

JERZY HERBERGER
Uniwersytet Zielonogórski

POZIOM STRESU ZWIĄZANEGO ZE STUDIAMI I JEGO WYBRANE UWARUNKOWANIA

Podjęcie studiów to dla młodego człowieka radykalna zmiana w życiu, stwarzająca nie tylko szanse rozwojowe, lecz również niosąca określone zagrożenia społeczne i psychologiczne. Wiązać się one mogą między innymi ze zmianą miejsca zamieszkania, nowymi kręgami znajomych, specyficznymi czynnikami tkwiącymi w środowisku akademickim. Zmiany te mogą być również źródłem znaczącego stresu oraz zakłóceń (utrudnień) adaptacji do nowych wymagań (w zależności od zasobów, jakimi dysponuje jednostka – Hobfoll, 1989).

Problematyka adaptacji młodych ludzi do środowiska akademickiego (i trudności w tym zakresie), jak zasadnie twierdzi M. Radochoński (2009, s. 111): „na ogół [...] nie znajduje się w centrum zainteresowania władz poszczególnych uczelni, [mimo iż] [...] liczba czynników stresogennych wpływających na młodzież akademicką jest na ogół większa niż jeszcze kilkanaście lat temu” (M. Radochoński, 2009, s. 111). Nie oznacza to, że literatura przedmiotu z tego zakresu stanowi *terra incognita*: w ostatnich latach opublikowano opracowania między innymi S. Byry i M. Parchomiuk (2009), R. Grzywacz (2012) czy A. Wons (2006). Kompletnie ujęcie problematyki adaptacji do nowego, akademickiego środowiska i trudności w tym zakresie przekraczałoby ramy tegoż opracowania – stanowić ono będzie jedynie przyczynek do analizy wybranych uwarunkowań problemów podmiotowych, zrealizowany z wybranego, czysto psychologicznego punktu widzenia.

PODSTAWY TEORETYCZNE

Ujęcie studiów w kategoriach stresu wymaga przybliżenia tego terminu i jego zakresu znaczeniowego.

Współcześnie dominujące podejście relacyjne cechuje „traktowanie reakcji stresowej jako zakłócenia lub zapowiedzi zakłócenia równowagi pomiędzy zasobami czy możliwościami jednostki z jednej strony, a wymaganiami otoczenia z drugiej” (Heszen-Niejodek, 2000, s. 13). Najbardziej znane ujęcia to propozycje R.S. Lazarusa i S. Folkmana (1984) oraz S.E. Hobfolla (1989).

Według R.S. Lazarusa stres to „szczególny rodzaj relacji między jednostką i otoczeniem, która oceniana jest przez jednostkę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobru” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19). Podejście R.S. Lazarusa ma charakter konstruktywistyczny (to ocena podmiotu rozstrzyga o ujęciu relacji jako stresowej), czy też poznawczo-fenomenologiczny.

Stevan E. Hobfoll (1989, s. 516) definiuje stres jako zagrożenie utraty zasobów, utratę zasobów lub brak ich wzrostu po zainwestowaniu. Tak więc do stresu prowadzić może zarówno zmniejszenie (brak wzrostu) zasobów, tak faktyczne, jak spostrzegane (zawsze mowa tu o zasobach „netto”, co *stricte* wiąże się z ocenianiem).

Przez zasoby rozumie autor przedmioty, cechy osobowości i predyspozycje energetyczne, warunki – cenione same w sobie jako ważne dla przetrwania lub też służące do zdobycia zasobów umożliwiających przetrwanie (Hobfoll, 2006, s. 70).

W ujęciach poznawczo-relacyjnych o zaistnieniu stresu (lub nie) decyduje ocena poznawcza, czyli „proces kategoryzacji zdarzenia i różnych jego aspektów, ze względu na jego znaczenie dla dobrostanu” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 31). Od oceny poznawczej, zwłaszcza wtórnej, zależy *copying* – radzenie sobie ze stresem.

Styl radzenia sobie ze stresem to „będący w dyspozycji jednostki i charakterystyczny dla niej zbiór strategii czy sposobów radzenia sobie, z których część uruchamiana jest w procesie radzenia sobie z konkretną konfrontacją stresową” (Heszen-Niejodek, 2000, s. 19).

Stevan E. Hobfoll (2006) jako sposoby radzenia sobie ze stresem wymienia: unikanie, szukanie wsparcia, działanie asertywne, działanie ostrożne, współpracę, zachowanie instynktowne, zachowanie agresywne, zachowanie antyspołeczne, działanie „nie wprost”.

Bardziej systematyczną klasyfikację, tak zwaną *coping mode*, zaproponowali S.M. Miller (1992), H.W. Krohne (1993, 1996) oraz W. Łosiak (2001, 2008).

Propozycja R.S. Lazarusa i S. Folkmana (za: Łosiak, 2008) obejmuje: konfrontacyjność, dystansowanie się, samokontrolę, poszukiwanie wsparcia społecznego, przyjmowanie odpowiedzialności, ucieczkę/unikanie, planowe rozwiązywanie problemu, pozytywne przewartościowanie.

