Badani odpowiadają na czterostopniowej skali Likerta. Narzędzie umożliwia obliczenie Ogólnego Poziomu Poczucia Alienacji (WOPA) oraz wyniku dla pięciu wymiarów alienacji: poczucia anomii (PA), poczucia bezsensu (PS), poczucia bezradności (PB), poczucia samowyczerpania (PSW), poczucia osamotnienia (PO). Rzetelność mierzona w grupie 100 studentów dla całej skali wyniosła  $r_{tt} = ,88$  (Kmieciak-Baran, 2000). Czerwińska-Jakimiuk (2012) dokonała oceny psychometrycznej skali na grupie 145 uczniów szkół średnich. Zgodność wewnętrzna wymiarów alienacji wahała się w nich od ,76 do ,90. W przeprowadzonych badaniach gimnazjalistów ( $N = 196$ ) rzetelność dla całej skali wyniosła  $r_{tt} = ,63$ . Im wyższy wynik w skali, tym niższy poziom poczucia alienacji i jego wymiarów.

*Ankieta Personalna* dotyczy zmiennych socjodemograficznych, tj. płeć, wiek, status socjoekonomiczny, oraz charakterystyk funkcjonowania szkolnego, tj. (a) czas poświęcany na naukę w ciągu dnia, (b) subiektywna ocena wypełniania roli ucznia, (c) uzyskiwane wyniki w nauce, (d) jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych.

## Przebieg badań pilotażowych

Procedura adaptacji skali SSEM w pierwszym etapie obejmowała otrzymanie zgody na adaptację od autorów narzędzia. Po jej uzyskaniu przystąpiono do przetłumaczenia wersji oryginalnej anglojęzycznej na język polski (dwóch niezależnych ekspertów: filolog angielski oraz tłumacz przysięgły pracujący w Anglii). Następnie, na podstawie analizy dokonanej przez sędziów kompetentnych oceniających trafność tłumaczenia, wprowadzono poprawki stylistyczne w stosunku do tłumaczenia czterech pozycji (dwóch niezależnych ekspertów w stopniu profesor doktor habilitowany w zakresie psychologii oraz doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii). Tak przygotowaną wersję narzędzia poddano procedurze *beck – translation*. Ponowne tłumaczenie na język angielski nie ujawniło znaczących różnic między wersją otrzymaną od autora narzędzia a przygotowywaną. Wersję tę przesłano do zaopiniowania autorom narzędzia oryginalnego, którzy nie mieli dodatkowych uwag. Po uzyskaniu zgody na przeprowadzenie badań od dyrekcji szkół oraz rodziców osób badanych (zgody pisemne) rozdano młodzieży do wypełnienia przygotowane w wersji papierowej zestawy metod. W ramach zebrania danych empirycznych przebadano trzy grupy nastolatków. Badanie w grupie pierwszej miało na celu wstępną ocenę stopnia zrozumiałości itemów. Uczestnicy wypełniali ankietę personalną i polską wersję skali SSEM (95 osób). Po badaniu pytano uczniów, czy w skali pojawiły się jakieś niezrozumiałe treści. Uczniowie nie wskazali żadnych itemów wymagających zmiany. Badanie w grupie drugiej i trzeciej miało na celu sprawdzenie trafności zewnętrznej narzędzia. W grupie drugiej zastosowano ankietę personalną, skalę SSEM, skalę ESSBS oraz test PA (109 osób).



Badanie grupy trzeciej pozwoliło na zebranie informacji o różnicach w nasileniu zaangażowania w zależności od wieku osób badanych. Młodzież z tej grupy wypełniała ankietę personalną, skalę SSEM oraz test PA (87 osób). Średnio badanie każdym zestawem trwało ok. 20 minut. Dalsza procedura obejmowała analizę statystyczną otrzymanych danych, tj. weryfikację struktury czynnikowej narzędzia, oraz ustalenia właściwości psychometrycznych.

### **Struktura czynnikowa polskiej wersji skali SSEM**

W celu ustalenia struktury zaangażowania szkolnego w grupie polskich uczniów przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych z rotacją Varimax i z normalizacją Kaisera (do obliczeń wykorzystano pakiet SPSS Statistics 21). Adekwatność doboru próby sprawdzano poprzez zastosowanie testu Kaisera-Mayera-Olkina i testu sferyczności Bartletta. Test KMO dla próby wyniósł ,868, co jest wartością uprawniającą do wniosku, że struktura wewnętrzna skali była wyraźna i rzetelna (Hutcheson, Sofroniou, 1999). Wyniki testu sferyczności Bartletta ( $\chi^2_{(168)} = 453,5648$ ,  $p < ,0000$ ) wskazują, że macierz wariancji-kowariancji nie była macierzą sferyczną (Harman, 1976; Tabachnick, Fidell, 2007). Wartości obu mierników adekwatności doboru próby potwierdziły zasadność zastosowania analizy EFA na zebranych danych. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej zaprezentowano w tabeli 1.

W analizie wyodrębnione zostały trzy czynniki, które zasadniczo odpowiadają trzem skalom z wersji oryginalnej narzędzia. W polskich badaniach uzyskano porównywalne do badań oryginalnych ładunki czynnikowe. Trzy składowe wyjaśniają łącznie 48% wariancji. Procent wyjaśnionej zmienności wyników dla czynnika I wyniósł 15% wariancji. Czynnikiem ten odpowiadał wyróżnionej w oryginalnej wersji skali Aspiracje, a rozpiętość ładunków w poszczególnych pytaniach wyniosła od ,50 (item 5) do ,81 (itemy 16 i 17). Mediana dla ładunków w pierwszym czynniku wyniosła ,70. Drugi czynnik wyjaśniał 16% wariancji i odpowiadał oryginalnej skali Przynależność. Rozpiętość wysokości ładunków czynnikowych w poszczególnych itemach wyniosła od ,57 (item 13) do ,72 (itemy 2 i 22). Mediana dla ładunków w drugim czynniku wyniosła ,71. Ostatni czynnik wyjaśniał 17% wariancji i odpowiadał wyróżnionej skali Produktywność. Wyniki ładunków czynnikowych dla pytań wahały się między ,30 (item 1) a ,70 (item 9). Tylko jedno pytanie słabo łądowało skalę (item 1). Mediana dla ładunków w pierwszym czynniku wyniosła ,56. W przeprowadzonej analizie czynnikowej cztery itemy, tj. 1, 8, 11 i 13, łądowały w większym lub podobnym stopniu drugi czynnik. Jedno pytanie w całym teście miało niższy ładunek czynnikowy niż wymagany w kryteriach psychometrycznych (item 1).

