

POSZUKIWANIA BADAWCZE

Agnieszka Kulik, Ewelina Frańczyk

UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ MŁODYCH KOBIET – ZWIĄZEK POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI Z OSIĄGNIĘCIAMI AKADEMICKIMI

Słowa kluczowe: uwarunkowania osiągnięć, edukacja młodych kobiet, osiągnięcia akademickie, własna skuteczność.

Streszczenie: W artykule została podjęta próba określenia uwarunkowań osiągnięć u studentek. Celem była analiza związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi. Za istotny problem związany z postawionym celem uznano spadek jakości kształcenia, na który mogą mieć wpływ różne czynniki, takie jak: upowszechnienie edukacji, dostępność materiałów, jak i dostosowanie do potrzeb rynku. Do wyjaśnienia problemu użyto wyników badań własnych przeprowadzonych na grupie 120 studentek 4 roku studiów jednolitych magisterskich. Do badania użyto Ankiety i Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES). Zaprezentowane wyniki wskazują na brak związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi.

Wstęp

Ludzie są przekonani o własnej skuteczności i dlatego też podejmują różne działania, w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Także w czasie studiów osoby podejmują różnorodne aktywności, zmierzając do poszerzenia swojej wiedzy, rozwoju intelektualnego i pogłębienia osobistych zainteresowań oraz zdobywania osiągnięć akademickich. Uzyskane wyniki mogą zależeć od wielu czynników zarówno wewnętrznych dotyczących samej osoby, jak i zewnętrznych dotyczących środowiska.

Niniejszy artykuł ma na celu analizę związku poczucia własnej skuteczności z osiąganymi wynikami akademickimi u studentek. Ze względu na różnice

między kobietami a mężczyznami w zakresie czerpania satysfakcji z różnych sfer życia badania skoncentrowano na studentkach.

Zarys teoretyczny

Najczęściej okres studiowania przypada na czas wczesnej dorosłości. Istnieje wiele teorii związanych z dorosłością i jej osiąganiem (Chlewiński 1991; Erickson 2004; Gurba 2009; Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009). Jak podaje Piotr Oleś, dorosłość to najdłuższy okres w życiu człowieka mający miejsce pomiędzy dorastaniem a starością (Oleś 2012). Jedni badacze starają się określić konkretny przedział wiekowy wczesnej dorosłości (Levinson i in. 1978 za: Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009; Bee 2004; Gurba 2011), inni wskazują na to, że w okresie osiągania wczesnej dorosłości ważne są różnorodne aspekty (Gurba 2009; Oleś 2012). Ewa Gurba określa dorosłość jako *fazę życia, w którą wkracza człowiek o gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych z zakładaniem własnej rodziny, rodzeniem i wychowywaniem dzieci, podejmowaniem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a przede wszystkim w autonomicznym kierowaniu własnym życiem* (Gurba 2009, s. 203). Beata Ziółkowska zauważa, że człowiek staje się dorosły, kiedy podejmuje ważne zadania i je realizuje w obecności fizycznych, społecznych czy psychologicznych przeszkód (Ziółkowska 2005).

Wymienione powyżej aktywności młodego człowieka można zaliczyć do zadań rozwojowych, których wypełnienie według Roberta Jamesa Havighursta (1953 za: Gurba 2009) gwarantuje osobie poczucie spełnienia, sukcesu i zadowolenia.

Wspomniane osiągnięcia, zadowolenie, ale także stres w dużej mierze wiążą się także ze studiowaniem, szczególnie w okresie zaliczeń i sesji egzaminacyjnej. Katarzyna Tomczak twierdzi, że *Sukces w radzeniu sobie z tymi trudnymi sytuacjami zależy 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, przekonania o swojej skuteczności* (Tomczak 2009, s. 67). Studenci osiągają także różne wyniki, co według Tomczak może świadczyć o różnym poziomie wiedzy, innych stylach radzenia sobie ze stresem, przekonania o własnej skuteczności, a także innym poziomem nadziei związanym z osiągnięciem sukcesu (Tomczak 2009). Ważne z punktu widzenia związku poczucia własnej skuteczności z osiągnięciami akademickimi wydają się być spostrzeżenia Kaya Busseya i Alberta Bandury. Uwzględniają oni poczucie własnej skuteczności jako czynnik mający silny wpływ na myślenie, emocje i działanie mające doprowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu (Bussey, Bandura 1999, za: Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013). *Można zatem traktować poczucie własnej skuteczności jako zmienną*

odpowiedzialną za powodzenie lub niepowodzenie, nie dotyczy to jednak pewności, że działanie zakończy się osiągnięciem określonego standardu, ale dotyczy pewności, że jest się w stanie taki standard osiągnąć (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013, s. 87).