Analiza stresu studiowania w przypadku osób nie w pełni zaadaptowanych do nowego środowiska powinna uwzględniać kategorie opisu odpowiednie do specyficznych wymogów tej sytuacji.

Z tego punktu widzenia szczególnie adekwatną jest definicja stresu psychospołecznego autorstwa A. Titkova, zgodnie z którą „jest to łańcuch przyczynowo-skutkowy, prowadzący do zagrożeń o charakterze społecznym na wejściu, do udanych lub nieudanych działań adaptacyjnych na wyjściu, w którym ogniwem pośredniczącym jest stres psychologiczny” (Titkow, 1993, s. 117-118).

Wydaje się, że w warunkach podjęcia studiów za szczególnie predysponujące do reakcji stresowych są okresowe przeciążenia, a także permanentna świadomość zagrożenia, przy czym elementy tak zwanego stresu napięcia przeważają nad elementami tak zwanego stresu walki.

Sytuacja życiowa studenta jest nietypowa i trudno odtwarzalna w innych obszarach życia społecznego. Z jednej strony traktowany jest on jako osoba w pełni dorosła, odpowiedzialna za siebie i zdecydowana co do własnej przyszłości, z drugiej zaś – jako uczeń mający przede wszystkim obowiązki, z tytułu których nie uzyskuje bezpośredniego wynagrodzenia.

Stąd też stres studiowania może ujawniać się w następujących obszarach:

- specyficznego otoczenia tak materialnego (np. instytucja domu studenta czy stancji), jak i społecznego (relacje kadra–studenci, specyfika odnoszenia się do studentów),
- specyficznych czynności powiązanych ze studiowaniem (uczestnictwo w wykładach, konieczność eksplorowania zasobów bibliotecznych),
- specyficznej sytuacji materialno-bytowej (często oderwanie od domu, stypendialność, możliwość „dorabiania”),
- specyficznych możliwości niedostępnych ani uczniom, ani pracownikom (swobodny układ dnia, brak bezpośredniej kontroli),
- cykliczności w życiu studenta i związanych z nią napięć, na przykład kolokwia, egzaminy, pisanie prac kontrolnych,
- specyficznych do sytuacji studiowania sposobów radzenia sobie ze stresem, zwłaszcza gdy w efekcie oceny powtórnej okazują się mało skuteczne.

Konsekwencją komasacji stresu mogą być rozliczne następstwa natury adaptacyjnej i klinicznej – bezpośrednie i pośrednie, natychmiastowe i odroczone w czasie, krótkofalowe i długofalowe. To, jakie będą konsekwencje stresu, zależy również od zasobów, jakimi dysponuje student.

Konceptualizacja zasobów może być przeprowadzona z różnych punktów widzenia. W przypadku badań własnych uwzględnij dwa obszary zasobów usytuowane wewnątrz (rozumiane jako poczucie koherencji – SOC – *the sense of coherence*) oraz zewnątrz (rozumiane jako rodzinne źródło wsparcia).

Poczucie koherencji jest ściśle związane z tak zwaną orientacją salutogenetyczną, propagowaną przez A. Antonovsky'ego (1979, 1984, 1995; Jelonkiewicz, 1994; Mroziak, 1994). Orientacja ta dotyczy związków między uogólnionymi zasobami odpornościowymi (GRRs – *generalised resistance resources*), poczuciem koherencji (SOC), stresem i zdrowiem, wydaje się więc szczególnie odpowiednie do celów niniejszego studium empirycznego.

Centralny czynnik odpornościowy stanowi SOC, definiowany jako

globalne orientacje jednostki wyrażające stopień jej ogólnego trwałego, choć dynamicznego przekonania, że: a) bodźce docierające do niej z wewnętrznego i zewnętrznego środowiska są ustrukturalizowane, przewidywalne i dają się wyjaśnić, b) dostępne są zasoby pozwalające sprostać wymaganiom stawianym przez owe bodźce, c) wymagania stanowią wyzwanie, warte są zaangażowania i podjęcia działania (Antonovsky, 1995, s. 32).

Poczucie koherencji (SOC) stanowi więc poznawczo-motywacyjny konstrukt koncepcji salutogenezy, szczególny sposób postrzegania świata jako zrozumiałego (*comprehensibility*), sterowalnego (*manageability*) i sensownego (*meaningfulness*), które to składowe można zdefiniować następująco:

– zrozumiałość (*comprehensibility*) to „stopień w jakim człowiek spostrzega bodźce, z którymi się styka, napływające ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, jako sensowne poznawczo, jako informacje uporządkowane, spójne, ustrukturalizowane i jasne, a nie jako szum – czyli informacje chaotyczne, nieuporządkowane, losowe, przypadkowe, niewytłumaczalne” (Antonovsky, 1995, s. 32);

– zaradność (*manageability*) to „stopień, w jakim człowiek dostrzega dostępne zasoby jako wystarczające, aby sprostać wymogom” (Antonovsky, 1995, s. 33);

– sensowność (*meaningfulness*) to „uczestniczenie w procesie kształtowania swojego losu oraz doświadczeń dnia codziennego” (Antonovsky, 1979, s. 128).

