Edukacja 2026, 4(179)
DOI 10.24131/3724.260403
e-ISSN 2449-8998

Otrzymano: **23.09.2026**
Zaakceptowano: **28.10.2026**
Dostępny online: **od 25.11.2026**

Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach szkolnych i rodzinnych a subiektywna ocena osiągnięć szkolnych uczniów szkół ponadpodstawowych: pośrednicząca rola determinacji szkolnej

✉ ***Marcin Kolemba*** / Uniwersytet w Białymstoku, Polska
e-mail: m.kolemba@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0001-9884-8672

Streszczenie

Wprowadzenie: Przekonania ucznia o zależności rezultatów od własnego działania mogą pozostawać w związku z jego wysiłkiem i oceną osiągnięć. Nie jest jednak jasne, czy podobne znaczenie mają przekonania dotyczące sytuacji szkolnych i relacji z rodzicami oraz jaką rolę w tych zależnościach odgrywa determinacja szkolna. **Cel badań:** W artykule przeanalizowano związki poczucia kontroli w sytuacjach szkolnych i rodzinnych z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych oraz sprawdzono, czy determinacja szkolna pośredniczy w tych zależnościach. **Metoda badań:** W przekrojowym badaniu internetowym uczestniczyło 835 uczniów szkół ponadpodstawowych w wieku 16–19 lat ze wszystkich województw Polski. Zastosowano Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli – wersję zrewidowaną, Kwestionariusz Determinacji Szkolnej oraz trzy wskaźniki samoopisowe: ocenę własnego uczenia się, deklarowane oceny szkolne i zadowolenie z ocen. Zależności oszacowano za pomocą modelowania równań strukturalnych. **Wyniki:** Model był dobrze dopasowany do danych. Wewnętrzne poczucie kontroli w sytuacjach szkolnych wiązało się dodatnio z determinacją szkolną (β = .50) i subiektywną oceną osiągnięć szkolnych (β = .19). Determinacja była silnie dodatnio związana z oceną osiągnięć (β = .63), a w modelu odnotowano istotny statystyczny efekt pośredni przez determinację szkolną (β = .31). Efekt pośredni dla kontekstu rodzinnego był nieistotny. Model wyjaśniał 52% wariancji czynnika latentnego. **Wnioski:** Przekonanie ucznia o związku własnych działań z rezultatami szkolnymi wiąże się z wyższą determinacją i korzystniejszą oceną osiągnięć szkolnych. W praktyce pedagogicznej wspieranie wytrwałości warto łączyć z tworzeniem przewidywalnego środowiska uczenia się, w którym wysiłek i zmiana strategii mogą prowadzić do dostrzegalnych rezultatów.

Słowa kluczowe: **poczucie kontroli, determinacja szkolna, subiektywna ocena osiągnięć szkolnych, uczniowie szkół ponadpodstawowych**

©Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

© 2026 Autor(zy). Artykuł opublikowany w otwartym dostępie, rozpowszechniany na warunkach licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0). / © 2026 Author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

Perceived Control in School and Family Situations and Upper-Secondary Students' Subjective Evaluation of Academic Attainment: The Indirect Role of Academic Grit

Abstract

Introduction: Students' beliefs that outcomes depend on their actions may be associated with effort and perceived attainment. Whether control beliefs in school and family contexts have similar significance, and how academic grit relates to them, remains unclear. **Research Aim:** This study examined associations of perceived control in school and family situations with subjective evaluation of academic attainment and tested the statistical mediating role of academic grit. **Method:** A cross-sectional online study involved 835 upper-secondary school students aged 16–19 from all Polish voivodeships. Measures included the Revised Questionnaire for the Assessment of Locus of Control, the Polish adaptation of the Academic Grit Scale, and three self-reports: evaluation of learning, grades, and satisfaction with grades. Associations were estimated using structural equation modeling. **Results:** The model fitted the data well. A more internal locus of control in school situations was positively associated with academic grit (β = .50) and subjective evaluation of academic attainment (β = .19). Academic grit was strongly positively associated with attainment evaluation (β = .63), with a significant indirect effect through academic grit (β = .31). The indirect effect for the family context was not significant. The model explained 52% of the variance in the latent factor. **Conclusion:** Believing that one's actions relate to school outcomes was associated with greater academic grit and a more favorable evaluation of attainment. Supporting persistence should be combined with a predictable learning environment in which effort and changes in strategy can produce observable outcomes.

Keywords: **locus of control, academic grit, self-perceived academic attainment, upper-secondary students**

1. WPROWADZENIE

Codzienne funkcjonowanie ucznia w szkole opiera się nie tylko na posiadanych wiadomościach i zdolnościach, lecz także na tym, jak rozumie on związek między własnym działaniem a jego następstwami. Przekonanie, że wysiłek, wybór strategii lub sposób przygotowania mogą mieć znaczenie dla przebiegu zdarzeń szkolnych, nadaje uczeniu się inny sens niż oczekiwanie, że o rezultatach rozstrzygają głównie przypadek, okoliczności albo decyzje innych osób. Ten wymiar przekonań opisuje się między innymi za pomocą pojęcia umiejscowienia poczucia kontroli. Pojęcie umiejscowienia kontroli wywodzi się z teorii społecznego uczenia się Rottera (1966). W polskiej literaturze konstrukt ten rozwijał między innymi Drwal (1978), a jego pomiar u dzieci i młodzieży umożliwił Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (Krasowicz i Kurzyp-Wojnarska, 1990), zrewidowany następnie jako KBPK-R (Krasowicz-Kupis i Wojnarska, 2017). Bardziej wewnętrzna orientacja oznacza przypisywanie własnemu działaniu relatywnie większego znaczenia, a bardziej zewnętrzna – silniejsze kojarzenie następstw z czynnikami pozostającymi poza osobistą kontrolą. Nie jest to jednak ani obiektywny zakres sprawczości, ani samokontrola, ani przekonanie o posiadaniu określonych kompetencji. Skinner (1996) wykazała, że pod wspólną etykietą kontroli funkcjonuje wiele częściowo nakładających się konstruktów, dlatego w badaniach w obszarze edukacyjnym kluczowe jest ustalenie, czego dokładnie dotyczy dane przekonanie i jakie relacje między działaniem a wynikiem obejmuje. Znaczenie tego rozróżnienia dobrze widać w literaturze dotyczącej osiągnięć. W klasycznej syntezie Findley i Cooper (1983) bardziej wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli było związane z lepszymi wynikami edukacyjnymi, ale siła zależności pozostawała mała lub umiarkowana. Warto zauważyć, że poczucie kontroli w sytuacjach edukacyjnych nie funkcjonuje w izolacji od innych procesów motywacyjnych i samoregulacyjnych. Badania wskazują, że jego znaczenie dla funkcjonowania ucznia jest powiązane między innymi z autonomią, motywacją osiągnięć, zaangażowaniem, emocjami związanymi z uczeniem się oraz regulacją własnego działania (Patrick i in., 1993; Perry i in., 2001; Hall i in., 2006; Połom, 2018). Jak wykazali Perry i współpracownicy (2005), w trzyletnim badaniu podłużnym nad studentami, poczucie kontroli sprzyja wyższej średniej ocen, niższemu wskaźnikowi rezygnacji z kursów oraz kontynuowaniu edukacji przede wszystkim wtedy, gdy współwystępuje z konstruktywnym niepokojem przed niepowodzeniem. Taka kombinacja sprawia, że potencjalne trudności są interpretowane w kategoriach czynników kontrolowalnych (np. wymagających większego nakładu pracy), co aktywuje wytrwałość w dążeniu do celów edukacyjnych. Poczucie kontroli nie działa więc w próżni, a jego znaczenie może zależeć od sposobu przeżywania wymagań oraz od właściwości środowiska uczenia się.