Powyższe stwierdzenia powodują iż istotnym czynnikiem osiągnięć wydaje się być poczucie własnej skuteczności. Bandura w 1997 roku sformułował koncepcję własnej skuteczności jako czynnika modyfikującego zachowania, twierdząc, że *Poczucie własnej skuteczności wpływa na to, jak ludzie się czują i jakie podejmują działania* (Bandura 1977, 1997 za: Łuszczczyńska 2004, s. 29). Poczucie własnej skuteczności związane jest także w dużej mierze z motywacją (Juczyński 2000; Pajares, Schunk 2005, za: Tomczak 2009; Andruszkiewicz i in. 2011). Poczucie własnej skuteczności wpływa na to, jakich wyborów dokonuje młody człowiek, jakie cele sobie stawia i jak je realizuje (Tomczak 2009). Przekonanie o własnej skuteczności jest także zaliczane do poznawczych składników osobowości (Bandura 1993 za: Tomczak 2009). Warto zaznaczyć, że *niska własna skuteczność jest związana z lękiem, poczuciem bezradności oraz nasileniem smutku i przygnębienia. Wysoka własna skuteczność sprzyja szybszemu przetwarzaniu informacji, lepszemu wykonaniu zadań, podejmowaniu zadań, formułowaniu celów i osiąganiu sukcesów w szkole i na uczelni* (Maddux 1995; Bandura 1997, 2001; Bandura i in. 2002 za: Łuszczczyńska 2004, s. 29). Edwin Locke i Garry Latham podkreślają, że poziom poczucia własnej skuteczności przekłada się na wyznaczanie sobie celów, a co za tym idzie, im wyższa spostrzegana własna skuteczność, tym wyższe cele i zaangażowanie nawet w obliczu pojawiających się porażek (Locke, Latham 1990 za: Juczyński 2000). Wiara we własne możliwości sprzyja osiąganiu sukcesu i dodaje energii niezbędnej do działania. Należy jednak zaznaczyć, że przekonania dotyczące własnej skuteczności są adekwatne wtedy, kiedy są oparte na rzeczywistych możliwościach jednostki, a nie na jej nierealistycznym optymizmie (Zakrzewski 1987).

W prezentowanym artykule zwraca się uwagę przede wszystkim na osiągnięcia akademickie kobiet, które, jak podają statystyki, w roku akademickim 2014/2015 zajmowały 58,1% w ogólnej liczbie studentów w Polsce (*Polska w liczbach 2015*). Warto zaznaczyć, że studia dla większości młodych kobiet to oprócz zdobywania wiedzy także czas na wypełnianie zadań rozwojowych. Funkcjonowanie w różnych środowiskach pozwala młodej kobiecie na zdobycie doświadczeń dotyczących różnych ról społecznych. Wszystkie interakcje społeczne przyczyniają się do jej rozwoju społecznego i są cennymi wskazówkami w realizacji zamierzonych celów (Gurba 2009). Doświadczenie pozwala młodej osobie właściwie wypełniać określone zadania rozwojowe adekwatne dla okresu wczesnej dorosłości, takie jak: wybór małżonka, założenie rodziny i podjęcie pracy zarobkowej (Gurba 2009). Warto podkreślić, że niezmiernie istotne dla większości młodych kobiet oprócz kształcenia jest podjęcie roli żony oraz matki.