Kolejnym brany pod uwagę w przyjętym planie badawczym czynnikiem mającym charakter zasobowy jest rodzina. Stanowić może ona znaczące źródło wsparcia, a z wielu badań wynika, iż bywa źródłem wyjątkowym w tym zakresie (m.in. Berkman, 1984; Kaniasty, Norris, 2004; Sęk, 2004).

W tym opracowaniu opowiadam się za podejściem systemowym, czyli takim, które traktuje rodzinę jako „zbiór elementów i relacji, jakie między nimi zachodzą” (Mazur, 1996, s. 42). Rodzina zdolna do udzielania konstruktywnego wsparcia to rodzina funkcjonalna, w stosunku do której wskazuje się między innymi na następujące parametry: elastyczność struktury, lecz z zaznaczonymi granicami i pozycjami autorytetu, stwarzanie warunków do indywidualnego rozwoju, przy zachowanej więzi rodzinnej, otwartą komunikację, spontaniczność, respektowanie różnic, humor rodzinny, akceptację subiektywności świata poszczególnych członków rodziny (de Barbaro, 1997), dialog i równość, konsekwencję i samodyscyplinę, uzasadnienie

swojego stanowiska, nienaruszanie wartości drugiej osoby (Bradshaw, 1994), kształtowanie poczucia własnej wartości, przebieg komunikowania, obowiązujące zasady i relacje, jakie łączą rodzinę ze społeczeństwem (Satir, 2000).

W przypadku badań własnych wykorzystam systemową teorię i klasyfikację typów rodzin autorstwa D.H. Olsona (1991) (Skwarek, Herberger, 2015; Gaś, 1994). Teoria ta uwzględnia trzy wymiary opisu rodzin, to jest spójność (*cohesion* – więzi emocjonalne, granice, koalicje, podejmowanie decyzji – Olson i in., 1979, s. 6), adaptacyjność (*adaptability* – zdolność do zmiany struktury władzy oraz reguł w odpowiedzi na stres sytuacyjny i rozwojowy – Olson i in., 1979, s. 12) oraz wzajemne zrozumienie – komunikację (*communication* – empatia, wzajemne rozumienie postępowania, adekwatność wzajemnej percepcji – Olson i in., 1979, s. 16).

Właściwy system wsparcia tworzą rodziny zrównoważone, cechujące się umiarkowaną spójnością i adaptacyjnością – skutkuje to skutecznością porozumiewania, odpowiedzialnością i współpracą.

W przyjętym rozwiązaniu koncepcyjnym biorę więc pod uwagę dwa kompleksy potencjalnych oddziaływań: poczucie koherencji (zasób wewnętrzny) oraz funkcjonowanie rodziny (czynnik wsparcia i zarazem zasobu zewnętrznego).

Wpływ tych czynników może być modyfikowany przez mediatory, z których jako poddane analizie wyodrębniam płeć oraz rodzaj studiów (humanistyczne, techniczne). Wpływ płci na zróżnicowanie reakcji na stres jest problemem rozpoznany badawczo (Dudek 2003; Lis-Turlejska 2004; McFarlane 2004), natomiast prace opisujące stres związany ze studiami nie analizowały porównawczo różnic między studentami różnych kierunków (Bovier i in., 2004; Treharne i in., 2001).

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Badania przeprowadzono na 120 studentach pierwszego roku studiów w Uniwersytecie Zielonogórskim i Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Głogowie (grudzień 2015). Równoliczne podgrupy (po 60 osób) stanowili studenci płci męskiej i żeńskiej kierunków politechnicznych (automatyka i robotyka – 38 osób, metalurgia – 22 osoby) oraz humanistycznych (psychologia – 30 osób, pedagogika – 30 osób); 18 reprezentantów kierunków humanistycznych to mężczyźni, tyle samo kobiet studiuje kierunki techniczne.

Badania miały charakter zbiorowy, polegały na wypełnieniu przez osoby badane trzech kwestionariuszy: ankiety badającej poziom stresu związanego ze studiami (narzędzie własne), Inwentarz „Profile Rodziny” Z. Gasia (1984) i Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC – 29 A. Antonovsky’ego (1995).

Ankieta badająca poziom stresu składa się z 30 itemów odnoszących się do sześciu obszarów potencjalnego stresu, opisanych powyżej (otoczenie, czynności studiowania, warunki materialno-bytowe, hipotetyczne przywileje potencjalnie zagrażające trudnościami, typowo studenckie obciążenia, radzenie sobie ze stresem), wyposażonych w 5-stopniową skalę ocen. Minimalna liczba punktów – 30, maksymalna – 150.

Kwestionariusz SOC – 29 składa się z 29 itemów odnoszących się do 3 aspektów: PS (poczucie sensowności), PZ (poczucie zaradności), PZR (poczucie zrozumienia), zawierających skalę 7-stopniową, służącą ocenie nasilenia przejawów poczucia koherencji. Jest to narzędzie zaadaptowane do warunków polskich przez IPiN (Zakład Psychologii Klinicznej) w 1993 roku. Rzetelność mierzona wewnętrzną zgodnością narzędzia wynosiła w każdym badaniu 0,84-0,93 (współczynnik Alfa Cronbacha), natomiast trafność okazywała się systematycznie wysoka w stosunku do wszystkich wskaźników zdrowia a ujemnie korelująca (istotnie) z wskaźnikami dezadaptacji. I tak trafność mierzona współczynnikiem korelacji z MHLC J.B. Rottera wyniosła 0,72, z STAI Ch.D. Spielbergera zaś: -0,62 (Antonovsky, 1995, s. 83-89).

