

Ewelina Frańczyk

*Katedra Psychoterapii i Psychologii Zdrowia, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie**

E-mail: ewelinaafranczyk@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1427-2133

Predyktory samozadowolenia studentek z osiągniętych wyników akademickich**

Summary

PREDICTORS OF FEMALE STUDENTS' SELF-SATISFACTION WITH THEIR ACADEMIC PERFORMANCE**

The article attempted to determine the predictors of students' complacency on the basis of their learning outcomes. The aim of the study was to analyse the relationship between self-satisfaction and academic achievement, perceived self-efficacy and social support. Significant problems related to the set objective were found: a decrease in the quality of education, difficulties in motivating students, and interpersonal relationships in the academia. 120 female students of the fourth year of their MA studies took part in this study. The following tools were used in the study: Questionnaire, Self-Satisfaction Scale, Generalised Self-Efficacy Scale and Social Support Scale. The presented results allow us to indicate the perceived effectiveness, mean scores and emotional support as factors determining the level of students' satisfaction with their academic performance.

Key words: young women education, self-satisfaction, academic results, social support, self-efficacy

red. Paulina Marchlik

* Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin

** Finansowanie: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie teoretyczne

Celem artykułu jest określenie predyktorów samozadowolenia studentek z osiągniętych wyników akademickich. Niezależnym prognostykiem ogólnej jakości życia jest wykształcenie (Czapiński, 2015). Z tego względu za istotne zostały uznane, takie współczesne problemy jak: spadek jakości kształcenia, powodowany m.in. unowocześnianiem szkolnictwa wyższego (Ciechanowska, 2012), problemy związane z motywacją wśród młodzieży akademickiej (Iskra, 2015), nadmierne obciążenie obowiązkami (Gurba, 2009) oraz trudności w relacjach społecznych (Dubas, 2015; Zabłocka-Żytka, 2015).

Biorąc pod uwagę odmienne oczekiwania społeczne prezentowane w stosunku do kobiet i mężczyzn, skupiono się na grupie kobiet. W różnych dziedzinach stereotypy związane z płcią pośrednio wpływają na oczekiwania, jakie mamy w odniesieniu do cech, priorytetów i potrzeb poszczególnych mężczyzn i kobiet, a także standardów, do których się one odnoszą. Warto podkreślić, że zarówno mężczyźni, jak i kobiety są skłonni oceniać kobiety przede wszystkim pod kątem ich wyglądu i osiągnięć (Ellemers, 2018). Interesujące więc wydaje się zagadnienie samozadowolenia z osiągnięć właśnie u kobiet. Młoda kobieta, funkcjonując w wielu środowiskach społecznych, zdobywa doświadczenie w odgrywaniu różnych ról społecznych, które chce, bądź powinna podejmować. Z tej perspektywy patrząc, kobiety mogą czerpać satysfakcję z wydarzeń, takich jak: wybór małżonka, założenie rodziny (rola żony, matki), podjęcie pracy zawodowej (zarobki, kontakty i interakcje społeczne, możliwość rozwoju osobistego). Jak pokazują badania, to mężczyźni w okresie wczesnej dorosłości czerpią satysfakcję z rozwoju aktywności zawodowej i społecznej, natomiast większość kobiet czerpie satysfakcję z opieki nad dziećmi i ich wychowywania (Gurba, 2009). Jednak praca jest dla wielu kobiet miejscem indywidualnego rozwoju, samorealizacji, satysfakcji osobistej. Zdobywanie wykształcenia jest ważne również dla kobiet. Należy zaznaczyć, że od 2000 r. w Polsce więcej kobiet niż mężczyzn posiada dyplom wyższej uczelni. Warto podkreślić, że wraz z wyższym wykształceniem rosną także aspiracje zawodowe kobiet (Kotlarska-Michalska, 2011). Być może także dlatego studentki bardziej świadomie wybierają kierunki studiów. Kobiety nawet w sytuacji wyboru kierunków humanistycznych mają konkretne preferencje zawodowe i chcą w większym stopniu niż mężczyźni zdobyć praktyczne umiejętności i podjąć kolejną rolę – zawodową. Mężczyźni natomiast w mniejszym stopniu angażują się w naukę (Piorunek, Werner, 2011). Wyniki badań (np. Ibrahima Ali) pokazują również, że studentki,

w odróżnieniu od mężczyzn, mają wyższy poziom zadowolenia, satysfakcji z wybranej uczelni. Podobna zależność występuje w odniesieniu do innych dziedzin życia: rodziny, przyjaciół, środowiska, własnej osoby, wolności oraz kariery (Ali, 2018).