Warto zwrócić uwagę, że młoda kobieta oprócz planowania i realizowania zadań rozwojowych studiuje, a także dąży do podjęcia pracy zawodowej, traktu-

jąc to jako kolejne zadanie (Gurba 2009). Praca zawodowa jest podejmowana z wielu względów, takich jak: zarobki, osobista satysfakcja czy możliwość nawiązania interakcji społecznych. W życiu młodych kobiet podejmujących pracę w wieku rozrodczym mają miejsce także zdarzenia dotyczące roli rodzinnej: ciąża, poród, a następnie opieka nad dziećmi czy prowadzenie domu. Obowiązki te powodują, że kobieta musi przerwać lub odłożyć swoją karierę zawodową (Gurba 2009). Tym bardziej warto skupić się na chęci do zdobywania wykształcenia oraz osiągnięć akademickich przez kobiety, gdyż analizując różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami, można stwierdzić, że mężczyźni w okresie wczesnej dorosłości czerpią satysfakcję z rozwoju aktywności zawodowej i społecznej, natomiast większość kobiet jest usatysfakcjonowana z opieki nad dziećmi i ich wychowywania (Gurba 2009).

Analizując zagadnienie uczenia się młodych dorosłych, warto zaznaczyć, że największą zdolność uczenia się człowiek osiąga w wieku 25 lat. Poziom tej zdolności spada co roku o 1%, ale lata 25–40 można uznać za okres najlepszej sprawności w kształceniu się (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009). Istotny wpływ na osiągnięte wyniki ma spostrzegana własna skuteczność (Bandura 1997, 2001; Bandura, i in. 2002 za: Łuszczynska 2004; Tomczak 2009). Natomiast z osiągnięciami wiąże się poziom samozadowolenia z osiągniętych wyników (Zalewska 2002; Siekańska 2004; Siekańska 2005; Springer 2011; Chrupała-Pniak 2012). Osiągnięcia akademickie mogą przybierać różną postać. Na potrzeby artykułu osiągnięcia akademickie zostały wyznaczone poprzez średnią ocen uzyskaną przez studentki przez wszystkie dotychczasowe lata studiów. Warto jednak zaznaczyć, że za osiągnięcia akademickie można uznać także między innymi: autorstwo publikacji naukowych, udział w projektach badawczych, autorstwo wynalazku, referaty wygłoszone na konferencjach naukowych, nagrody uzyskane w konkursach (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2015), a także wiele innych w zależności od kierunku studiów.

Metodologia badań¹

Podstawowym celem prezentowanych badań była analiza związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi. Przygotowując badania, postawiono pytanie: Czy studentki postrzegają osiągnięcia akademickie jako skutek ich działań? Założono także hipotezę, że istnieje związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi.

Bazując na przedstawionej teorii, przeprowadzono badania² na próbie 120 studentek 4 roku studiów jednolitych magisterskich w wieku od 22 do 26 lat. Średnia wieku wyniosła $M = 23,2$. Większość badanych kobiet zamieszkuje

¹ Badania zostały zrealizowane w ramach większego projektu „Wyzwania dorosłości w zdrowiu i chorobie” realizowanego 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.

w dużym mieście (64,2%). Blisko połowa badanych studentek pozostaje w innym związku (49,2%), porównywalnie do młodych kobiet deklarujących się jako samotne (45,8%). Zdecydowana większość badanych kobiet nie posiada dzieci (95%). W większości studentki deklarują swój status materialny jako przeciętny (51,7%) i dobry (46,7%), jednocześnie podając, że w dużej liczbie nie pracują zarobkowo (80,8%). Także większość studentek studiuje tylko jeden kierunek studiów (84,2%). Studentki uzyskały średnią ocen $M = 4,25$ ze wszystkich lat studiów.

Badania były anonimowe, przeprowadzone w sposób grupowy z zastosowaniem metody papier-olówek. Dobór próby był celowy, kryterium doboru stanowiła możliwość przebadania określonej liczby osób z jednego kierunku studiów jednolitych magisterskich mających za sobą ukończone 3 lata kształcenia.

Do badania użyto skonstruowanej na potrzeby niniejszego badania Ankiety oraz Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności Ralfa Schwarzera, Michaela Jeruzalema, Zygryda Juczyńskiego (Generalized Self-Efficacy Scale – GSES)³.

Do uzyskania podstawowych danych oraz określenia poziomu uzyskanych osiągnięć akademickich przez studentki użyto ankiety zawierającej stwierdzenia dotyczące danych socjodemograficznych takich jak: wiek, miejsce zamieszkania, stan rodzinny, posiadanie dzieci, status materialny, praca zarobkowa oraz informacji związanych ze studiami, takich jak: inne podjęte, ukończone kierunki studiów, średnia ocen ze studiów. Badani do każdego stwierdzenia ustosunkowywali się poprzez wpisanie odpowiedniej informacji w miejsce kropek lub zaznaczenie krzyżykiem jednej odpowiedzi. Pytanie dotyczące średniej ocen ze wszystkich lat studiów potraktowano jako wyznacznik osiągnięć akademickich.