Tabela 1. Ładunki poszczególnych czynników dla pozycji SSEM uzyskane w polskich badaniach adaptacyjnych (N = 291)

	Numery pozycji testowych	Zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne		
		CZYNNIK I	CZYNNIK II	CZYNNIK III
Aspiracje (A)	5	<b>,503</b>	-,037	,170
	12	<b>,734</b>	,153	,102
	16	<b>,806</b>	,098	,195
	17	<b>,808</b>	,199	,073
Przynależność (B)	2	,077	<b>,721</b>	,108
	7	,022	<b>,589</b>	,211
	13	,525	<b>,569</b>	,089
	19	,168	<b>,714</b>	,231
	20	,173	<b>,712</b>	,156
Produktywność (P)	22	,222	<b>,720</b>	,013
	1	,432	,048	<b>,296</b>
	3	,145	,171	<b>,556</b>
	4	,280	-,115	<b>,579</b>
	6	,127	-,062	<b>,506</b>
	8	,115	,463	<b>,546</b>
	9	,227	,205	<b>,696</b>
	10	-,032	,319	<b>,504</b>
	11	,606	,216	<b>,404</b>
	14	,220	,314	<b>,587</b>
15	,321	,214	<b>,570</b>	
18	,200	,130	<b>,565</b>	
21	,113	,182	<b>,566</b>	
<b>Całkowity procent wyjaśnionej wariancji</b> 48%		15%	16%	17%

## Model strukturalny zaangażowania uczniów w aktywności szkolne – wyniki konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA)

W celu weryfikacji dopasowania modelu teoretycznego do danych empirycznych przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową (CFA) opartą na modelowaniu równań strukturalnych przy użyciu programu SPSS Amos 21. Sprawdzano dwa modele. W pierwszym modelu uwzględniono wszystkie 22 itemy ze skali zgodnie z oryginalnymi założeniami autorów (model 1); w drugim modelu wyeliminowano cztery itemy, które łądowały jednocześnie dwa czynniki, tj. 1, 8, 11, 13, (model 2). Uzyskana dla testowanego modelu wartości wskaźników dopasowania zamieszczono w tabeli 2.

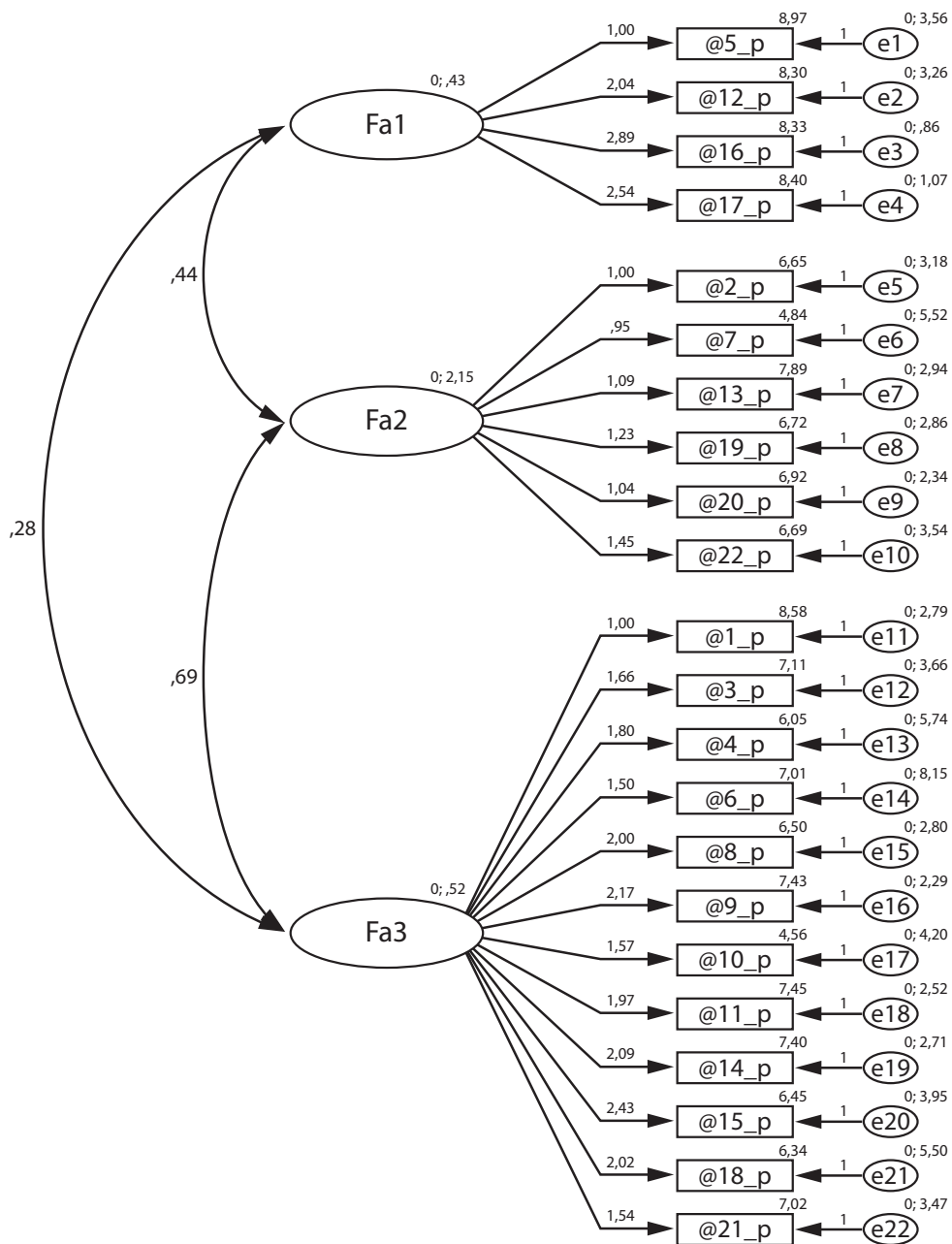
Tabela 2. Wyniki CFA – indeksy dopasowania modelu do danych empirycznych (N = 291)

