



JANUSZ KIRENKO 

Perspektywa przypadkowych zdarzeń a umiejętności społeczne studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny

Accidental Events Perspective and Social Skills of Teacher Trainees with Varied Levels of sSelf-assessment

ORCID: 0000-0002-6525-4007, profesor zwyczajny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Polska

Streszczenie

Przebadano 244 studentów kierunków nauczycielskich, w tym 222 kobiety (90,98%) i 22 mężczyzn (9,02%). Wiek badanych mieścił się w przedziale od 21 do 46 lat, ze średnią na poziomie 25,29 roku. Byli to studenci pedagogiki, filologii angielskiej oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z trzech uczelni: Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. Przebadano ich za pomocą Skali do Badania Ustosunkowania się do Przypadkowych Zdarzeń (SBUPZ – Sarzyńska-Mazurek), Kwestionariusza Umiejętności Społecznych (KUS – Goldstein) i Skali Samooceny (SES – Rosenberg). Uzyskano specyficzną strukturę związków wybranych zmiennych: zależnej perspektywy przypadkowych zdarzeń, niezależnej umiejętności społecznych i moderującej samooceny. Uwypuklano te, które mają znaczne oparcie w empirii. Zastosowana regresja wieloraka umożliwiła przyjęcie w miarę precyzyjnych charakterystyk otrzymanych związków, pretendujących do miana autonomicznych wniosków.

Słowa kluczowe: studenci kierunków nauczycielskich, perspektywa przypadkowych zdarzeń, umiejętności społeczne, samoocena

Abstract

The research was conducted among 244 teacher trainees, including 222 women and 22 men. The respondents' ages ranged between 21 and 46, with the average age of 25.29. The research participants were students of pedagogy, English studies, pre-school and early-school pedagogy from three higher education institutions, namely: Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Higher School of Economy and Innovation in Lublin and State Vocational School in Chełm. The employed research tools were the scale of response to accidental events (SBUPZ – Sarzyńska-Mazurek), the questionnaire of social skills (KUS – Goldstein) and self-assessment scale (SES – Rosenberg). A particular structure of relationships between various variables (dependent variable

of accidental events perspective, independent variable of social skills and moderating self-assessment) was shown. Those which are essential as emerging from empirical results were highlighted. Relationship characteristics can be considered as autonomous conclusions.

Keywords: teacher trainees, accidental events perspective, social skills, self-assessment

Wstęp

Doświadczenie przypadkowości coraz częściej jest przedmiotem potrzeby poznania natury zdarzeń. Rzeczywistość bytu bowiem nie zawsze ma charakter zaplanowany i uporządkowany, ponieważ jego przygodność i skończoność niekiedy wymyka się przewidywaniom i tym samym zaskakuje (por. Lemańska, 2003). Zmaganie się badaczy z tym zagadnieniem widoczne jest w licznych obszarach poznawczych próbujących je wyjaśnić w różnoraki sposób, poczynwszy od greckiej filozofii przyrody, gdzie starano się odpowiedzieć na pytanie, czy w tym zakresie mamy do czynienia z uporządkowaniem, przyczynowością, celowością zdarzeń czy też z ich przypadkowością i nieprzewidywalnością, a inaczej, odwołując się do idei i poglądów akcentujących wpływ sił supranaturalnych, poprzez filozoficzne eksplikacje, po probabilizm matematyczny, teorie fizyki i biologii oraz wiele innych (zob. Łukasik, 2010; Possenti, 2012). Zdaniem Pryora i Brighta (2011, s. 55) pojęcie *przypadku* w literaturze przedmiotu najbardziej znaczeniowo jest bliskie „nieplanowanym, przypadkowym, lub też sytuacyjnym, nieprzewidywalnym i nieintencjonalnym zdarzeniom lub spotkaniom, mającym zdecydowany wpływ na rozwój kariery i zachowanie”. Możemy oczywiście rozszerzyć to rozumienie na całość życia człowieka, gdzie przypadek analizowany w kontekście egzystencji jednostki, z uwzględnieniem wielości koncepcji i teorii za tym stojących, należy rozumieć jako zdarzenie o charakterze nieplanowanym, nieoczekiwanym, nieprzewidywanym, niosącym określone konsekwencje dla dalszego jego funkcjonowania na płaszczyźnie osobowej i społecznej. Stąd dla niniejszych celów badawczych przyjęto, że jest to „konkretne zdarzenie, zbieg okoliczności, niekiedy nieistotnych, zawsze jednak nieplanowanych i nieprzewidywalnych, zaskakujących, nie do końca możliwych do rozumowego wyjaśnienia, niekiedy dziwnych i tajemniczych, które wykreowały określoną sytuację, dającą początek ciągowi zdarzeń, wobec których jednostka mogła już przyjąć bardziej podmiotową postawę (uczestniczyła w nich już w sposób bardziej świadomy i refleksyjny) i w następstwie których przypadek wpłynął znacząco na dalszy bieg życia człowieka, któremu się przydarzył” (Dubas, 2010, s. 92). Przypadkowe zdarzenia są zatem „twórczym elementem porządku świata” (Heller, 2011, s. 70).