Do określenia poziomu spostrzeganej własnej skuteczności użyto natomiast Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) zawierającej 10 stwierdzeń. GSES pozwala mierzyć siłę ogólnego poczucia własnej skuteczności, która dotyczy radzenia sobie, rozwiązywania problemów oraz pokonywania napotykanym przeszkód. Badani do każdego stwierdzenia ustosunkowywali się poprzez zaznaczenie jednej z czterech odpowiedzi 1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 – tak. Otrzymany wynik mieści się w granicach 10–40 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom spostrzeganej własnej skuteczności przez osobę badaną. Wykorzystana skala ma zadowalające wskaźniki psychometryczne zarówno dotyczące zgodności wewnętrznej (0,91 do 0,78 dla 13 wersji językowych) oraz jednolitości badanego konstruktu (ponad 50% wariancji całkowitej uzyskanej w wyniku analizy czynnikowej i konfirmacyjnej na wynikach osób badanych z 14 grup kulturowych) (Schwarzer 1998 za: Juczyński 2001).

Obliczenia wykonano, stosując analizy statystyczne z wykorzystaniem programu IBM SPSS Statistics 23.0. Do charakterystyki grupy zastosowano dane opisowe: średnia, odchylenie standardowe, minimum, maksimum. Do stwierdzenia spełnienia założeń rozkładu normalności użyto testu Shapiro-Wilka.

³ Badania zostały sfinansowane ze środków własnych.

W celu zaobserwowania związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi zastosowano korelację rho-Spearmana. Za obowiązujący przyjęto poziom istotności wynoszący $p = 0,05$.

Wyniki badań

Celem przeprowadzonych badań była analiza związku poczucia własnej skuteczności z osiągnięciami akademickimi. Przygotowując badania, założono, że istnieje pozytywny związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi.

Po przeprowadzeniu analiz statystycznych uzyskano charakterystyki opisowe zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla zmiennych średnia ocen i spostrzegana własna skuteczność

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	<i>W</i>	<i>p</i>
Średnia ocen	4,2552	0,29564	3,52	4,95	0,989	0,461
GSES steny	7,1333	1,62405	1	10	0,960	0,001

Źródło: badania własne.

Na postawie tabeli można stwierdzić, że średnia ocen uzyskanych przez studentki wynosi $4,25 \pm 0,29$, a poziom własnej skuteczności wynosi $7,13 \pm 1,62$. Prezentowane dane wskazują na to, iż najniższa uzyskana średnia wyniosła 3,52, a najwyższa 4,95. Natomiast najniższy poziom spostrzeganej własnej skuteczności na skali stenowej wyniósł 1, a najwyższy 10. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że poziom średniej ocen u badanych studentek jest dobry, poziom spostrzeganej własnej skuteczności jest podwyższony. Wartości te nie ulegają różnicowaniu w zależności od wieku, miejsca zamieszkania, stanu rodziny, statusu materialnego, pracy zarobkowej ani innych podjętych, ukończonych kierunków studiów.

Na postawie wyników testu normalności Shapiro-Wilka można stwierdzić, że rozkład wyników średniej ocen spełnia założenia rozkładu normalnego, natomiast rozkład wyników GSES nie spełnia założeń rozkładu normalnego.

W celu sprawdzenia zależności pomiędzy zmiennymi wykorzystano korelację rho-Spearmana. Uzyskane wyniki prezentuje poniższa tabela (tabela 2).

Tabela 2. Wyniki korelacji rho-Spearmana dla zmiennych średnia ocen oraz spostrzegana własna skuteczność

zmiennie		GSES
osiągnięcia	R	0,048
	<i>p</i>	0,604

Legenda: R – korelacja rho-Spearmana; *p* – istotność

Źródło: badania własne.

Na podstawie wyników uzyskanych za pomocą korelacji rho-Spearmana nie stwierdza się statystycznie istotnego związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi ($p = 0,604$).