Samozadowolenie może być rozumiane jako samoocena jednostki, która wiąże się z akceptacją bądź nieakceptacją własnej osoby i zależy od tego, co jest ważne dla konkretnego człowieka. Można wyróżnić samoocenę jako cechę, niezależną od obiektywnych wydarzeń oraz samoocenę jako stan, zmieniający się pod wpływem sukcesów i porażek doświadczanych przez osobę (Rosenberg, 1965; za: Ślebarska, 2008; Zeigler-Hill, 2006). Szczęście, zadowolenie, kojarzy się młodzieży akademickiej z „osiągnięciem celu, dążeniem do wspaniałego celu, samorealizacją, spełnieniem (w tym zawodowym, marzeń), pomyślną realizacją wszystkich planów, sukcesem” (Kanasz, 2015, s. 120). Subiektywne szczęście, wykazuje także pozytywny związek z poczuciem własnej skuteczności w podejmowaniu decyzji dotyczącej kariery oraz samooceną u studentów (Sunhee i in., 2015). Warto zaznaczyć, że nie każde pozytywne lub negatywne doświadczenie, tak samo wpływa na stan samooceny. Osoba sama wybiera to, co jest dla niej ważne i na tym opiera poczucie własnej wartości (Zeigler-Hill, 2006). Na podstawie modelu warunkowej samooceny (Zeigler-Hill, 2006) można stwierdzić, że osoba powinna doświadczać podwyższenia samooceny w przypadku sukcesu w istotnej dla niej dziedzinie, a spadku jej w sytuacji niepowodzenia. Samoocena, samozadowolenie może być rozumiane jako doświadczenie egzystencjalne, które wydarza się w relacji między osobą a otoczeniem. Własna ocena osoby uwzględnia przyswojone, uwewnętrznione komunikaty o sobie i otaczającym środowisku, które docierają do niej w przeciągu jakiegoś czasu (Kulik, Kajka, 2016). Subiektywne zadowolenie jest czynnikiem motywującym, które powoduje, że dana aktywność nie kończy się po osiągnięciu jakiegoś poziomu, ale trwa nadal (Iskra, 2015). W związku z tym, że na samozadowolenie mają wpływ zarówno czynniki dotyczące samej jednostki, jak i środowiska, warto skupić się właśnie na predyktorach dotyczących tych obszarów. Poczucie własnej skuteczności badawczej absolwentów uczelni wyższej oraz wpływy rodzinne (wartości rodzinne) pozwalają przewidywać dążenie studentów do ukończenia szkoły (Tate i in., 2014), co można uznać za istotne predyktory w odniesieniu do samozadowolenia z osiągnięć akademickich.

Zdobywanie wykształcenia niejednokrotnie jest wyzwaniem, które należy podjąć i się z nim zmierzyć (Iskra, 2015). „Sukces w radzeniu sobie z tymi trudnymi sytuacjami zależny jest w dużej mierze od czasu poświęconego na

przygotowanie, poziomu intelektualnego studenta, ale także od jego umiejętności panowania nad emocjami, mobilizacji, nadziei na pozytywny przebieg egzaminów, przekonań o swojej skuteczności” (Tomczak, 2009, s. 67). Poczucie własnej skuteczności może być rozumiane jako wiara we własne możliwości, potrzebna w wykonywaniu określonych zadań, mająca wpływ na wybory młodego człowieka oraz jego wytrwałość w dążeniu do celu (Tomczak, 2009). Niska własna skuteczność łączy się z lękiem, smutkiem oraz poczuciem bezradności. Natomiast wysoka własna skuteczność wpływa pozytywnie na określanie celów, realizację zadań oraz osiągnięcie sukcesów w szkole i na uczelni ((Bandura, 1977, 2001; Bandura i in., 2002; Maddux, 1995) za: Łuszczynska 2004). Badania prowadzone w grupie koreańskich studentów wskazują na to, iż traktują oni edukację jako element samodoskonalenia i jest ona sposobem na osiągnięcie osobistego, społecznego i zawodowego sukcesu. Dodatkowo na podstawie tych badań można wywnioskować, że badani nie wierzą we wrodzone zdolności, ale wierzą, że można je zdobyć dzięki wytrwałemu wysiłkowi i dyscyplinie i temu przypisują swój sukces (Kim, Park, 2006).

Istotne jest, aby rozumieć pojęcie własnej skuteczności jako możliwość osiągnięcia określonego standardu, a nie pewność, że działanie osiągnie pozytywny skutek (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2013). „Im silniejsze są przekonania dotyczące własnej skuteczności, tym wyższe cele stawiają sobie ludzie i tym większe jest ich zaangażowanie w podjęte zachowanie, nawet w obliczu piętrzących się trudności” (Locke, Latham, 1990, za: Juczyński, Juczyński, 2012, s. 220), co może mieć także odzwierciedlenie w przypadku studentek. Badania wskazują na istotną rolę poczucia własnej skuteczności u studentów w odniesieniu do dążenia do celu i rozwiązywania problemów. W jednym z badań stwierdzono, że własna skuteczność ma wpływ na różne aspekty funkcjonowania studentów. Zwrócono uwagę na to, iż studenci, którzy mieli wysokie poczucie własnej skuteczności osiągnęli lepsze wyniki, a także wykazywali większą chęć podjęcia próby rozwiązania trudniejszego problemu, cechowali się także większą wytrwałością oraz skutecznością (Bouffard i in., 2005).

Skupiając się na grupie młodych kobiet, warto także zaznaczyć, że w obliczu narastających problemów poszukują one wsparcia społecznego, w odróżnieniu od mężczyzn, którzy preferują zadaniowy styl życia i cechują się wyższym poziomem samoskuteczności (Byra, 2011). Wsparcie społeczne określane jako pomoc dostępna dla osoby w sytuacjach trudnych, nowych, nieznanych (Saranson, 1982, za: Sęk, Cieślak, 2004; Szymańska, Sienkiewicz, 2011; Dubas, 2015). Można wymienić cztery rodzaje wsparcia, jakie otrzymujemy od innych:

wsparcie emocjonalne – komunikaty werbalne i niewerbalne świadczące o sympatii; wsparcie wartościujące – komunikaty świadczące o ważności osoby; wsparcie instrumentalne – konkretna pomoc, świadczenie usług; wsparcie informacyjne – udzielanie rad, informacji, pomocnych w rozwiązaniu problemu (Tardy, 1985, za: Kmiecik-Baran, 2000). Studenci koreańscy twierdzą, że poświęcenie i wsparcie rodziców są niezbędnymi składnikami sukcesu ich dzieci, podkreślając, że najważniejsze jest wsparcie emocjonalne, a nie informacyjne. Zaznaczali oni, że bliska relacja rodzic–dziecko i wsparcie społeczne były ważnymi czynnikami w rozwoju samodzielności, motywacji osiągnięć i czasu nauki młodzieży, co z kolei zwiększało ich osiągnięcia akademickie w kolejnych latach. Wsparcie ze strony nauczycieli i przyjaciół miało wpływ na osiągnięcia akademickie młodzieży w młodości, ale wpływ ten z czasem stopniowo zanikał. Koreańczycy wierzą, że umiejętności mogą zostać nabyte, a osobowość może zostać dopracowana dzięki wytrwałemu wysiłkowi i wsparciu innych, znaczących osób (Kim, Park, 2006). Dlatego też wsparcie społeczne jest istotne dla młodych kobiet, dążących do osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Samorealizację dorosłego można rozumieć jako wyzwanie jednostkowe, ale w szerokim kontekście społeczno-kulturowym (Dubas, 2015). Wskazują na to badania zaprezentowane przez Guadalupe de la Iglesia i jego współpracowników (2014), które były przeprowadzone wśród grupy argentyńskich studentów. Na podstawie ich wyników można stwierdzić, że kobiety znacznie częściej dostrzegały otrzymywane wsparcie społeczne niż mężczyźni.

Warto zastanowić się również, co oznacza pojęcie *osiągnięcia akademickie*. Osiągnięcia akademickie można rozumieć jako wyniki zgłębiania dziedzin nauki, które są wykładane w szkołach, szkołach średnich oraz na uniwersytetach (Spinath, 2012). Rozumienie osiągnięć jako średniej ocen jest dobrym rozwiązaniem, kiedy badacze chcą mieć wymierny, liczbowy wskaźnik osiągnięć. Jednak może on nie do końca odzwierciedlać rzeczywiste dokonania, sukcesy młodych dorosłych. Ocena to w pewnym sensie informacja ogólna, ostrzeżenie oraz wskazówka dla ucznia, która powinna motywować go do dalszej pracy (Żyrek, 2006). Używając pojęcia osiągnięcia akademickie można wskazać także na inne działania studentów, takie jak: publikacja artykułów naukowych, wystąpienia publiczne, nagrody, autorstwo wynalazków (Dz.U., t. 1, poz. 1050). Czynniki, które mają wpływ na osiągnięcia akademickie są: status demograficzny (Ray, 2010), inteligencja (Kaya i in., 2015), cechy behawioralne (Lane i in., 2008) oraz czynniki psychologiczne, a mianowicie postawy (Erdogan i in., 2008), poczucie własnej wartości (Lockett, Harrell, 2003), samoskuteczność (Ferla i in.,

2009) oraz wsparcie społeczne (Li i in., 2018). Analiza przytoczonych tu badań oraz rozumienie samozadowolenia w kontekście relacji jednostki i środowiska, dają podstawy do twierdzenia, że istotnymi predyktorami samozadowolenia z osiągnięć akademickich mogą być: spostrzegana własna skuteczność oraz wsparcie społeczne. Dotychczas predyktory te nie zostały ujmowane w modelu w taki sposób, w jaki prezentują je moje własne badania.

Metodologia

Cel badań

Podstawowym celem przeprowadzonych badań¹ była próba określenia predyktorów poziomu samozadowolenia studentek z osiąganymi wynikami akademickimi. Skupiono się na analizie zależności między poziomem samozadowolenia a osiągnięciami akademickimi, spostrzeganą własną skutecznością oraz wsparciem społecznym. Postawiono pytanie badawcze: Który czynnik (osiągnięcia akademickie, spostrzegana własna skuteczność, wsparcie społeczne) ma największe znaczenie dla kształtowania się samozadowolenia z osiąganymi wynikami?

Postawiono hipotezę, że samozadowolenie z osiąganymi wynikami wiąże się z: (a) osiągnięciami akademickimi; (b) spostrzeganą własną skutecznością; (c) wsparciem społecznym.

Za zmienną wyjaśnianą przyjęto samozadowolenie z osiąganymi wynikami akademickimi, natomiast przez zmienne wyjaśniające rozumie się osiągnięcia akademickie, spostrzeganą własną skuteczność oraz otrzymywane wsparcie społeczne.

Badana grupa

Opierając się na pozyskanej wiedzy teoretycznej, przeprowadzono badania² na grupie 120 studentek czwartego roku studiów jednolitych magisterskich

¹ Badania zostały zrealizowane w ramach większego projektu „Wyzwania dorosłości w zdrowiu i chorobie” prowadzonego przez Katedrę Psychoterapii i Psychologii Zdrowia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Kulik.

² Badanie uzyskało zgodę Komisji Etyki Badań Instytutu Psychologii KUL dn. 16.06.2016 r.

na kierunku psychologia będących w wieku 22–26 lat ($M = 23,2 \pm 0,59$). Charakterystykę grupy badanej przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyki socjodemograficzne badanej grupy

Kategoria		N	%
Miejsce zamieszkania	Wieś	22	18,3
	Małe miasto	21	17,5
	Duże miasto	77	64,2
Stan rodziny	Samotny/a	55	45,8
	Żona/mąż	6	5,0
	W innym związku	59	49,2
Posiadanie dzieci	Tak	6	5,0
	Nie	114	95,0
Status materialny	Zły	2	1,7
	Przeciętny	62	51,7
	Dobry	56	46,7
Praca zarobkowa	Tak	23	19,2
	Nie	97	80,8
Inne kierunki studiów	Tak	19	15,8
	Nie	101	84,2

Źródło: badania własne

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że grupę badaną tworzą studentki mieszkające w dużych miastach (64,2%), pozostające w związku innym niż małżeństwo (49,2%) oraz samotne (45,8%), nie posiadające dzieci (95%), o przeciętnym (51,7%) lub dobrym (46,7%) statusie materialnym, nie podejmujące pracy zarobkowej (80,8%), ani dodatkowych kierunków studiów (84,2%).