	Indeksy dopasowania modelu									
	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2/df$	TLI	CFI	GFI	AGFI	HOELTER ,05	RMSEA	SRMR
Model 1	641,315	,000	3,112	,791	,813	,837	,800	109	,083	,07
Model 2	315,054	,000	2,387	,870	,888	,895	,864	148	,069	,06

Uzyskane dane sugerują, że obydwie modele są zasadniczo w stopniu akceptowalnym dopasowane do danych. Wnioski takie potwierdzają wartości postaci testu  $\chi^2$ , tj.  $\chi^2/df$  mniejsze niż wartość 4 (Januszewski, 2011), miary porównujące estymowany model z modelem bazowym, tj. indeks GFI, AGFI oraz CFI zbliżające się do wartości ,9 (Januszewski, 2011); wartość wskaźnika RMSEA zbliżona do ,08 (Hooper, Coughlan, Mullen, 2008), wartość wskaźnika SRMR mniejsza od ,08 (Hu, Bentler, 1999). Wartość wskaźnika RMSEA dla modelu 1 wyniosła ,083, co według bardzo liberalnych kryteriów wskazuje na przeciętne dopasowanie modelu do danych (*mediocre fit*) (MacCallum i in., 1996, za: Hooper, Coughlan, Mullen, 2008). Jednak według bardziej rygorystycznych kryteriów wartość ta nieco przekracza minimalną wartość akceptowalną (tj. poniżej ,07) (Steiger, 2007). Lepsze parametry uzyskał model 2, którego wskaźnik RMSEA wyniósł ,069. Model opierający się na oryginalnych założeniach autorów (model 1) przedstawiony został na rycinie 1 (wydruk z programu Amos 21). Warto dodać, że oryginalne narzędzie uzyskało zbliżone wartości dla większości wskaźników dopasowania (Hazel, Vazirabadi, Gallagher, 2013).

### Rzetelność polskiej wersji skali SSEM

Przeprowadzona analiza rzetelności polskiej wersji skali SSEM potwierdza wysoką spójność wewnętrzną narzędzia (tabela 3).



Rycina 1. Model struktury zaangażowania uczniów w aktywności szkolne (model 1) – wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej (CFA)

Tabela 3. Porównanie współczynników rzetelności skal SSEM w próbie amerykańskiej i polskiej (wartości  $\alpha$  Cronbacha)

	Skale/Czynniki Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne		
	1. Skala Aspiracje	2. Skala Przynależność	3. Skala Produktywność
Badania amerykańskie ( $N = 396$ )	,85	,83	,92
Badania polskie ( $N = 291$ )	,76	,81	,84

Wskaźnik  $\alpha$  Cronbacha dla całej skali jest wysoki i wynosi  $\alpha = ,89$ . Obliczone rzetelności (współczynnik  $\alpha$  Cronbacha) podskal wyniosły kolejno: ,76 (A), ,81 (B), ,84 (P).

### Trafność skali SSEM

**Trafność wewnętrzna.** Analiza macierzy interkorelacji przeprowadzona na wynikach całej grupy osób badanych ( $N = 291$ ) skali SSEM i jej podskal potwierdza trafność wewnętrzną narzędzia (tabela 4).

Tabela 4. Interkorelacje pomiędzy skalami SSEM uzyskane w polskich badaniach adaptacyjnych ( $N = 291$ )

Nazwy skal	A	B	P	SSEM
A	–			
B	,40***	–		
P	,52***	,52***	–	
SSEM	,69***	,78***	,92***	–

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

Legenda: A – aspiracje; B – przynależność; P – produktywność; SSEM – ogólny poziom zaangażowania ucznia w aktywności szkolne.

Wszystkie wyniki są istotne ( $p < ,001$ ) i dodatnio skorelowane. Wysokość korelacji między podskalami jest umiarkowana (współczynniki  $r$  Pearsona mieszczą się w przedziale od ,40 do ,52). Uzyskane współczynniki korelacji między podskalami a wynikiem ogólnym są wysokie i bardzo wysokie (współczynniki  $r$  Pearsona mieszczą się w przedziale ,69 do ,92).

**Trafność zewnętrzna** narzędzia była sprawdzana poprzez zastosowanie analiz porównawczych (test *t*-studenta oraz analiza wariancji ANOVA). Analiz te miały na celu określenie różnic w poziomie zaangażowania uczniów w aktywności szkolne w zależności od płci i wieku osób badanych. W dalszym etapie przeprowadzono analizy korelacyjne między wynikami SSEM a wypaleniem szkolnym (skala ESSBS) i poczuciem alienacji (test PA).

Tabela 5. Porównanie poziomu zaangażowania szkolnego u dziewcząt i chłopców

Zmienne testowane (N = 291)	Dziewczęta (N = 160)		Chłopcy (N = 131)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Aspiracje (A)	34,93	5,76	32,88	6,84	-2,771	,006
Przynależność (B)	39,49	11,07	40,00	9,87	,413	,680
Produktywność (P)	84,23	17,38	79,06	16,88	-2,554	,011
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	158,64	29,53	151,94	26,65	-2,010	,045

Wyniki, jakie uzyskano, są zbieżne z zaprezentowanymi we wprowadzeniu ustaleniami. Dziewczęta w stosunku do chłopców prezentują istotnie wyższy ogólny poziom zaangażowania szkolnego, aspiracji i produktywności. W skali Przynależność nie odnotowano istotnych różnic między grupami.