Z kolei You i in. (2011) w analizie, którą objęli 6 tysięcy adolescentów w wieku 12–17 lat, wywodzących się z czterech grup etnicznych uczęszczających do szkół w Stanach Zjednoczonych (azjatyckiej, afroamerykańskiej, latynoskiej oraz białej),

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

stwierdzili, że poczucie kontroli jest konstruktem stabilnym rozwojowo. Badanie nie wykazało istotnych spadków ani wzrostów wskaźnika poczucia kontroli w czasie we wszystkich czterech grupach etnicznych. Poczucie kontroli mierzone w klasie 8 pozostawało w istotnym dodatnim związku z końcowymi wynikami szkolnymi uczniów w klasie 12, wiązało się też z późniejszymi ocenami i wynikami testów pośrednio poprzez zaangażowanie ucznia w naukę. Wsparcie ze strony nauczycieli oraz rodziców stanowiło kluczowy kontekst społeczny, który bezpośrednio wzmacniał poczucie kontroli u uczniów. Gdy nauczyciele i rodzice tworzą bezpieczne, wspierające środowisko (słuchają ucznia, chwalą za włożony wysiłek i dostarczają pozytywnej informacji zwrotnej), wzmacniają w nim poczucie sprawczości. Autorzy wskazali, że poczucie kontroli pełni funkcję swoistego katalizatora motywacyjnego. Przekonanie, że sukces zależy od własnych starań, skłania młodzież do aktywnego uczestnictwa w zajęciach i systematycznej pracy, co może pozostawać w związku z osiągnięciami edukacyjnymi. Według Pekruna (2006) emocje związane z uczeniem się pozostają w relacji zarówno z oceną poczucia kontroli, jak i ze znaczeniem przypisywanym zadaniu oraz jego rezultatom. W tej ramie teoretycznej emocje, motywacja, strategie poznawcze i samoregulacja tworzą układ wzajemnych zależności. Samo przekonanie o możliwości uzyskania określonego wyniku nie wystarcza do wyjaśnienia wysiłku, jeżeli wynik ten jest dla ucznia obojętny. Dlatego szczególnie użyteczne jest spojrzenie na poczucie kontroli jako na jedno z przekonań towarzyszących wytrwałemu działaniu, którego znaczenie ujawnia się w konkretnych warunkach edukacyjnych osadzonych w doświadczeniach związanych z oceną i relacjach społecznych.

Uzasadnia to rozróżnienie ogólnego poczucia kontroli i przekonań odnoszących się do wybranych obszarów życia. Szkoła jest bezpośrednim miejscem wykonywania zadań, otrzymywania informacji zwrotnej i oceniania postępów. Można więc oczekiwać, że poczucie kontroli dotyczące sytuacji szkolnych będzie szczególnie bliskie deklaracjom wysiłku i funkcjonowania w tej samej dziedzinie. Uwzględnienie rodziny poszerza tę perspektywę. W badaniu You i in. (2011) postrzegane wsparcie rodziców i nauczycieli było dodatnio związane z postrzeganym poczuciem kontroli, co wskazuje na potrzebę osadzenia przekonań ucznia w jego relacjach ze środowiskiem rodzinnym i szkolnym. W przeglądzie badań Carton i in. (2021) bardziej wewnętrzne poczucie kontroli wiązało się przede wszystkim z przewidywalnym stosowaniem przez rodziców konsekwencji zależnych od zachowania dziecka, wspieraniem jego autonomii oraz ciepłym i zaangażowanym środowiskiem domowym. Autorzy zwrócili zarazem uwagę, że znaczna część dostępnych ustaleń pochodziła z badań korelacyjnych, opartych na samoopisie, co ogranicza możliwość wnioskowania o kierunku zależności. W podłużnym badaniu Nowickiego i in. (2018) poczucie kontroli rodziców i dzieci było ze sobą istotnie, lecz słabo związane, a wyniki dzieci wykazywały znaczną zmienność między 8. a 16. rokiem życia. Środowisko rodzinne należy zatem traktować jako jeden z kontekstów kształtowania przekonań kontrolnych, nie zaś jako źródło ich prostego przenoszenia z rodziców na dzieci. W polskim badaniu 386 adolescentów w wieku 13–16 lat Chęć i in. (2024), posługując się KBPK-R, wykazali związki postrzeganych postaw rodzicielskich zarówno z ogólnym poczuciem kontroli, jak i z jego umiejscowieniem w sytuacjach sukcesu i porażki. Wynik ten wzmacnia podstawy do uwzględniania relacji rodzinnych w analizach przekonań kontrolnych młodzieży. Nie stanowi jednak bezpośredniego dowodu dotyczącego podskali Rodzice, ponieważ autorzy odnosili swoje analizy do wyniku ogólnego oraz skal Sukces i Porażka. W KBPK-R podskala Rodzice ujmuje przekonania o tym, w jakim stopniu reakcje i akceptacja rodziców oraz możliwość realizowania potrzeb w relacji rodzinnej zależą od zachowania i komunikacji młodego człowieka (Krasowicz-Kupis i Wojnarska, 2017). Rodzina jest przy tym podstawowym środowiskiem rozwojowym, w którym kształtują się oczekiwania dotyczące przewidywalności reakcji innych osób i skuteczności własnego działania. Uwzględnienie tej zmiennej w modelu obok poczucia kontroli w środowisku szkolnym pozwala uzyskać szersze tło interpretacyjne.