Badania zostały przeprowadzone anonimowo, w grupach, z wykorzystaniem metody papier-ołówek oraz identycznego zestawu dla każdej z osób. Wykorzystano dobór celowy ze względu na potrzebę uzyskania jak największej liczby osób, które miały ukończone trzy lata kształcenia na studiach jednolitych magisterskich. Wybór czwartego roku kształcenia był podyktowany następującymi czynnikami: 1. potrzeba zebrania wiarygodnych danych dotyczących wyników z trzech lat studiów, które pozwalają na wykluczenie wpływów jednorazowych,

subiektywnych ocen środowiska akademickiego; 2. warto zaznaczyć, że badanie studentów pierwszego roku studiów pod względem osiągnięć może zaburzać wyniki, ponieważ to szczególnie początek studiów okazuje się trudnym i obciążającym psychicznie okresem życia. W tym okresie można wskazać trudności w funkcjonowaniu poznawczym będącym przyczyną problemów w nauce tj. trudności w koncentracji, zapamiętywaniu, decyzyjności, o większej absencji, trudnościach sfery emocjonalnej czy społecznej związanej także z lękiem i utrudniającym adaptację (Iskra, 2015; Sokołowska i in., 2015); 3. natomiast badania przeprowadzone wśród studentów ostatniego roku studiów stacjonarnych magisterskich pozwalają stwierdzić, że 63% studentów charakteryzuje się niskim poziomem odczuwanego stresu (Morga i in., 2015). Ponadto studentki ostatniego roku w porównaniu ze studentkami pierwszego roku mają wyższy poziom przekonania o własnych możliwościach dotyczących sytuacji egzaminacyjnych (Gurba, 2009), co pozwala uzyskać wiarygodne wyniki. Należy jednak podkreślić, że ostatni rok studiów to czas, kiedy młodzi dorośli skupiają się na pisaniu pracy magisterskiej i planują swoją przyszłość po zakończeniu studiów, co może zakłócać pomiar. Dodatkowo znane jest także pojęcie „syndromu ostatniego roku”, które opisuje sytuacje stresujące związane z dobiegającym końcem etapem kształcenia, a co za tym idzie, wynikające z tego problemy ze znalezieniem pracy, założeniem rodziny. Sytuacje te powodują lęk i niepewność (Krause, 2012).

Narzędzia badawcze

W celu przeprowadzenia badań posłużono się narzędziami kwestionariuszowymi³. Do uzyskania podstawowych danych socjodemograficznych badanej grupy oraz średniej ocen uzyskanej przez studentki wykorzystano ankietę składającą się z 11 pozycji. Zawiera ona pytania dotyczące: wieku, miejsca zamieszkania, stanu rodziny, posiadania dzieci, statusu materialnego, pracy zarobkowej oraz informacji związanych ze studiami np.: inne podjęte, ukończone kierunki studiów, średnia ocen ze studiów. Na potrzeby niniejszego badania za osiągnięte wyniki akademickie przyjęto średnią ocen z dotychczasowych lat studiów.

W celu określenia poziomu samozadowolenia badanych osób skonstruowano autorską Skalę do badania poziomu samozadowolenia. Zawarta w niej instrukcja jest następująca:

³ Badania zostały sfinansowane ze środków własnych.

Poniżej znajduje się „termometr”, którego przedział zawiera się od 0° do 100°. „Termometr” obrazuje poziom samozadowolenia z osiągniętych wyników akademickich, które zostały uzyskane w ciągu całych studiów. Zaznacz zamalowując na podziałce „termometru” tyle stopni, na ile oceniasz swój poziom zadowolenia z osiągniętych dotychczas wyników na studiach.

Narzędzie to składa się ze 100-stopniowej skali w kształcie termometru z podziałką co 10 stopni. Minimalna wartość to 0, maksymalna 100. Osoba badana ma za zadanie zaznaczyć poziom samozadowolenia z osiągniętych wyników akademickich, zaznaczając określony przedział na skali. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom samozadowolenia.

W kwestionariuszu ważny jest aspekt samoopisu, autorefleksji, która odgrywa kluczową rolę w samoregulacji oraz ma znaczenie dla codziennego funkcjonowania oraz długofalowego sukcesu interpersonalnego, akademickiego i zawodowego (Blair, Diamond, 2008; Lyons, Zelazo, 2011).

Do określenia poziomu spostrzeganej własnej skuteczności użyta została Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) Ralfa Schwarzera, Michaela Jerusalema i Zygryda Juczyńskiego. Skala ta zawiera 10 stwierdzeń odnoszących się do radzenia sobie, rozwiązywania problemów, pokonywania przeszkód. GSES ma zadowalające wskaźniki psychometryczne – alfa Cronbacha = 0,85, zgodność wewnętrzna różnych wersji językowych waha się od 0,91 do 0,78 (Schwarzer i in., 1997, za: Juczyński, 2001; Schwarzer, 1998, za: Juczyński, 2001).