Dotychczasowe badania wskazują, że w sytuacji rozbieżności między psychologicznymi potrzebami ucznia a wymaganiami stawianymi mu przez szkołę pojawia się spadek zainteresowania i motywacji do nauki, co w dalszej perspektywie doprowadza do stopniowego obniżania się poziomu zaangażowania adolescenta w aktywności szkolne (Wang, Eccles, 2013). Jednak, jak zauważa Wang i Eccles (2013), większość badań nie dotyczy dynamiki tych zmian i koncentruje się jedynie na pojedynczym pomiarze zaangażowania ucznia. Z drugiej strony warto w tym miejscu odwołać się do koncepcji wypalenia sił takich autorów, jak: Maslach (2010) czy Pines i Aronson (1998), którzy traktują tę zmienną jako przeciwstawny kraniec zaangażowania. W sytuacji długotrwałego i/lub powtarzającego się nadmiernego obciążenia emocjonalnego, powstałego z uwagi na zbyt intensywne angażowanie się człowieka w jakąś aktywność, rośnie poziom wyczerpania jednostki (a tym samym spada zaangażowanie). Taka prawidłowość sugeruje, że im dłuższe narażenie jednostki na oddziaływanie tych samych źródeł stresu, tym niższe zaangażowanie. W tym kontekście młodzież starsza prezentowałaby niższy poziom angażowania się w aktywności szkolne, gdyż dłużej zmagają się z tymi samymi stresorami

szkolnymi niż uczniowie młodszy. Jednocześnie w rankingu stworzonym na podstawie odpowiedzi 15-latków z krajów OECD Polska zajęła ostatnie miejsce, jeśli chodzi o relacje między nauczycielami a uczniami (badania PISA z 2012 r.) (Hernik i in., 2014). W świetle tych danych polscy gimnazjaliści z III klas mają negatywny obraz polskiej szkoły i klimatu w niej panującego. Powyższe prawidłowości każą przypuszczać, że zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne będzie słabsze u starszej młodzieży.

Tabela 6. Porównanie poziomu zaangażowania szkolnego u uczniów w zależności od wieku

Zmienne testowane (N = 291)	Grupa 1 12–13 lat (N = 106)		Grupa 2 14 lat (N = 125)		Grupa 3 15 lat (N = 60)		F	p	Post hoc Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
Aspiracje (A)	34,37	6,49	33,60	6,70	34,20	5,26	,455	,635	–
Przynależność (B)	42,50	9,79	38,10	10,97	38,18	9,98	3861,853	,000	1–2,3
Produktywność (P)	86,02	17,16	79,77	17,79	79,07	15,39	6016,980	,000	1–2,3
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	162,89	28,27	151,46	29,04	151,45	25,02	8129,358	,000	1–2,3

Porównanie wyników w skali SSEM z uwagi na wiek osób badanych wskazuje, że najwyższy poziom zaangażowania w aktywności szkolne prezentuje młodzież w wieku 12–13 lat. Dane wskazują na istotnie wyższe wskaźniki ogólnego poziomu zaangażowania oraz przynależności i produktywności w stosunku do grupy 2 (gimnazjaliści w wieku 14 lat) i 3 (gimnazjaliści w wieku 15 lat). Warto zauważyć, że młodzież w wieku 14 i 15 lat prezentuje zbliżony poziom zaangażowania. Skala Aspiracje również nie różnicowała grup między sobą.

W ramach analizy trafności skali SSEM sprawdzono jej związki ze zmiennymi opisującymi zjawiska przeciwstawne do zaangażowania w aktywności szkolne, tj. poczucie alienacji i wypalenie. Klasyczne teorie wypalenia, np. teoria Maslach, traktują zaangażowanie jako zachowania pełne energii, gotowości do współpracy, któremu towarzyszy silne przeświadczeniem o własnej skuteczności, będące zjawiskiem opozycyjnym w stosunku do syndromu wyczerpania sił (Tucholska, 2009). Warto zauważyć, że część teoretyków uznaje wypalenie szkolne jako konsekwencje chronicznego braku zaangażowania w aktywności szkolne, wskazując na ujemne związki między tymi konstruktami (Kiuru i in., 2009; Wang i in., 2015). W drugim

nurcie badań nad tym zagadnieniem sugeruje się, że wypalenie rozciąga się na kontinuum od wyczerpania psychicznego, fizycznego i emocjonalnego po zaangażowanie w aktywności szkolne (wypalenie utożsamiane z brakiem zaangażowania) (Demerouti i in., 2001; Schaufeli i in., 2002a). Dotychczasowe wyniki badań pokazują, że im wyższe wskaźniki zaangażowania, tym niższy poziom wyczerpania sił w grupie uczniów (Kiuru i in., 2009; Vasalampi i in., 2009; Wang i in., 2015; Virtanen i in., 2016, Zucoloto i in., 2016). Skala ESSBS służąca do pomiaru wypalenia szkolnego autorstwa Aypaya (2011) pozwala na pomiar czterech wymiarów syndromu wyczerpania sił w grupie uczniów. Im wyższy wynik w tej skali, tym niższe wskaźniki wypalenia. Uzyskane dane na grupie młodzieży gimnazjalnej potwierdzają dotychczasowe ustalenia (tabela 7). Wyższy poziom zaangażowania uczniów w aktywności szkolne (w większości wymiarów) wiązał się z niższymi wskaźnikami syndromu wyczerpania sił. Jedyne nieistotne korelacje uzyskano w skali Aspiracje (A), w odniesieniu do wypalenia związanego z presją rodziców (BSF) oraz niedopasowania do wymogów szkolnych (IISS).