Osoba podejmująca pracę jako nauczyciel powinna być wyposażona w kompetencje zawodowe rozumiane tutaj jako konieczny poziom umiejętności metodycznych i merytorycznych oraz wiedzy, a także konieczność prezentowania właściwych postaw w stosunku do uczniów oraz realizacji zadań szkolnych według

cech sprawnego działania i reguł współpracy (Kacprzak, 2006). Istnieje wiele klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela, począwszy od: specjalistycznych, dydaktycznych i psychologicznych (Kacprzak, 2006), a skończywszy chociażby na bazowych, koniecznych i pożądanych (Dylak, 1995). Szczególnie istotne są tutaj kompetencje konieczne, w tym: interpretacyjne, rozpatrywane w aspektach wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych; autokreacyjne, których podstawą jest samowiedza, w tym świadomość relacji z innymi ludźmi; oraz realizacyjne, pozwalające w sposób bezpośredni na realizację zadań edukacyjnych w placówce. Każda tutaj czynność pedagoga może być analizowana w trzech wymiarach: obiektu, na który jest zorientowana, poziomu zorganizowania i ogólnego schematu działania (Dylak, 1995).

Współczesny nauczyciel powinien się cechować wieloma przymiotami, jak chociażby: inteligencją, błyskotliwością, kreatywnym myśleniem oraz pomysłowością i odwagą w działaniu. Powinien być aktywny, sumienny, pracowity, odpowiedzialny i skromny oraz systematyczny, rzeczowy i pilny, nie mówiąc już o byciu sprawiedliwym, wymagającym, pomocnym, empatycznym, wyrozumiałym, tolerancyjnym, cierpliwym, życzliwym i otwartym. Powinien być także dobrze zorganizowany, autentyczny i otwarty na zmiany, powołany do zawodu (zob. Karolczak-Biernacka, 1996). Przy czym w zawód nauczyciela wpisanych jest wiele obciążeń, w tym: duża ilość trudnych interakcji społecznych wymagających emocjonalnego zaangażowania, zmniejszone szanse na doświadczanie sukcesów oraz poczucia skuteczności ze względu na postać zadań zawodowych. To również presja społeczna wymuszająca ukrywanie własnych przekonań i emocji, nie mówiąc już o błędach przełożonych, braku pomocy merytorycznej czy realnie niskim uposażeniu w stosunku do wykształcenia, wymaganych kompetencji i odpowiedzialności (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011). Dlatego też by nauczyciel był profesjonalistą, musi nieustannie się doszkalać, doskonalić swoje umiejętności.

Umiejętności prospołeczne często są określane jako umiejętności interpersonalne, psychospołeczne, komunikacyjne, interakcyjne czy społeczne. To zdolności psychiczne i kompetencje praktyczne wykorzystywane w sytuacjach społecznych, przynoszące korzyść członkom interakcji społecznych. Zaliczamy do nich m.in. asertywność, komunikację niewerbalną i werbalną, empatię, współpracę, rozwiązywanie konfliktów oraz autoprezentację i altruizm. Są bardzo ważne, by każdy człowiek je opanował i posiadał, pomagają bowiem nawiązywać kontakty z innymi ludźmi oraz współżyć w społeczeństwie. Pozytywnie wpływają na nasze samopoczucie i samoocenę, funkcjonowanie w różnych sytuacjach społecznych. Często pomagają osiągać sukcesy w życiu prywatnym i zawodowym.

Relacje i umiejętności społeczne to skuteczność społecznego działania osadzona w kontekście wielu zmiennych tkwiących w działającej jednostce i jej otoczeniu. Podejmując studia pedagogiczne, student musi je brać pod uwagę, by

sprostać wymaganiom stawianym już w pracy zawodowej. W zderzeniu z praktyką okazuje się jednak, że wielu studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela nie będzie w stanie sprostać tej profesji. Przypadkowość wyboru kierunku studiów i póki co brak weryfikacji predyspozycji pedagogicznych na etapie rekrutacji przyczynia się do tego stanu rzeczy.