Poziom wsparcia społecznego określono za pomocą Skali Wsparcia Społecznego (SWK) Krystyny Kmieciak-Baran. SWK składa się z 16 twierdzeń, które odnoszą się do czterech rodzajów wsparcia: informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i emocjonalnego. Zadaniem tej skali jest pomiar rodzaju i siły wsparcia. Narzędzie pozwala również na ocenę sieci wsparcia modyfikowanej w zależności od potrzeb badacza (Kmieciak-Baran, 2000). Na potrzeby niniejszego badania zmodyfikowano sieć wsparcia zgodnie z możliwościami skali. Sieć wsparcia dopasowano do potrzeb środowiska akademickiego, jednak sama skala nie została zmieniona. W ten sposób zbadano nasilenie wsparcia w odniesieniu do sześciu grup: rodzice, rodzeństwo, inni bliscy (mąż, partner, przyjaciel), koledzy ze studiów, nauczyciele akademicy, obcy. SWK ma zadowalające wskaźniki psychometryczne, na co wskazuje bardzo wysoka rzetelność (alfa Cronbacha dla wsparcia całkowitego = 0,94) oraz wysoka trafność między ogólnym wynikiem testu a jego poszczególnymi częściami (Kmieciak-Baran 2000).

Zastosowane statystyki

Wykonując analizy statystyczne posłużono się programem IBM SPSS Statistics 23.0. Do charakterystyki grupy wykorzystano dane opisowe: średnia, odchylenie standardowe, minimum, maksimum. W celu zaobserwowania zależności między samozadowoleniem z osiąganymi wynikami akademickimi a zaproponowanymi zmiennymi zastosowano Test Kruskala-Wallisa, korelacje Pearsona oraz analizę regresji. Za obowiązujący przyjęto poziom istotności wynoszący $p = 0,05$.

Wyniki badań

Celem przeprowadzonych badań była analiza zależności między samozadowoleniem, osiągnięciami akademickimi, spostrzeganą własną skutecznością a wsparciem społecznym. Rozpoczynając badania założono, że zarówno osiągnięcia akademickie, wsparcie społeczne, jak i spostrzegana własna skuteczność są predyktorami poziomu samozadowolenia studentek z osiąganymi wynikami akademickimi.

Po przeprowadzeniu analiz statystycznych uzyskano charakterystyki opisowe, które zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla zmiennych: samozadowolenie z osiąganymi wynikami akademickimi, spostrzegana własna skuteczność oraz wsparcie społeczne

Zmienne	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Samozadowolenie z osiąganymi wynikami akademickimi	68,82	16,53	10	100
Spostrzegana własna skuteczność	7,13	1,62	1	10
Średnia ocen	4,25	0,29	3,52	4,95
Wsparcie społeczne	195,18	27,68	66	257

Źródło: badanie własne

Na podstawie danych z tej tabeli można stwierdzić, że poziom samozadowolenia z osiąganymi wynikami akademickimi u badanych studentek jest przeciętny ($M = 68,82 \pm 16,53$; min = 10, max = 100). Średnia ocen uzyskana przez badaną grupę jest dobra ($M = 4,25 \pm 0,29$, najniższa uzyskana średnia

to 3,52, a najwyższa 4,95). W wynikach zaznacza się wysoki poziom spostrzeżonej własnej skuteczności ($M = 7,13 \pm 1,62$; $\min = 1$, $\max = 10$) oraz przeciętny poziom otrzymywanego wsparcia społecznego ($M = 195,18 \pm 27,68$; $\min = 66$, $\max = 257$) wśród osób badanych. Warto zaznaczyć, że podane wcześniej dane socjodemograficzne nie różnicują badanych zmiennych (brak różnic w Teście Kruskala-Wallis).

Na podstawie korelacji r Pearsona stwierdza się, że poziom samozadowolenia studentek koreluje ze średnią ocen na poziomie $r = 0,35$, $p < 0,001$, ze spostrzeganą własną skutecznością na poziomie $r = 0,48$, $p < 0,001$, ze wsparciem informacyjnym na poziomie $r = 0,39$, $p < 0,001$, ze wsparciem instrumentalnym $r = 0,27$, $p < 0,005$, ze wsparciem wartościującym na poziomie $r = 0,45$, $p < 0,001$, ze wsparciem emocjonalnym na poziomie $r = 0,41$, $p < 0,001$. Wartości korelacji Skali do badania poziomu samozadowolenia z wybranymi zmiennymi wahają się od 0,27 do 0,48, co świadczy o dodatnich, słabych i umiarkowanych korelacjach. Można zatem przypuszczać, że osoby uzyskujące wyższe wyniki akademickie, mające wyższy poziom własnej skuteczności, otrzymujący wyższy poziom wsparcia informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego oraz emocjonalnego są bardziej zadowolone z osiągniętych wyników akademickich.

W celu określenia zmiennych najbardziej warunkujących samozadowolenie z osiągniętych wyników akademickich w badanej grupie wykorzystano analizę regresji metodą krokową. Do analizy regresji użyto dane ze Skali do badania poziomu samozadowolenia, Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności, Skali Wsparcia Społecznego oraz wyniki średnich ocen. W pierwszym kroku zostały wprowadzone dane dotyczące spostrzeżonej własnej skuteczności, w drugim – średnia ocen, a w trzecim – wsparcie emocjonalne. Uzyskane wyniki zostały przedstawione w tabeli 3.