Badania determinacji uczniów również potwierdzają znaczenie tych domen i uwzględnienia ich specyfiki przy projektowaniu badań i doborze narzędzi. Lin i in. (2024) stwierdzili dodatnią zależność pomiędzy pozytywnym stylem rodzicielskim a determinacją szkolną chińskich adolescentów (mierzoną skalą *Academic Grit Scale for Middle School Students – AGQMS*). Również w niemieckich badaniach z wykorzystaniem zmodyfikowanej i dopasowanej bezpośrednio do kontekstu szkolnego skali determinacji (*BISS-8*) wykazano, że jej wariant odnoszący się do szkoły był silniej związany ze średnią ocen niż determinacja ogólna (Schmidt i in., 2019).

Determinacja (grit) jest jedną z właściwości opisujących trwałość działania w kontekście edukacyjnym, która wzbudza szczególne zainteresowanie. Duckworth i in. (2007) oraz Duckworth i Quinn (2009) zdefiniowali ją jako wytrwałość i pasję w realizacji celów długoterminowych, rozróżniając dwa aspekty: wytrwałość w wysiłku oraz spójność zainteresowań. Pierwszy aspekt odnosi się do kontynuowania pracy pomimo trudności, drugi do skupienia zainteresowań w dłuższej perspektywie. W badaniu uczniów użyteczność tak ogólnego ujęcia zależy jednak od tego, czy deklarowana trwałość dążeń dotyczy właśnie nauki. Determinacja w innych obszarach życia nie musi znajdować jednakowego odzwierciedlenia w wykonywaniu zadań szkolnych. Dlatego ważne jest, by przy prowadzeniu badań w tym obszarze posługiwać się odpowiednio sprofilowanymi narzędziami. Clark i Malecki (2019) zaproponowały Kwestionariusz Determinacji Szkolnej (AGS – Academic Grit Scale), ujmując determinację szkolną jako ukierunkowaną na edukację gotowość do utrzymywania wysiłku, przystosowywania sposobu działania i koncentracji na wymagających celach mimo trudności. Polska adaptacja AGS potwierdziła jednoczynnikową strukturę i wysoką rzetelność narzędzia wśród uczniów szkół ponadpodstawowych (Kolemba i in., 2024).
Badania AGS dostarczają podstaw, by oczekiwać związków determinacji szkolnej z różnymi aspektami doświadczenia ucznia. Clark i Malecki (2019) wykazały jej dodatnie związki zarówno z ocenami, jak i z satysfakcją szkolną. W innym badaniu adolescentów dodatni związek pomiędzy determinacją (mierzoną skalą Grit-S) a osiągnięciami był silniejszy u uczniów deklarujących wysokie wsparcie społeczne ze strony nauczycieli, lecz nie dotyczyło to innych źródeł wsparcia – kolegów

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

z klasy czy rodziców (Clark i in., 2020). Determinacji nie należy jednak traktować jako całkowicie odrębnego i wyjątkowo silnego zasobu. Metaanaliza Credé i in. (2017) wskazuje na znaczne nakładanie się determinacji z sumiennością, szczególnie w odniesieniu do wytrwałości w wysiłku.

Dodatkowych danych o determinacji odnoszącej się bezpośrednio do nauki dostarczają inne badania wykorzystujące AGS. Tang i in. (2023) objęli badaniem chińskich uczniów w wieku 12–18 lat. Determinacja szkolna była dodatnio związana z deklarowanymi wynikami w nauce, a w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych również z behawioralnym, emocjonalnym, poznawczym i sprawczym zaangażowaniem w uczenie się. Zbliżony kierunek zależności stwierdzili Özdoğan i Yalçın (2025) w badaniu tureckiej adaptacji AGS, przeprowadzonym wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Wyższej determinacji szkolnej towarzyszyły wyższa średnia ocen oraz większa satysfakcja ze szkoły i z życia.

Przesłanek do powiązania determinacji z przekonaniami na temat poczucia kontroli dostarczają również badania bezpośrednio uwzględniające oba konstrukty. Çelik i Sarıçam (2018) stwierdzili u tureckich uczniów szkół ponadpodstawowych dodatnią zależność pomiędzy wewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli a determinacją mierzoną Grit-S. Wynik ten uzasadnia przypuszczenie, że skoro dostrzeganie znaczenia własnego działania w szkole współwystępuje z większą gotowością do podtrzymywania wysiłku pomimo trudności, to determinacja szkolna może stanowić jedno z ogniw łączących poczucie kontroli z oceną własnego funkcjonowania w szkole. Taki porządek ma charakter teoretyczny. W badaniu przekrojowym nie można ustalić, czy przekonania kontrolne poprzedzają determinację, czy też korzystniejsza ocena własnych osiągnięć i podtrzymywanie wysiłku sprzyjają bardziej wewnętrznemu poczuciu kontroli.

Przedstawione ustalenia pozostawiają otwarte pytanie o układ zależności pomiędzy poczuciem kontroli w środowisku szkolnym i rodzinnym, determinacją szkolną oraz subiektywną oceną osiągnięć szkolnych. Subiektywna ocena osiągnięć szkolnych w tym badaniu jest ujęta jako zmienna latentna, obejmująca trzy aspekty bazujące na deklaracji ucznia: oceny siebie jako ucznia, oceny wyników szkolnych oraz poziomu satysfakcji z uzyskiwanych wyników. Takie ujęcie łączy samoopis poziomu ucznia z deklarowanymi rezultatami i ich wartościowaniem. Luka badawcza nie dotyczy samego istnienia zależności pomiędzy kontrolą, determinacją i ocenami, lecz ich wspólnego ujęcia z użyciem miar specyficznych dla domeny oraz porównaniem dwóch kontekstów przekonań kontrolnych. Wkład obecnego badania polega na zestawieniu podskal KBPK-R Szkoła i Rodzice, zastosowaniu Academic Grit Scale oraz latentnym ujęciu subiektywnej oceny osiągnięć w jednej analizie SEM przeprowadzonej w dużej, geograficznie zróżnicowanej próbie polskich uczniów szkół ponadpodstawowych.

2. CEL BADANIA, PROBLEMY BADAWCZE I HIPOTEZY

Celem badania jest określenie związku poczucia kontroli w sytuacjach szkolnych z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych uczniów oraz sprawdzenie, czy determinacja szkolna stanowi mediator tej zależności. Równoczesne uwzględnienie poczucia kontroli w środowisku rodzinnym pozwala rozpatrywać przekonania dotyczące szkoły na tle przekonań odnoszących się do innego ważnego obszaru doświadczeń adolescentów. Porównanie obu kontekstów dotyczy ich związków z determinacją szkolną i subiektywną oceną osiągnięć szkolnych.

