



Paweł Kot, Monika Armuła
KATOLICKI UNIwersYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

PRZEKONANIE O WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI A POSTRZEGANE ŹRÓDŁA STRESU ZWIĄZANEGO ZE STUDIOWANIEM

Cel badań. Przekonanie o własnej skuteczności może determinować funkcjonowanie człowieka w różnych sytuacjach życiowych. Przekonanie o własnej skuteczności w roli studenta może być związane ze spostrzeganiem wymagań tej roli jako potencjalnych źródeł stresu w grupie osób uczących się. Sytuacje przekraczające możliwości studentów określane są jako potencjalne źródła stresu. **Materiał i metody.** W badaniu wzięło udział 386 studentów, w tym 260 kobiet i 126 mężczyzn ($M = 22,02$; $SD = 2,01$). Wykorzystano w nim skalę Student ze Skali Przekonania o Własnej Skuteczności w Rolach Życiowych oraz Skalę Oceny Sytuacji Trudnych na Studiach. **Wyniki i wnioski.** Analizy pozwoliły wykazać różnice między studentami różnych lat w stopniu nasilenia przekonania o własnej skuteczności w roli studenta oraz nasilenia stresu w sytuacjach trudnych związanych ze studiowaniem. Przekonanie o własnej skuteczności jest ujemnie skorelowane z nasileniem spostrzeganych źródeł stresu.

Słowa kluczowe: skuteczność, rola życiowa, student, źródła stresu

WPROWADZENIE

Problematyka niniejszego artykułu wpisuje się w nurt badań nad stresem. Zagadnieniem tym zajmują się przedstawiciele różnych dyscyplin, głównie medycyny, psychologii, socjologii i pedagogiki (Heszen-Niejodek, 2000; Hobfoll, 2006; Raulkar i Saks, 2016; Selye, 1978; Tomczak, 2009). Wraz ze wzrostem tempa współczesnego życia jednostka coraz częściej spotyka się z nowymi sytuacjami. Zmierzenie się z niektórymi z nich nie stanowi problemu dla danej osoby, a inne – tzw. sytuacje trudne – są natomiast wyzwaniem i niekorzystnym zdarzeniem w życiu jednostki. Sytuacje trudne definiowane są jako „układ stosunków między człowiekiem i jego otoczeniem charakteryzujących się brakiem zrównoważenia lub niezgodnością dążeń, wartości, celów z możliwościami realizacyjnymi (kompetencje) lub właściwościami jednostki oraz warunkami jej życia i aktywności (otoczenia)” (Tyszkowa, 1978, s. 5).

Tomaszewski (1975) wyróżnia kilka rodzajów sytuacji trudnych w życiu człowieka: deprywację (gdy brak nam czegoś, co jest potrzebne do normalnego funkcjonowania i dobrego samopoczucia), przeciążenie (czyli wyczerpanie i nadmiar zadań, brak czasu na odpoczynek), utrudnienie (występowanie

bodźców przeszkadzających bądź niepotrzebnych), konflikt (pojawienie się przeciwstawnych pragnień, wartości, celów) i zagrożenie (w sytuacji niebezpieczeństwa, gdy któraś wartość może zostać naruszona). W sytuacji trudnej jednostka musi zestawić swoje zasoby z czynnikami środowiskowymi, które stanowią wyzwanie. Według Hobfolla (2006) do zasobów człowieka należą: „przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii, które albo same w sobie są cenione jako potrzebne do przetrwania (bezpośrednio lub pośrednio), albo służą do zdobycia owych zasobów umożliwiających przetrwanie” (s. 70). Hobfoll wyróżnia zasoby wewnętrzne – znajdujące się w posiadaniu Ja, takie jak: poczucie własnej skuteczności, samoocena, kompetencje zawodowe, optymizm, oraz zasoby zewnętrzne – znajdujące się poza jednostką: wsparcie społeczne, status społeczno-ekonomiczny. Ich zgromadzenie wymaga od jednostki nakładu wysiłku i czasu. Jeśli zgromadzone zasoby okażą się niewystarczające, konfrontacja z wymaganiami środowiska wiąże się ze stresem (Lazarus, 1966), który z jednej strony paraliżuje, z drugiej zaś motywuje do działania (Borecka-Biernat, 2006).

Według Lazarusa (1966) na tego typu sytuacje można zareagować w dwojaki sposób: problemowo lub emocjonalnie. Podejście

problemowe wiąże się z konfrontacją i próbą stawienia czoła wyzwaniu, jednocześnie wyciszając emocje. Strategia emocjonalna skupia się zaś na regulacji emocji w stosunku do stresora tak, aby nie zakłóciły aktywności somatycznej jednostki oraz jej funkcjonowania społecznego. Według Parkera i Endlera (1992) należy dodatkowo wyróżnić strategię unikową, polegającą na odsuwaniu myśli, działań oraz emocji od źródła stresu i przekierowaniu ich na czynności zastępcze tak, aby nie przeżywać związanych z nim negatywnych stanów. Najbardziej efektywne są niewątpliwie strategie nakierowane na świadome zmierzenie się ze stresorem. Właściwe zarządzanie emocjami czy też kierowanie swoim zachowaniem w sytuacji stresowej daje poczucie kontroli nad własnym życiem i łagodzi negatywne zdrowotne skutki stresu, czyli np. choroby serca i układu krążenia oraz ogólne osłabienie odporności organizmu.

Szczególnie w okresie wczesnej dorosłości młody człowiek spotyka się z szeregiem trudnych sytuacji związanych z przyjmowaniem nowych ról życiowych i zawodowych, takich jak np. pójście na studia lub rozpoczęcie pracy zawodowej albo założenie rodziny (Super 1994). Wiąże się to ze zmianą otoczenia, wyjściem ze strefy komfortu psychicznego i podjęciem całkiem nowych wyzwań (Bańka, 2014). Okres kształcenia się na studiach jest bardzo ważnym czasem w życiu młodego człowieka (Rożnowski i Kot, 2016). Nauka, egzaminy i związany z nimi stres są nieodłącznymi składnikami studiowania (Grzywacz, 2012; Skrzypek i wsp., 2001; Szczyrba-Maróń, 2010). Nabywaniu umiejętności i specyficznej dla danego kierunku wiedzy często towarzyszy zmaganie się z różnego rodzaju sytuacjami trudnymi (Sereda, 2011; Tomczak, 2009).