Tabela 7. Korelacje pomiędzy zaangażowaniem uczniów w aktywności szkolne mierzonym skalą SSEM a wypaleniem szkolnym mierzonym skalą ESSBS uzyskane w polskich badaniach adaptacyjnych

Zmienne	BSA	BSF	IIS	LIS	ESSBS
A	,33***	,08	-,04	,40***	,29***
B	,56***	,30***	,27**	,72***	,64***
P	,51***	,31***	,42***	,33***	,54***
SSEM	,60***	,32***	,35***	,57***	,65***

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

Legenda: A – aspiracje; B – przynależność; P – produktywność; SSEM – ogólny poziom zaangażowania ucznia w aktywności szkolne; BSA – Wyczerpanie Aktywnościami Szkolnymi; BSF – Wypalenie związane z presją rodziców; IIS – Niedopasowanie do Wymogów Szkolnych; LIS – Utrata Zainteresowania Szkołą; ESSBS – ogólny poziom wypalenia szkolnego.

Dotychczasowe ustalenia teoretyczne i empiryczne wskazują na silne związki wypalenia z alienacją. Część badaczy traktuje tę drugą zmienną jako jeden z predyktorów wypalenia (Schlichte, Yssel, Merbler, 2005; du Plooy, Roodt, 2010; O'Donohue, Nelson, 2012) lub utożsamia wypalenie z alienacją (Karger, 1981). Z tej przyczyny sprawdzono relacje między zaangażowaniem a poczuciem alienacji. Skala PA Kmieciak-Baran ujmuje pięć wymiarów poczucia alienacji. Im wyższy wynik w tej skali, tym niższe wskaźniki wyobcowania.



Tabela 8. Korelacje pomiędzy zaangażowaniem uczniów w aktywności szkolne mierzonym skalą SSEM a poczuciem alienacji mierzonym skalą PA uzyskane w polskich badaniach adaptacyjnych ( $N = 194$ )

	PA	PS	PB	PSW	PO	WO PA
A	,27***	,54***	,73***	-,16*	-,02	,69***
B	,74***	,55***	,85***	-,19**	-,13	,79***
P	,31***	,99***	,86***	-,16*	,076	,92***
SSEM	,51***	,93***	,99***	-,20**	-,01	,99***

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

Legenda: A – aspiracje; B – przynależność; P – produktywność; SSEM – ogólny poziom zaangażowania ucznia w aktywności szkolne; PA – poczucie anomii; PS – poczucie bezsensu; PB – poczucie bezsilności; PSW – poczucie samowycbowania; PO – poczucie osamotnienia; WO PA – ogólny poziom poczucia alienacji.

Uzyskane dane zamieszczone w tabeli 8 potwierdzają, że silniejszemu zaangażowanie się w aktywności szkolne towarzyszą niższe wskaźniki wyobcowania. W niektórych przypadkach wysokość współczynników korelacji jest bardzo wysoka (zwłaszcza w wymiarach poczucie bezsensu i bezsilności), co sugeruje, iż obie zmienne mierzą bardzo zbliżony obszar funkcjonowania uczniów.

## Dyskusja

Celem artykułu było przedstawienie wyników prac nad adaptacją skali Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne autorstwa Hazel, Vazirabadi i Gallaghera (2013). Wyniki przeprowadzonych analiz statystycznych wskazują, że polska wersja skali SSEM ma porównywalne wartości wskaźników psychometrycznych w stosunku do wersji oryginalnej. Rzetelność polskiej wersji skali jest wysoka (współczynnik zgodności wewnętrznej dla całej skali wyniósł  $\alpha = ,89$ ). Przeprowadzone analizy statystyczne, tj. eksploracyjna analiza czynnikowa (EFA) oraz confirmacyjna analiza czynnikowa (CFA), zasadniczo potwierdziły istnienie trójelementowej struktury zaangażowania szkolnego. Uzyskane wyniki EFA wskazują na metodologiczne trudności dotyczące jedynie czterech pytań, które silnie ładują więcej niż jeden czynnik (itemy 1, 8, 11, 13). Warto zauważyć, że itemy 1 (*Moja rodzina wie o tym, jak radzę sobie w szkole*) oraz 11 (*Nauka w szkole jest dla mnie ważna*), według pierwotnych, teoretycznych ustaleń samych autorów narzędzia, miały badać wymiar Aspiracje. Sprawdzenie empiryczne tego założenia nie potwierdziło jednak jego prawdziwości, tj. w badaniach amerykańskich pytania te w większym stopniu ładowały czynnik Produktywność. W warunkach polskich okazało się jednak, że obydwa itemy w większym stopniu odzwierciedlają aspiracje ucznia