Inwentarz „Profile Rodziny” zawiera 86 twierdzeń odnoszących się do spójności rodziny (S – 20 twierdzeń), adaptacyjności (A – 17 twierdzeń), wzajemnego zrozumienia (WZ – 14 twierdzeń), ról rodzinnych (RR – 25 twierdzeń), trudności rozwojowych (TR – 9 twierdzeń) oraz dezintegracji rodzinnej (DR – 9 twierdzeń). Pozwala obliczyć wskaźnik funkcjonalności rodziny $FR = (S + A + WZ) : (RR + TR + DR)$. Wyposażony jest w normy stenowe oraz wartości średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) oraz analizę stabilności bezwzględnej przeprowadzoną metodą estymacji.

Wyniki badań opracowano statystycznie, obliczając różnice między średnimi w podgrupach, współczynniki korelacji między zmiennymi oraz analizę regresji (Ferguson, Takane, 2003). Wymagania dotyczące normalności rozkładu wyników oraz reszt były w każdym obszarze spełnione.

Cel badań i analiz ich wyników stanowiło ustalenie związków, jakie zachodzą między zasobami służącymi radzeniu sobie ze stresem a poziomem stresu u studentów I roku. Wzięto pod uwagę również wpływ, jaki na podstawowe prawidłowości mogą wywierać czynniki płci i ukierunkowania studiów.

Postawiono następujące problemy badawcze:

1. Czy zachodzi związek między poczuciem koherencji SOC a poziomem stresu związanego ze studiowaniem?
2. Czy zachodzi związek między funkcjonalnością rodziny a poziomem stresu związanego ze studiowaniem?
3. Czy czynniki płci i rodzaju studiów wpływają na poziom stresu związanego ze studiowaniem?

W konsekwencji schemat badawczy obejmuje:

- zmienną niezależną X_1 – poziom poczucia koherencji SOC,

- zmienną niezależną X_2 – postrzegany poziom funkcjonalności rodziny,
- zmienne pośredniczące (mediatory M_1 i M_2): płeć i rodzaj studiów,
- zmienną zależną Y – poziom stresu związanego ze studiowaniem.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Prezentację wyników badań rozpocznę od analizy danych dotyczących zmiennej zależnej, czyli poziomu stresu związanego ze studiowaniem. Zaprezentuję wyniki dotyczące poszczególnych skal oraz sumaryczne dla badanej grupy jako całości, jak i wyodrębnionych podgrup.

Tab. 1. Poziom stresu związanego ze studiami

Skale SS	Kobiety M	Mężczyźni M	T	p.istot.	Stud.h M	Stud.t M	t	p.istot.	Ogółem
I	18,0	10,7	5,313	p < 0,01	15,3	13,7	2,142	p < 0,05	14,5
II	16,4	9,3	5,190	p < 0,01	14,0	11,6	3,218	p < 0,01	12,8
III	8,8	11,4	2,021	p < 0,05	7,2	13,0	6,568	p < 0,01	10,1
IV	7,6	6,3	1,765	–	6,8	7,0	0,366	–	6,9
V	13,2	7,7	3,337	p < 0,01	14,1	6,7	7,401	p < 0,01	10,4
VI	17,2	7,0	4,761	p < 0,01	18,8	5,4	6,039	p < 0,01	12,1
Razem	81,2	52,4	9,142	p < 0,01	76,2	57,4	5,969	p < 0,01	66,8

M – średnia; t – wynik testu Studenta; H – studia humanistyczne; T – studia techniczne; I – otoczenie; II – czynności studiowania; III – sytuacja materialna; IV – specyfika możliwości; V – specyfika obciążeń; VI – radzenie sobie

Źródło: badania własne.

Biorąc pod uwagę, że maksymalny możliwy wynik wynosił 150 punktów, poziom stresu związanego ze studiowaniem uznać można za umiarkowany, gdyż wynik średni dla grupy wyniósł 66,8 punktów. W największym stopniu studenci za stresogenne uważają cechy otoczenia tak fizycznego, jak i społecznego ($M = 14,5$ pkt), w najmniejszym swobodę wynikającą z trybu życia ($M = 6,9$ pkt).

Biorąc pod uwagę podgrupy, stwierdzamy, że dla kobiet najbardziej powiązane ze stresem są warunki związane z otoczeniem ($M = 18,0$ pkt), dla mężczyzn – sytuacja materialna ($M = 11,4$ pkt). Studiujący kierunki humanistyczne jako największe źródło stresu postrzegają czynniki wewnętrzne związane z nieefektywnym radzeniem sobie ($M = 18,8$ pkt), natomiast w przypadku kierunków technicznych jest to postrzeganie otoczenia ($M = 13,7$ pkt). Za najmniej stresogenne uznać można czynniki związane

z trybem życia w każdej z podgrup z wyjątkiem studentów kierunków technicznych, którzy minimalizują wpływ wadliwego radzenia sobie ($M = 5,4$ pkt).