W potocznym rozumieniu samoocena oznacza poczucie własnej wartości, reakcję na samego siebie. To „postawa wobec samego siebie, swoich cech, możliwości, zdolności i wad, stanowiąca emocjonalny komponent obrazu własnej osoby, czyli zespół różnorodnych sądów i opinii, które jednostka odnosi do siebie, a dotyczą one fizycznych, psychicznych i społecznych właściwości danego człowieka” (Kirenko, za: Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawała, 2012, s. 109). Samoocenę można również zdefiniować jako postawę negatywną lub pozytywną wobec własnego JA, jako rodzaj globalnej oceny samego siebie. Kształtuje się ona pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, jest strukturą bardzo dynamiczną.

Dokonanie własnej samooceny jest zdeterminowane uzyskaniem odpowiedniego stopnia samoświadomości. Poprzez odwołanie się do świadomości siebie samego mamy możliwość krytycznego odniesienia się do swojego wyglądu zewnętrznego, zachowania, a także aktów własnej świadomości. Świadomość samego siebie rozpatrywana na płaszczyźnie indywidualnej określa się mianem własnego „ja” (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Samoocena nie jest jednolita i nie wiąże się tylko z jednym wymiarem życia człowieka. Dlatego też możemy wyróżnić samoocenę częściową i globalną, tudzież inne podziały, które mogą wielokrotnie ulegać odmianie i różnić się od siebie w związku z poziomem czy wartością swoich opinii. W związku z samooceną globalną wyróżnia się dwie postawy: samoakceptację oraz samoodtrącenie. Samoakceptacja wiąże się z wysoką samooceną i oznacza pozytywne nastawienie do siebie. Samoodtrącenie natomiast to postawa negatywna wobec samego siebie, często uniemożliwiająca człowiekowi poznanie siebie, niepozwalająca się realizować (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Rosenberg ze względu na poziom wyodrębnił samoocenę wysoką i niską. Ta pierwsza powoduje, że człowiek jest towarzyski, stawia przed sobą ambitne cele, wierzy w swoje możliwości. Jest również otwarty na nowe wyzwania, jest w stanie obiektywnie ocenić swoje sukcesy i porażki. Daje sobie też prawo do pomyłek, koncentruje się na swoich mocnych stronach oraz jest asertywny, żąda respektowania swoich praw. Natomiast osoby z niską samooceną bardzo często są krytyczne w stosunku do siebie, niepewne siebie. Mają trudności w podejmowaniu decyzji. Są mniej aktywne, częściej ulegają wpływom innych osób. Bardzo często nie akceptują siebie samych, np. swojego wyglądu, uzależniają swoją samoocenę od opinii innych ludzi. Mają także niską motywację do działania, są nieufne oraz nieskłonne do podejmowania ryzyka (zob. Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Metoda badań

Badania nad psychospołecznym funkcjonowaniem nauczycieli, w tym coraz częściej studentów kierunków nauczycielskich, zwłaszcza nad występowaniem związków między różnymi jego wymiarami, sprawiają, iż włączane są w nie kolejne zmienne pośredniczące o charakterze moderującym. W literaturze przedmiotu dostępne są wyniki badań z zakresu umiejętności społecznych, szczególnie szeroko rozumianych kompetencji społecznych, brakuje natomiast analiz dotyczących zmiennej perspektywy przypadkowych zdarzeń, stąd i takich, które wskazywałyby na istnienie związków między tymi zmiennymi, w tym w obrębie moderującej roli samooceny. Dlatego podstawowy problem badawczy zawiera się w pytaniu o związki pomiędzy tak przyjętymi zmiennymi, a celem niniejszych badań jest ocena tychże związków.