Wyodrębniono następujące problemy badawcze:

– Jak poczucie kontroli w sytuacjach szkolnych i rodzinnych oraz determinacja szkolna wiążą się z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych?

– Czy związek poczucia kontroli w sytuacjach szkolnych z subiektywną oceną osiągnięć obejmuje statystyczny efekt pośredni przez determinację szkolną?

– Czy poczucie kontroli w sytuacjach szkolnych i rodzinnych ujawnia odmienne wzorce oszacowań związków z determinacją szkolną i subiektywną oceną osiągnięć?

Przedstawione przesłanki teoretyczne uzasadniają następujące oczekiwania:

H1. Bardziej wewnętrzne poczucie kontroli w sytuacjach szkolnych będzie dodatnio związane z determinacją szkolną.

H2. Determinacja szkolna będzie dodatnio związana z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych.

H3. Bardziej wewnętrzne poczucie kontroli w sytuacjach szkolnych będzie dodatnio związane z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych.

H4. Związek poczucia kontroli w sytuacjach szkolnych z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych będzie obejmował dodatni efekt pośredni przez determinację szkolną.

Dotychczasowe badania nad rodzinnymi uwarunkowaniami poczucia kontroli dotyczyły przede wszystkim postaw rodzicielskich lub wsparcia rodziny, a więc konstruktów odmiennych od poczucia kontroli mierzonego podskalą KBPK-R Rodzice. Brak dostatecznych podstaw do sformułowania kierunkowej hipotezy dotyczącej tej zmiennej uzasadnia przyjęcie następującego pytania eksploracyjnego:

Czy poczucie kontroli w sytuacjach rodzinnych wiąże się z determinacją szkolną i subiektywną oceną osiągnięć szkolnych po uwzględnieniu poczucia kontroli w sytuacjach szkolnych?

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

3. METODA

3.1 Procedura badania i osoby badane

Badaniem objęto 835 uczniów szkół ponadpodstawowych w wieku od 16 do 19 lat (M = 17.52; SD = 1.06). Wśród uczestników znalazło się 410 kobiet (49.1%) i 425 mężczyzn (50.9%). Próba miała zasięg ogólnopolski i była zróżnicowana geograficznie: uczestnicy mieszkali we wszystkich 16 województwach. Dane zebrano w 2022 roku za pośrednictwem panelu Ariadna. Udział w badaniu miał charakter dobrowolny. Uczestnicy otrzymywali za udział w badaniu punkty przyznawane w ramach standardowego programu motywacyjnego Panelu Ariadna, które mogli następnie wymienić na nagrody dostępne w katalogu panelu. Badanie uzyskało pozytywną opinię komisji etycznej [nazwa instytucji usunięta na potrzeby recenzji].

3.2 Narzędzia badawcze

Poczucie kontroli mierzono Kwestionariuszem do Badania Poczucia Kontroli – wersja zrewidowana, KBPK-R (Krasowicz-Kupis i Wojnarska, 2017). Narzędzie zawiera 43 pozycje przedstawiające sytuacje, dla których badany wybiera jedno z dwóch alternatywnych zakończeń.

Wyższe wyniki oznaczają bardziej wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli w danym kontekście. Wykorzystano dwie podskale:

– KBPK-R Szkoła obejmuje 14 pozycji dotyczących przekonań na temat kontroli w sytuacjach związanych z osiągnięciami w nauce, ocenianiem przez nauczycieli i porównywaniem własnych rezultatów z wynikami innych uczniów. Wynik mieści się w przedziale 0–14 punktów. Wysoki wynik oznacza, że badany jest przekonany, iż efekty w sferze szkolnej są determinowane przez włożony wysiłek. Niski wynik oznacza przekonanie, że efekty szkolne zależą od nastawienia nauczycieli oraz szczęścia lub pecha.
– KBPK-R Rodzice obejmuje 9 pozycji odnoszących się do przekonań dotyczących stosunku rodziców do dziecka, ich akceptacji oraz realizowania potrzeb w relacjach rodzinnych. Zakres możliwych wyników wynosi 0–9 punktów. Wysoki wynik w podskali oznacza, że badany jest przekonany, że potrafi skutecznie komunikować się z rodzicami i dzięki temu osiągać zamierzone cele. Niski wynik oznacza że rodzice kierują się nastrojami czy nastawieniem, którego zmiana nie jest możliwa nawet jeśli uczeń wkłada w to wysiłek.

W analizowanej próbie współczynnik α Cronbacha wyniósł 0,72 dla podskali Szkoła i 0,61 dla podskali Rodzice. Współczynniki ω McDonalda wyniosły odpowiednio .73 i .61. Rzetelność podskali Rodzice jest zatem ograniczona, co wymaga ostrożności przy interpretacji oszacowań dotyczących kontekstu rodzinnego.

Determinację szkolną mierzono Kwestionariuszem Determinacji Szkolnej – Academic Grit Scale autorstwa Clark i Malecki (2019), w polskiej adaptacji Kolemba i in. (2024). Narzędzie odnosi się do utrzymywania wysiłku i zaangażowania w realizację celów edukacyjnych pomimo trudności. Składa się z 10 pozycji ocenianych na skali od 1 – „zupełnie do mnie nie pasuje" do 5 – „w pełni do mnie pasuje". Przykładowe stwierdzenie brzmi: „W szkole ciężko pracuję, aby zrealizować ambitne cele". Wynik mieści się w przedziale od 10 do 50 punktów. Wyższa wartość oznacza większą determinację szkolną. Rzetelność w analizowanej próbie wyniosła α = .94.