Uzyskane wyniki porównania statystycznego różnic między średnimi wskazują, że (z wyjątkiem podskali IV: szczególne możliwości, jakie stwarza studiowanie) między podgrupami zachodzą istotne różnice w poziomie stresu związanego ze studiowaniem.

Poziom tego stresu jest istotnie wyższy u kobiet i studiujących kierunki humanistyczne niż u mężczyzn i studentów kierunków technicznych. Na poszczególnych podskalach w każdym przypadku różnic istotnych wskazują one na wyższy poziom stresu studiujących kierunki humanistyczne, z wyjątkiem czynnika: sytuacja materialna, który stanowi źródło znacząco silniejszego stresu dla mężczyzn i studentów politechnicznych. Zaistniałe różnice mogą mieć swoje źródło w czynnikach obiektywnych, choć nie wydaje się prawdopodobne, aby w podgrupach występowały tak znaczące różnice warunków. Wskazuje to raczej na odmienną percepcję.

To, że kobiety ujawniają wyższy poziom stresu studiowania, nie zaskakuje (są zwykle sumienniejsze i bardziej „przejmujące się” obowiązkami). Natomiast studia techniczne są zdecydowanie bardziej selekcyjne niż humanistyczne (ze względu na system przygotowań laboratoryjnych wywołują częstsze presje), co powinno owocować wyższym poziomem postrzeganego stresu przez podgrupę T.

Kolejny aspekt badań to analiza poczucia koherencji badanych studentów. Poziom SOC globalnego cechuje się umiarkowaniem z tendencją ku powyżej średniej (użyte $M = 141,7$ pkt stanowi 69,8% możliwej do uzyskania punktacji).

Tab. 2. Poczucie koherencji osób badanych

Skale SOC	Kobiety M	Mężczyźni M	t	p.istot.	Stud.H M	Stud.T M	T	p.istot.	Ogółem
PZR	44,4	54,0	4,913	$p < 0,01$	54,4	46,0	4,504	$p < 0,01$	50,2
PZ	42,6	56,2	7,925	$p < 0,01$	38,4	60,4	13,033	$p < 0,01$	49,9
PS	41,6	42,6	0,762	–	39,6	44,6	3,765	$p < 0,01$	42,1
SOC ogółem	128,6	154,8	5,209	$p < 0,01$	132,4	151,0	3,827	$p < 0,01$	141,7

M – średnia; t – wynik testu Studenta; H – studia humanistyczne; T – studia techniczne; PZR – poczucie zrozumiałości; PZ – poczucie zaradności; PS – poczucie sensowności

Źródło: badania własne.

Analiza wyników dowodzi, że poziom SOC jest znacząco (różnica M istotna na poziomie $p < 0,01$) wyższy w podgrupie mężczyzn niż kobiet, a także wśród studentów kierunków technicznych.

Mężczyzn cechuje istotnie częstszy wynik w skali zrozumiałości i zaradności, przy braku różnicy w zakresie poczucia sensowności.

Studenci „techniczni” znacząco częściej cechują się większym poczuciem zaradności (różnica jest wręcz zaskakująco znaczna) i sensowności, „humanistów” cechuje zaś istotnie wyższy poziom zrozumiałości.

Wyniki te nie są zgodne z poczynionymi przewidywaniami. Założono, że specyfika SOC, który jest strukturą mentalną, znajdzie odzwierciedlenie w wynikach odwrotnych niż uzyskane. Studentów z podgrupy H powinna cechować większa refleksyjność, czy wyższa inteligencja emocjonalna – skutkujące bardziej efektywnym opracowaniem SOC. Przewidywanie takie okazało się zasadne w stosunku do poczucia zrozumiałości, nie objęło jednak ogólnego SOC (przywołana argumentacja w zasadzie do PZR wydaje się najbardziej zasadna).

Kobiety cechuje wyższa refleksyjność w stosunku do własnych doświadczeń, a tym samym – podatność na świadome budowanie zasobów wykorzystywanych w sytuacjach trudnych. Jednak w świetle ustaleń empirycznych to mężczyźni cechuje wyższy poziom SOC.

Tab. 3. Wyniki badań w Inwentarzu „Profile Rodziny”

Skale PR	Kobiety M	Mężczyźni M	t	p.istot.	Stud.H M	Stud.T M	T	p.istot.	Ogółem
S	22,16	28,42	5,09	p < 0,01	23,12	27,46	4,53	p < 0,01	25,29
A	23,62	29,19	5,68	p < 0,01	21,14	31,66	10,95	p < 0,01	26,40
WZ	22,24	16,68	5,98	p < 0,01	21,06	17,88	3,40	p < 0,01	19,46
S + A + WZ	68,02	74,29	3,81	p < 0,01	65,32	77,00	8,02	p < 0,01	71,16
RR	31,38	40,94	7,62	p < 0,01	35,54	36,78	0,91	–	36,16
TR	14,48	11,67	2,52	p < 0,05	15,17	11,07	2,47	p < 0,05	13,12
DR	14,56	13,96	0,70	–	15,02	13,50	1,85	–	14,26
RR + TR + DR	60,42	66,57	4,22	p < 0,01	65,73	61,35	3,01	p < 0,01	63,54
PFR	1,13	1,12	0,97	–	0,99	1,25	3,71	p < 0,01	1,12

M – średnia; t – wynik testu Studenta; H – studia humanistyczne; T – studia techniczne; S – spójność; A – adaptatywność; WZ – wzajemne zrozumienie; S + A + WZ – wynik skal konstruktywnych; RR – role rodzica; TR – trudności rodzinne; DR – dezintegracja rodzinna; RR + TR + DR – wynik skal dysfunkcyjnych; PFR – poziom funkcjonalności rodziny

Źródło: badania własne.

