



Złożenie pracy online:

2013-06-23 23:23:33

Kod pracy:

9708

Marcelina Korzeń
(nr albumu: 16633*PSYCH/JM)

Praca magisterska

Osobowościowe korelaty zaangażowania w studiowanie u młodzieży akademickiej.

Personality correlates of engagement in studies among academic youth.

Wydział: Nauk Społecznych i Informatyki

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Michał Grygielski

Serdeczne Podziękowania dla dr Michała Grygielskiego

za nieustającą wiarę, wsparcie i nieocenioną pomoc.

*Dla **Anny i Pawła Korzeń** z wyrazami wdzięczności*

za trud i serce włożone w moje wychowanie i edukację.

Abstrakt

Zainteresowanie europejskich badaczy problematyką zaangażowania w studiowanie wyrosło na gruncie psychologii pracy i analizowane było jako czynnik warunkujący poziom osiągnięć edukacyjnych. W późniejszych badaniach przedmiotem zainteresowania stały się również związki poziomu zaangażowania w studiowanie z osobowością młodzieży akademickiej. Na podstawie dotychczas prowadzonych badań założono, że istnieją zależności między poziomem zaangażowania a cechami osobowości ze szczególnym uwzględnieniem Sumienności i Ekstrawertyczności. Badania przeprowadzone zostały w grupie 133 studentów przy użyciu Utrechckiego Kwestionariusza Zaangażowania w Studiowanie (UWES-S) autorstwa Schaufeli, Bakker i Salanovej oraz Inwentarza Osobowości NEO-PI-R Costy i McCrae. Wyniki potwierdziły występowanie zakładanych zależności między poziomem zaangażowania a cechami osobowości. Wysoki poziom zaangażowania w studiowanie związany jest z Sumiennością i Ekstrawertycznością a niski poziom zaangażowania w studiowanie wiąże się z poziomem Neurotyczności. Wykryto również różnice w zakresie zaangażowania w studiowanie między kobietami i mężczyznami oraz zaobserwowano coraz niższy poziom zaangażowania u studentów kolejnych lat studiów. Uzyskane wyniki mogą służyć wzmocnieniu potencjału edukacyjnego polskich uczelni oraz wspierać osobisty rozwój studentów. Dalsze badania mogą koncentrować się na leksykalnej analizie zawartości polskiego pojęcia zaangażowanie w studiowanie, wykryciu czynników wzmacniających zaangażowanie w studiowanie oraz weryfikacji hipotezy o słabnącym poziomie zaangażowania studentów w toku studiów.

The interest of European researchers' in the concept of engagement in studying has developed from the field of work psychology and has been considered to be a factor conditioning the level of academic achievements. The relationship between the level of engagement in studying and the personality of academic youth has become an equally important subject in further studies. Based on research undertaken till this day, it was hypothesized that there are correlations between the levels of engagement in studying and personality traits, especially Conscientiousness and Extraversion. The study has been conducted on a group of 133 students with the use of the Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) by Schaufeli, Bakker and Salanova and the Personality Inventory NEO-PI-R by Costa and McCrae. The obtained results have confirmed the hypothesized relationships between the students level of engagement in studying and their personality traits. The high level of engagement in studying is correlated with Conscientiousness and Extraversion while the low level of engagement in studying is correlated with Neuroticism. Gender differences in the level of engagement in studying have been discovered as well as the lower levels of engagement among students of consecutive years were observed. The acquired results can serve to reinforce the educational potential of Polish universities and support the students' personal development. Future research might concentrate on performing a lexical analysis of the polish definition of engagement in studying, revealing factors enhancing the engagement in studying and on verifying the hypothesis of declining engagement in the course of studies.

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1. Teoretyczne podstawy badań	10
1.1. Pojęcie zaangażowania w studiowanie	10
1.1.1. Geneza zainteresowania problematyką zaangażowania w studiowanie	10
1.1.2. Pojęcie zaangażowania w zdobywanie wiedzy	16
1.1.3. Wymiary psychologicznego zaangażowania w studiowanie	18
1.1.3.1. Wigor	18
1.1.3.2. Poświęcenie	18
1.1.3.3. Zaabsorbowanie	19
1.1.4. Czynniki wpływające na zaangażowanie w proces zdobywania wiedzy.....	19
1.1.4.1. Czynniki zewnętrzne	20
1.1.4.2. Czynniki podmiotowe	21
1.2. Zagadnienie osobowości w kontekście zaangażowania w studiowanie	22
1.2.1. Definicja osobowości	22
1.2.2. Specyfika Modelu Wielkiej Piątki na tle innych koncepcji osobowości	25
Rozdział 2. Metodologia badań własnych	42
2.1. Cel pracy i zadania badawcze	42
2.2. Zastosowane metody	43
2.2.1. Inwentarz osobowości NEO-PI-R – P.T.Costa i R.R.McCrae	44
2.2.2. Utrechcki kwestionariusz zaangażowania w studiowanie UWES-S – – W.B.Schaufeli, A.Bakker i M. Salanova	46
2.3. Charakterystyka grupy badawczej	51
2.4. Organizacja i przebieg badań	56
Rozdział 3. Analiza wyników i ich psychologiczna interpretacja	59
3.1. Przedstawienie wyników	59
3.1.1. Prezentacja statystyk opisowych	59
3.1.2. Prezentacja korelacji między wymiarami zaangażowania a cechami osobowości.....	74
3.1.3. Różnice w zakresie cech osobowości w grupach o wysokim i	

niskim poziomie zaangażowania w studiowanie	97
3.1.4. Analiza wyników w oparciu o płeć i wiek badanych	111
3.2. Psychologiczna interpretacja wyników	115
3.3. Dyskusja wyników	128
3.4. Wnioski	132
Zakończenie	133
Bibliografia	135
Załączniki	137

Wstęp

Okres między 20 a 30 rokiem życia Jay (2012) nazywa „określającą dekadą” wskazując, że jest to okres, w którym podejmujemy decyzje mające wpływ na nasze dalsze życie, zarówno prywatne jak i zawodowe. Zatem zainteresowanie okresem studiów stanowiącym niemal połowę tego najbardziej transformacyjnego czasu w dorosłym życiu wydaje się uzasadnione. Tymczasem mimo niewątpliwie ogromnego znaczenia dla kształtowania się osobowości, relacji społecznych czy postaw okres studiów pozostaje w polskiej psychologii nieco zaniedbany. Studenci owszem stanowią bardzo często grupę badanych, jednak badania te rzadko dotyczą bezpośrednio życia studenckiego. Tym właściwsze wydawało się zwrócenie uwagi nie tylko na wyjątkowość grupy badanych, ale na aktualne badania prowadzone wśród studentów na całym świecie. Jednym z tematów wzbudzających szerokie zainteresowanie psychologów okazuje się być znany w psychologii pracy koncept zaangażowania oraz próba jego odniesienia do działalności akademickiej studentów.