Na podstawie wyników przedstawionych w tabeli 3 można stwierdzić, że spostrzegana własna skuteczność, średnia ocen oraz wsparcie emocjonalne są elementami najbardziej warunkującymi poziom samozadowolenia z osiągniętych wyników akademickich. Prezentowany model 3 w 41,3% ($R^2 = 0,413$) wyjaśnia zmienności w zakresie odczuwanego samozadowolenia z osiągniętych wyników akademickich, w tym: 23,7% ($R^2 = 0,237$) wyjaśnia spostrzegana własna skuteczność, 10% (zmiana $R^2 = 0,100$) średnia ocen i 7,6% (zmiana $R^2 = 0,076$) wsparcie emocjonalne.

Tabela 3. Wyniki analizy regresji metodą krokową dla modelu zmiennych warunkujących samozadowolenie studentek z osiągniętych wyników akademickich

Zmienne	Model 1				Model 2				Model 3			
	B	Beta	t	p	B	Beta	t	p	B	Beta	t	p
Stała	10,240		1,048	0,297	-62,271		-3,182	0,002	-80,061		-4,203	0,000
Spostrzegana własna skuteczność	1,862	0,487	6,052	0,000	1,773	0,464	6,139	0,000	1,425	0,372	4,958	0,000
Średnia ocen					17,696	0,316	4,191	0,000	17,796	0,318	4,461	0,000
Wsparcie emocjonalne									0,543	0,291	3,883	0,000
Ocena modelu	R = 0,487; R ² = 0,237; df = 1,118; F = 36,626; p < 0,001				R = 0,580; R ² = 0,336; df = 2,117; F = 29,666; p < 0,001				R = 0,643; R ² = 0,413; df = 3,116; F = 27,184; p < 0,001			
Statystyki zmiany modelu	Zmiana R ² = 0,237; F zmiany = 36,626; p F zmiany < 0,001				Zmiana R ² = 0,100; F zmiany = 17,564; p F zmiany < 0,001				Zmiana R ² = 0,076; F zmiany = 15,080; p F zmiany < 0,001			

Źródło: badania własne

Można wnioskować, iż studentki uważają, że ich poziom samozadowolenia z osiągniętych wyników akademickich aż w 23% jest warunkowany przez spostrzeganą własną skuteczność. Oznacza to, że studentki wierzą, że prawie $\frac{1}{4}$ satysfakcji z osiągnięć akademickich zależy od nich samych, 10% warunkuje poziom osiągnięć akademickich, a tylko 7,6% jest uwarunkowana wsparciem emocjonalnym otrzymanym od innych osób.

Prezentowane badania pokazują, że satysfakcja z osiągnięć akademickich badanych studentek zależy przede wszystkim od poziomu spostrzeganego własnej skuteczności, a następnie dopiero od średniej ocen i wsparcia emocjonalnego.

Dyskusja wyników

Celem przeprowadzonego badania było określenie predyktorów samozadowolenia studentek z osiągniętych wyników akademickich. Uzyskane wyniki wskazują na ciekawy aspekt kształcenia akademickiego. Nasuwa to wiele kolejnych hipotez dotyczących tego obszaru.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że badane studentki mają dobry poziom osiągnięć (uzyskana średnia ocen z dotychczasowych lat studiów wynosi $M = 4,25 \pm 0,29$, wysoki poziom spostrzeganego własnej skuteczności ($M = 7,13 \pm 1,62$) oraz przeciętny poziom otrzymywanego wsparcia społecznego ($M = 195,18 \pm 27$), co może przyczynić się do efektywniejszego radzenia sobie z trudnościami występującymi w środowisku akademickim. Młoda kobieta chcąc przejąć odpowiedzialność za własne życie i postępowanie musi podjąć szereg ważnych i trudnych wyborów. Oprócz możliwych decyzji o kontynuacji kształcenia i pracy zawodowej, okres wczesnej dorosłości to czas, kiedy następuje założenie rodziny, wychowywanie dzieci, prowadzenie domu, przyjmowanie odpowiedzialności obywatelskiej, znalezienie pokrewnej grupy społecznej (Havighurst, 1953, za: Gurba, 2009). Niestety nadmiar obowiązków generuje także szereg sytuacji trudnych. W takich momentach funkcjonowanie osoby obciążonej nadmierną ilością zobowiązań, może wiązać się ze skłonnością do nadmiernej kontroli rzeczywistości, porzucania własnych potrzeb na rzecz wykonywania obowiązków, zbyt dużego poczucia odpowiedzialności, braku satysfakcji z własnych osiągnięć, poczucia osamotnienia, co w efekcie może doprowadzić do przeciążenia. Taką postawę można nazwać pułapką adaptacyjną, bądź syndromem Atlasa (Pospiszyl, 2019). Wiele kobiet potrzebuje dużo samozaparcia i motywacji, aby w natłoku dyskusji i kontrowersji związanych

z łączeniem życia rodzinnego z zawodowym, dalej dążyć do osiągnięcia wymarzonych celów. Często wiąże się to z wyborem między wartościami ekonomicznymi a satysfakcją (Gurba, 2009). Przekonanie o własnych możliwościach pomaga w wykonywaniu określonych zadań, a nawet wpływa na to, jakich wyborów dokonuje młoda osoba i czy będzie w stanie wytrwać w swoim postanowieniu (Tomczak, 2009). W przypadku badanych studentek to poczucie własnej skuteczności jest wysokie (wartość 7 w skali stenowej wskazuje na podwyższony poziom poczucia własnej skuteczności). Warto podkreślić, że poczucie własnej skuteczności wpływa istotnie na funkcjonowanie poznawcze i motywacyjne ludzi (Pajares, Schunk, 2001; Andruszkiewicz i in., 2011). Taka motywacja może być kluczowa w podjęciu nowych aktywności, w dążeniu do zdobycia osiągnięć akademickich, które pomogą młodej osobie w podwyższeniu poziomu samozadowolenia.