Postawione pytania badawcze dotyczyły zatem ustalenia poziomów perspektywy przypadkowych zdarzeń i umiejętności społecznych. Oddzielnie pytano o typ, tutaj poziom samooceny, oraz o związki między poziomami przypadkowych zdarzeń wśród wszystkich badanych studentów kierunków nauczycielskich i w obrębie poszczególnych typów/poziomów samooceny a ich poziomem umiejętności społecznych. Hipotezę ogólną sformułowano zatem do pytań o związki między nasileniem przypadkowych zdarzeń i umiejętności społecznych, które są różne w poszczególnych wymiarach korelowanych zmiennych, zwłaszcza wśród osób, u których decydujące znaczenie odgrywają poszczególne poziomy samooceny. Stąd poszczególne komponenty przypadkowych zdarzeń wiążą się dodatnio z umiejętnościami społecznymi, natomiast poziom samooceny moderuje związek między nimi u badanych studentów kierunków nauczycielskich.

Materiał badawczy zebrano za pomocą metody sondażu diagnostycznego, w którego skład wchodziły następujące narzędzia badawcze: Skala do Badania Ustosunkowania się do Przypadkowych Zdarzeń (SBUPZ – Sarzyńska-Mazurek), Kwestionariusz Umiejętności Społecznych (KUS – Goldstein) i Skala Samooceny (SES – Rosenberg). Skala SBUPZ służy do diagnozowania subiektywnego ustosunkowania się do przypadkowych zdarzeń występujących w codziennym życiu. Składa się ona z 38 twierdzeń wyskalowanych na 6-stopniowej podziałce, które odnoszą się do emocjonalnego stosunku badanych do zdarzeń przypadkowych, ich oceny, refleksji nad obecnością w życiu, zachowań wobec nich, konsekwencji lub nastawień wobec planowanej przyszłości. Stąd i cztery wymiary ustosunkowania się do przypadkowych zdarzeń: apologia przypadkowych zdarzeń (APZ), przypadkowe zdarzenia to zagrożenia dobrostanu (PZZD), przypadkowe zdarzenia sprzyjają rozwojowi (PZSR) oraz negowanie roli przypadkowych zdarzeń (NRPZ) (Sarzyńska-Mazurek, 2013). Natomiast KUS jest narzędziem pozwalającym na ocenę poziomu umiejętności społecznych rozumianych jako nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach społecznych dla personelu i członków grup społecznych. Oprócz wskaźnika ogólnego dostarcza on danych z zakresu trzech wskaźników

szczegółowych określających poziom kompetencji ujawnianych w: sytuacjach ekspozycji społecznej, sytuacjach wymagających asertywności oraz sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego. Składa się z 50 twierdzeń diagnostycznych pogrupowanych w sześć grup umiejętności: wstępne umiejętności społeczne (S1), nauka zaawansowania podstawowych umiejętności społecznych (S2), umiejętności kontrolowania emocji (S3), alternatywne umiejętności wobec agresji (S4), umiejętności radzenia sobie ze stresem (S5) oraz umiejętności planowania (S6). Badany ma za zadanie wskazać na 5-stopniowej skali, w jakim stopniu zgadza się z każdym stwierdzeniem (Goldstein, Glick, Gibbs, 2008). W odniesieniu zaś do zmiennej moderującej posłużono się SES, narzędziem przeznaczonym do oceny poziomu ogólnej samooceny ujawnianego w samoopisie, czyli względnie stałej dyspozycji rozumianej jako świadoma postawa (pozytywna lub negatywna) wobec „ja”, a nie chwilowy stan. Składa się ona z 10 twierdzeń diagnostycznych. Zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do każdego twierdzenia, wskazanie na 4-stopniowej skali, w jakim stopniu zgadza się z każdym z nich. Obliczenia wykonuje się zgodnie z kluczem. Polskiej adaptacji dokonały Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna (2008).

W sumie przebadano 244 studentów kierunków nauczycielskich, w tym 222 kobiety (90,98%) i 22 mężczyzn (9,02%), gdzie ich wiek mieścił się w przedziale od 21 do 46 lat, ze średnią na poziomie 25,29 roku. Byli to studenci pedagogiki (88 osób – 36,07%), filologii angielskiej (81 osób – 33,20%) oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (75 osób – 30,74%) z trzech uczelni: Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie (137 osób – 56,15%), Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (81 osób – 33,20%) i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie (26 osób – 10,66%). Najliczniejsi, bo 169 osób (69,26%), to studenci studiów I stopnia, pozostałe 75 osób (30,74%) – II stopnia. Przeważali studenci studiów niestacjonarnych (146 osób – 59,84%) nad stacjonarnymi (98 osób – 40,16%). W większości przypadków były to osoby stanu zamężnego (149 osób – 61,07,00%) przy 95 osobach (38,93%) stanu wolnego, częściej mieszkające na wsi (124 osoby – 50,82%) i w miastach od 20 do 100 tys. mieszkańców (65 osób – 26,64%), spośród których 179 osób (73,33%) chce podjąć pracę w szkole lub innej placówce oświatowej po ukończeniu studiów, w tym 64 osoby (26,23%) są zdeterminowane w tym postanowieniu.