Inwentarz „Profile Rodziny” służy nie tyle do badania obiektywnych cech środowiska, ile do jego percepcji przez członków rodziny. Za szczególnie ważny należy uznać wskaźnik ogólny PFR, wskazujący na poziom funkcjonalności środowiska rodzinnego. Dla badanej grupy jako całości wynik średni M wyniósł 1,12 (co wskazuje na przewagę czynników pozytywnych) (S, A, WZ) nad negatywnymi (RR, TR, DR).

Dostrzegamy też, że kobiety i mężczyźni postrzegają rodzinę w zbliżony sposób jeżeli chodzi o wskaźnik ogólny, natomiast mężczyźni istotnie bardziej niż kobiety postrzegają rodziny zarówno jako konstruktywne, jak i wyposażone w elementy dysfunkcji.

Studenci kierunków technicznych istotnie częściej uznają rodziny za konstruktywne, wyżej postrzegając zasoby pozytywne (niż podgrupa H), natomiast „humaniści” są bardziej skoncentrowani na przejawach dysfunkcyjności.

Kobiety cechuje większa koncentracja na środowisku rodzinnym i przypisywanie szczególnej roli rodzinie jako czynnikowi wsparcia (Adamski 2002; Płopa 2007). Koncentracja taka wzmaga krytycyzm i wyolbrzymianie zdarzeń negatywnych (Bradshaw, 1994). Ta druga interpretacja wydaje się znajdować potwierdzenie w uzyskanych wynikach: mężczyźni postrzegają rodziny jako bardziej spójne, schematyczne, ale zarazem zdolne do elastyczności. Kobiety częściej postrzegają rodzinę w kategoriach WZ (lepszej komunikacji), lecz też TR (częstszych trudności rozwojowych). W przypadku „Profilu Rodziny” wzorce podgrupy H i kobiecej oraz T i męskiej pokrywają się.

Dla stwierdzenia, w jakim stopniu powyższe prawidłowości odnoszą się do wyróżnionych podgrup, dokonano kolejnych obliczeń: poziomu korelacji r oraz współczynnika regresji R informującego o sile zależności między zmiennymi.

Na poziomie analizy grupy badanych studentów jako całości stwierdzić można, że współczynnik korelacji między zmiennymi x_1 (SOC) i y (stres) ($r = -0,472$) jest znaczny i kierunkowo zgodny z uczynionymi założeniami.

Tab. 4. Zależności między zmiennymi

Współczynniki	Kobiety	Mężczyźni	Studia H	Studia T	Ogółem
r_{x_1-y}	-0,594	-0,460	-0,582	-0,472	-0,527
r_{x_2-y}	-0,296	-0,270	-0,375	-0,181	-0,283
$r_{x_1-x_2}$	0,222	0,150	0,197	0,175	0,186
R^2	0,466	0,213	0,260	0,274	0,303
R	0,683	0,462	0,510	0,523	0,551

r – współczynnik korelacji; R^2 – kwadrat współczynnika korelacji wielokrotnej dla zmiennych x_1 , x_2 , y ;
 R – współczynnik regresji

Źródło: badania własne.

Również w stosunku do zmiennych x_2 (PF rodziny) – y (stres) stwierdzono zależność w kierunku zgodnym z przewidywanym, że współczynniki korelacji wskazują na umiarkowany poziom tej zależności – mniejszą niż w przypadku zmiennej x_1 , co oznacza, że z punktu widzenia zasobów (lub ich braku) ważniejszą rolę pełni

współczynnik SOC niż PF. Współczynnik korelacji między SOC i PF jest dodatni (co oznacza ich współzależność), jednakże jest to związek tak zwany słaby (z wyjątkiem podgrupy kobiet – siła związku między zmiennymi umiarkowana). Jest to stan interpretowalny, a zarazem interpretacyjnie pożądany, gdyż zmienne niezależne nie mogą tworzyć układu *idem per idem* – interferencji wskazującej na ich tożsamość.

Współczynnik R (regresja) wynosi 0,551, co oznacza, że uwzględnione w badaniach zmienne x_1 i x_2 tłumaczą około 55% zmienności wariancji wyniku y . Oznacza to, że również inne czynniki występujące w przestrzeni życiowej studenta wywierają wpływ na studiowanie i związany z nim stres (co jest dość oczywiste).