Do konkretnych destrukcyjnych reakcji na trudne sytuacje w świetle badań polskich studentów można zaliczyć: zaniechanie jakiegokolwiek działania, izolowanie się od społeczeństwa i niewykorzystywanie jego wsparcia lub też próbę zmiany otoczenia zamiast siebie samego (Sereda, 2011; Skrzypek, i wsp. 2001). Do konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych należą zaś: poszukiwanie informacji, wsparcia społecznego, wzrost samoświadomości, realistyczna percepcja rzeczywistości, koncen-

tracja na celu i źródłach sytuacji trudnej, jak również wspomniana wcześniej konfrontacja z sytuacją trudną (Heszen-Niejodek, 2000).

Badania Szczyrby-Maróń (2010) wskazują, iż najczęściej stosowanymi strategiami w walce ze stresem wśród studentów są: myślenie życzeniowe, obwinianie się, walka i pozytywne przewartościowanie oraz planowane rozwiązanie problemu. W badaniach Grzywacz (2012) studenci natomiast wymieniali: relaksowanie się poprzez słuchanie muzyki, palenie papierosów, sen czy też przekierowanie aktywności i myśli na coś, co nie jest związane z problemem. Sporadycznie młodzi ludzie poza stresem związanym ze studiowaniem wymieniają: dojazdy (na uczelnię czy do domu rodzinnego), samotność, perspektywę powtarzania sesji lub roku akademickiego.

Sukces w radzeniu sobie z możliwymi trudnymi sytuacjami zależy nie tylko od czasu poświęconego na przygotowanie, poziomu intelektualnego studenta, ale także od posiadanych zasobów (Hobfoll, 2006; Tomczak, 2009; Üstün, 2016). Oprócz zasobów materialnych, aktualnego stanu posiadania i energii Hobfoll (2006) wskazuje na zasoby osobiste jako ważny potencjał w poradzeniu sobie z sytuacją stresującą, czyli kompetencje zawodowe, umiejętności społeczne, zdolności przywódcze oraz cechy osobowości, np. samoocena, nadzieja, optymizm i przekonanie o własnej skuteczności.

Funkcjonowanie człowieka uwarunkowane jest różnymi czynnikami, zarówno osobowościowymi, jak i sytuacyjnymi (Oleś, 2011; Pervin i Cervone, 2011). Szczególnie w odpowiedzi na wystąpienie sytuacji trudnych i nasilenie związanych z nimi stresorów jednostka stara się odnaleźć zasoby pomocne w poradzeniu sobie w zaistniałej sytuacji (Hobfoll, 2006; Law, 2013; Siegrist, 2005). W obliczu niepewnej sytuacji podczas pełnienia wielu ról życiowych znaczenia nabierają cechy i typy osobowości, które są związane z umiejętnością funkcjonowania w sytuacji permanentnych zmian (Bańka, 2014; Lachowska, 2014; Luthans i wsp., 2006). Jedną z cech charakterystycznych jednostki związanych w funkcjonowaniem w trudnych warunkach, a także nowych i wymagających wzmożonej aktywności, jest przekonanie o własnej skuteczności (Bandura, 2007; Luthans wsp.,

2006). Przekonanie o własnej skuteczności uznawane jest za istotny zasób w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Bandura, 2007; Rożnowski i Kot, 2016), a za taką można uznać funkcjonowanie w trybach systemu edukacji akademickiej (Gołuch, 2011).

W rozumieniu Bandury (2000) przekonanie o własnej skuteczności łączy się z dostrzeganiem swojej zdolności wykonania konkretnego zadania lub osiągnięcia danego poziomu jego wykonania. Bandura (2011) zalecał dokonywanie pomiaru przekonania o własnej skuteczności w konkretnych sytuacjach, stąd, jego zdaniem, wyniki pomiaru należy interpretować w odniesieniu do konkretnych zadań i określonych sytuacji. Przyjęcie najbardziej specyficznej, ograniczonej do danej dziedziny oceny własnej skuteczności pozwala trafnie wyjaśniać i przewidywać zachowanie jednostki (Bandura, 2007). Według Bandury (2007) źródłem kształtowania się przekonań o własnej skuteczności są: osiągnięcia w wykonywaniu zadań i czynności, modelowanie, perswazja słowna oraz pobudzenie emocjonalne.

Odpowiedzią na uszczegółowienie własnej skuteczności jest propozycja pomiaru uogólnionego przekonania o własnej skuteczności (por. Schwarzer i wsp., 2006). Uogólnione przekonanie o własnej skuteczności to zgeneralizowane, względnie stałe przekonanie jednostki o posiadaniu wystarczających kompetencji do skutecznego działania niezależnie od sytuacji (Schwarzer i Jerusalem, 1995. Odnosi się do przeświadczenia osoby, że jest zdolna do skutecznego działania w sytuacjach nowych, niejednoznacznych, nieprzewidywalnych czy stresujących (Schwarzer, 1997). Pozwala wyjaśnić szerszy kontekst funkcjonowania jednostki na zasadzie między-sytuacyjnych podobieństw w zachowaniu się (Schwarzer i Jerusalem, 1995).

W niniejszej pracy autorzy odwołują się głównie do poziomu pośredniego przekonania o własnej skuteczności, rozumianego jako przekonanie o własnej skuteczności w wykonywaniu roli studenta. Oprócz tej roli Super (1994) wyodrębnił role: pracownika, głowy domu, wypoczywającego i obywatela. Na potrzeby niniejszego badania autorzy skoncentrowali się jednak wyłącznie na aktywności młodych dorosłych w roli życiowej związa-

nej ze zdobywaniem oraz ugruntowywaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji (Caprara i wsp., 2011) na poziomie edukacji akademickiej. Jak już wcześniej wspomniano, składa się na nią nauka nowego materiału, przygotowywanie do kolokwium i egzaminów oraz próby praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy. Mimo iż rola ta wydaje się zarezerwowana dla osób na etapie wczesnej dorosłości, to jednak w obliczu dynamicznych zmian na rynku pracy i ciągłej potrzeby doskazywania się dotyczy osób będących na różnych etapach kariery (Bańka, 2014; Savickas, 2012; Super, 1994).