Dotychczasowe badania nad zaangażowaniem w studiowanie prowadzone w Europie koncentrowały się głównie na zdefiniowaniu pojęcia i stworzeniu odpowiednich narzędzi pomiarowych (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova i Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá i Bakker, 2002) oraz związku zaangażowania w studiowanie z wynikami osiąganymi przez studentów (Salanova, Schaufeli, Martinez i Bresó, 2010). Tymczasem w obszarze psychologii pracy zaczęto interesować się zależnościami między osobowością a zaangażowaniem w pracę (Langelaan, Bakker, Schaufeli i Van Doornen, 2006). Badania te wykazały, że istnieje związek między zaangażowaniem a Neurotycznością i Ekstrawertycznością. Zdecydowano więc o podjęciu próby przeniesienia badań prowadzonych w nurcie psychologii pracy na grunt akademicki. Przedmiotem badań w tejsze pracy stały się zatem związki zaangażowania w studiowanie z osobowością. Zgodnie z wynikami dotychczasowych badań na gruncie psychologii pracy postawiono hipotezę, że również wśród młodzieży akademickiej będą występowały takie cechy osobowości, które wiązać się będą z poziomem zaangażowania w studiowanie. Za uzasadnione uznano również postawienie hipotezy, że studenci o różnym poziomie zaangażowania w studiowanie różnić się będą pod względem cech osobowości. Kolejne pytania badawcze dotyczyły związku między poziomem zaangażowania w studiowanie a Sumiennością oraz Dążeniem do osiągnięć.

Zaangażowanie w studiowanie rozumiane jest w tejże pracy jako „pozytywny, przepełniający stan umysłu związany ze studiami, który charakteryzowany jest przez wigor, poświęcenie i zaabsorbowanie” (Schaufeli i in., 2002, s.465). Do oceny poziomu zaangażowania w studiowanie wykorzystano stworzony przez Schaufeli, Bakker i Salanovą Utrechcki Kwestionariusz Zaangażowania w Studiowanie (UWES-S) w wersji skróconej. Osobowość definiowana jest natomiast jako „te charakterystyki osoby, które wyjaśniają wspólny wzorzec uczuć, myśli i zachowania” (Pervin i John, 2002, s.4). Na potrzeby tejże pracy przyjęto cechowe ujęcie osobowości, a jako narzędzie badawcze zastosowano Inwentarz Osobowości NEO-PI-R autorstwa Costy i McCrae. Badania przeprowadzone zostały w grupie 133 studentów Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu. Przebadano 61 kobiet i 72 mężczyzn będących studentami Informatyki, Psychologii oraz Zarządzania. Studenci biorący udział w badaniach zostali wyznaczeni tak by zminimalizować wpływ zmiennych innych niż osobowość na poziom zaangażowania. Uzyskane w badaniach wyniki poddano podstawowym analizom statystycznym. Zastosowano również macierz korelacji dla określenia związków między zaangażowaniem w studiowanie i jego wymiarami a cechami osobowości.

Analiza wyników przeprowadzonych badań pozwoliła w całości potwierdzić trzy z czterech stawianych w pracy hipotez oraz częściowo potwierdzić hipotezę zakładającą związek między poziomem zaangażowania w studiowanie a poziomem Sumienności. Badania wykazały, że istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie cech osobowości między studentami o wysokim i niskim poziomie zaangażowania. Studenci osiągający wysoki poziom zaangażowania w studiowanie charakteryzują się wysokimi wynikami w zakresie Dążenia do osiągnięć jak zakładała jedna z hipotez. Ponadto wyniki badań sugerują, że poziom zaangażowania w studiowanie zmniejsza się wraz z upływem lat studiów co stanowi niepokojące zjawisko. Uzyskane w pracy wyniki pozwalają na podstawie cech osobowości zidentyfikować osoby, które mogą mieć trudności z zaangażowaniem w studiowanie już na początku procesu edukacji wyższej. Pozwoli to na zastosowanie wobec tych studentów metod wspomagających i aktywizujących jakie posiadają uczelnie.

Niniejsza praca składa się z trzech części. Rozdział pierwszy zawiera przegląd najważniejszych informacji teoretycznych dotyczących zaangażowania w studiowanie oraz osobowości. W rozdziale drugim przedstawiono przyjęte na potrzeby pracy hipotezy oraz dokonano prezentacji zastosowanych metod badawczych. Rozdział drugi zawiera również charakterystykę badanej grupy i opisuje organizację badań. W ostatnim rozdziale

zaprezentowane zostały wyniki badań własnych oraz ich analiza statystyczna. Również w tym rozdziale dokonano psychologicznej interpretacji wyników i przedstawiono wnioski płynące z pracy.

W zakończeniu wskazano możliwości wykorzystania uzyskanych w tejże pracy wyników jako elementu wspomagającego rozwój i osiągnięcia studentów. Ukazane zostały również perspektywy dalszych badań w zakresie zaangażowania w studiowanie wśród polskiej młodzieży akademickiej.

Rozdział 1. Teoretyczne podstawy badań

Materiał teoretyczny dotyczący zaangażowania w studiowanie nastroczał trudności semantycznych. W oryginalnych publikacjach stosowano wyrazy „*engagement*” oraz „*involvement*” dla określenia dwóch różnych postaw, tymczasem w języku polskim oba te wyrazy tłumaczone są jako zaangażowanie. Właściwe tłumaczenie wyrazów wymagało znalezienia takich synonimów, które nie umniejsząłyby wartości pojęcia. Słowniki synonimów jako wyrazy bliskoznaczne dla zaangażowania podają np. zobowiązanie, oddanie, poświęcenie czy odpowiedzialność. By zachować porządek logiczny w niniejszej pracy oraz właściwą wartość psychologiczną stosowanych pojęć zdecydowano, iż pojęcie „*zaangażowanie*” będzie określało główny koncept pracy i odnosić się będzie do angielskiego wyrazu „*engagement*”. Wyraz „*poświęcenie*” nie mógł być zastosowany jako tłumaczenie pojęcia „*involvement*” gdyż stanowi on jeden z wymiarów zaangażowania w przyjętej dla tejże pracy koncepcji teoretycznej, tym samym konieczne było tłumaczenie pojęcia „*involvement*” jako „*oddanie*”.

1.1. Pojęcie zaangażowania w studiowanie

Koncepcja zaangażowania w studiowanie zyskała uwagę badaczy w połowie lat dziewięćdziesiątych (Trowler, 2010), jednak już w 1984 Astin zaproponował teorię rozwoju studentów, której podstawą było ich oddanie studiom. Prace dotyczące zaangażowania w studiowanie realizowane są w dwóch głównych nurtach. Nurt badań amerykańskich związany jest z historycznymi pracami dotyczącymi oddania studentów, a dane dotyczące aktualnego poziomu zaangażowania studentów czerpane są z rocznych ankiet przeprowadzanych na terenie Stanów Zjednoczonych (Trowler, 2010). Tymczasem nurt brytyjski wywodzi się z badań nad postawami studentów wobec nauki i ze względu na opisywanie niewielkich próbek i pojedynczych przypadków jest rzadziej prezentowany w literaturze. Obecnie coraz większe uznanie zyskuje sobie koncepcja zaangażowania proponowana przez holenderskich badaczy z Uniwersytetu Utrecht – Schaufeli i Bakker.