Subiektywną ocenę osiągnięć szkolnych ujęto jako zmienną latentną mierzoną trzema pojedynczymi deklaracjami ucznia: oceną własnego uczenia się, zazwyczaj uzyskiwanymi ocenami oraz zadowoleniem z ocen. Wskaźnikami były odpowiedzi na następujące pytania: *Ocena własnego uczenia się*: Na skali od 1 – 7 oceń, jak w Twoim odczuciu „się uczysz", gdzie 1 oznacza bardzo słabo a 7 bardzo dobrze. *Deklarowana ocena uzyskiwanych stopni*: Na skali od 1 do 7 oznacz, jakie zazwyczaj (w ostatnich latach w szkole) dostajesz oceny (1 – bardzo słabe do 7 – bardzo dobre). *Zadowolenie z ocen*: Na skali od 1 do 7 oceń, w jakim stopniu jesteś zadowolony z uzyskiwanych przez siebie (w ostatnich latach w szkole) ocen (1 – jestem niezadowolony do 7 – jestem w pełni zadowolony). Skala dotycząca ocen nie była odpowiednikiem polskiej sześciostopniowej skali stopni szkolnych, lecz porządkową samooceną typowego poziomu rezultatów – od bardzo słabych do bardzo dobrych. Pytanie o uczenie się może łączyć ocenę jakości i nakładu pracy, natomiast zadowolenie z ocen ma komponent afektywny. Czynnik należy więc interpretować jako wąsko zoperacjonalizowaną, subiektywną ocenę osiągnięć, a nie obiektywny wynik nauczania. Jednoczynnikową reprezentację przyjęto ze względu na wspólną treść wskaźników oraz wysokie ładunki uzyskane w modelu pomiarowym.

3.3 Analiza danych

Analizę danych oraz model równań strukturalnych zrealizowano w programie JASP 0.98. Obliczono średnie, odchylenia standardowe, zakresy wyników oraz współczynniki α i ω. Związki pomiędzy zmiennymi opisano za pomocą współczynników korelacji r Pearsona. W modelu SEM zastosowano estymację największej wiarygodności (ML), a braki danych obsługiwano metodą pełnej informacji największej wiarygodności (FIML). Trzy siedmiokategorialne wskaźniki wyniku traktowano jako przybliżenie zmiennych ciągłych. Ich skośność mieściła się od −.46 do −.20, a kurtoza od −.25 do .19. Takie rozwiązanie jest zgodne z wynikami symulacyjnymi dotyczącymi zmiennych o co najmniej pięciu kategoriach i rozkładach bez silnych odchyleń od normalności (Rhemtulla i in., 2012). Dopasowanie oceniano na podstawie χ^2, CFI, TLI, RMSEA z 90-procentowym

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

przedziałem ufności oraz SRMR. Efekty bezpośrednie, pośrednie i całkowite przedstawiono jako oszacowania niestandaryzowane i standaryzowane. Dla efektów pośrednich wyznaczono nieparametryczne przedziały percentylowe z 5000 prób bootstrapowych. Dodatkowo oszacowano model obejmujący wyłącznie KBPK-R Rodzice oraz model z odwróconym porządkiem zmiennych. W zmiennych uwzględnionych w analizowanych modelach nie występowały braki danych.

4. WYNIKI

Statystyki opisowe i macierz korelacji przedstawiono w tabeli 1. Analiza korelacji wykazała istotne wzajemne powiązania poczucia kontroli w środowisku szkolnym i rodzinie z determinacją szkolną oraz ze składowymi subiektywnej oceny osiągnięć szkolnych (jedynie korelacja wyniku podskali KBPK-R Rodzice z Zadowoleniem z ocen okazała się nieistotna). Korelacje pomiędzy trzema wskaźnikami subiektywnej oceny osiągnięć mieściły się w przedziale od .651 do .771. Obie podskale poczucia kontroli były ze sobą dodatnio skorelowane ($r = .507$; $p < .001$).

Tabela 1

Statystki opisowe i korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi

Zmienna	*M*	*SD*	1	2	3	4	5	6
1. KBPK-R Szkoła	9.12	3.06	—					
2. KBPK-R Rodzice	6.05	2.05	.507	—				
3. Determinacja szkolna	35.00	8.28	.467	.197	—			
4. Ocena własnego uczenia się	4.92	1.32	.394	.142	.642	—		
5. Deklarowane oceny	4.83	1.30	.409	.131	.629	.771	—	
6. Zadowolenie z ocen	4.89	1.41	.314	.057	.525	.651	.728	—

Wszystkie korelacje były istotne przy $p < .001$, z wyjątkiem związku KBPK-R Rodzice z zadowoleniem z ocen ($p = .102$).

W modelu pomiarowym wszystkie trzy wskaźniki istotnie ładowały czynnik subiektywnej oceny osiągnięć. Ładunki standaryzowane wynosiły .85 dla oceny własnego uczenia się, .91 dla deklarowanych ocen i .78 dla zadowolenia z ocen, a odpowiadające im wariancje resztowe: .27, .17 i .39 (tabela 2).

Tabela 2

Model pomiarowy subiektywnej oceny osiągnięć szkolnych

Wskaźnik	*B*	*SE*	λ	Wariancja resztowa	*p*
Ocena własnego uczenia się	1.000	—	.852	.274	—
Deklarowane oceny	1.046	.033	.910	.172	< .001
Zadowolenie z ocen	.975	.037	.782	.389	< .001

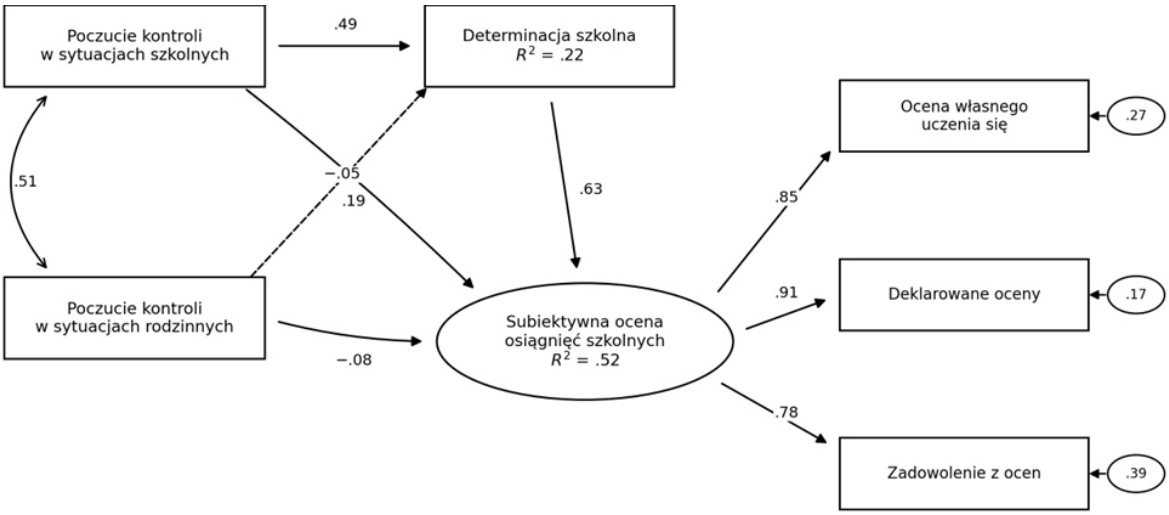
Pierwszy ładunek ustalono na 1 w celu identyfikacji modelu, λ oznacza ładunek standaryzowany.