CEL BADAŃ

Głównym źródłem kształtowania się przekonania o własnej skuteczności w roli studenta jest doświadczenie nabywane wraz z czasem sprawowania przez jednostkę tej roli życiowej. W związku z tym pierwsze pytanie badawcze brzmi: czy poziom przekonania o własnej skuteczności w roli studenta jest związany z rokiem studiów, na jaki dana osoba uczęszcza? W odpowiedzi na tak sformułowane pytanie badawcze można postawić pierwszą hipotezę badawczą: studenci wyższych lat studiów charakteryzują się wyższym poziomem przekonania o własnej skuteczności w roli studenta.

Kolejne pytanie badawcze brzmi: czy wraz ze wzrostem doświadczenia, rozumianego jako lata studiów zmniejsza się poziom doświadczanych trudności związanych ze studiowaniem? Stąd druga hipoteza badawcza brzmi: studenci wyższych lat studiów charakteryzują się mniejszym nasileniem doświadczanych sytuacji stresowych związanych ze studiowaniem.

Według Bandury (2011) przekonanie o własnej skuteczności stanowi lepszą podstawę przewidywania zachowań ludzi niż wcześniejsze osiągnięcia, deklarowany poziom wykonania czy umiejętności. W związku z tym można założyć występowanie ujemnego związku między poziomem przekonania o własnej skuteczności w roli studenta a nasileniem sytuacji trudnych związanych ze studiowaniem wśród studentów (trzecia hipoteza badawcza).

MATERIAŁ I METODY

Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2016 r. Była to mniej więcej połowa semestru zimowego, dlatego studenci nie byli jeszcze nadmiernie obciążeni obowiązkami związanymi z zaliczeniem semestru. Dodatkowo, osoby na pierwszym roku studiów zdążyły się już zapoznać ze specyfiką studiowania. Badanie przeprowadzono za pomocą metody papier – ołówek w obecności badacza, po uzyskaniu ustnej zgody na udział w nim od osób badanych.

Do pomiaru przekonania o własnej skuteczności wykorzystano Skalę Student ze Skali Przekonania o Własnej Skuteczności w Rolach Życiowych, a do pomiaru źródeł stresu związanych ze studiowaniem posłużono się Skalą Oceny Sytuacji Trudnych na Studiach.

Skala Przekonań o Własnej Skuteczności w Rolach Życiowych stanowi podstawę oceny przekonania o własnej skuteczności w pięciu wyróżnionych przez Supera (1994) rolach społecznych: studenta, pracownika, głowy domu, wypoczywającego oraz obywatela. Narzędzie zostało skonstruowane do badań studentów i absolwentów szkół wyższych oraz osób znajdujących się w sytuacji opuszczania systemu edukacji i wchodzenia na rynek pracy (Kot i Rożnowski, w recenzji). W niniejszym badaniu została wykorzystana skala do pomiaru przekonania o własnej skuteczności w roli studenta. Obejmuje ona stwierdzenia związane z przekonaniem o własnej skuteczności w zdobywaniu wiedzy, nauce nowego materiału oraz zaliczaniu egzaminów. W skład Skali wchodzi 5 twierdzeń. Osoby badane odnoszą się do każdego twierdzenia za pomocą 6-stopniowej skali, w której: 1 – zdecydowanie nie, 2 – nie, 3 – raczej nie, 4 – raczej tak, 5 – tak, 6 – zdecydowanie tak. Wynik na skali uzyskuje się poprzez zsumowanie punktów przydzielonych w twierdzeniach wchodzących w jej skład. Im wyższy wynik na skali, tym wyższe jest przekonanie o własnej skuteczności w roli studenta. Możliwe do uzyskania wyniki mieszczą się w granicach od 5 do 30 punktów. Przykładowe twierdzenia to: „Jestem przekonany, że poradzę sobie ze zdaniem nawet trudnych egzaminów na studiach”, „Jestem przekonany, iż potrafię nauczyć się nowego materiału”.

Rzetelność skali rozumiana jako spójność wyników mierzona współczynnikiem α -Cronbacha wyniosła dla skali Studenta $\alpha = 0,85$.

Skala Oceny Sytuacji Trudnych na Studiach (Sereda, 2011) dotyczy oceny nasilenia stresu w poszczególnych kategoriach związanych ze studiowaniem. Skala składa się z 27 twierdzeń zgrupowanych w 7 czynników, które oznaczają kategorie źródeł stresu związanych ze studiowaniem:

1. Przeciążenie nauką (5 twierdzeń) – źródłem stresu jest zbyt duża liczba obowiązkowych zajęć akademickich i związana z tym konieczność przygotowywania się do nich przy niewystarczającej ilości czasu na dobre przygotowanie się oraz ograniczenie czasu na wypoczynek w ciągu dnia i na sen nocny.

2. Niepokój o kompetencje własne (5 twierdzeń) – powodem stresu są obawy dotyczące własnych możliwości pozytywnego i skutecznego poradzenia sobie z opanowaniem materiału, zdaniem egzaminów oraz zaliczeniem poszczególnych kolokwii. Źródłem stresu może też być przeżywanie nieprzyjemnych stanów psychicznych związanych z niepowodzeniem procesu kształcenia (m.in. egzamin poprawkowy, konieczność powtarzania przedmiotu, skreślenie z listy studentów).

3. Trudności w otoczeniu społecznym (4 twierdzenia) – przyczyną stresu są nieprawidłowości w relacjach z innymi studentami oraz negatywne stany emocjonalne związane z porównywaniem siebie z innymi studentami.

4. Niewłaściwa organizacja studiów (4 twierdzenia) – źródłem stresu są problemy formalno-organizacyjne związane ze studiowaniem i funkcjonowaniem na uczelni, np. nieodpowiednie zachowanie prowadzących na zajęciach czy nieprzychylnie podejście pracowników administracji.

5. Nadmierne wymagania akademickie (3 twierdzenia) – powodem stresu są częste zbyt wysokie wymagania pracowników naukowych na ćwiczeniach, zaliczeniach i egzaminach.