1.1.1. Geneza zainteresowania problematyką zaangażowania w studiowanie

Teorie związane z zaangażowaniem w studiowanie mają swój początek głównie w pracach Astina (1984, 1985) oraz Kuha i jego współpracowników (Kuh, Schuh, Whitt i in., 1991; Kuh, Whitt i Strange, 1989). Dla czytelnika dezorientujący może być fakt, że choć obu badaczy uznaje się za pionierów w dziedzinie badań nad zaangażowaniem w studiowanie

używali oni różnych pojęć do opisu badanego przez siebie zjawiska. W literaturze dotyczącej zaangażowania w studiowanie szczególną trudność wydaje się sprawiać badaczom określenie tego, co tak naprawdę zawiera się w pojęciu zaangażowania. Dotychczas na przemian stosowano pojęcia oddanie i zaangażowanie dla określenia postaw i zachowań przyjmowanych przez studentów. Astin (1984) wskazuje, że nie istnieją istotne różnice między tymi pojęciami, co pozwala stosować je zamiennie. Podobnego zdania początkowo był również Kuh, który twierdził, że z punktu widzenia badań nie ma znaczenia czy mierzy się oddanie czy zaangażowanie, gdyż oba te pojęcia dotyczą czasowej reprezentacji tych samych zachowań (Wolf-Wendel, 2009). W dalszych badaniach Kuh wskazywał jednak różnice między oddaniem i zaangażowaniem mówiąc, że oddanie nie jest powiązane z oczekiwaniem wyników i nie koncentruje się na aspekcie instytucjonalnym tym samym stanowi termin nie wystarczający do pobudzania wysiłków uczelni we wspieraniu rozwoju studentów. Choć w ciągu ostatniej dekady koncept zaangażowania w studiowanie zyskał sobie sporą popularność (Krause i Coates, 2008; Kuh, 2003; Kuh i in., 2007; Kuh i in., 2008; Pascarella i Terenzini, 2005; Schaufeli i in., 2002; Yorke, 2006) to trudno jest o zgodę badaczy co do zawartości samego pojęcia.

Astin w swoich pracach używał pojęcia oddanie, którym określał „ilość fizycznej i psychicznej energii jaką student poświęca na zdobywanie doświadczeń akademickich” (Astin, 1984, s. 518). Po raz pierwszy koncepcja oddania została przedstawiona w książce *Preventing Students from Dropping Out* (Astin, 1975), a sprecyzowana w 1984 w artykule *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*. W swoich badaniach Astin (1984) podkreślał wagę behawioralnego komponentu oddania. Jego zdaniem choć motywacja stanowi ważny element oddania, to jednak większe znaczenie dla identyfikacji pojęcia ma to, co student rzeczywiście robi niż to, co myśli lub czuje (Astin, 1984). Proponowana przez Astina (1984) teoria oddania studiom opierała się na pięciu zasadniczych postulatach:

- „Oddanie odnosi się do inwestowania energii fizycznej i psychicznej w różnego rodzaju cele. Cele te mogą być wysoce ogólne (doświadczenia studenckie) lub bardzo specyficzne (przygotowanie do egzaminu)” (Astin, 1984, s. 519)
- „Niezależnie od celów, oddanie stanowi continuum. Oznacza to, że różni studenci prezentują różny poziom oddania w zakresie tego samego celu. Ponadto ten sam student prezentuje różny poziom oddania wobec różnych celów w zależności od czasu” (Astin, 1984, s. 519)

- „Oddanie ma zarówno składniki ilościowe, jak i jakościowe. Poziom oddania pracy akademickiej może być mierzony ilościowo (liczba godzin jaką student poświęca na naukę) i jakościowo (czy student przegląda i rozumie materiał tekstowy czy bezmyślnie gapi się w podręcznik)” (Astin, 1984, s. 519)
- „Poziom nauki i stopień rozwoju osobistego związany z programem edukacji jest wprost proporcjonalny do jakości i ilości studenckiego oddania” (Astin, 1984, s. 519)
- „Efektywność jakiegokolwiek polityki czy praktyk edukacyjnych jest bezpośrednio związana ze zdolnością tej polityki czy praktyki do wzbudzania oddania studentów” (Astin, 1984, s. 519)

Astin uważa, że pojęcie oddania może mieć zarówno charakter akademicki, jak i społeczny. Do społecznych wymiarów oddania można zaliczyć „pracę na kampusie, mieszkanie na kampusie, utrzymywanie kontaktu z innymi studentami, członkostwo w klubach i organizacjach studenckich czy utrzymywanie kontaktu z kadrą dydaktyczną” (Wolf-Wendel i in., 2009, s. 411). Wymiary oddania akademickiego to na przykład liczba godzin poświęconych na naukę i odrabianie zadań domowych, zadawanie pytań w czasie zajęć, wspólna nauka z kolegami czy liczba ukończonych zadań domowych. Zdaniem Astina (1977, 1993) to jednak akademickie oddanie ma bardziej znaczące efekty. Studenci, którzy wykazują silne oddanie akademickie cechują się również rosnącą potrzebą statusu oraz poczuciem satysfakcji związanym ze studiami (Astin, 1984). Proponowana przez Astina teoria oddania podkreśla znaczenie zarówno akademickiej aktywności studentów, jak i wagę podejmowanych przez nich działań poza salą wykładową czy nadprogramowych kursów. Teoria oddania Astina kieruje uwagę na indywidualizm studenta, jego motywację i zachowania, co stawia ją w opozycji do podkreślających znaczenie przedmiotu i technik tradycyjnych koncepcji pedagogicznych (Astin, 1984). Zgodnie z teorią Astina czas i energia studentów stanowią skończone zasoby, których wykorzystanie zależy od stopnia pobudzenia przez instytucję edukacyjną. Dwa końcowe postulaty teorii Astina, wymieniane powyżej, odnoszą się do znaczenia instytucji edukacji wyższej w procesie budowania oddania wśród studentów. Również Kuh wskazywał na duże znaczenie praktyk stosowanych przez uczelnie określając zaangażowanie jako „czas i wysiłek, który studenci wkładają w czynności związane z edukacją zarówno w sali wykładowej, jak i poza nią, oraz polityka i praktyki uczelni zmierzające do wzbudzenia aktywności studentów” (Kuh, 2003, s. 25).

Kuh jako pierwszy opracował wskaźniki zaangażowania, które zastosowano w amerykańskiej literaturze do badania zaangażowania (Rysunek 1).