W kolejnym kroku przeprowadzono modelowanie równań strukturalnych w celu weryfikacji postawionych hipotez. Przeanalizowano związek pomiędzy poczuciem kontroli w szkole i w środowisku rodzinnym z determinacją oraz z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych, która została uwzględniona w modelu jako zmienna latentna. Testowany model przedstawia rysunek 1.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Rysunek 1

Model związków poczucia kontroli w sytuacjach szkolnych i rodzinnych z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych przy uwzględnieniu determinacji szkolnej



Linie ciągłe – ścieżki istotne statystycznie; linia przerywana – ścieżka nieistotna. Wartości przy strzałkach jednokierunkowych są standaryzowanymi współczynnikami ścieżkowymi (β), a przy strzałce dwukierunkowej – współczynnikiem korelacji (r). Wartości w małych okręgach oznaczają wariancję resztową wskaźników. R^2 – wyjaśniona wariancja zmiennej endogenicznej.

Testowany model zawierał pięć ścieżek regresji oraz dwa zdefiniowane efekty pośrednie. Test ogólnego dopasowania był istotny, $\chi^2(6) = 25.73$, $p < .001$, jednak pozostałe wskaźniki wskazywały na ogólnie dobre dopasowanie części pomiarowej: CFI = .992, TLI = .980, RMSEA = .063, 90% CI [.039, .089], SRMR = .019. Część strukturalna była nasycona – oszacowano wszystkie ścieżki między predyktorami, mediatorem i wynikiem – dlatego sześć stopni swobody wynikało z ograniczeń modelu pomiarowego. Wskaźniki dopasowania nie stanowią zatem testu kierunku statystycznej mediacji. Pełne oszacowania efektów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Efekty bezpośrednie, pośrednie i całkowite w modelu podstawowym

Ścieżka	Efekt	*B*	*SE*	β	*p*	95% CI dla β
Szkoła → determinacja	bezpośredni	1.339	.096	.495	< .001	[.432, .555]
Rodzice → determinacja	bezpośredni	−.219	.143	−.054	.126	[−.119, .010]
Determinacja → osiągnięcia	bezpośredni	.086	.005	.632	< .001	[.571, .692]
Szkoła → osiągnięcia	bezpośredni	.071	.013	.191	< .001	[.117, .265]
Rodzice → osiągnięcia	bezpośredni	−.046	.017	−.083	.007	[−.143, −.025]
Szkoła → determinacja → osiągnięcia	pośredni	.115	.010	.313	< .001	[.262, .366]
Rodzice → determinacja → osiągnięcia	pośredni	−.019	.012	−.034	.126	[−.076, .006]
Szkoła → osiągnięcia	całkowity	.186	.015	.504	< .001	[.436, .571]
Rodzice → osiągnięcia	całkowity	−.065	.021	−.117	.002	[−.188, −.047]

B i SE pochodzą z estymacji ML. Wartości p dla efektów złożonych oparto na metodzie delta zapisanej w analizie podstawowej. Przedziały ufności są nieparametrycznymi przedziałami percentylowymi z 5000 prób bootstrapowych.

Po równoczesnym uwzględnieniu obu kontekstów kontroli związek KBPK-R Rodzice z determinacją szkolną był nieistotny (β = −.05, p = .126), podobnie jak efekt pośredni przez determinację (β = −.03, 95% CI [−.08, .01]). Bezpośrednia ścieżka do subiektywnej oceny osiągnięć była słaba i ujemna (β = −.08, p = .007), a efekt całkowity wyniósł β = −.12 (p = .002). Ponieważ korelacje dwuzmiennowe podskali Rodzice z determinacją, oceną własnego uczenia się i deklarowany-

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

mi ocenami były dodatnie, zmianę znaku po uwzględnieniu podskali Szkoła potraktowano jako potencjalny efekt supresji, a nie dowód niekorzystnego znaczenia rodziny.

W modelu obejmującym wyłącznie KBPK-R Rodzice jej związek z determinacją był dodatni ($\beta = .20$, $p < .001$), podobnie jak efekt pośredni przez determinację ($\beta = .14$, $p < .001$) i efekt całkowity ($\beta = .14$, $p < .001$), natomiast ścieżka bezpośrednia do subiektywnej oceny osiągnięć była bliska zeru ($\beta < .01$, $p = .989$). Model ten miał CFI = .989, TLI = .973, RMSEA = .080 i SRMR = .020. Ujemne oszacowanie w modelu podstawowym pojawia się więc dopiero po statystycznym odseparowaniu wariancji wspólnej z kontrolą szkolną.

Oszacowano również model alternatywny, w którym subiektywna ocena osiągnięć szkolnych przewidywała statystycznie determinację szkolną, natomiast determinacja i subiektywna ocena osiągnięć przewidywały obie podskale poczucia kontroli. Model uzyskał identyczne wskaźniki dopasowania jak model podstawowy: $\chi^2(6) = 25.73$, $p < .001$; CFI = .992; TLI = .980; RMSEA = .063, 90% CI [.039, .089]; SRMR = .019. Równoważność dopasowania wynika z nasycenia części strukturalnej i pokazuje, że dane przekrojowe nie pozwalają rozstrzygnąć kierunku zależności.

Obie podskale poczucia kontroli wyjaśniały 22,1% wariancji determinacji szkolnej. Łącznie poczucie kontroli w sytuacjach szkolnych i rodzinnych oraz determinacja wyjaśniały 52,0% wariancji latentnej subiektywnej oceny osiągnięć szkolnych.

5. DYSKUSJA WYNIKÓW

Wyniki były zgodne z założeniami H1–H4. Bardziej wewnętrzne poczucie kontroli w sytuacjach szkolnych wiązało się z większą determinacją szkolną i korzystniejszą subiektywną oceną osiągnięć szkolnych, a związek ten obejmował część bezpośrednią oraz dodatni efekt pośredni przez determinację. Rezultaty opisują statystyczny układ współzależności i nie stanowią potwierdzenia procesu przyczynowego. Dla podskali Rodzice wzorzec oszacowań zmieniał się po uwzględnieniu wariancji wspólnej z kontrolą szkolną.