W wyróżnionych podgrupach R kształtuje się inaczej. Wyodrębnione zmienne x_1 i x_2 są szczególnie istotne dla podgrupy kobiet i tłumaczą aż 68% wariancji y w podgrupie kobiet, przy 46% w podgrupie mężczyzn. Oznacza to, że poczucie koherencji i spostrzeganie rodziny jako funkcjonalnej jest znacząco bardziej istotne dla kobiet, podczas gdy u mężczyzn większość wariancji y (54%) tłumaczą czynniki inne niż uwzględnione (u kobiet – 32%).

PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE Z BADAŃ

Stres rozumiany jako interakcja zasobów i wymagań jest dziedziną niezwykle złożoną, a wyodrębnienie uwarunkowań jego przebiegu jest zadaniem trudnym. Przyjęte w schemacie badawczym zmienne niezależne (SOC, PFR) oraz pośredniczące (mediujące – płeć, rodzaj studiów) okazały się znacząco regulować poziom badanego stresu, co pozwala na interpretację ich wpływu w sposób spójny i niesprzeczny z wiedzą ogólnoteoretyczną (Antonovsky, 1995; Bovier, in., 2002; Hobfoll 2006; Łosiak 2008; Treharne i in., 2001). Zależności ogólne w tym zakresie cechuje niekontrowersyjność dotyczącą kierunku i nasilenia (SOC jako zasób wewnętrzny istotniejsze niż PFR, odwrotny kierunek zależności x_1 i x_2 , a y , x_1 i x_2 powiązane, lecz siła związku słaba).

Przewidywanie, że wyodrębnione zmienne okażą się bardziej znaczące dla kobiet i studentów kierunków technicznych potwierdziło się połowicznie. Czynniki płci różnicuje podgrupy (SOC i zasoby rodzinne „ważniejsze” są dla kobiet), natomiast rola branych pod uwagę zasobów okazała się zbliżona w obu podgrupach i sytuująca się na poziomie charakterystycznym dla grupy studentów jako całości.

Studentki cechuje zasadniczo większa sumienność i skłonność do nadmiernego obciążania się przewidywanymi konsekwencjami niepowodzeń. Czynniki wsparcia (i jego braku) oraz postrzegania posiadanych zasobów (lub ich braku) są dla nich szczególnie ważne.

Wobec tego, że podgrupa ta kształtuje w znaczącym stopniu podgrupę „humanistów”, można by oczekiwać, iż również podgrupa H odróżni się znacząco od podgrupy T (na poziomie organizacji badań) „na korzyść” tej pierwszej. Stąd też – paradoksalnie – brak różnic między podgrupami H i T świadczy na korzyść przewidywań wyjściowych, choć nie znalazło to odzwierciedlenia *explicite* w wynikach.

W konsekwencji postawić można następujące wnioski końcowe z badań:

1. Zachodzi związek między poziomem zasobów w postaci poczucia koherencji a poziomem stresu – im wyższy poziom zasobów, tym mniejszy stres studiowania (i odwrotnie). Siła tego związku jest znacząca.

2. Zachodzi związek między wsparciem w postaci funkcjonalności środowiska rodzinnego a poziomem stresu taki, że im bardziej funkcjonalna rodzina, tym mniejszy stres studiowania (i odwrotnie). Siła tego związku jest umiarkowana.

3. Poczucie koherencji i funkcjonalność rodzinna tłumaczą zmienność (wariancję) wyników w zakresie stresu studiowania w 55%.

4. Stres studiowania jest znacząco wyższy wśród kobiet niż mężczyzn, natomiast uwzględniane w badaniach czynniki tłumaczą poziom stresu w 68% u kobiet i 46% u mężczyzn.

5. Stres studiowania jest znacząco wyższy wśród studentów kierunków humanistycznych niż technicznych, natomiast uwzględnione w badaniach czynniki tłumaczą zmienność wyników w około 50% w obu podgrupach.

LITERATURA

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1984). A call for a new question – salutogenesis – and a proposed answer – the sense of coherence. *Journal of Preventive Psychiatry*, 1, 1-11.
- Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Berkman, L.F. (1984). *Assesing the physical health effects of social networks and social support*. *Annual Review of Public Health*, 5, 413-432.
- Bovier, P.A., Chamot, E., Perneger, T.V. (2004). Perceived stress, internal resources and social support as determinants of mental health among young adult. *Quality of Life Research*, 13, 161-170.
- Bradshaw, J. (1994). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Warszawa: IPZiT.
- Byra, S., Parchomiuk, M. (2008). *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*. Lublin: UMCS.
- de Barbaro, B. (1997). *Pacjent w swojej rodzinie*. Warszawa: Springer, PWN.
- Dudek, B. (2003). *Zaburzenia po stresie traumatycznym*. Gdańsk: GWP.
- Ferguson, G.A., Takane, Y. (2003). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Gaś, Z. (1994). *Uzależnienia*. Warszawa: WSiP.