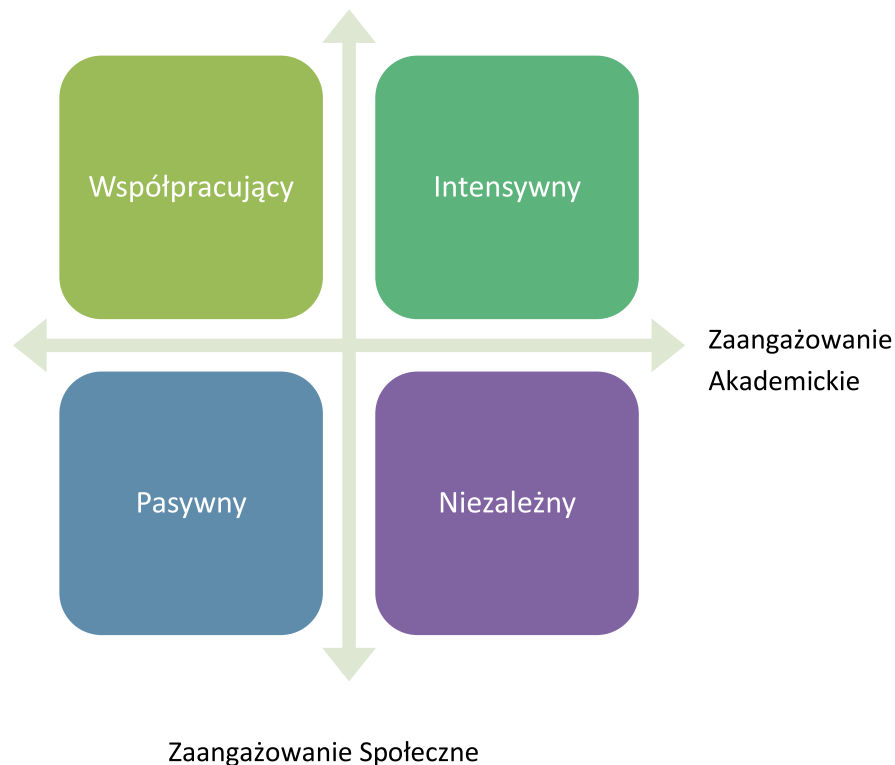
Rysunek 1. Wskaźniki NSSE (National Survey of Student Engagement) wg Kuh'a

(Kuh, G.D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. Benchmarks for effective educational practices. Change, s. 25)

Kuh uznawał, że określone przez niego wskaźniki są „oknem pozwalającym zajrzeć w osiągnięcia studentów i instytucji” (Kuh, 2003, s. 26). Celem jego badań jest nie tylko określenie w jaki sposób uczelnie stymulują zaangażowania studentów ale także czy istnieją takie charakterystyki studentów, które różnicują ich pod względem zaangażowania. W NSSE wzięto pod uwagę kilka potencjalnie różnicujących zmiennych, między innymi rok studiów, płeć, wiek, miejsce zamieszkania (na lub poza kampusem), kierunek studiów. Wyniki amerykańskich ankiet wskazują, że wyższym zaangażowaniem wykazują się częściej kobiety, studenci dzienni i studenci mieszkający na kampusie. Bardziej zaangażowani są również studenci rozpoczynający i kończący studia w tej samej uczelni oraz studenci międzynarodowi (Kuh, 2003).

Astin i Kuh reprezentują nurt badań amerykańskich. Zbliżone podejście teoretyczne do zaangażowania w studiowanie mają badacze australijscy. Coates (2007) wskazuje na przykład, że zaangażowanie jest konstruktem szerokim, do którego zaliczyć można zarówno doświadczenia akademickie, jak i poza edukacyjne aspekty życia studenckiego. Zaliczał do nich czynną i wspólną naukę, udział w czynnościach akademickich stanowiących wyzwanie, rozwijającą komunikację z pracownikami naukowymi, wzbogacanie doświadczenia edukacyjnego oraz poczucie bycia uprawnionym i wspieranym przez społeczność uniwersytecką (s. 122). W swojej dalszej pracy nad zaangażowaniem Coates (2009) zaproponował sześć skal do mierzenia zaangażowania: wyzwania akademickie, aktywne

uczenie się, interakcje studentów i kadry dydaktycznej, wzbogacanie doświadczenia edukacyjnego, wspierające środowisko edukacyjne oraz edukację zintegrowaną z zawodem. Coates (2007) jest autorem jednej z popularnych typologii zaangażowania, która wyróżnia cztery style zaangażowania rozmieszczone na dwóch osiach. Podobnie jak u Astina i Kuh'a również u Coates'a widoczny jest podział na zaangażowanie akademickie i społeczne. Poniższy rysunek prezentuje proponowaną przez Coates'a typologię.



Rysunek 2. Style zaangażowania studentów

(Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. York: Higher Education Academy, s. 12)

Intensywny styl zaangażowania związany jest z dużą aktywnością akademicką studentów. Osoby prezentujące taki styl mają skłonność do postrzegania kadry naukowej jako dostępnej, a środowisko edukacyjne określają jako wspierające i pełne wyzwań jednocześnie (Coates, 2007, s. 132-133). Studenci o niezależnym stylu zaangażowania postrzegają siebie jako „uczestników we wspierającej społeczności uczącej się” (Coates, 2007, s. 133-134), prezentują stosunek do kadry akademickiej zbliżony do studentów o intensywnym stylu zaangażowania jednak w przeciwieństwie do nich przejawiają mniej społecznych aspektów zaangażowania. Rzadziej współpracują z innymi studentami i rzadziej biorą udział w towarzyskich wydarzeniach na terenie kampusu. Z kolei studenci o współpracującym stylu zaangażowania koncentrują się głównie na społecznych aspektach życia studenckiego.

Znacznie częściej biorą udział w dodatkowych zajęciach grupowych i wchodzą w interakcje z kadrą dydaktyczną oraz innymi studentami (Coates, 2007, s. 134). Ostatnim z proponowanych przez Coates'a typów jest pasywny styl zaangażowania. Studenci tacy bardzo rzadko uczestniczą w czynnościach związanych z produktywną nauką (Coates, 2007, s. 134).

Analizując prezentowane powyżej teorie trudno nie zwrócić uwagi na fakt, iż zaangażowanie nie jest określane jedynie w kategoriach behawioralnych ale również w kategoriach emocjonalnych. Badając zaangażowanie na poziomie szkolnym Fredricks, Blumenfeld i Paris (2004) wskazali wymiary zaangażowani, które mają zastosowanie również na poziomie akademickim. Ich zdaniem zaangażowanie składa się z elementu behawioralnego, emocjonalnego i poznawczego. Wymiar behawioralny określany jest przez zachowania takie jak uczestnictwo w zajęciach czy aktywność. Wymiar emocjonalny związany jest z reakcjami afektywnymi jak zainteresowanie czy poczucie przynależności. Wymiar poznawczy wskazuje na poszukiwanie wyzwań i chęć wyjścia poza oczekiwania (Trowler, 2010). Podobny podział zakłada koncepcja zaangażowania przyjmowana w tejże pracy.