Wyniki analiz

Określenie hierarchicznie zorganizowanych struktur u badanych studentów kierunków nauczycielskich było możliwe dzięki zastosowaniu analizy skupień metodą k-średnich. W jej wyniku wyodrębniono trzy skupienia, które nie są podobne do siebie. Różnicuje je stopień nasilenia analizowanych komponentów, zwanych tutaj poziomami lub typami, w czym wyraża się specyfika wyodrębnionych grup badanych osób. Przy czym otrzymane profile skupień wykazują

dużą stabilność. Najwięcej badanych osób, bo 147 (60,25%), wchodzi w skład skupienia nr 2 i jest to dominujący typ nasilenia przejawianej samooceny wśród badanych studentów. Charakteryzuje się przeciętnym poziomem samooceny, czyli świadomej, subiektywnej postawy wobec siebie, wobec innych, emocji związanych z własną osobą, powiązanej z poznawczymi sądami o sobie (Rosenberg, za: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008). Drugi ze względu na liczebność badanych osób jest typ skupienia nr 1, określony tutaj mianem wysokiego poziomu samooceny. Zakwalifikowanych do niego zostało 58 osób (23,77%). Natomiast typ skupienia nr 3 tworzą studenci z niskim poziomem samooceny i jest to grupa o najniższej frekwencji badanych osób, bo 39 (15,98%).

Poziomy przejawianej perspektywy przypadkowych zdarzeń w czterech jej komponentach i sześciu grupach umiejętności społecznych badanych studentów z różnym poziomem samooceny określono za pomocą jednoczynnikowej analiza wariancji (ANOVA), której wyniki znajdują się w tabelach 1–2.

Tabela 1. Perspektywa przypadkowych zdarzeń u badanych osób z różnym poziomem samooceny – ANOVA

Zmienne	F	Por. wewnątrzgrupowe		
APZ	3,837*	{N}39,378~*	{W}36,396	{P}35,667
PZZD	1,526	{N}23,027	{W}22,340	{P}21,626
PZSR	1,359	{N}22,054	{W}22,623	{P}22,952
NRPZ	2,597~	{N}7,324	{W}8,245~*	{P}7,408

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane wartości testu F^0 dla trzech jednocześnie porównywanych grup poziomu samooceny są istotne statystycznie w dwóch spośród czterech komponentów przejawianej perspektywy przypadkowych zdarzeń, co pozwala stwierdzić istnienie związku między analizowanymi zmiennymi u badanych studentów kierunków nauczycielskich. Występujące bowiem zróżnicowanie średnich arytmetycznych przypadkowych zdarzeń w obrębie poziomów samooceny u badanych osób upoważnia do niniejszego wnioskowania, gdzie najwyższy poziom przejawianej apologii przypadkowych zdarzeń jest udziałem studentów z niskim poziomem samooceny, natomiast negowanie roli przypadkowych zdarzeń – studentów z wysokim poziomem samooceny. Ci pierwsi w istotnie większym nasileniu niż studenci z wysoką i przeciętną samooceną wyrażają pochwałę dla przypadkowych zdarzeń w życiu i je akceptują. Twierdzą, iż dzięki nim osiągają coś więcej, niż zamierzali, a życie ich staje się bardziej interesujące i wartościowsze. Często zdają się zatem na przypadek, ponieważ to on sprawił, że robią życiu coś, co jest odmienne od ich wcześniejszych planów. Największa zaś liczba przypadkowych zdarzeń miała miejsce w okresie dorosłości, chociaż nierzadko starają się przewidywać różne rozwiązania, aby nie zdawać się wyłącznie na

działanie przypadku (zob. Sarzyńska-Mazurek, 2013). Gdy tymczasem studenci z wysokim poziomem samooceny w istotnie większym natężeniu niż pozostali negują znaczenie przypadków w ich życiu. Zasadniczo trudno im wskazać przypadkowe zdarzenia w swoim życiu i raczej nie dopuszczają do siebie myśli, że wpływ na nie mogą mieć przypadkowe zdarzenia (zob. Sarzyńska-Mazurek, 2013).