6. Trudności w praktycznym wykonywaniu zawodu (3 twierdzenia) – przyczyną stresu są sytuacje ocenione jako stresujące w bezpośrednim wykonywaniu uczonego zawodu, m.in. występujące w trakcie realizacji typowych obowiązków zawodowych, z którymi studenci mają kontakt w ramach praktyk studenckich.

7. Niezadowolające wyniki w nauce (3 twierdzenia) – źródłem stresu jest uzyskiwanie negatywnych lub niezadowolających wyników z zaliczeń, kolokwium i egzaminów oraz związana z tym krytyczna ocena siebie lub krytyka ze strony innych osób.

Rzetelność mierzona współczynnikiem α -Cronbacha wyniosła dla poszczególnych skal odpowiednio $\alpha = 0,80$ – przeciążenie nauką, $\alpha = 0,64$ – niepokój o kompetencje własne, $\alpha = 0,67$ – trudności w otoczeniu społecznym, $\alpha = 0,61$ – niewłaściwa organizacja studiów, $\alpha = 0,73$ – nadmierne wymagania akademickie, $\alpha = 0,67$ – trudności w praktycznym wykonywaniu zawodu oraz $\alpha = 0,66$ – niezadowolające wyniki w nauce.

Autor Skali przewiduje również możliwość wyliczenia dwóch nadrzędnych czynników: zewnętrznego oraz podmiotowego źródła stresu. Zewnętrzne źródła stresu odnoszą się do czynników związanych z przeciążeniem nauką, niewłaściwą organizacją studiów, trudnością w praktycznym wykonywaniu zawodu oraz nadmiernymi wymaganiami akademickim ($\alpha = 0,70$). Na wynik w czynniku podmiotowe źródła stresu składają się wyniki uzyskane w skalach niepokój o kompetencje własne, niezadowolające wyniki w nauce oraz trudności w otoczeniu społecznym ($\alpha = 0,73$).

Oprócz wymienionych narzędzi badawczych w badaniach wykorzystano również metryczkę pozwalającą zebrać wybrane zmienne demograficzne (płeć, wiek, uczelnia, na której osoba studiuje, miejsce zamieszkania) oraz informacje na temat roku studiów.

Osoby badane studiowały w czterech polskich ośrodkach akademickich: dwóch z Polski Wschodniej (Białystok i Lublin) oraz dwóch z Polski Zachodniej i Południowej (Poznań i Kraków). Przeprowadzono analizy statystyczne (m.in. test χ^2 z poprawką Yatesa, testy istotności różnic), które nie wykazały istotnych statystycznie różnic (zarówno, jeśli chodzi o dane demograficzne, jak i wyniki w poszczególnych skalach) między osobami z różnych miast, które wzięły udział w badaniu. Dobór do badań miał charakter celowy (pod względem etapu studiowania).

Ogółem w badaniu wzięło udział 386 studentów, w tym 260 kobiet (67%) i 126 mężczyzn (33%). Wiek osób badanych zamykał

Tab. 1. Charakterystyka badanej grupy ze względu na rok studiów

Osoby badane	Wiek		Płeć [%]		Ogółem
	M	SD	kobiety	mężczyźni	
Studenci I roku	20,23	1,08	71,80	28,20	131
Studenci III roku	21,55	0,86	71,30	28,70	129
Studenci V roku	24,09	1,25	58,70	41,30	126
Ogółem	24,87	1,12	55,70	44,30	386

się w przedziale od 19 do 27 lat. Średnia wieku wynosiła $M = 22,02$, przy odchyleniu standardowym równym $SD = 2,01$. Wśród studentów 131 (33,9%) studiowało na pierwszym, 129 (33,4%) – na trzecim, a 126 (33,6%) – na piątym roku. Dane dotyczące średnich i odchylenia standardowego dla poszczególnych grup badawczych zamieszczono w tabeli 1.

WYNIKI

Na podstawie jednoczynnikowej ANOVY dla grup niezależnych stwierdzono istotne statystycznie różnice między osobami na różnych latach studiów w zakresie nasilenia przekonania o własnej skuteczności w roli studenta: $F(2,383) = 4,64$; $p = 0,01$; $\eta^2 = 0,05$. Aby odpowiedzieć na pytanie kierunkowe, przeprowadzono porównania *post hoc* z korektą dla porównań wielokrotnych Bonferroniego. Wyniki analizy *post hoc* wykazały istotne statystycznie różnice między studentami pierwszego i piątego roku studiów ($p < 0,01$) w zakresie nasilenia przekonania o własnej skuteczności w roli studenta. U badanych z pierwszego roku poziom nasilenia przekonania o własnej skuteczności w roli studenta był niższy ($M = 22,13$; $SD = 3,69$) niż w grupie studentów piątego roku ($M = 23,68$; $SD = 4,53$). Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w poziomie nasilenia przekonania o własnej skuteczności w roli studenta między studentami trzeciego roku a ich kolegami z pierwszego i piątego roku studiów.

Tab. 2. Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji nasilenia doświadczanych sytuacji stresowych związanych ze studiowaniem wśród studentów różnych lat studiów ($n = 386$)

Skala Oceny Sytuacji Trudnych na Studiach	Doświadczanie sytuacji stresowych związanych ze studiowaniem					
	statystyki opisowe			testy istotności		
	grupa	M	SD	F	df	p
Przeciążenie nauką	studenci I roku	12,04	2,95	3,88	2; 383	*
	studenci III roku	11,09	3,23			
	studenci V roku	11,44	3,05			
Niepokój o kompetencje własne	studenci I roku	11,88	3,98	5,67	2; 383	***
	studenci III roku	10,37	3,24			
	Studenci V roku	10,63	4,09			
Trudności w otoczeniu społecznym	studenci I roku	8,18	2,65	6,31	2; 383	***
	studenci III roku	7,58	2,09			
	studenci V roku	7,16	2,18			
Niewłaściwa organizacja studiów	studenci I roku	9,17	3,21	1,95	2; 383	ns.
	studenci III roku	8,44	2,87			
	Studenci V roku	8,66	3,05			
Nadmierne wymagania akademickie	studenci I roku	6,09	1,92	0,66	2; 383	ns.
	studenci III roku	5,84	1,83			
	studenci V roku	5,94	1,91			
Trudności w praktycznym wykonywaniu zawodu	studenci I roku	7,70	2,05	0,87	2; 383	***
	studenci III roku	6,79	1,91			
	studenci V roku	6,71	2,34			
Niezadowolające wyniki w nauce	studenci I roku	6,05	2,08	0,23	2; 383	ns
	studenci III roku	5,69	1,83			
	studenci V roku	5,53	1,96			
Zewnętrzne Źródła Stresu	studenci I roku	35,00	7,99	4,78	2; 383	**
	studenci III roku	32,10	7,73			
	studenci V roku	32,45	8,72			
Podmiotowe Źródła Stresu	studenci I roku	26,11	7,43	6,03	2; 383	***
	studenci III roku	23,64	6,21			
	studenci V roku	23,42	7,06			