W czasie kiedy amerykańscy i australijscy badacze toczyli spory co do terminologii związanej z zaangażowaniem, koncept ten zwrócił uwagę badaczy holenderskich. Zajmujący się badaniem zjawiska wypalenia zawodowego Schaufeli i Bakker zwrócili uwagę, że podobne doświadczenia mogą dotyczyć również studentów. W trakcie swoich badań dotyczących wypalenia zawodowego wskazali oni, że „zaangażowanie w pracę jest hipotetycznym przeciwieństwem wypalenia zawodowego” (Schaufeli i Bakker, 2004). Zyskujący popularność nurt psychologii pozytywnej sprawił, że badacze przenieśli ciężar zainteresowań z wypalenia na zaangażowanie właśnie. Przeniesienie koncepcji zaangażowania w pracę na grunt akademicki było już tylko kwestią czasu. Schaufeli i Bakker (2004) określają zaangażowanie w studiowanie jako aktywny, pozytywny stan odnoszący się do studiowania charakteryzowany przez wigor, poświęcenie i zaabsorbowanie. Proponowana przez nich definicja zaangażowania jest jedną z najczęściej używanych w psychologii pracy (Bakker, 2011) i zyskuje również coraz większą popularność na gruncie badań akademickich. Jedną z zalet proponowanej przez Schaufeli i Bakker definicji jest to, że łatwo wskazać różnice między nią a zbliżonymi pojęciami. Bakker (2011) wskazuje, że zaangażowanie „różni się od satysfakcji tym, że łączy ono dużą przyjemność wykonywania pracy (poświęcenie) z dużą aktywnością (wigor, zaabsorbowanie); satysfakcja przeważnie jest pasywną formą dobrostanu” (s. 265). Zaangażowanie różni się również od zjawiska *flow* gdyż odnosi się do długotrwałego stanu, *flow* jest natomiast krótkotrwałym doświadczeniem szczytowym

(Bakker, 2011, s. 265). Proponowana przez Schaufeli i Bakker (2004) definicja zaangażowania odnosi się nie tylko do motywacyjnego elementu ale również do proponowanych przez Fredricks i in. (2004) elementów poznawczych (zaabsorbowanie) i emocjonalnych (wigor), dlatego nie można uznawać, że motywacja i zaangażowanie są tożsame. Ze względu na swoją pojemność zaangażowanie jest uznawane za jeden z najlepszych predyktorów osiągnięć zarówno zawodowych, jak i akademickich. Proponowane przez Schaufeli i Bakker ujęcie zaangażowania pomija element aktywności uczelni jako ważnego składnika zaangażowania. Badacze Ci wskazują jednak pośrednią rolę instytucji w stymulowaniu zaangażowania studentów.

Zainteresowanie badaczy koncepcją zaangażowania w studiowanie ma znaczenie ze względów teoretycznych ale przede wszystkim ze względów praktycznych. Badania prowadzone w zakresie zaangażowania w studiowanie nie tylko pozwalają określić czym owo zaangażowanie jest, ale również dają możliwości identyfikowania osób o wysokim i niskim poziomie zaangażowania, wskazują czynniki sprzyjające wzrostowi zaangażowania czy wreszcie podkreślają znaczenie zaangażowania jako predyktora przyszłych osiągnięć.

1.1.2. Pojęcie zaangażowania w zdobywanie wiedzy

Pojęcie zaangażowania stało się popularne początkowo w środowisku biznesowym i miało związek z aktywnością zawodową człowieka (Bakker i Leiter, 2010), później termin ten wzbudził zainteresowanie w środowiskach akademickich. Jak pisze Bakker (2011) „ostatnie badania sugerują, że koncept zaangażowania może być istotny również w obszarach nie związanych z pracą zawodową, takich jak edukacja czy sport.” (s. 268).

Rosnące zainteresowanie tematem zaangażowania zarówno w pracę, jak i naukę sprawiło, że pojawiać się zaczęło wiele różnorodnych definicji tego zjawiska. Shneiderman (1998) na przykład używa pojęcia zaangażowanie by opisać „chwile, w których studenci aktywnie uczestniczą w czynnościach związanych z nauką poprzez interakcję z innymi i znaczące zadania” (Mehdinezhad, 2011). Kuh (Kuh i in., 2007; Trowler, V., 2010, s. 7) z kolei definiuje zaangażowanie jako „udział w efektywnych praktykach edukacyjnych, zarówno w sali wykładowej jak i poza nią, który prowadzi do serii mierzalnych wyników”. W swojej definicji podkreśla on nie tyle znaczenie samego procesu zaangażowania ile znaczenie wyników, które zaangażowany student może osiągnąć. Podobnego zdania są Krause i Coates (2008), którzy definiują zaangażowanie jako „stopień, do którego studenci podejmują

aktywności, które przez badaczy szkolnictwa wyższego uznawane są za połączone z wysokiej jakości osiągnięciami naukowymi” (s. 493).

Wiele z proponowanych definicji zaangażowania w studiowanie zostało sformułowanych przez instytucje związane ze szkolnictwem wyższym. Proponowana przez Brytyjską Radę Finansową do spraw Edukacji Wyższej (HEFCE, 2008) definicja mówi, że zaangażowanie jest „procesem, w którym instytucje podejmują próby angażowania i zachęcania studentów do udziału w procesie kształtowania doświadczeń edukacyjnych”. Z kolei Australijska Rada do spraw Badań nad Edukacją (ACER, 2008) definiuje zaangażowanie jako „oddanie czynnościom i warunkom generującym wysokiej jakości naukę”.

Hu i Kuh (2001, s. 3) twierdzą, że zaangażowanie to „jakość wysiłku, który studenci wkładają w czynności edukacyjne, które przyczyniają się do pożądanego wyniku”. Kuh (2008) podjął próby integracji podejścia skoncentrowanego na działaniach studenta i podejścia skoncentrowanego na działaniach instytucji proponując następującą definicję zaangażowania: „Zaangażowanie studentów reprezentuje zarówno czas i wysiłek jaki studenci poświęcają na czynności, które w sposób bezpośredni wpływają na oczekiwane wyniki wyższej edukacji, a także wysiłki podejmowane przez instytucje by nakłonić studentów do uczestnictwa w tych czynnościach” (s. 542).