W pozostałych wymiarach perspektywy przypadkowych zdarzeń różnice między porównywanymi grupami studentów były nieistotne statystycznie, chociaż interesujący jest najwyższy wskaźnik spostrzegania przypadkowości zdarzeń jako zagrożenia dobrostanu, inaczej negatywnego oddziaływania na życie człowieka, wśród studentów z niską samooceną oraz najsilniejszy udział rozumienia przypadkowych zdarzeń w kategoriach rozwoju, uczenia się radzenia w życiu po to, by było interesujące i podnosiło adrenalinę, przez badanych z przeciętnym poziomem samooceny (zob. Sarzyńska-Mazurek, 2013).

Występujący statystyczny związek między perspektywą przypadkowych zdarzeń a zmienną pośredniczącą samooceny badanych studentów nie ma jednak charakteru liniowego. Osoby o niskiej samoocenie deklarujący wysoką gotowość do apologii przypadkowych zdarzeń jednocześnie ujawniają przeświadczenie o ich negatywnym oddziaływaniu na swoje życie. Przyzwolenie na przypadki może bowiem mieć związek z negowaniem ich roli: „przyzwalam na coś, bo uważam, że nie ma to większego znaczenia” (zob. Sarzyńska-Mazurek, 2013, s. 142), gdzie badani z niską samooceną uruchamiają mechanizmy obronne, np. wyparcie lub zaprzeczanie, jako sposoby na radzenie sobie właśnie ze zdarzeniami przypadkowymi.

Tabela 2. Umiejętności społeczne badanych osób z różnym poziomem samooceny – ANOVA

Zmienne	F	Por. wewnątrzgrupowe		
S1	12,273*	{N}26,892	{W}31,038*	{P}30,054*
S2	4,075*	{N}23,270	{W}24,906*	{P}24,592*
S3	10,404*	{N}26,189	{W}29,113*	{P}28,347*
S4	2,518~	{N}32,784	{W}34,509*	{P}34,347*
S5	3,550*	{N}43,378	{W}46,283*	{P}45,823*
S6	9,378*	{N}28,189	{W}32,057*~	{P}30,776*

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza wariancyjna (tab. 2) wskazuje na występowanie silnej zależności między zmiennymi samooceny i umiejętności społecznych u badanych studentów. Poziomy nasilenia strategii radzenia sobie studentów kierunków nauczycielskich w wyodrębnionych poziomach samooceny są istotnie statystycznie zróżnicowane niemal we wszystkich wymiarach KUS, gdzie wartości testu F_0 dla trzech jednocześnie porównywanych poziomów samooceny okazały się większe od wartości krytycznej na najwyższym jego poziomie; oprócz wymiaru alternatywnych umiejętności wobec agresji, ze wskaźnikiem na poziomie zbliżonym do statystycznej istotności.

Najwyższy poziom nasilenia umiejętności społecznych w każdym wymiarze wystąpił w grupach studentów z wysokim i przeciętnym poziomem samooceny w takiej właśnie kolejności. Ujawniają oni w istotnie większym nasileniu w porównaniu do studentów z niskim poziomem samooceny wstępne umiejętności społeczne, naukę zaawansowania podstawowych umiejętności społecznych, umiejętności kontrolowania emocji, alternatywne umiejętności wobec agresji, umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz umiejętności planowania.

Taki rozkład wyników, szczególnie w odniesieniu do badanych studentów z wysoką samooceną, może tłumaczyć wysoki ich poziom umiejętności społecznych, gdzie podejmowanie się wykonania trudnych zadań oznacza posiadanie takiego a nie innego poziomu samooceny, a wraz z nim wiary we własne siły, zadowolenia z siebie, zaufania do siebie, pewności w kontaktach z innymi ludźmi, towarzyskości, tolerancyjności dla samych siebie i życzliwego nastawione do innych, gdzie stosunki z otoczeniem odznaczają się dużą efektywnością społeczną, z czym wiążą się wysokie pozycje społeczne (zob. Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg, 2013), ale żeby się o tym przekonać, należało dokonać kolejnych analiz o charakterze korelacyjnym. Dzięki więc zastosowaniu analizy regresji wielokrotnej krokowej scharakteryzowano związki między wskaźnikami zmiennych zależnych przejawianej perspektywy przypadkowych zdarzeń a zmiennymi niezależnymi umiejętności społecznych w obrębie badanej grupy studentów kierunków nauczycielskich i jej trzech poziomów samooceny (tab. 3).