Dyskusja wyników

Wyniki są zaskakujące i nasuwają wiele hipotez dotyczących przyczyn uzyskiwanych osiągnięć akademickich.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że:

- 1) poziom osiągnięć akademickich u badanych studentek jest dobry;
- 2) poziom własnej skuteczności jest podwyższony;
- 3) nie stwierdza się istotnych statystycznie korelacji pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągniętymi wynikami akademickimi u badanych studentek.

Założona hipoteza nie potwierdziła się. Badania pokazują, że osiągnane wyniki akademickie nie są postrzegane przez studentki jako skutek ich działań.

Jako że wyniki powyższych badań pokazują, iż studentki nie uważają, że to ich działanie spowodowało osiągnięcie konkretnych wyników, warto pochylić się nad zrozumieniem tego problemu, zaczynając od kwestii podstawowej, czyli rozwoju człowieka.

Jak wskazuje Mariusz Zwarycz, okres wczesnej dorosłości to czas fazy krytycznej. *Obliguje ona młodych do przechodzenia z poziomu edukacji, spod kurteli i opieki domów rodzinnych na poziom życia na własny rachunek oraz do podejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie oraz innych, powierzonych im osób. Wiąże się z tym cała sekwencja transgresyjnych wyzwań i trudności. Faza ta może być odroczone, ale całkowity odwrót od niej nie jest możliwy* (Zwarycz 2014, s. 66). Zwarycz podaje dalej, że dla młodych dorosłych istotne jest przechodzenie przez różne instytucje, np. rodzinę, szkołę, zdobywanie predyspozycji do tego, aby stać się podmiotem i tworzyć własną historię (Zwarycz 2014). Zwarycz zaznacza, że istotne jest, aby młode osoby nauczyły się przede wszystkim odpowiedzialności, zdolności do ponoszenia konsekwencji swoich działań. Ważne jest także, aby młodzi wiedzieli, że to, co robią, robią dla siebie. Na poczucie sprawstwa bezpośrednio wpływają także kompetencje, wiedza oraz umiejętności, które młody dorosły zdobywa w wyniku podejmowanych aktywności. Dlatego bardzo ważne jest to, aby młodzi nie byli pozbawiani możliwości podejmowania działań, gdyż nie będą mieli możliwości zdobycia nowych umiejętności ani umocnienia własnego poczucia sprawstwa (Zwarycz 2014). Ważne jest, aby młody człowiek odpowiednio kreował własną podmiotowość i przetestował wszystkie etapy socjalizacji, gdyż ich nieprzepracowanie może doprowadzić do deprywacji w postaci wyuczonej bezradności czy automatyzmu (Zwarycz 2014).

Analizując powyższe stwierdzenia oraz wiedząc, że wczesna dorosłość jest niedalekim kontinuum adolescencji, warto zwrócić uwagę, że nieprzypisywanie

osiągnąć własnym działaniem może być spowodowane tym, że studentki, będąc w okresie wczesnej dorosłości nie osiągnęły jeszcze pełnej odpowiedzialności za swój rozwój (Gurba 2009). Wspomina o tym także Elżbieta Dubas, pisząc o zagubionej dorosłości. Podkreśla ona, że obecnie rola człowieka dorosłego nie jest jasno określona, jest nieprzejrzysta w porównaniu z czasami wcześniejszymi. Ludzie wiedzą, z czym wiąże się dorosłość i jakie są jej tradycyjne wyznaczniki, ale postęp cywilizacyjny istotnie zmniejsza rolę wartości i autorytetów i sprawia, że człowiek dorosły ma mniejszą pozycję w społeczeństwie (Dubas 2015). Dubas zaznacza, że młody człowiek wyczekuje dorosłości, gdyż pozwala ona na samodzielność i niezależność, wyswobodzenie się spod opieki rodziców i nauczycieli. Jednak usamodzielnianie się wiąże się z licznymi trudnościami i powoduje obawy przed podjęciem odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za inne osoby (Dubas 2015). Może to być spowodowane dalszym wsparciem od rodziców (materialnym, duchowym) i powodować trudności w podjęciu kolejnych ról życiowych, a także odkładaniem ważnych decyzji na potem, co może powodować, że studenci nie przypisują otrzymanych osiągnięć własnej skuteczności.