Jedną z definicji zyskujących co raz większą popularność jest ta proponowana przez Schaufeli i innych (2002). Leiter i Bakker (2010) podkreślają, że w ujęciu Schaufeli i innych (2002) zaangażowanie „jest czymś więcej niż odpowiedzią na zaistniałą sytuację” (Leiter i Bakker, 2010, s. 2) i „odzwierciedla osobistą energię jednostki” (s. 2). Zgodnie z tą propozycją *„zaangażowanie w studiowanie [...] jest pozytywnym, przepelniającym stanem umysłu związanym ze studiowaniem, który charakteryzowany jest przez wigor, poświęcenie i zaabsorbowanie. Zaangażowanie odnosi się raczej do ciągłego i wszechogarniającego stanu poznawczo-afektywnego, który nie jest skupiony na żadnym szczególnym obiekcie, zdarzeniu, osobie czy zachowaniu”* (s. 465). Zdaniem Leiter’a i Bakker’a (2010) zaangażowani studenci, podobnie jak zaangażowani pracownicy, posiadają zasoby energii, które z entuzjazmem wykorzystują w swojej codziennej pracy. Koncepcja zaangażowania zdaniem tych badaczy „określa zdolność jednostki do wykorzystywania pełnego potencjału w celu rozwiązania problemu, nawiązania kontaktów społecznych czy rozwijania nowatorskich rozwiązań” (s. 2). Schaufeli i inni (2001) określają zaangażowane osoby jako aktywne i przejmujące inicjatywę. Wskazują również na podejmowaną przez zaangażowane osoby dodatkową aktywność (np.

pozazawodową lub pozanaukową). Bakker (2011) twierdzi, że osoby o wysokim poziomie zaangażowania „są bardziej otwarte na nowe informacje, bardziej produktywne i skłonne do poświęceń. Co więcej proaktywnie kształtują one środowisko by utrzymać stan zaangażowania [...] oraz skłonne są do ciężkiej pracy w okresach zwiększonego wysiłku” (s. 265). Powyższa definicja została przyjęta na potrzeby tejże pracy.

1.1.3. Wymiary psychologicznego zaangażowania w studiowanie

Przyjęta w pracy definicja zaangażowania w studiowanie zakłada, że koncept ten złożony jest z trzech wymiarów. Proponowane przez Schaufeli i innych (2002) wymiary wigoru, poświęcenia i zaabsorbowania odpowiadają opisywanej przez Fredricks i innych (2004) koncepcji zakładającej, że zaangażowanie złożone jest z elementów behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych. Bakker (2011) zwraca uwagę, że zaabsorbowanie odpowiada komponentowi poznawczemu, a wigor komponentowi afektywnemu.

1.1.3.1. Wigor

Wigor związany jest z wysokim poziomem energii i odporności. Wymiar ten wskazuje na wolę wkładania wysiłku w studiowanie i dużą odporność na uleganie zmęczeniu. Ważnym wskaźnikiem w ramach tego wymiaru jest również wytrwałość w obliczu pojawiających się trudności. Osoby, które uzyskują wysokie wyniki w zakresie wigoru charakteryzują się dużą energią, radością i wytrzymałością w czasie pracy (Schaufeli i Bakker, 2004).

W teście UWES-S, stosowanym jako metoda badawcze w tejże pracy, wigor oceniany jest na podstawie trzech pozycji:

- Kiedy wykonuję swoją pracę jako student, czuję że rozpiera mnie energia.
- Czuję się skuteczny/a i pełen/na energii kiedy się uczę i chodzę na zajęcia.
- Kiedy wstaję rano mam ochotę pójść na zajęcia.

1.1.3.2. Poświęcenie

Poświęcenie odnosi się do poczucia znaczenia jakie wynika z podejmowanej przez studenta aktywności. Wiąże się ono z uczuciem entuzjazmu i dumy z realizowanych zadań. Wymiar poświęcenia wskazuje, że studenci odbierają studia jako działalność inspirującą i stanowiącą wyzwanie zarazem. Studenci uzyskujący wysokie wyniki w zakresie tego wymiaru silnie identyfikują się z własnymi studiami, które stanowią dla nich znaczące i inspirujące

wyzwanie. Osoby takie mają poczucie dumy z podjętych studiów i przepełnione są entuzjazmem.

W teście UWES-S, poświęcenie oceniane jest przez następujące pozycje:

- Jestem oddany/a swoim studiom.
- Moje studia są dla mnie natchnieniem.
- Jestem dumny/a z moich studiów.

1.1.3.3. Zaabsorbowanie

Zaabsorbowanie jest wymiarem, który zdaniem Schaufeli i Bakker (2004), w sposób szczególny charakteryzuje zaangażowanie. Jest to stan związany z byciem zagłębionym i radośnie pochłoniętym przez podejmowane działania. Zaabsorbowanie opisywane jest przez pozycje, które dotyczą doświadczania trudności w oderwaniu się od nauki, poczucia szybko płynącego czasu i zapominania o wszystkim co nas otacza. Do pewnego stopnia zaabsorbowanie może być rozumiane jako częste doświadczanie zjawiska flow. Studenci uzyskujący wysokie wyniki w zakresie tego wymiaru (Schaufeli i Bakker, 2004) mają poczucie, że zadania studenckie ich pochłaniają, czują się wciągani przez własne zadania i często mają trudności w oderwaniu się od pracy, gdyż dają jej się ponieść.

W teście UWES-S, zaabsorbowanie określane jest na podstawie trzech pozycji:

- Czuję się szczęśliwy/a kiedy uczę się intensywnie.
- Jestem pochłonięty/a moimi studiami.
- Zapominam się kiedy się uczę.

1.1.4. Czynniki wpływające na zaangażowanie w proces zdobywania wiedzy

Literatura dotycząca zaangażowania w studiowanie koncentruje się nie tylko na określeniu zawartości pojęcia, stworzeniu spójnej teorii czy metodologii ale również na wyznaczeniu takich czynników, które wpływają na poziom zaangażowania wśród studentów. Jak podają Salanova i inni (2010) istnieją takie czynniki, które mogą zmniejszać lub zwiększać poziom zaangażowania studentów. Proponują oni trzy rodzaje czynników związanych z poziomem zaangażowania, są to: czynniki organizacyjne, czynniki społeczne i czynniki osobiste. Podział ten można sprowadzić do jeszcze prostszej postaci dzieląc czynniki na zewnętrzne lub wewnętrzne (mające źródło w osobistych zasobach jednostki).

1.1.4.1. Czynniki zewnętrzne

Wsparcie społeczne

Wsparcie społeczne definiowane jest zwykle jako istnienie w otoczeniu osób, na których jednostka może polegać (Saranson i in., 1983) i określane jest jako zasób pozwalający na efektywne radzenie sobie ze stresem (Russell i in., 1987). Krause i inni (2005) wskazują, że wsparcie zarówno ze strony kadry dydaktycznej, jak i innych studentów ma znaczący wpływ na poziom zaangażowania studentów.