niż jego produktywność (wysokość ładunków czynnikowych odpowiednio ,432 item 1 oraz ,606 dla itemu 11 przy tych pytaniach dla skali Aspiracje). Kolejne dwa pytania w zbliżonym stopniu ładują więcej niż jeden czynnik (pytania 8 i 13). Uzyskany wynik w EFA dla pytania 8 (*W trakcie lekcji, uważnie słucham tego, co mówią nauczyciele*) wskazuje, że pytanie to mierzy zarówno poziom Przynależności, jak i Produktywności uczniów. Polscy uczniowie, spełniając normę szkolną, jaką jest „słuchanie nauczycieli”, jednocześnie w swojej percepcji okazują im w ten sposób szacunek. Warto przytoczyć w tym miejscu słowa Bardziejewskiej (2004). Autorka zauważa, że uznanie przez nastolatka osoby dorosłej (np. rodzica, nauczyciela, psychologa) za kogoś znaczącego oznacza przekonanie, że: taką osobę warto słuchać, szanować jej zasady, przestrzegać reguł, które ona stawia, czy liczyć się z jej zdaniem. Podkreśla jednocześnie, że pierwszym krokiem do takiej postawy jest zaangażowanie się dorosłego i zainteresowanie światem, w którym funkcjonuje nastolatek. Z drugiej strony, zdaniem niektórych autorów, polskie szkolnictwo wymusza na uczniu bierność podczas lekcji, dlatego „w szkołach polskich podczas lekcji panuje cisza. Słuchać nauczyciela, przekazującego naukowe prawdy o świecie, lub ucznia-nieszczęśnika »wyrwanego do odpowiedzi«. Sytuacja taka opisuje kolejne etapy kształcenia – im wyższy etap, tym więcej ciszy podczas lekcji” (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 98–99). Uzyskane wyniki niekoniecznie zatem odzwierciedlają potrzebę efektywnego wykorzystania czasu na lekcji, ale wypełnianie narzuconego odgórnie przez system edukacji, najbardziej przystosowanego, sposobu funkcjonowania w roli ucznia, tzn. bezrefleksyjnego słuchania nauczyciela. Taką interpretację mogą pośrednio potwierdzać wyniki badań międzykulturowych, dotyczących poziomu zaangażowania uczniów w szkole, prowadzonych przez OECD w różnych krajach. Polska znalazła się w grupie pięciu krajów (obok Belgii, Czech, Japonii i Korei) o najniższym wskaźniku zaangażowania szkolnego mierzonego przez poczucie przynależności do środowiska szkolnego (41% uczniów deklaruje brak poczucia bycia częścią społeczności szkolnej) oraz w grupie sześciu krajów (obok Kanady, Danii, Grecji, Nowej Zelandii i Hiszpanii) o najniższym stopniu uczestnictwa uczniów w życiu szkolnym (29% uczniów odznacza się wysoką częstością absencji, spóźnień na zajęcia i uciekania z wybranych lekcji) (Willms, 2003, s. 20–21). Wydaje się, że w dalszych pracach nad narzędziem warto byłoby nieco zmodyfikować językowo treść ww. pytania, np. *W trakcie lekcji, uważnie słucham tego, co mówią nauczyciele, bo wiem, że to pomoże mi w nauce*. Interesujący jest również wynik uzyskany w pytaniu 13 (*Jestem dumny/a z tego, że jestem uczniem mojej szkoły*). Autorzy oryginalnego narzędzia zakładają, że item ten ładuje czynnik Przynależność, ale w polskim badaniu odzwierciedla on również poziom aspiracji ucznia. Warto zauważyć, że duma jest złożoną emocją samoświadomościową, opierającą się na rozwiniętym poczuciu odrębności Ja, zaś jej pojawienie się jest efektem pozytywnej autoewaluacji, dotyczącej „Ja” jednostki lub jej zachowania (Strus, Ślaski, 2007; Danieluk, 2013). Duma z siebie związana jest z globalną oceną „ja”, utożsamiana jest z pychą i traktowana jako reakcja dez-

adaptacyjna (Lewis, 1993, 2005, za: Strus, Ślaski, 2007). W tym kontekście wydaje się, że rozumienie treści tego itemu przez młodzież może być dwojaki: (1) duma jako efekt porównywanie siebie do innych (strata w kontekście Ja dla innych), sąd o treści: jestem dumny z siebie (lepszy od innych), bo zostałem przyjęty do elitarnego gimnazjum, do którego było dużo chętnych, (2) duma jako efekt oceny zmian w sobie (korzyści w kontekście Ja jednostki), sąd o treści: jestem dumny z siebie, bo dużo się nauczyłem, chodząc do tej szkoły. W tym drugim przypadku uczeń dokonuje dodatkowo pozytywnej ewaluacji samej placówki, którą wysoko ceni oraz z którą się identyfikuje. Warto zaznaczyć, że badana młodzież znajdowała się na etapie wczesnej adolescencji, na którym dopiero rozpoczyna się kształtowanie tożsamości (indywidualnej i społecznej) oraz rozwój myślenia formalnego (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Z uwagi na mnogość oddziaływań społecznych i nierzadko sprzecznych wymagań płynących z różnych środowisk, w których funkcjonuje nastolatek (rodzinne, szkolne, rówieśnicze), młody człowiek, budując swoją osobistą i społeczną tożsamość, musi rozwiązać wiele konfliktów wewnętrznych (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Stąd pojawiające się na tym etapie kryzysy rozwojowe, manifestowane nierzadko przez zachowania ryzykowne i buntownicze (Harwas-Napierała, Trempała, 2000). Jednocześnie emocje samoświadomościowe opierają się na ukształtowanym poczuciu odrębności Ja, dlatego przyjmują u jednostki swoją dojrzałą postać dopiero w momencie, gdy zostaną osiągnięte ważne etapy rozwoju poznawczego (umiejętność dokonywania porównań społecznych i autoewaluacji) (Lewis, 2005; Krauth-Gruber, Ric, 2006, za: Danieluk, 2013; Niedenthal i in., 2006, za: Danieluk, 2013). Możliwe, że część badanej młodzieży nie osiągnęła jeszcze takiego poziomu rozumienia pojęcia „odczuwania dumy”, by jednoznacznie ocenić swoje odczucia. Z drugiej strony fakt badania młodzieży niesie za sobą wysokie ryzyko uzyskania odpowiedzi negatywnych i opozycyjnych, zwłaszcza jeśli dokonują oni sądów dotyczących świata dorosłych (Bakiera, 2009; Trempała, 2011). Zatem odpowiedzi na pytanie dotyczące odczuwanie dumy z powodu uczęszczania do szkoły mogą bardziej odzwierciedlać postawę do samego obowiązku bycia uczniem niż postawę wobec szkoły. Rozstrzygnięcie zarysowanego problemu wymaga przeformułowania pytania w kierunku jego dookreślenia, tak by jednoznacznie wskazywało na identyfikowanie się ze szkołą (np. *Jestem dumny/a z tego, że jestem uczniem mojej szkoły, bo cenię otrzymywaną tam wiedzę i ludzi, których tam spotykam*).