Ważnym problemem wśród społeczności akademickiej wydaje się także zagadnienie wsparcia społecznego. Młode osoby nie uznają wsparcia społecznego jako kluczowego w osiąganiu satysfakcji z wyników akademickich (wsparcie społeczne-emocjonalne jest trzecim predyktorem samozadowolenia z osiągniętych wyników akademickich). Może to być związane z okresem wczesnej dorosłości, kiedy to młody człowiek chce przejąć odpowiedzialność za siebie i uwolnić się spod opieki najbliższych, choć nie jest jeszcze do tego przygotowany (Gurba, 2009). Niebezpieczną sytuacją może okazać się jednak niepomowana sprawczość, która poprzez koncentrację na sobie i własnych celach zaburza relacje z innymi (Wojciszke, 2010). Problemem mogą być także relacje w środowisku akademickim. Umasowienie kształcenia związane z coraz mniejszą liczbą relacji typu mistrz–uczeń, a także powszechna dostępność materiałów (Ciechanowska, 2012) powoduje, że młodzi ludzie mogą nie zauważać potrzeby wsparcia, indywidualnego kontaktu z drugą osobą, ponieważ większość inicjatyw na uczelni jest organizowana grupowo oraz online. Badania (np. Jie Li i in.) pokazują jednak, że wsparcie społeczne przyczynia się do poprawy jakości życia studentów zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej. Warto podkreślić, że wsparcie społeczne może pomóc w podniesieniu poczucia własnej wartości studentów, a tym samym pomóc im w uzyskaniu lepszych wyników w nauce i chronić ich przed wyczerpaniem emocjonalnym (Li i in., 2018).

Istotnym wydaje się także zaznaczenie problemu samego oceniania, który budzi dużo kontrowersji (Żyrek, 2006; Sijko i in., 2011; Marek, 2015). Obecne problemy dotyczące zwiększonej liczby studentów na uniwersytetach, łatwość

dostępu do kształcenia akademickiego, mniejsze zaangażowanie w zdobywanie wiedzy, również powodują wiele wątpliwości co do efektów kształcenia (Ciechanowska, 2012).

W niniejszym artykule skupiono się na czynnikach, które warunkują samozadowolenie studentek z osiągniętych wyników akademickich. Poruszono także liczne kwestie związane z kształceniem, a także funkcjonowaniem w szeroko rozumianym środowisku akademickim. Nakreślono także obszary oraz trudności, na jakie należy zwracać uwagę w kontekście edukacji młodych dorosłych.

References

- Ali, I. (2018). The happiness of undergraduate students at one university in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(3), 49–61. DOI: 10.5861/ijrse.2017.1804.
- Andruszkiewicz, A., Banaszekiewicz, M., Felsmann, M., Marzec, A., Kielbratowska, B., Kocięcka, A. (2011). Poczucie własnej skuteczności a wybrane zmienne związane z funkcjonowaniem zawodowym w grupie pielęgniarek. *Problemy Pielęgniarstwa*, 19(2), 143–147.
- Blair C., Diamond A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. DOI: 10.1017/S0954579408000436.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40(6), 373–384. DOI: 10.1080/0020759044400030.
- Byra, S. (2011). Poczucie własnej skuteczności w kontekście radzenia sobie w sytuacjach trudnych kobiet i mężczyzn z nabytą niepełnosprawnością ruchową. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 17(3), 127–134.
- Ciechanowska, D. (2012). Uczenie się głębokie jako efekt studiowania. W: D. Ciechanowska (red.), *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego* (s. 111–129). Szczecin: Pedagogium.
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2013). Test poczucia skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 16(1), 85–105. DOI: 10.12775/PBE.2013.007.
- Czapiński, J. (2015). *Jakość życia w Polsce – wygrani i przegrani*. W: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza Społeczna 2015: Warunki jakości życia Polaków* (s. 433–460). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- De la Iglesia, G., Stover, J. B., Liporace, M. F. (2014). Perceived Social Support and Academic Achievement in Argentinean College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 637–649. DOI: 10.5964/ejop.v10i4.777.
- Dubas, E. (2015). Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym. *Edukacja Dorosłych*, 71(1), 9–21.

- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275–298. DOI: 10.1146/annurev-psych-122216-011719.
- Erdogan, Y., Bayram, S., and Deniz, L. (2008). Factors that Influence Academic Achievement and Attitudes in Web Based Education. *International Journal of Instruction*, 1(1), 31–48.
- Ferla, J., Valcke, M., Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499–505. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.05.004.
- Gurba, E. (2009). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka: Charakterystyka okresów życia człowieka* (t. 2, s. 202–233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Iskra, J. (2015). *Sposoby radzenia sobie z trudnościami przez studentów*. Warszawa: Difin.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Juczyński, Z., Juczyński, A. (2012). „Chcieć to móc” czyli o znaczeniu poczucia własnej skuteczności w modyfikacji zachowań związanych z piciem alkoholu. *Alkoholizm i Narkomania*, 25(2), 215–227.
- Kanasz, T. (2015). *Uwarunkowania szczęścia: Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kaya, F., Juntune, J. E., Stough, L. (2015). Intelligence and Its Relationship to Achievement. *Elementary Education Online*, 14(3), 1060–1078. DOI: ???.
- Kim, U., Park, Y-S. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents, and culture. *International Journal of Psychology*, 41(4), 287–292. DOI: 10.1080/0020759054400006.
- Kmiecik-Baran, K. (2000). *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo Przegąd Oświatowy.
- Kotlarska-Michalska, A. (2011). Społeczne role kobiet. *Edukacja Humanistyczna*, 1(24), 25–35.
- Krause, E. (2012). „Syndrom ostatniego roku” – co dalej po studiach? *Studia z Zakresu Prawa, Administracji i Zarządzania UKW*, 1, 173–186.
- Kulik, A., Kajka, N. (2016). Ekspresja emocji a subiektywny stan zdrowia. Regulacyjna rola oceny kontrolnej u kobiet. *Seminare*, 37(1), 67–80. DOI: 10.21852/sem.2016.1.06.
- Lane, K.L., Barton-Arwoo, S.M., Nelsonz, J.R., Wehby, J. (2008). Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43–62. DOI: 10.1007/s10864-007-9050-1.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G. (2018). How Social Support Influences University Students' Academic Achievement and Emotional Exhaustion: The Mediating Role of Self-Esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 1–20. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.11.016.
- Lockett, C. T., Harrell, J. P. (2003). Racial Identity, self-esteem, and academic achievement: Too much interpretation, too little supporting data. *Journal of Black Psychology*, 29(3), 325–336. DOI: 10.1177/0095798403254216.

- Lyons, K. E., Zelazo, P. D. (2011). Monitoring, Metacognition, and Executive Function: Elucidating the Role of Self-Reflection in the Development of Self-Regulation. W: J. Benson (red.), *Advances in Child Development and Behavior* (vol. 40, s. 379–412). Burlington: Academic Press.
- Łuszczynska, A. (2004). *Zmiana zachowań zdrowotnych: Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Marek, E. (2015). Koncepcje oceniania osiągnięć uczniów w świetle analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 38(4), 33–55. DOI: 10.14632/eetp_38.2.
- Morga, P., Podboraczyńska, M., Jaworska, L., Szczepańska-Gieracha, J. (2015). Poziom odczuwanego stresu wśród studentów Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. *Fizjoterapia*, 23(4), 43–54.
- Pajares, F., Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. W: R. Riding, S. Rayner, *Perception*, London: Ablex Publishing. Pobrano z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html> (otwarty 22.07.2019).
- Piorunek, M., Werner, I. (2011). Płeć jako faktor różnicujący praktykę studiowania – opinie, oceny, plany. Raport z badań. *Studia Edukacyjne*, 15, 143–163.
- Pospiszyl, I. (2019). *Syndrom Atlasa: O tych, którzy byli silni zbyt długo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Ray, B. D. (2010). Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students: A Nationwide Study. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(1), 1–32.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17.07.2015 roku w sprawie stypendiów ministra za wybitne osiągnięcia przyznawanych studentom, Dziennik Ustaw, t. 1, poz. 1050.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sijko, K., Walczak, A., Wiszejko-Wierzbicka, D. (2011). *Systemy oceniania w szkole – prawo i praktyka*. Warszawa. Pobrano z: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raport-systemy-oceniania-w-szkole-prawo-i-praktyka.pdf>.
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczyńska, S., Wojda-Kornacka, J. (2015). Wstęp. W: E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka (red.). *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia* (s. 11–13). Warszawa: Difin.
- Spinath, B. (2012). Academic Achievement. *Encyclopedia of Human Behavior*, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00001-X>.
- Sunhee, L., BokYae, Ch., Soonhee, K. (2015). Influence on Subjective Happiness of University Students. *Journal of Korean Public Health Nursing*, 29(1), 115–126.
- Szymańska, J., Sienkiewicz, E. (2011). Wsparcie społeczne. *Current Problems of Psychiatry*, 12(4), 550–553.
- Ślebarska, K. (2008). *Wsparcie społeczne a zaradność człowieka w sytuacji bezrobocia*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski Wydział Pedagogiki i Psychologii. Pobrano z: <https://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/13398/edition/12023/content?ref=desc>.

- Tate, K. A., Fouad, N. A., Marks, L. R., Young, G., Guzman, E., Williams, E. G. (2014). Underrepresented First-Generation, Low-Income College Students' Pursuit of a Graduate Education: Investigating the Influence of Self-Efficacy, Coping Efficacy, and Family Influence. *Journal of Career Assessment*, 1–15. DOI: 10.1177/106907271454749.
- Tomczak, K. (2009). Style radzenia sobie w sytuacji stresowej, przekonanie o własnej skuteczności, nadzieja na sukces u studentów rozpoczynających i kończących studia. *Psychoterapia*, 149(2), 67–79.
- Wojciszke, B. (2010). *Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zabłocka-Żytka, L. (2015). Zdrowie psychiczne studentów. W: E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka (red.). *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia* (s. 40–49). Warszawa: Difin.
- Zeigler-Hill, V. (2006). Contingent self-esteem and the interpersonal circuplex: The interpersonal pursuit of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 40, 713–723. DOI: 10.1016/j.paid.2005.08.009.
- Żyrek, G. (2006). *Pomiar dydaktyczny w nauczaniu wybranych przedmiotów w ZSEiM*, Referat wygłoszony na konferencji szkoleniowej Zespołu Szkół Elektronicznych, Elektrycznych i Mechanicznych, Bielsko-Biała, http://zseeim.edu.pl/pliki/mgr_grazyna_zyrek___pomiar_dydaktyczny-63.pdf (otwarty 09.09.2018).