Stopień obciążenia nauką

Doświadczenie przez studentów poczucia przeciążenia pracą wynika z konieczności wykorzystania czasu i energii, które stanowią wewnętrzne, ograniczone zasoby jednostki. Kahn i inni (1964) wskazywali, że jeżeli osoba w ograniczonym czasie będzie musiała zmierzyć się z wieloma problemami, których rozwiązanie będzie niemożliwe, doświadczy ona poczucia przeciążenia, które stanowi zagrożenie dla jej kondycji fizycznej i psychicznej. Przeciążenie pracą, w sytuacji studentów przeciążenie nauką, zwiększa poczucie niezadowolenia ze studiów, niską jakość wykonywanych czynności, zwiększone napięcie, gniew i poczucie porażki (Yang, 2004). Jak podaje Yang (2004) doświadczenie przeciążenia nauką może mieć również negatywny wpływ na poziom wyników w nauce.

Polityka i praktyki uczelni

Pike i Kuh (2005) na podstawie badań określili siedem typów uczelni, które stymulują poziom zaangażowania u studentów:

- *Różnorodne, ale społecznie podzielone* (Studenci tych uczelni nie doświadczają wsparcia dla swoich akademickich czy społecznych potrzeb ze strony instytucji. Wydaje się, że uczelnie te nie stanowią łatwego miejsca do rozwoju (Pike i Kuh, 2005, s. 202))
- *Jednorodne i społecznie spójne* (Studenci tych uczelni postrzegają zarówno instytucję, jak i innych studentów jako wspierających (Pike i Kuh, 2005, s. 202))
- *Stymulujące intelektualnie* (Studenci tych uczelni angażują się w różnego rodzaju aktywności i często mają kontakt z wykładowcami zarówno na uczelni, jak i poza nią. Studenci Ci równie często współpracują z innymi studentami w sprawach dotyczących studiowania (np. wspólna nauka) (Pike i Kuh, 2005, s. 202))

- *Spolecznie wspierajace* (Studenci tych uczelni postrzegają swoich kolegów oraz samą uczelnię jako środowisko wspierające ich wysiłki (Pike i Kuh, 2005, s. 202))
- *High-tech, Low-touch* (Są to uczelnie, w których kontakt on-line zastępuje wszelkie rodzaje interakcji między studentami a kadrami oraz pomiędzy samymi studentami. Uczelnie te podkreślają indywidualizm, poziom wyzwań akademickich jest raczej niski a kontakty społeczne nie stanowią ważnego elementu życia uczelni (Pike i Kuh, 2005, s. 202))
- *Stanowiące wyzwanie akademickie i wspierające* (W tych uczelniach kadra dydaktyczna stawia wysokie wymagania. Konieczne jest aktywne i wspólne uczenie się. W tym samym czasie studenci wspierają wzajemnie swoje wysiłki i mają poczucie wsparcia płynącego ze strony uczelni. Uczelnie te tworzą przyjazne i sprzyjające warunki do nauki (Pike i Kuh, 2005, s. 202))
- *Wspólne* (Studenci tych uczelni mogą na siebie liczyć i wzajemnie wspierają swoje wysiłki. Ponadto mają oni zadowalający kontakt z kadrami dydaktycznymi, a klimat kampusu określany jest jako sprzyjający rozwojowi (Pike i Kuh, 2005, s. 202))

Badacze zwracali również uwagę na rolę struktur instytucjonalnych (Porter, 2006) czy sposób w jaki wykładowcy prowadzą zajęcia i odnoszą się do studentów (Kuh, 2001; Umbach i Wawrzynski, 2005) jako zewnętrzne stymulatory zaangażowania w studiowanie.

1.1.4.2. Czynniki podmiotowe

Motywacja

David (2010) wskazuje, że motywacja uważana jest za ważny czynnik w przystosowaniu do warunków akademickich. Proponowana przez Ryan i Deci (2000) teoria auto-determinacji przedstawia motywację za pomocą kontinuum, na którego końcach znajdują się motywacja wewnętrzna i amotywacja, a między nimi znajduje się motywacja zewnętrzna. David (2010) pisze, że motywacja wewnętrzna odnosi się do angażowania się w czynności dla własnego dobra i doświadczania przyjemności i satysfakcji płynącej z udziału w tych aktywnościach. Zdaniem tego autora osoby o wewnętrznej motywacji są wewnątrzsterowne, mają potrzebę osiągnięć, poszukują intelektualnej stymulacji i są entuzjastycznie nastawione do nauki nowych rzeczy. Rzadziej doświadczają one poczucia wypalenia, które stanowi hipotetyczne przeciwieństwo zaangażowania.

Osobowość

Jak podają Morgan i de Bruin (2010) osobowość ma wpływ zarówno na zachowania zdrowotne, jak i codzienne zachowania jednostki i jest również związana z oceną stresujących doświadczeń. Osobowość może mieć zatem wpływ na podejmowane w czasie studiów zachowania, predysponować jednostkę do doświadczania wypalenia (Hochwälder, 2006) lub zaangażowania w studia. Badania prowadzone nad związkami osobowości z wypaleniem wykazały, że osoby o wysokim poziomie neurotyczności częściej doświadczają syndromu wypalenia (Langelaan i in., 2006). Ponieważ neurotyczność ma związek z tendencją do negatywnej oceny i nieefektywnych strategii radzenia sobie (Grant i Langan-Fox, 2007) można przypuszczać, że jej związek z zaangażowaniem będzie negatywny. Liczne badania nad wypaleniem wskazują również na związki tego syndromu z ekstrawersją (Schaufeli i Buunk, 2002).

Przyjmując założenie, że zaangażowanie w studiowanie stanowi przeciwieństwo wypalenia można stwierdzić, że cechy osobowości wpływające na wypalenie będą miały również wpływ na zaangażowanie, z tym, że związek ten będzie odwrotny. Wówczas liczne badania prowadzone w zakresie wypalenia zawodowego dostarczają informacji dotyczących tych cech osobowości, które wpływają na doświadczanie wypalenia. Jeśli jednak przyjąć, jak proponują Schaufeli i Bakker (2001), założenie, że wypalenie zawodowe i zaangażowanie stanowią dwa różne koncepty, które należy rozpatrywać osobno wówczas uzyskujemy ogromną przestrzeń do kolejnych badań. Istnieją bowiem nieliczne badania, które w sposób bezpośredni dotyczą związku osobowości z zaangażowaniem.

1.2. Zagadnienie osobowości w kontekście zaangażowania w studiowanie

Prowadzone do tej pory badania nad zaangażowaniem czy wypaleniem zawodowym wskazywały, że istnieją pewne związki między tymi zjawiskami a osobowością osób ich doświadczających. Aby sprawdzić czy istnieje związek między zaangażowaniem w studiowanie a osobowością studentów należy przede wszystkim wyjaśnić czym osobowość jest, jak można ją definiować i określić kontekst teoretyczny jaki przyjęto dla tej zmiennej w badaniach własnych.