Tabela 3. Wyniki analizy regresji wielokrotnej: wskaźniki zmiennej zależnej przypadkowości zdarzeń i zmiennych niezależnych umiejętności społecznych i samooceny w badanych grupach

Z.Wyj.	Całość			N			W			P								
	Pred.	β	R2	Pred.	B	R2	Pred.	β	R2	Pred.	B	R2						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
APZ	S1	-0,16~	0,04	brak			S6	-0,20	0,08	S1	-0,12	0,00						
	S3	-0,18*					S3	-0,17										
	S5	0,24*																
	S6	-0,11																
PZZD	S6	-0,18*	0,03	S3	0,16	0,17	S2	-0,41*	0,35	S3	0,38*	0,10						
	S2	-0,15~		S1	1,07*		S4	-0,38*		S1	-0,36*							
	S5	0,13		S4	-0,55		S1	0,18										
				S6	-0,45													
PZSR	S3	-0,28*	0,03	S3	-0,17	0,00	S3	-0,53*	0,27	S5	0,51*	0,11						
	S5	0,25*					S2	0,15		S2	-0,28*							
							S6	-0,36*		S3	-0,16							
							S1	0,48*		S6	0,15							
							S5	-0,23		S1	-0,10							
							S4	0,21										
NRPZ	S6	0,18~	0,04	S1	0,84*	0,03	S2	-0,50*	0,34	S1	-0,29*	0,18						
	S2	-0,18*		S4	-0,35		S5	0,60*		S5	0,14~							
	S5	0,21*					S1	-0,48*										
	S1	-0,12					S6	0,23										
							S3	0,15										

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

Źródło: opracowanie własne.

W całej grupie badanych studentów kierunków nauczycielskich największy udział, bo na poziomie istotnym statystycznie, w zmienności wyników zmiennej zależnej perspektywy przypadkowych zdarzeń ma kategoria umiejętności radzenia sobie ze stresem. W każdym z czterech komponentów znajduje się w modelu regresyjnym, stąd analizowana tu apologia przypadkowych zdarzeń, przypadkowe zdarzenia sprzyjające rozwojowi oraz negowanie roli przypadkowych zdarzeń w największym stopniu warunkowane są wypracowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem. W nieco mniejszym nasileniu rzecz dotyczy wymiaru przypadkowych zdarzeń traktowanych jako zagrożenie dobrostanu. Tutaj w opozycji silnie stoją umiejętności dotyczące planowania. Z apologią przypadkowych zdarzeń oraz przypadkowymi zdarzeniami sprzyjającymi rozwojowi fuzji nie tworzą umiejętności kontrolowania emocji, a z negowaniem roli przypadkowych zdarzeń – nauka zaawansowania podstawowych umiejętności społecznych, co zarówno w jednym, jak i drugim przypadku jest oczywiste.

Natomiast w grupie badanych studentów z niską samooceną największy udział w wyjaśnianiu zmienności komponentów apologii przypadkowych zdarzeń oraz negowania roli przypadkowych zdarzeń, na poziomie statystycznej ufności, ma kategoria wstępnych umiejętności społecznych. Dlatego też w realizacji tych dyspozycji istotne są umiejętności negocjowania, kontrolowania swoich uczuć i zachowań, obrony swoich praw, reagowania na złośliwości, unikania kłopotów z innymi czy też mówienia innym, gdy są odpowiedzialni za problem. Są to jedyne zależności między analizowanymi zmiennymi, ponieważ w pozostałych modelach regresyjnych brak jest istotnych statystycznie wskaźników zarówno tworzących fuzje, jak i stojących w opozycji do siebie.

Wśród zaś badanych studentów z wysoką samooceną trzy modele regresyjne zmiennych zależnych perspektywy przypadkowych zdarzeń warunkowane są, na poziomie statystycznej istotności, różnymi konfiguracjami zmiennych niezależnych. Wymiar przypadkowych zdarzeń sprzyjających rozwojowi tworzy fuzje ze wstępnymi umiejętnościami społecznymi, gdy tymczasem negowanie roli przypadkowych zdarzeń z umiejętnościami radzenia sobie ze stresem. W opozycji do nich istotnie stoją w pierwszym przypadku umiejętności kontrolowania emocji oraz umiejętności radzenia sobie ze stresem, w drugim zaś umiejętności społeczne związane z ich nauką oraz wstępnymi umiejętnościami społecznymi. Natomiast w komponencie przypadkowych zdarzeń ujmowanych w kategoriach zagrożenia dobrostanu z umiejętnościami społecznymi związanymi z ich nauką oraz z alternatywnymi umiejętnościami wobec agresji.