Niemniej jednak powyższe stwierdzenia nie są wystarczającym wyjaśnieniem uzyskanych wyników, dlatego też być może warto spojrzeć na ten problem z innej strony. Dyskusyjne może być podejście, jakie prezentuje Dorota Ciechanowska (2012). Wskazuje ona na to, że obecny model kształcenia studentów uległ istotnej zmianie. Dawniej studenci mieli możliwość większego wykazania się, pogłębionej dyskusji na tematy problematyczne. Ciechanowska nakreśla, że obecnie uległo to zmianie, na co wskazują *procesy urynkowania szkolnictwa wyższego, zwiększona i zliberalizowana dostępność do edukacji na poziomie wyższym doprowadziły do znacznego przesunięcia aktywności nauczycieli akademickich z prac badawczych na kształcenie* (Ciechanowska 2012, s. 117). Ciechanowska dodaje, że obecnie zajęcia akademickie są nakierowane na nauczanie szkolne i pozbawione dysput akademickich. Odbiega to od celu, jakim jest dążenie do zmian w myśleniu młodych ludzi o studiowaniu, angażowaniu ich w proces własnego rozwoju i odpowiedzialności za ten rozwój. Z tych doniesień może wynikać, że studenci nie przypisują sobie sprawczości osiągnięć, gdyż mają podany konkretny materiał niewymagający refleksji (Ciechanowska 2012). Dodatkowo podaje się, że *znaczny rozwój uczelni i wzrost liczby studentów jest społecznie pożądany, ale rodzi ryzyko obniżenia poziomu oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych na młodzież, rodzi też ryzyko utraty możliwości efektywnego samokształcenia studentów ze względu na obniżenie rangi studiowania na poziomie akademickim, zmniejszenie możliwości bezpośredniego kontaktu młodzieży z autorytetami w gronie nauczycieli akademickich* (Palka 2006, s. 23). Powyższe argumenty mogą świadczyć o tym, że studenci zaczynają wątpić w swoje możliwości i skuteczne dążenie do samorozwoju.

Warto także zauważyć, że obecnie studenci mają łatwiejszy dostęp do materiałów za pomocą Internetu, kserowania notatek i książek, co nie wymaga od

nich aż tak dużego zaangażowania w zdobycie informacji w bibliotece, czytelnicy, czy robieniu własnych notatek (Kosz 2011). Może to powodować, że studenci nie przykładają istotnej wagi do własnego wkładu w pozyskiwanie wiedzy.

Zakończenie

Zaprezentowane badania pokazują ciekawe oblicze edukacji dorosłych. Okazuje się, że studentki nie postrzegają osiągniętych wyników akademickich jako skutku swoich działań. Co za tym idzie, młode kobiety wierzą w swoje możliwości, ale nie przekładają tego na własne osiągnięcia.

Powyższe stwierdzenia mogą być tylko jednymi z wielu uzasadnień otrzymanych wyników badań. Należy podkreślić, że badania były prowadzone na małej próbie studentek. Dlatego też być może warto zbadać większą próbę studentów i spróbować określić inne uwarunkowania osiągnięć akademickich.

Bibliografia

1. 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), s. 143-147, dostępny na: https://journals.viamedica.pl/problemy_pielęgniarstwa/article/view/23187 (otwarty: 08.07.2016).
2. Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A Wojciechowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
3. Chlewiński Z. (1991), *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W Drodze, Poznań.
4. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013), *Test poczucia skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*. „Metody Zbierania i Analizy Danych w Badaniach Edukacyjnych”, 1(16), s. 85–105, dostępny na: <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/1532/PBE.2013.007,Chomczynska-Rubacha,Rubacha.pdf?sequence=1> (otwarty: 08.07.2016).
5. Chrupała-Pniak M. (2012), *Satysfakcja zawodowa – artefakt czy funkcjonalny wymiar kapitału intelektualnego. Przegląd koncepcji teoretycznych i podejść badawczych*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, 2(24), s. 13–28, dostępny na: [http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KNoP/struktura/IKL/kwartalnikEEiM/archiwum/Documents/24_MalgorzataChrupala-Pniak_2\(24\)2012.pdf](http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KNoP/struktura/IKL/kwartalnikEEiM/archiwum/Documents/24_MalgorzataChrupala-Pniak_2(24)2012.pdf) (otwarty: 12.07.2016).
6. Ciechanowska D. (2012), *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] Ciechanowska D. (red.), *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, Pedagogium, Szczecin, s. 111–129.
7. Dubas E. (2015), *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych”, 1(72), s. 9–21, dostępny na: http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA-1-2015_Calosc.pdf (otwarty: 08.07.2016).
8. Erickson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