Uzyskane w badaniu wskaźniki trafności wewnętrznej i zewnętrznej dla adaptowanego narzędzia są satysfakcjonujące. Podskale wchodzące w skład narzędzia korelują ze sobą na poziomie istotnym w stopniu umiarkowanym i wysokim. Prace adaptacyjne nad skalą obejmowały również sprawdzenie różnic między badanymi z uwagi na płeć i wiek. Wyniki, jakie uzyskano, są zbieżne z dotychczasowymi danymi. Zasadniczo dziewczęta są bardziej zaangażowane w aktywności szkolne niż chłopcy. Badania wykazały ponadto, że wraz ze wzrostem wieku osób badanych spada poziom zaangażowania. W ramach analizy trafności zewnętrznej sprawdzo-

no korelacje między wynikami w skali SSEM a skalami badającymi konstrukty traktowane jako zjawiska przeciwstawne do analizowanej zmiennej, tj. wypalenie szkolne (skala ESSBS) oraz poczucie alienacji (test PA). W świetle uzyskanych danych wyższy poziom zaangażowania wiąże się również z niższym wypaleniem szkolnym oraz mniejszym poczuciem alienacji i jej wymiarów. Prawidłowość ta nie dotyczy poczucia osamotnienia, które nie wiązało się na poziomie istotnym z analizowaną zmienną. Wysokość uzyskanych współczynników korelacji sugeruje jednak, że alienacja nie do końca stanowi odrębny konstrukt, zwłaszcza w wymiarze poczucie bezsilności i bezsensu. W tym kontekście ważna wydaje się odpowiedź na pytanie, czy poczucie alienacji nie pełni funkcji mediatora między zaangażowaniem a wypaleniem szkolnym. Dotychczasowe ustalenia jednoznacznie wskazują, że syndrom wyczerpanie sił w grupie uczniów jest efektem długotrwałego stresu szkolnego, który generuje wzrost dystansu psychicznego i wycofywania z relacji interpersonalnych (Tucholska, 2009; Maslach, Leiter, 2011). W takim kontekście alienacja mogłaby stanowić pewien etap, zanim pojawi się wypalenie szkolne. Kwestia ta wymaga jednak dalszych pogłębionych badań.

Przedstawione wyniki prac pilotażowych nad polską wersją skali SSEM wskazują, że narzędzie to spełnia podstawowe kryteria psychometryczne dla badań naukowych i nie odbiega w znacznym stopniu od wersji oryginalnej. Przygotowana polska wersja skali Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne może być przydatna w projektowaniu programów mających na celu zwiększanie integracji i poczucia więzi z szeroko rozumianym środowiskiem szkolnym. Wskaźniki uzyskane dzięki badaniu tym narzędziem pozwalają na prognozowanie kontynuowania przez ucznia edukacji na wyższych etapach, sukcesów edukacyjnych i zawodowych oraz ocenę stosunku do szkoły.

## Literatura cytowana

- Ang, R.P., Huan, V.S., Teng Chan, W., Cheong, S.A., Leaw, J. N. (2015). The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. *Journal of Adolescence*, 41, 148–156.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670.
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224.
- Aypay, A. (2011). Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 520–527.

- Baker, J.A., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L., Patil, S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: School as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 2, 206–221.
- Bakiera, L. (2009). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bardziejewska, M. (2004). Okres dorastania – szanse rozwoju. *Remedium*, 11, 129, 4–5.
- Biernat, R. (2016). Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje. *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, 4, 149–167.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Corso, M.J., Bundick, M.J., Quaglia, R.J., Haywood, D.E. (2013). Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom. *American Secondary Education*, 41(3), 50–61.
- Czerwińska-Jakimiuk, E. (2012). Poczucie alienacji u młodzieży a jego osobowościowe i społeczne korelaty. *Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna*, 13, 357–373.
- Danieluk, B. (2013). Ile jest Ja w emocjach samoświadomościowych? Rodzaj zaangażowania Ja a wstyd, poczucie winy i zakłopotanie. *Psychologia Społeczna*, 83(26), 302–322.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., De Paola, F. (2015). The Effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205, 608–613.
- Du Plooy, J., Roodt, G. (2010). Work engagement, burnout and related constructs as predictors of turnover intentions. *Journal of Industrial Psychology*, 36, 1.
- Eccles, J. (2007). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. W: A.J. Elliot, C.S. Dweck (red.), *Handbook of Competence and Motivation* (s. 105–121). New York–London: The Guilford Press.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44, 78–89.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., Maw, J. (1998). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Fall, A.M., Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787–798.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., Paris, A. (2003). School engagement. W: K.A. Moore, L.H. Lippman (red.), *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (s. 305–321). New York, NY: Springer.

- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. Greensboro: Institute of Education Science.
- Golonka, E. (2012). *Korelaty osobowościowe aktywności szkolnej młodzieży w wymiarze: wypalenie- zaangażowanie*. Niepublikowana praca magisterska. Nowy Sącz: Archiwum WSB–NLU.
- Harman, H.H. (1976). *Modern Factor Analysis*. Third Edition Revised. Chicago: The University Chicago Press.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Havermans, N., Botterman, S., Matthijs, K. (2014). Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement. *The Social Science Journal*, 51, 564–579.
- Hazel, C.E., Vazirabadi, G.E., Albanes, J., Gallagher, J. (2014). Evidence of Convergent and Discriminant Validity of the Student School Engagement Measure. *Psychological Assessment*, 26(3), 806–814.
- Hazel, C.E., Vazirabadi, G.E., Gallagher, J. (2013). Measuring Aspirations, Belonging, and Productivity in Secondary Students: Validation of the Student School Engagement Measure. *Psychology in the Schools*, 0, 1–16.
- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M.R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hu, L.T., Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Hu, S., Kuh, G.D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555–575.
- Hutcheson, G., Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, doi: 10.4135/9780857028075
- Janicka, I., Szymczak, W. (2017). Kwestionariusz Zaangażowania interpersonalnego – polska adaptacja metody. *Polskie Forum Psychologiczne*, 22(2), 205–218.
- Januszewski, A. (2011). Modele równań strukturalnych w metodologii badań psychologicznych. Problematyka przyczynowości w modelach strukturalnych i dopuszczalność modeli. *Studia z Psychologii w KUL*, 17, 213–245.