Również wśród studentów z przeciętnym poziomem samooceny otrzymane modele regresyjne warunkowane są, na poziomie statystycznej istotności, różnymi konfiguracjami zmiennych niezależnych. Zmienna przypadkowych zdarzeń ujmowanych w kategoriach zagrożenia dobrostanu ściśle powiązana jest z umiejętnościami kontrolowania emocji, natomiast zmienna przypadkowych

zdarzeń sprzyjających rozwojowi z umiejętnościami radzenia sobie ze stresem. Opozycjonują je w przypadku zmiennych przypadkowych zdarzeń ujmowanych w kategoriach zagrożenia dobrostanu oraz negowania roli przypadkowych zdarzeń wstępne umiejętności społeczne, natomiast zmiennej przypadkowych zdarzeń sprzyjających rozwojowi – umiejętności społeczne związane z ich nauką.

Podsumowanie

W podjętych badaniach poszukano związków między perspektywą przypadkowych zdarzeń a umiejętnościami społecznymi studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny. Otrzymane wyniki wskazują na ich specyficzną strukturę. Wyeksponowano te, które mają oparcie w empirii, szczególnie gdy sposób opracowywania wyników sprowadzał się do zastosowania takich analiz statystycznych, by margines nadinterpretacji mógł być najmniejszy. Regresja wieloraka krokowa umożliwia otrzymanie stosunkowo precyzyjnych charakterystyk opisowych uzyskanych związków, które mogą pretendować do miana autonomicznych wniosków. Nie wszystkie oczywiście, ponieważ niektóre z nich należy traktować jedynie jako propozycje dalszych analiz, tym bardziej gdy dotyczą weryfikacji szczegółowych hipotez w odniesieniu do jako zmiennej zależnej perspektywy przypadkowych zdarzeń, ale i zmiennej niezależnej umiejętności społecznych rozpatrywanych w kontekście niskiej, wysokiej i przeciętnej samooceny. Struktura otrzymanych tutaj związków nie jest znacząco zróżnicowana, co wynika z jej prezentacji. Z uwagi jednak na otrzymane wartości dominant w porównywanych wskaźnikach jest na tyle wyrazista, na ile było to możliwe w wymiarze przeprowadzenia analiz ilościowych. Niewątpliwie niniejsze częściowe wyniki korespondują z dotychczasowymi danymi i weryfikują przypuszczenie o ich złożonym charakterze, czego przykładem mogą być chociażby wyniki badań Zubrzyckiej-Maciąg (2013) oraz Zubrzyckiej-Maciąg i Kirenki (2015).

Literatura

- Dubas, E. (2010). Uczenie się przez przypadek jako przestrzeń edukacji dorosłych. Perspektywa biograficzna. W: A. Fabiś, A. Stopińska-Pajak (red.), *Uczący się dorośli w zmieniającym się świecie* (s. 115–132). Bielsko-Biała: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wyd. UAM.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych. W: A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART. Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut Amity.
- Goldstein, A.P., Glick, B., Gibbs, J.C. (2008), *ART. Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut Amity.
- Heller, M. (2011). *Filozofia przypadku. Kosmiczna fuga z preludium i codą*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Kacprzak, L. (2006). *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*. Piła: Wyd. PWSZ im. S. Staszica.
- Karolczak-Biernacka, B. (1996). Kondycja nauczyciela. *Edukacja i Dialog*, 1, 21–28.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wyd. UMCS.

- Lemańska, A. (2003). Kilka uwag o zdeterminowaniu przyrody. *Studia Philosophiae Christianae*, 39(2), 221–235.
- Łukasik, A. (2010). Filozofia przyrody – podstawowe zagadnienia. *Ostoja Filozoficzna*, 1, 32–39.
- Possenti, V. (2012). Przypadek, ewolucja, celowość. *Zeszyty Naukowe KUL*, 55, 1(217), 21–50.
- Pryor, R., Bright, J. (2011). *Teoria chaosu w karierach. Nowe spojrzenie na pracę w dwudziestym pierwszym wieku*, New York, London: Routledge.
- Sarzyńska-Mazurek, E. (2013). *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Kirenko, J. (2015). *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Wosik-Kawała, D. (2012). *Wychowanie w szkole – wskazówki dla nauczycieli*. Lublin: Wyd. UMCS.