Dodatnia zależność pomiędzy szkolnym poczuciem kontroli a determinacją jest spójna z ujęciem uczenia się jako aktywności wymagającej dostrzegania związku między działaniem a jego następstwami. Podobny wynik uzyskano w badaniu Çelika i Sarıçama (2018), w którym poczucie wewnętrznej kontroli u adolescentów dodatnio korelowało z determinacją. Zastosowano w nim jednak skalę ogólną Grit-S, co ogranicza bezpośrednią porównywalność wyników. You i in. (2011) wykazali w badaniu podłużnym związki postrzeganej kontroli z późniejszym zaangażowaniem i osiągnięciami. Perry i in. (2005) stwierdzili jednak, że zależności pomiędzy kontrolą akademicką a przebiegiem studiów zależały od współwystępującego konstruktywnego niepokoju przed niepowodzeniem. Samo przekonanie o kontroli nie wyczerpuje więc wyjaśnienia aktywności edukacyjnej.

Związek determinacji szkolnej z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych odpowiada ustaleniom Clark i Malecki (2019), w których wyniki w Kwestionariuszu Determinacji Szkolnej (AGS) były dodatnio związane z samoopisem osiągnięć, ocenami oraz satysfakcją szkolną. W tureckiej adaptacji również odnotowano dodatnie związki determinacji szkolnej ze średnią ocen i satysfakcją szkolną (Özdoğan i Yalçın, 2025). Do interpretacji relatywnie silnej ścieżki wiążącej determinację z oceną osiągnięć szkolnych, uzyskanej w obecnym modelu należy podchodzić ostrożnie, biorąc pod uwagę krytykę wartości predykcyjnej konstruktu podnoszoną w analizach Credé i in. (2017) czy Lam i Zhou (2022), w których zwracano uwagę, że przeciętny związek ogólnego wyniku determinacji z osiągnięciami jest niewielki, a wytrwałość w wysiłku pozostawała z nimi silniej związana niż spójność zainteresowań. Relatywnie silna ścieżka łącząca determinację szkolną z subiektywną oceną osiągnięć może wynikać nie tylko ze zgodności domenowej miar, lecz także z wariancji wspólnej metody oraz częściowego nakładania się ich treści. Pozycje AGS odnoszą się między innymi do wysiłku i sposobu wykonywania pracy szkolnej, natomiast jeden ze wskaźników zmiennej wynikowej wymaga ogólnej oceny tego, jak uczeń się uczy. Uzyskana zależność dotyczy ponadto samoopisowej oceny osiągnięć, dlatego nie jest bezpośrednio porównywalna ze słabszymi związkami determinacji z obiektywnymi osiągnięciami przedstawianymi w metaanalizach. Ponadto konstrukt determinacji częściowo pokrywa się z sumiennością, co ogranicza możliwość przypisania obserwowanej zależności wyłącznie swoistym właściwościom determinacji (Credé i in., 2017).

Dodatni efekt pośredni jest zgodny z założeniem, że przekonaniu o znaczeniu własnego działania towarzyszy większa deklarowana gotowość do podtrzymywania wysiłku, pozostająca w związku z korzystniejszą subiektywną oceną osiągnięć szkolnych. Wynik dotyczący związku poczucia kontroli w środowisku rodzinnym z determinacją i oceną osiągnięć szkolnych wymaga osobnej interpretacji. Przy słabych dodatnich korelacjach z determinacją oraz dwoma wskaźnikami zmiennej wynikowej ścieżki tej podskali w modelu uwzględniającym szkolne poczucie kontroli miały znak ujemny. Efekt pośredni przez determinację szkolną był nieistotny, natomiast ścieżka bezpośrednia i warunkowy efekt całkowity były ujemne i istotne statystycznie. Możliwym wyjaśnieniem jest relatywnie niska rzetelność podskali Rodzice ($\alpha = .61$, $\omega = .61$) uzyskana w badaniu, ograniczająca precyzję pomiaru. Należy też pamiętać, że podskala KBPK-R Rodzice nie mierzy wsparcia ani stylu wychowawczego, a związek z innymi zmiennymi uwzględnionymi w modelu nie świadczy o braku znaczenia środowiska rodzinnego dla determinacji szkolnej czy osiągnięć szkolnych ucznia. Model obejmujący wyłącznie podskalę Rodzice ujawnił dodatni efekt pośredni i całkowity oraz zerową ścieżkę bezpośrednią. W połączeniu ze zmianą znaku w modelu podstawowym wynik ten jest zgodny z możliwością supresji wynikającej ze współdzielonej wariancji obu podskal, choć nie stanowi jej definitywnego potwierdzenia.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

6. WNIOSKI

Głównym celem badania było określenie związku poczucia kontroli w sytuacjach szkolnych z subiektywną oceną osiągnięć szkolnych uczniów oraz sprawdzenie, czy związek ten obejmuje statystyczny efekt pośredni przez determinację szkolną. Szkolne poczucie kontroli było dodatnio związane z determinacją szkolną i subiektywną oceną osiągnięć uczniów, a jego związek ze zmienną wynikową obejmował dodatni efekt pośredni przez determinację szkolną. Zaobserwowany wzorzec wskazuje na większą użyteczność predykcyjną szkolnego poczucia kontroli niż poczucia kontroli w rodzinie w ramach badanego modelu. Wynikać to może ze spójności domen. Przekonania dotyczące kontroli w środowisku szkolnym pozostają bliskie treściowo szkolnej determinacji i deklaracjom dotyczącym nauki. Ujemne oszacowanie dla KBPK-R Rodzice po uwzględnieniu szkolnego poczucia kontroli nie uzasadnia natomiast wniosku o małym czy niekorzystnym znaczeniu rodziny. Dotyczy ono konkretnej miary przekonań i określonej konfiguracji współzależnych zmiennych. Przekrojowy model jest zgodny z założeniem pośredniczącej roli determinacji, lecz nie potwierdza kolejności przyczynowej.

Dla praktyki pedagogicznej wyniki stanowią przesłankę do rozpatrywania wytrwałości wraz z organizacją środowiska uczenia się. Przejrzyste kryteria oceniania, informacja zwrotna wskazująca możliwe sposoby modyfikacji strategii działania oraz możliwość poprawy pracy mogą zwiększać czytelność zależności między własnym działaniem ucznia a jego rezultatami, sprzyjając tym samym doświadczeniu kontroli nad procesem uczenia się (Siero i van Oudenhoven, 1995; Nicol i Macfarlane-Dick, 2006; Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018). Wspieranie przekonań kontrolnych powinno mieć oparcie w rzeczywistej przewidywalności szkoły i jej reagowaniu na działania ucznia. Dobry model rozwijania determinacji szkolnej i kształtowania wytrwałości nie może więc ograniczać się do zachęt, by uczeń pracował dłużej lub intensywniej, niezależnie od napotykanych barier.