* < 0,05

** < 0,01

*** < 0,001

ns – nieistotne statystycznie

Na podstawie jednoczynnikowej wielozmiennej MANOVY stwierdzono istotne statystycznie różnice między osobami na różnych latach studiów w zakresie nasilenia doświadczanych sytuacji stresowych związanych ze studiowaniem: $F(14,754) = 2,81$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,07$; Lambda Wilksa = 0,90. Porównania szczegółowych wyników międzygrupowych wykazały istotne różnice w nasileniu doświadczanych sytuacji stresowych w obszarze związanym z przeciążeniem nauką: $F(2,383) = 3,88$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,04$; niepokojem o własne kompetencje $F(2,383) = 5,67$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,05$; trudnościami w otoczeniu społecznym: $F(2,383) = 6,31$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$ oraz trudnościami w praktycznym wykonywaniu zawodu: $F(2,383) = 0,87$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,07$ (tab. 2).

Aby sprawdzić różnice między poszczególnymi rocznikami studentów we wskazanych obszarach, przeprowadzono porównania *post hoc* z korektą dla porównań wielokrotnych Bonferroniego. W wypadku przeciążenia nauką analizy *post hoc* wykazały istotne statystycznie różnice między studentami pierwszego i trzeciego roku studiów ($p < 0,05$). U badanych z pierwszego roku poziom nasilenia stresu związanego z przeciążeniem nauką był wyższy ($M = 12,04$; $SD = 2,95$) niż w grupie studentów trzeciego roku ($M = 11,09$; $SD = 3,23$). W wypadku stresu związanego z niepokojem o własne kompetencje analizy *post hoc* Bonferroniego również wykazały istotne statystycznie różnice między studentami pierwszego i trzeciego ($p < 0,001$) i piątego roku studiów ($p < 0,05$). U badanych studiujących na pierwszym roku poziom nasilenia stresu związanego z niepokojem o własne kompetencje okazał się wyższy ($M = 11,88$; $SD = 3,98$) niż w grupie studentów trzeciego roku ($M = 10,37$; $SD = 3,24$) oraz studentów piątego roku ($M = 10,63$; $SD = 4,09$). Analizy *post hoc* Bonferroniego wykazały również istotne statystycznie różnice między studentami pierwszego i piątego roku ($p < 0,001$) w aspekcie trudności w otoczeniu społecznym. Badani z pierwszego roku mieli wyższy poziom nasilenia stresu w tym obszarze ($M = 8,18$; $SD = 2,65$), niż można go było zaobserwować w grupie studentów piątego roku ($M = 7,16$; $SD = 2,18$). W wypadku stresu związanego z trudnościami w praktycznym wy-

konywaniu zawodu, analizy *post hoc* Bonferroniego wykazały istotne statystycznie różnice między studentami pierwszego a studentami trzeciego ($p < 0,001$) i piątego roku studiów ($p < 0,001$). U badanych z pierwszego roku poziom nasilenia stresu związanego z trudnościami w praktycznym wykonywaniu zawodu był wyższy ($M = 7,70$; $SD = 2,05$) niż w grupie studentów trzeciego ($M = 6,79$; $SD = 1,91$) oraz piątego roku ($M = 6,71$; $SD = 2,34$).

Sprawdzono również wyniki dla dwóch głównych czynników. Na podstawie jednoczynnikowej wielozmiennej MANOVY stwierdzono istotne statystycznie różnice między osobami na różnym roku studiów w zakresie nasilenia zewnętrznych i podmiotowych źródeł stresu związanych ze studiowaniem $F(4,764) = 3,22$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,05$; Lambda Wilksa = 0,97. Porównania szczegółowych wyników międzygrupowych wykazały istotne różnice zarówno w zewnętrznych źródłach stresu $F(2,383) = 4,78$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,03$, jak i w nasileniu podmiotowych źródeł stresu $F(2,383) = 6,03$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,05$ związanych ze studiowaniem (tab. 2). W wypadku zewnętrznych źródeł stresu wyniki analizy *post hoc* z korektą dla porównań wielokrotnych Bonferroniego wykazały istotne statystycznie różnice między studentami pierwszego i trzeciego ($p < 0,05$) oraz piątego roku studiów ($p < 0,05$). U studentów pierwszego roku poziom nasilenia zewnętrznych źródeł stresu był wyższy ($M = 35,00$; $SD = 7,99$) niż w grupie studentów trzeciego ($M = 32,10$; $SD = 7,73$) oraz piątego roku ($M = 32,45$; $SD = 8,72$). W wypadku podmiotowych źródeł stresu analizy *post hoc* z korektą dla porównań wielokrotnych Bonferroniego wykazały istotne statystycznie różnice między studentami pierwszego i trzeciego ($p < 0,05$) oraz piątego roku studiów ($p < 0,001$). U studentów pierwszego roku poziom nasilenia podmiotowych źródeł stresu był wyższy ($M = 26,11$; $SD = 7,43$) niż w grupie studentów trzeciego ($M = 23,64$; $SD = 6,21$) oraz piątego roku ($M = 23,42$; $SD = 7,06$).

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w poziomie nasilenia zewnętrznych i podmiotowych źródeł stresu między studentami trzeciego roku a ich kolegami z piątego roku studiów.

Współczynniki korelacji r Pearsona pozwalają odnotować istotne statystycznie ujemne związki nasilenia doświadczanych sytuacji stresowych związanych ze studium a poziomem przekonania o własnej skuteczności w roli studenta (tab. 3). Uzyskano umiarkowanie istotne statystycznie związki zarówno w przypadku szczegółowych sytuacji stresowych związanych ze studium, jak i w odniesieniu do głównych czynników: zewnętrznych i podmiotowych źródeł stresu.