9. Główny Urząd Statystyczny (2015), *Polska w liczbach*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl (otwarty: 07.09.2016).
10. Gurba E. (2009), *Wczesna dorosłość*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 202–233.
11. Gurba E. (2011), *Wczesna dorosłość*, [w:] Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 287–312.
12. Juczyński Z. (2000), *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica”, 4, s. 11–24, dostępny na: http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/3433/F2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y (otwarty: 06.07.2016).
13. Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
14. Kosz J. (2011), *Student pokolenia Y*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, 7–8, s. 107–118, dostępny na: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1777/Justyna%20Kosz%20Student%20pokolenia%20Y.pdf?sequence=1> (otwarty: 08.07.2016).
15. Levinson D.J. (1986), *A conception of adult development*, „American Psychologist”, 41, 3–13, dostępny na: <http://www.unc.edu/~ejordan/Levinson1986.pdf> (otwarty: 10.07.2016).
16. Łuszczynska A. (2004), *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
17. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H (2009), *Dorośli uczą się inaczej: Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń.
18. Oleś P. K. (2012), *Psychologia człowieka dorosłego: Ciągłość – zmiana – integracja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
19. Palka S. (2006), *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, [w:] Jaskot K.W. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin, s. 12–30.
20. Siekańska M. (2004), *Psychologiczne uwarunkowania sukcesów zawodowych*, „Przegląd Psychologiczny”, 47(3), s. 275–290, dostępny na: <https://www.kul.pl/files/714/media/3.47.2004.art.4.pdf.pdf> (otwarty: 11.07.2016).
21. Siekańska M. (2005), *Zdolności twórcze a satysfakcja z pracy zawodowej*, [w:] Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków, s. 139–165.
22. Springer A. (2011), *Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję pracownika*, „Problemy Zarządzania”, 4 (34), s. 162–180, dostępny na: http://pz.wz.uw.edu.pl/sites/default/files/artykuly/pz_4_2011-1_springer.pdf (otwarty: 10.07.2016).
23. 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), s. 67–79, dostępny na: <http://www.psychoterapiapt.pl/uploads/PT2009n2s67Tomczak.pdf> (otwarty: 08.07.2016).
24. Ustawa z 17.07.2015, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2015, t. 1, poz. 1050.

25. Zakrzewski J. (1987), *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, „Przeegląd Psychologiczny”, 30(3), s. 661–677.
26. Zalewska A. (2002), *System wartościowania a zadowolenie z życia pracowników w nowym miejscu pracy*, „Przeegląd Psychologiczny”, 45(2), 177–196, dostępny na: <http://www.kul.pl/files/714/media/2.45.2002.art.2.pdf.pdf> (otwarty: 10.07.2016).
27. Ziółkowska B. (2005), *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych*, [w:] Brzezińska A.J. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 423–468.
28. Zwarycz M. (2014), *Proces dekompozycji podmiotowości sprawczej młodzieży*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Socjologica”, 49, s. 63–79, dostępny na: http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/7297/04_Zwarycz%2063-79.pdf?sequence=1&isAllowed=y (otwarty: 07.07.2016).

Conditioning of young women results – the relationship of self-efficacy of academic results

Key words: conditioning of results, young women education, academic results, self-efficacy.

Summary: The aim was to analyze the relationship between the sense of self-efficacy and academic achievement. An important problem with the stated goal was decline in the quality of education, which may be affected by various factors, such as the dissemination of education, availability of materials, and adapt to work needs. In this study participated of 120 students of the fourth year of studies uniform master aged 22-26. The study used surveys and Generalized Self-Efficacy Scale (GSES). These results indicate no association between the sense of self-efficacy and academic achievement.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Agnieszka Kulik

Instytut Psychologii

Katedra Psychoterapii i Psychologii Zdrowia

Katolicki Uniwersytet Lubelski

e-mail: agn.kulik@gmail.com

Ewelina Frańczyk

Studentka Instytutu Psychologii

Katolicki Uniwersytet Lubelski

e-mail: ewelina-franczyk@wp.pl