Ograniczeniem badania pozostaje wąska operacjonalizacja subiektywnej oceny osiągnięć szkolnych za pomocą trzech pojedynczych deklaracji. Badanie nie obejmowało obiektywnych ocen z dokumentacji szkolnej, a przekrojowy i samoopisowy charakter danych nie pozwala ustalić kierunku zależności. W badaniu nie gromadzono danych dotyczących typu szkoły i klasy, czyli czynników mogących mieć wpływ na rozkład i znaczenie ocen. Potrzebne są badania podłużne i wieloźródłowe, obejmujące inne aspekty osiągnięć oraz funkcjonowania ucznia w szkole. Najważniejszym ograniczeniem jest przekrojowy charakter danych. Analiza pośrednia nie ustala kolejności czasowej, modele alternatywne mogą być statystycznie równoważne a w danych jednopomiarowych oszacowania mediacji mogą odbiegać od procesów podłużnych (Maxwell i Cole, 2007). Identyczne dopasowanie modelu odwróconego pokazuje to bezpośrednio. Wszystkie zmienne pochodziły z samoopisu tej samej osoby i jednego pomiaru, co stwarza ryzyko wariancji wspólnej metody (Podsakoff i in., 2003). Kolejne badania powinny obejmować co najmniej trzy pomiary oraz obiektywne lub wieloźródłowe wskaźniki osiągnięć. Dalsze ograniczenia dotyczą ograniczonej rzetelności KBPK-R Rodzice (α = .61; ω = .61), a kontekst 2022 roku – krótko po okresach nauki zdalnej – mógł wiązać się ze specyficznymi doświadczeniami szkolnymi, których nie zmierzono.

Finansowanie: Dane uzyskane w ramach grantu NCN nr GR-979
Konflikt interesów: Brak
Informacja o dostępności danych: Zanonimizowane dane wykorzystane w badaniu są dostępne u autora korespondencyjnego na uzasadnioną prośbę.

BIBLIOGRAFIA

Carton, J. S., Ries, M., & Nowicki, S., Jr. (2021). Parental antecedents of locus of control of reinforcement: A qualitative review. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 565883. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565883

Çelik, İ., & Sarıçam, H. (2018). The relationships between positive thinking skills, academic locus of control and grit in adolescents. *Universal Journal of Educational Research, 6*(3), 392–398. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060305

Chęć, M., Rachubińska, K., & Konieczny, K. (2024). The importance of parental attitudes for locus of control among adolescents. *Pomeranian Journal of Life Sciences, 70*(1), 46–52. https://doi.org/10.21164/pomjlifesci.958

Clark, K. N., Dorio, N. B., Eldridge, M. A., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2020). Adolescent academic achievement: A model of social support and grit. *Psychology in the Schools, 57*(2), 204–221. https://doi.org/10.1002/pits.22318

Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology, 72*, 49–66. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001

Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(3), 492–511. https://doi.org/10.1037/pspp0000102

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Drwal, R. Ł. (1978). Poczucie kontroli jako wymiar osobowości: Podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań. W L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (Seria III, t. 3, s. 307–345). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit–S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166–174. https://doi.org/10.1080/00223890802634290

Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(2), 419–427. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.419

Hall, N. C., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Hladkyj, S., & Chipperfield, J. G. (2006). Primary and secondary control in achievement settings: A longitudinal field study of academic motivation, emotions, and performance. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(6), 1430–1470. https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00067.x

Kolemba, M., Konaszewski, K., & Niesiobędzka, M. (2024). Polish adaptation of Clark and Malecki's academic grit scale. *Current Psychology, 43*(38), 30072–30080. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06569-2

Krasowicz, G., & Kurzyp-Wojnarska, A. (1990). Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK). Podręcznik. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Krasowicz-Kupis, G., & Wojnarska, A. (2017). KBPK-R: Kwestionariusz do badania poczucia kontroli – wersja zrewidowana. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Lam, K. K. L., & Zhou, M. (2022). Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 114*(3), 597–621. https://doi.org/10.1037/edu0000699

Lin, W., Liu, J., Xiang, S., Cai, J., Xu, J., & Lian, R. (2024). The relationship between a positive parenting style and Chinese adolescents' academic grit: A parallel mediating model. *Current Psychology, 43*(1), 272–280. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04249-1

Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. P*sychological Methods, 12*(1), 23–44. https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Nowicki, S., Iles-Caven, Y., Gregory, S., Ellis, G., & Golding, J. (2018). Stability of, and associations between, parent and child locus of control expectancies. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 2018. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02018

Özdoğan, A. Ç., & Yalçın, İ. (2025). Academic Grit Scale: Adaptation, validity, and reliability study for middle and high school students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(2), 249–256. https://doi.org/10.17556/erziefd.1585281

Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 781–791. https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education, 46*(5), 535–569. https://doi.org/10.1007/s11162-005-3364-4

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 776–789. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Połom, M. (2018). Struktura motywacji osiągnięć a poczucie umiejscowienia kontroli u uczennic szkół ponadgimnazjalnych. *Kwartalnik Pedagogiczny, 63*(1), 163–178. https://doi.org/10.5604/01.3001.0011.8241

Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods, 17*(3), 354–373. https://doi.org/10.1037/a0029315

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976

Schmidt, F. T. C., Fleckenstein, J., Retelsdorf, J., Eskreis-Winkler, L., & Möller, J. (2019). Measuring grit: A German validation and a domain-specific approach to grit. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(3), 436–447. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000407

Siero, F., & van Oudenhoven, J. P. (1995). The effects of contingent feedback on perceived control and performance. *European Journal of Psychology of Education, 10*(1), 13–24. https://doi.org/10.1007/BF03172792

Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 549–570. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.549

Tang, H., Zhou, S., Du, X., Mo, Q., & Xing, Q. (2023). Validating the Chinese version of the Academic Grit Scale in selected adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 41*(2), 153–174. https://doi.org/10.1177/07342829221129078

Tłuściak-Deliowska, A., & Czyżewska, M. (2018). Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym. *Przegląd Pedagogiczny, (1),* 69–81. https://doi.org/10.34767/PP.2018.01.07

You, S., Hong, S., & Ho, H. Z. (2011). Longitudinal effects of perceived control on academic achievement. *The Journal of Educational Research, 104*(4), 253–266. https://doi.org/10.1080/00220671003733807

© 2026 Author(s). CC BY 4.0