DYSKUSJA

Studenci piątego roku mieli najwyższy poziom przekonania o własnej skuteczności w roli studenta. Był on istotnie statystycznie wyższy niż w grupie badanych z pierwszego roku studiów. Nie stwierdzono jednak istotnych statystycznie różnic w poziomie nasilenia przekonania o własnej skuteczności w roli studenta między badanymi z trzeciego roku a ich kolegami z pierwszego i piątego roku studiów. Mimo to można uznać, iż pierwsza hipoteza badawcza, zakładająca, że studenci wyższych lat studiów charakteryzują się wyższym poziomem przekonania o własnej skuteczności w roli studenta, została potwierdzona. Uzyskane rezultaty zdają się potwierdzać założenia koncepcji Bandury (2007), którego zdaniem doświadczenie w wykonywaniu danego zadania stanowi istotny składnik nabywania przekonania o własnej skuteczności. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w poziomie nasilenia przekonania o własnej skuteczności między studentami trzeciego a studentami piątego roku studiów. Wynika z tego, że można zakładać występowanie podobieństw między studentami starszych roczników. Potwierdza to Bandura (2011), przyznając nawet minimalnemu doświadczeniu główne znaczenie w kształtowaniu przekonania o własnej skuteczności, a niewątpliwie studenci trzeciego i piątego roku charakteryzują się wyższym poziomem doświadczenia w roli studenta niż ich koledzy z pierwszego roku.

Nie dziwi wyższe nasile poziomu przekonania o własnej skuteczności w roli studenta u badanych z piątego roku w porównaniu ze

studentami rozpoczynającymi dopiero swoją przygodę akademicką. Studenci piątego roku mają już długoletnie doświadczenie w tej roli. Przystawiając wiedzę, zdając egzaminy, czy odbywając praktyki nie tylko czynią postępy w nauce (Nwosu i wsp., 2016; Raulkar i Saks, 2016), ale przygotowują się też do zakończenia edukacji. Okres studencki stanowi dla nich czas bezpośredniego przygotowania się do podjęcia kolejnych ról życiowych (Kot i Rożnowski, 2012; Super, 1994). Studenci kończący studia, mając większe doświadczenie w funkcjonowaniu w warunkach uczelnianych, wiedzą, które zachowania prowadzą do sukcesu, a które nie (Tomczak, 2009). Z kolei dla studentów rozpoczynających dopiero naukę na wyższej uczelni wymagania stawiane przez jej system edukacyjny są czymś nieznanym. Mają dużo mniej doświadczeń, na podstawie których mogli kształtować swoje przekonanie o własnej skuteczności (Bandura, 2007). Wymagania nowej roli mogą budzić w nich większy stres związany z tym, jak sobie w niej poradzą (Gołuch, 2011; Üstün, 2016).

W kolejnej hipotezie badawczej zakładano, że studenci wyższych lat studiów charakteryzują się mniejszym nasileniem doświadczanych sytuacji stresowych związanych ze studium. Przeprowadzone analizy statystyczne rzeczywiście wykazały, że nasilenie doświadczanych sytuacji stresowych w obszarze związanym z przeciążeniem nauką, niepokojem o własne kompetencje, trudnościami w otoczeniu społecznym oraz trudnościami w praktycznym wykonywaniu zawodu było najwyższe u studentów pierwszego roku. Druga hipoteza badawcza została potwierdzona. Podobnie w swoich badaniach Skrzypek i wsp. (2001) wykazali, że poziom radzenia sobie ze stresem wśród studentów zależy od roku studiów. Wśród starszych roczników zaobserwowano częstsze przejawy zadaniowego podejścia do stresu niż wśród młodszych. Wynika to z faktu, że każda nowa sytuacja jest potencjalnie trudna, jednak w miarę nabywania doświadczenia powtarzane czynności tracą swój stresujący charakter (Borecka-Biernat, 2006).

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w poziomie nasilenia źródeł stresu między studentami trzeciego roku a ich kole-

gami z piątego roku studiów. Wskazuje to na występowanie podobieństw w omawianej kwestii między studentami starszych roczników. Należy również zauważyć, iż istotne statystycznie różnice występują głównie w przypadku spostrzegania podmiotowych źródeł stresu między studentami dopiero zaczynającymi przygodę akademicką (I rok) a ich kolegami z piątego roku studiów.

Niezależnie od stażu akademickiego studenci odczuwają zbliżony poziom stresu w wypadku nadmiernych wymagań akademickich oraz niewłaściwej organizacji studiów. W wypadku spostrzegania zewnętrznych źródeł stresu są one bardziej obiektywne oraz mniej zależne od aktywności studentów (m.in. zbyt duża liczba zajęć akademickich, niewystarczająca ilość czasu na dobre przygotowanie się, problemy formalno-organizacyjne związane z funkcjonowaniem uczelni). Wynikają w głównej mierze z organizacji studiów wyższych, kładącej główny nacisk na sprawdzanie wiedzy i egzekwowanie obowiązujących na uczelni procedur (Porzak i Sagan, 2015). Indywidualne zmienne osobowościowe mają mniejsze znaczenie w różnicowaniu studentów zmagających się z formalnymi wymaganiami roli studenta (Cisłak i Wójcik, 2012).

Zweryfikowano również trzecią hipotezę badawczą. Przeprowadzone analizy statystyczne potwierdziły występowanie u badanych umiarkowanie silnego, ujemnego związku między poziomem przekonania o własnej skuteczności w roli studenta a nasileniem sytuacji trudnych związanych ze studiowaniem. Przekonanie o własnej skuteczności determinuje w dużej mierze to, jak ludzie myślą, czują, jaką mają motywację i jak się zachowują (Schwarzer i wsp., 2006). Wiara we własną skuteczność daje podstawy motywacji do poradzenia sobie z wymaganiami nawet trudnej sytuacji (Bandura, 2007), a taką jest radzenie sobie z wymaganiami roli studenta. Podobnie wyniki uzyskane we wspomnianych już badaniach Skrzypka i wsp. (2001) wskazują, że stosowanie bardziej adaptacyjnej strategii zadaniowej jest związane z wyższym poczuciem jakości życia, które podobnie jak przekonanie o własnej skuteczności jest ważnym wymiarem w psychologii pozytywnej (Luthans i wsp., 2006).