- Grinker, R.R., Spiegel, J.P. *Men under stress*. New York: McGraw, Hill.
- Grzywacz, A. (2012). Problematyka stresu w środowisku studenckim na podstawie badań. *Medycyna Rodzinna*, 2, 36-43.
- Heszen-Niejodek, I. (2000). Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of Resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: GWP.
- Jelonkiewicz, I. (1994). Model Antonovsky'ego – odniesienia do wybranych koncepcji psychologicznych. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 55-70.
- Kaniasty, K., Norris, F.H. (2004). Wzloty i upadki utopii, mobilizacja i deterioracja wsparcia społecznego w sytuacjach klęsk żywiołowych. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Krohne, H.W. (1989). The concept of coping modes. *Advances in behavior Research and Therapy*, 7, 235-249.
- Krohne, H.W. (1993). Vigilance and cognitive avoidance as concept in coping research. W: H.W. Krohne (red.), *Attention and Avoidance. Strategies in coping with Aversiveness*, Toronto, Göttingen: Hogrefe and Huber.
- Krohne, H.W. (1996). Individual differences in Coping. W: M. Zeidner, N.S. Endler (red.), *Handbook of Coping*, New York: Wiley.
- Lis-Turlejska, M. (2004). Rozpowszechnienie traumatycznych zdarzeń oraz objawów posttraumatycznych w nieklinicznej próbie studentów wyższych uczelni. W: J. Strelau (red.), *Osobowość a ekstremalny stres*, Gdańsk: GWP.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Łosiak, W. (2001). Can patterns of coping explain more? *Anxiety, Stress and Coping*, 14, 213-235.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: WAiP.
- Mazur, M. (1996). *Cybernetyka i charakter*. Leśna Podkova: Aula.
- McFarlane, A.C. (2004). Związek między osobowością a zespołem stresu pourazowego. W: J. Strelau (red.), *Osobowość a ekstremalny stres*. Gdańsk: GWP.
- Miller, S.M. (1992). Individual differences in the coping process. W: R. Carpenter, *Personal Coping: Theory, research and practice*, New York: Praeger.
- Mroziak, B. (1994). A. Antonovsky'ego koncepcja salutogenezy i poczucia koherencji (soc). *Nowiny Psychologiczne*, 1, 5-16.
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H., Russell, C.S. (1979). Circumplex Model of marital and family systems. Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.
- Olson, D.H. (1986). Circumplex Model VII: Validation studies and FACES-III. *Family Process*, 25, 337-351.
- Olson, D.H. (1991). Commentary: Three – dimensional (3-D) Circumplex Model and revised scoring of FACES-III. *Family Process*, 30, 74-79.
- Płopa, M. (2007). *Więzi w małżeństwie i rodzinie*. Kraków: Impuls.
- Radochoński, M. (2009). Recenzja. *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 1, 110-111.
- Satir, V. (2000). *Rodzina. Tu powstaje człowiek*. Gdańsk: GWP.
- Sęk, H. (2004). Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.

- Skwarek, B., Herberger, J. (2015). Adoptive family systems – overview of the concepts and theories of the family functioning. W: S. Nieslusanova, M. Niklova, E. Jaworz (red.). *Socialni pedagogika ve svelte spolecenskeho, institucionalniho a individualniho ohrozeni*. Brno: Univ. Press.
- Titkow, A. (1993). *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*. Warszawa: PIW.
- Treharne, G., Lyons, A., Tupling, R. (2001). The effects of optimism, pessimism, social support and mood on the lagged relationship between daily stress and symptoms. *Current Research in Social Psychology*, 7, 60-81.
- Wons, A. (2006). *Stres i radzenie sobie ze stresem*. W: A. Trzcieńska-Green (red.), *Psychologia. Podręcznik dla studentów kierunków medycznych*. Kraków: Wyd. Universitas.

POZIOM STRESU ZWIĄZANEGO ZE STUDIAMI I JEGO WYBRANE UWARUNKOWANIA

STRESZCZENIE: Opracowanie dotyczy poziomu stresu związanego ze studiowaniem i jego uwarunkowań. Autor analizuje wpływ czynnika rodzinnego (zasoby zewnętrzne) i poczucia koherencji (zasoby wewnętrzne) jako moderatorów poziomu stresu, a także płci respondentów i rodzaju studiów (humanistyczne, techniczne) jako mediatorów badanych zależności. Badania przeprowadzone na 120 studentach wskazują, że stres studiowania zależy od poczucia koherencji i stopnia funkcjonalności rodziny. Zasoby wewnętrzne są bardziej znaczące od czynnika rodzinnego. Stres studiowania jest wyższy u kobiet i studentów kierunków humanistycznych. Najsilniejsze związki między moderatorami i poziomem stresu zachodzą w podgrupie kobiet.

SŁOWA KLUCZOWE: stres, stres związany ze studiami, zasoby, poczucie koherencji.

LEVELS OF STUDYING-RELATED STRESS AND ITS SELECTED CAUSATION

SUMMARY: The study examines levels of studying-related stress and its selected sources. Author reflects upon impacts of external resources (such as support received from family members) and internal resources (subjects' sense of coherence), as well as moderating factors (sex, type of studies: humanities vs. technical studies). The research was conducted on 120-person sample. The results indicate that there is a connection between coping with studying-related stress and family functioning as well as with sense of coherence. The correlation factor is more significant for internal resources compared to external resources. The stress is higher among women and among students of humanities. Relation between moderators and stress are the highest among women.

KEYWORDS: stress, studying-related stress, resources, sense of coherence.