- Jimerson, S., Campos, E., Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7–28.
- Karger, H.J. (1981). Burnout as Alienation. *Social Service Review*, 55(2), 270–283.
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G.D., Umbach, P., Blaich, Ch., Korkmaz, A. (2007). *The Relationship between Gender and Student Engagement in College*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education.
- Kiuru, N., Nurmi, J.E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 65–76.
- Klem, A.M., Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262–273.
- Kmieciak-Baran, K. (2000). *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo Przegład Oświatowy.
- Lam, S.F., Jimerson, S., Wong, B.P.H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F.H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232.
- Lewis, M. (2005). Wyłanianie się ludzkich emocji. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 342–360). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Maslach, C. (2010). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McCarthy, M.M., Kuh, G.D. (2006). Are students ready for college? What student engagement data say. *Phi Delta Kappan*, 87, 664–669.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Przegład Badań Edukacyjnych*, 19(2), 97–128.
- O'Donohue, W., Nelson, L. (2012). *Work engagement, burn-out, and alienation: Linking new and old concepts of positive and negative work experiences*. BAM Annual Conference Organizational Psychology.
- O'Toole, N., Due, C. (2015). School engagement for academically at-risk students: A participatory research project. *Australian Educational Research*, 42, 1–17.
- Pascarella, E.T., Whitt, E.J., Edison, M.I., Nora, A., Hagedorn, L.S., Yeager, P.M., Terenzini, P.T. (1997). Women's perceptions of a "chilly climate" and their cogni-

- tive outcomes during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 38(2), 109–124.
- Pietarinen, J., Soini, T., Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51.
- Pines, A.M., Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Routledge.
- Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ramey, H.R., Rose-Krasnor, L., Busseri, M.A., Gadbois, S., Bowker, A., Findlay, L. (2015). Measuring psychological engagement in youth activity involvement. *Journal of Adolescence*, 45, 237–249.
- Reeve, J., Tseng, Ch.M., (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., Bakker, A.B. (2002b). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez, R.V., Bakker, A.B. (2002a). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic-approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Schlichte, J., Yssel, N., Merbler, J. (2005). Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 501, 35–40.
- Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E.A., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–98.
- Strus, W., Ślaski, S. (2007). Samoświadomość a uczucia i rozumowanie moralne. *Studia Psychologica UKSW*, 7, 13–36.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. Boston: Pearson Educational, Inc.
- Tomaszek, K. (2017). Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne. *Psychologia Rozwojowa*, 22(1), 29–45.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2018). Polish adaptation of the ESSBS school-burnout scale: Pilot study results. *Hacettepe University Journal of Education*, 1–16.
- Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tucholska, S. (2012). Zaangażowanie szkolne uczniów i jego korelaty. W: I. Ulfik-Jaworska, A. Gała (red.), *Dalej w tę samą stronę* (s. 271–281). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J.E. (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 1–11.
- Veiga, F.H., Reeve, J., Wentzel, K., Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. *Lisboa: International Perspectives of Psychology and Education*, 38–57.
- Virtanen, T.E., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.M. (2016). Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19.
- Wang, M.T., Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
- Wang, M.T., Chow, A., Hofkens, T., Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65.
- Wang, M.T., Fredricks, J.A. (2014). The Reciprocal Links between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout during Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737.
- Wang, M.T., Peck, S.C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49, 1266–1276.
- Whitt, E.J., Edison, M.I., Pascarella, E.T., Nora, A., Terenzini, P.T. (1999). Women's perceptions of a "chilly climate" and cognitive outcomes in college: Additional evidence. *Journal of College Student Development*, 40(2), 163–177.
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Zucoloto, M.L., de Oliveira, V., Maroco, J., Alvares Duarte Bonini Campos, J. (2016). School engagement and burnout in a sample of Brazilian students. *Health Advanced*, 8(5), 659–666.

**Streszczenie.** Zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne jest wielowymiarowym meta-konstruktem odzwierciedlającym identyfikację i poczucie więzi ze społecznością szkolną, akceptację wartości szkolnych, stopień inwestowania przez ucznia całokształtu energii psychicznej i fizycznej, przeznaczanej przez niego na realizację obowiązków szkolnych (opanowanie i zrozumienie wiedzy) oraz udział w życiu szkolnym. W modelu zaproponowanym przez Hazel, Vazirabadi,

Gallaghery (2013) zmienna ta składa się z trzech wymiarów: aspiracji, przynależności i produktywności. Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników pilotażowych badań nad polską wersją skali *The School Student Engagement Measure* (SSEM). Dane psychometryczne dotyczące skali zostały opracowane na podstawie badania z udziałem grupy 291 uczniów gimnazjum. Przedstawione wyniki prac adaptacyjnych wskazują, że narzędzie to spełnia podstawowe kryteria psychometryczne dla badań naukowych i nie odbiega w znacznym stopniu od wersji oryginalnej. Analizy czynnikowa i confirmacyjna potwierdziły zasadność modelu trójczynnikowego zaangażowania uczniów w aktywności szkolne. Rzetelność całej skali wyniosła  $\alpha = ,89$ , dla podskal mieściła się w przedziale  $\alpha = ,76- ,84$ . Trafność zewnętrzną narzędzia potwierdzona została analizą korelacji z konstruktami mierzącymi zjawiska przeciwstawne, tj. poczucie alienacji oraz wypalenie szkolne.

**Słowa kluczowe:** zaangażowanie szkolne, adaptacja, ewaluacja psychometryczna

Data wpłynięcia: 13.11.2017

Data wpłynięcia po poprawkach: 4.11.2019

Data zatwierdzenia tekstu do druku: 31.12.2019