Osoby o wysokim przekonaniu o własnej skuteczności w roli studenta są bardziej zaangażowane w zakładane cele edukacyjne, używają lepszych strategii osiągania tych celów oraz trwają przy zamierzeniach nawet w okolicznościach dla nich niekorzystnych (Kot i Rożnowski, w recenzji). Dlatego zdaje się, że wysoki poziom przekonania o własnej skuteczności może stanowić istotny zasób jednostki, pomocny w postrzeganiu różnych sytuacji akademickich jako mniej zagrażających oraz w bardziej efektywnym radzeniu sobie z sytuacjami stresowymi. Analogicznie, osoby o niskim poziomie przekonania o własnej skuteczności w sytuacjach potencjalnie zagrażających odczuwają wysokie pobudzenie związane ze stresem (Bandura, 2007). Dlatego wśród osób, które nie wierzą, iż są w stanie poradzić sobie z zagrażającą sytuacją, występuje silniejszy i długotrwały stres (Nwosu i wsp., 2016; Tomczak, 2009; Schwarzer i Jerusalem, 1995; Siegrist, 2005), który może dotyczyć różnych obszarów funkcjonowania w danej roli, zarówno tych związanych z wymaganiami podmiotowymi, jak i zewnętrznymi. Osoby mające niskie przekonanie o własnej skuteczności reagują na podwyższone wymagania przygnębieniem, rozczarowaniem i rezygnacją (Bandura, 2007). Takie osoby nie skupiają się na teraźniejszych wydarzeniach i możliwych skutecznych sposobach poradzenia sobie z nimi, lecz, mając w pamięci przeszłe wydarzenia i swoje niepowodzenia, antycypują kolejną porażkę (Lent, 2005). Wewnętrzna ocena stresorów decyduje o przeżywanym poziomie stresu. W sytuacji radzenia sobie ze stresem osoba doświadczająca poczucia własnej skuteczności powtórnie ocenia sytuację stresową, równocześnie oceniając własne kompetencje w danej dziedzinie (Üstün, 2016). Powtarzające się sukcesy w zwalczaniu stresu prowadzą do rozwoju zasobów odpornościowych, dzięki czemu interpretacje sytuacji trudnych dokonywane są w kategoriach wyzwania, a nie zagrożenia (Bandura, 2011).

WNIOSKI

Efektywne radzenie sobie z trudnościami doświadczanymi w procesie studiowania na zasadzie sprzężenia zwrotnego wzmacnia

przekonanie jednostek o własnej skuteczności (Bandura, 2007). Może to przekładać się na spostrzeganie sytuacji trudnych jako mniej zagrażających i bardziej efektywne radzenie sobie z nimi w trakcie studiów (Heszen-Niejodek, 2000; Tomczak, 2009). Z kolei tak wypracowane mechanizmy na zasadzie analogii mogą przekładać się na percepcję sytuacji stresujących i większą skuteczność radzenia sobie z wymaganiem różnych sytuacji trudnych w późniejszej pracy zawodowej (Różnowski i Kot, 2016; Sereda, 2011). Praca zawodowa, do której mają przygotować studia, należy do jednego z najbardziej narażonych i podatnych na nieustanne oddziaływanie różnorodnych stresorów obszarów życia (Savickas, 2012; Bańka, 2014). Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można stwierdzić, że istnieje możliwość ich aplikacyjnego zastosowania do prowadzenia zajęć profilaktycznych w zakresie spostrzegania sytuacji trudnych oraz radzenia sobie ze stresem w trakcie studiów. Odbywać się to może poprzez wzmacnianie przekonania o własnej skuteczności w roli studenta, jak też istotnej zmiennej przeciwdziałającej nieadaptacyjnemu spostrzeganiu wymagań związanych z funkcjonowaniem w trakcie studiów oraz wykonywaniem w przyszłości zawodu zgodnego z wykształceniem.

Poszukiwanie związków i współzależności między zmiennymi stanowi podstawę prowadzenia empirycznych badań psychologicznych. Badania w schemacie poprzecznym pozwalają jedynie wnioskować o różnicach między poszczególnymi grupami, dlatego w przyszłości zalecane jest przeprowadzenie badań podłużnych – na grupie tych samych osób na różnych etapach studiowania. Cenne badawczo mogą być również powtórzone pomiary realizowane w trakcie semestru: na początku, przed sesją oraz po jej zakończeniu. Pomogłoby to wskazać ewentualną zmienność lub stałość nasilenia przekonania o własnej skuteczności w roli studenta oraz związaną z nim percepcję sytuacji trudnych na studiach w związku ze zmieniającymi się w trakcie semestru obciążeniami. W poczynaniach naukowych należy stosować narzędzia o satysfakcjonujących wartościach psychometrycznych. Uwaga ta dotyczy szczególnie Skali Oceny Sytuacji

Trudnych na Studiach, która spełnia jedynie minimalne wymagania rzetelności skali psychologicznych. Dodatkowo ograniczeniem przytoczonych badań jest niski procent wyjaśnianej wariancji, nakazuje to ostrożność w generalizowaniu uzyskanych wyników na ogół społeczności akademickiej. Jak już wspomniano, w celu potwierdzenia uzyskanych zależności należy przeprowadzić dalsze badania empiryczne.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. W: E.A. Locke (red.), *Handbook of principles of organization behavior* (s. 120–136). Oxford: Blackwell.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: WN PWN.
- Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. W: P.A. van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (red.), *Handbook of social psychological theories* (s. 349–373). Londyn: Sage.
- Bańka, A. (2014). Konstrukcja i wstępna charakterystyka psychometryczna Skali Motywacji Osiągnięć w Karierze. *Czasopismo Psychologiczne*, 20(1), 149–164.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: UWR.
- Caprara, G.V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *The British Psychological Society*, 81, 78–96.
- Cisłak, A., Wójcik, A. (2012). Normy uprawiania nauki w psychologii społecznej umożliwiające publikowanie badań typu stapelowskiego oraz utrudniające ich wykrywanie. *Psychologia Społeczna*, 7(22), 218–223.
- Gołuch, D. (2011). Poziom lęku i nadziei na sukces a style radzenia sobie ze stresem u maturzystów. *Studia Psychologica. UKSW*, 11(1), 33–50.
- Grzywacz, R. (2012). Problematyka stresu w środowisku studenckim na podstawie badań. *Medycyna Rodzima*, 2, 36–43.
- Heszen-Niejodek, I. (2000) Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu* (s. 12–43). Katowice: UŚ.
- Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczeństwo*. Gdańsk: GWP.

- Kot, P., Rożnowski, B. (2012). Self-efficacy beliefs of youth entering the labour market. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration. Journal for Mental Changes*, 17(1–2), 193–214.
- Kot, P., Rożnowski, B. (w recenzji). Creation and Validation of The Scale of Self-Efficacy in Various Life Roles. *Journal of Vocational Behavior*.
- Lachowska, B.H. (2014). Neurotyczność, wymagania pracy i konflikt praca–rodzina a skutki stresu zawodowego. *Medycyna Pracy*, 65(3), 387–398.
- Law, B. (2013). Career management – place, space and social enclaves. *Journal of the National Institute of Career Education and Counseling*, 31, 3–8.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. W: S.D. Brown, R.T. Lent (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 101–127). Nowy Jork: Hoboken Wiley.
- Luthans, F., Youssef, C. M., Avolio, B. J. (2006). *Psychological capital*. Nowy Jork: Oxford University Press.
- Nwosu, K.C., Nwanguma, V.C. Onyebuchi, G.C. (2016). Parenting styles, test anxiety, and self-efficacy of secondary school students in Nigeria: Lessons from Nigerian sociocultural context. *Education Research Journal*, 6(2), 32–41.
- Oleś, P.K. (2011). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Scholar.
- Parker, J., Ender, N. (1992). Coping with coping-assessment: A critical review. *European Journal Personality*, 6, 321–344.
- Pervin, L.A., Cervone, D. (2011). *Osobowość Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Porzak, B., Sagan, M. (2015). Kultura organizacyjna polskich uczelni w percepcji studentów studiów ekonomicznych. *Organizacja i Kierowanie*, 4, 129–145.
- Raulkar, K.P., Saks, N.S. (2016). Exercise and Sleep Patterns of Pre-Clerkship Medical Students and Self-Reported Stress Levels. *Medical Science Educator*, 26(3), 337–341.
- Rożnowski, B., Kot, P. (2016). Przenoszenie przekonania o własnej skuteczności w nową rolę życiową: model moderacyjny i mediacyjny. *Czasopismo Psychologiczne*, 22(2), 205–218.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 13–19.
- Schwarzer, R. (1997). Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. W: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia* (s. 175–205). Warszawa: PWN.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. W: J. Weinman, S. Wright, M. Johnston (red.), *Measures in health psychology: A user's portfolio* (s. 35–38). Windsor: NFER-Nelson.
- Schwarzer, R., Luszczynska, A., Boehmer, S., Taubert, S., Knoll, N. (2006). Changes in finding benefit after cancer surgery and the prediction of well-being one year later. *Social Science and Medicine*, 63, 1614–1624.
- Selye, H. (1978). *Stres okiełznany*. Warszawa: PIW.
- Sereda, A. Z. (2011). *Osobowościowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem studiowania. Badania studentów wydziału lekarskiego*. Praca doktorska. KUL, Lublin.
- Siegrist, J. (2005). Social reciprocity and health: New scientific evidence and policy implications. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 1033–1038
- Skrzypek, M., Piątkowski, W., Brysiewicz, A., Wszędźwyrówny, M. (2001). Analiza jakości życia studentów w kontekście stylu radzenia sobie ze stresem. Raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 21, 261–275.
- Super, D. E. (1994). A life span, life-space perspective on convergence. W: M.L. Savickas, W.W. Lent (red.), *Convergence in career development theories* (s. 63–74). California: CPP Books.
- Szczyrba-Maróń, B. (2010). Strategie radzenia sobie ze stresem w grupie studentów pielęgniarstwa z uwzględnieniem korzystania ze środków psychoaktywnych. *Problemy Pielęgniarstwa*, 18(4), 455–460.
- Tomaszewski, T. (1975). *Psychologia*. Warszawa: PWN
- Tomczak, K. (2009). Style radzenia sobie w sytuacji stresowej, przekonanie o własnej skuteczności, nadzieja na sukces u studentów rozpoczynających i kończących studia, *Psychoterapia*, 2(149), 67–79.
- Tyszkowa, M. (1978). Zachowanie się dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych. Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań, W: Tyszkowa M. (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości* (s. 7–17). Poznań: UAM.
- Üstün, E. (2016). A case study on the state–trait anxiety levels, general self-efficacy, and stress-control skills of undergraduate students having music education. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3529–3541.

Abstract

Self-efficacy and perceived sources of stress related to studying

Background. Self-efficacy may determine functioning of a human being in various situations in life. Self-efficacy in student's role may be related to perceiving requirements of this role as potential sources of stress in a group of learners. Situations which exceed the resources of students are defined as potential sources of stress. **Material and methods.** 386 students were surveyed, out of which 260 were women and 126 were men. The median age is $M = 22.02$ with a standard deviation $SD = 2.01$. Student Scale from the Scale of Self-Efficacy in Life Roles and the Scale of Assessment of Difficult Situations when Studying were used in the survey. **Results and conclusions.** The analyses performed revealed differences between students from various years in the level of self-efficacy in the role of a student and in the level of stress in difficult situations related to studying. Self-efficacy is negatively correlated with the level of perceived sources of stress.

Key words: self-efficacy, life role, student, sources of stress

Praca wpłynęła do Redakcji: 11.04.2017

Po recenzji: 20.06.2017

Zaakceptowano do druku: 10.07.2017

Adres do korespondencji:

Paweł Kot
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Katedra Psychologii Emocji i Motywacji
al. Raławickie 14
20-950 Lublin
e-mail: pawelstanislawkot@gmail.com

Jak cytować:

Kot, P., Armuła, M. (2017). Przekonanie o własnej skuteczności, a spostrzegane źródła stresu związanego ze studiowaniem. *Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu*, 58, 67–78.