1.2.1. Definicja osobowości

Psychologia osobowości jak pisze Oleś (2003) powstała na początku lat 30. ubiegłego wieku poprzez połączenie „europejskiej psychologii charakteru i amerykańskiej psychologii różnic

indywidualnych” (s. 21 – 22). Oleś i Drat-Ruszczak (2008) twierdzą, że jej zadaniem jest uchwycenie przyczyny różnorodności procesów, dyspozycji i funkcji, które tworzą w człowieku zintegrowaną całość. Choć pojęcie osobowości było znane w psychologii już wcześniej to dopiero rozkwit teoretycznych koncepcji w latach 30. wywołał duże zainteresowanie samym pojęciem. Fedeli (2003) wskazuje na jego łacińską etymologię, gdzie oznacza ono maskę. Początkowo osobowość była zatem uznawana za postawę, jaką człowiek przyjmuje wobec zachodzących zjawisk, zarówno zewnętrznych jak i wewnętrznych, i jaką ukazuje poprzez swoje zachowanie. Mnogość teoretycznych ujęć osobowości sprawia, że obecnie trudno jest wskazać jedyną, właściwą definicję. Już Allport (1937) w swoim przeglądzie literatury dotyczącej zagadnień osobowości wyprowadził blisko 50 różnych definicji. Również współcześni badacze nie mają zgodności co do zawartości pojęcia.

Gałdowa (1999) cytując prace Nuttina wskazuje, że podstawą rozważań definicyjnych jest rozróżnienie między osobą, a osobowością. I tak „osoba oznacza konkretną jednostkę ludzką. Natomiast osobowość to konstrukcja naukowa stworzona przez psychologię po to, by w płaszczyźnie teorii naukowej wytworzyć sobie pogląd na sposób bycia i funkcjonowania tego organizmu psychofizjologicznego, który nazywa się osobą ludzką” (Nuttin 1968 s. 40 – 41, za: Gałdowa 1999). Jak mówi Gałdowa (1999) osobowość to zarówno konstrukt teoretyczny, jak i pewien sposób całościowego funkcjonowania jednostki. Na takie rozumienie definicji wśród współczesnych badaczy wskazuje również Gasiul (2006) twierdząc, że „psychologia osobowości jest ogólną teorią zachowania człowieka” (s. 44).

Aby najpełniej zaprezentować różnorodność definicji osobowości należy posłużyć się zaproponowaną przez Allporta (1937) klasyfikacją. Zdaniem tego autora przede wszystkim można wyróżnić biospołeczne i biofizyczne definicje osobowości (Hall i in. 2006). Definicje biospołeczne bliskie są potocznemu rozumieniu tego pojęcia i odnoszą się do reakcji jaką prezentują wobec osoby inni ludzie. Osobowością jest zatem w tym ujęciu sposób w jaki jednostka jest odbierana przez społeczeństwo. Definicje biofizyczne z kolei wskazują na specyficzne cechy i właściwości jednostki. Ujęcie biofizyczne wskazuje na możliwość obiektywnego opisu i pomiaru osobowości. Definicje zbiorcze zawierają wszystkie pojęcia, których można użyć do opisu człowieka, z kolei definicje integrujące zakładają, że osobowość jest rodzajem struktury, którą przyjmują różne reakcje jednostki. Adaptacyjne ujęcia wskazują na typowość działań podejmowanych w celu przystosowania się jednostki. Niektórzy badacze uznawali, że o osobowości człowieka decydują jego niepowtarzalne

zachowania, które odróżniają go od innych ludzi. Takie podejście charakterystyczne jest dla wywodzącego się z teorii różnic indywidualnych cechowego ujęcia osobowości.

Jak można zauważyć trudności definicyjne osobowości wynikają z zakresu zjawisk, które konstrukt ten obejmuje. Gasiul (2006) twierdzi, że osobowość „jest pojęciem, które ma opisać wymiar integralności i ciągłości zachowań ludzkich” (s. 44) zachowując ich indywidualność, a jednocześnie wskazać na zależność od czynników sytuacyjnych. Zatem definiowanie osobowości jest zadaniem trudnym nie tylko ze względu na spory dotyczące zawartości pojęcia, ale przede wszystkim na konieczność ujęcia zależności między osobowością a sytuacją, doświadczeniem jednostki itp. W obliczu współczesnej wiedzy konieczne jest również uwzględnienie biologicznego lub społecznego pochodzenia pewnych cech, a zatem odniesienie osobowości do sporu między naturą, a wychowaniem.

Jedną z pierwszych prób zdefiniowania osobowości podjął w 1937 roku Allport określając ją jako „dynamiczną organizację wewnątrz jednostki tych psychofizycznych systemów, które determinują unikalne przystosowanie do środowiska” (s. 48). Autor tej definicji starał się zmierzyć ze wszystkimi trudnościami definicyjnymi jakie niesie osobowość. Ujmuje ona zatem zarówno neurofizjologiczne podłoże osobowości, co odnosi się do biologicznego podłoża pewnych właściwości, jak i jej adaptacyjny charakter, systemowość i dynamizm zmian. Zdaniem Cattella (1950, s. 2-3; Hall i in. 2004, s. 319) z kolei „osobowość jest tym, co pozwala przewidzieć, co dana osoba zrobi w danej sytuacji”. Definicja ta również akcentuje możliwość poznania osobowości dzięki jej zewnętrznym przejawom, indywidualny charakter właściwości osoby oraz wskazuje wpływ sytuacji na osobowość poprzez rodzaj ujawnianego zachowania. Jedną ze współczesnych definicji osobowości zaproponowali Larsen i Buss (2005). Ich zdaniem „osobowość to zespół wzajemnie powiązanych i względnie trwałych cech i mechanizmów psychologicznych wewnątrz jednostki, które wpływają na jej interakcje i przystosowanie do środowiska fizycznego, społecznego i intrapsychnicznego. (s. 4)”. Wydaje się, że autorom tej definicji udało się rozwiązać wszelkie problemy, o których wspomniano wcześniej. Definicja ta jest o tyle uniwersalna, że zakłada zarówno czynnikowość, jak i procesowy charakter osobowości oraz wskazuje na jej względną trwałość w czasie.

Na potrzeby tejże pracy przyjęto jednak szeroką definicję osobowości zaproponowaną przez Pervina i Johna (2002), która daje możliwość analizy wielu różnych aspektów osoby. Zdaniem tych badaczy „osobowość to te charakterystyki osoby, które wyjaśniają wspólny

wzorzec uczuć, myśli i zachowania” (Pervin i John, 2002, s. 4). Przyjęcie takiej definicji ułatwi porównanie koncepcji osobowości w kolejnym podrozdziale.

1.2.2. Specyfika modelu Wielkiej Piątki na tle innych koncepcji osobowości

Mnogość i różnorodność teorii osobowości sprawia, że dokonanie ich obiektywnego porównania i wybór jedynej, właściwej koncepcji jest zadaniem niezwykle trudnym, o ile nie niemożliwym. Na potrzeby tej pracy postanowiono przyjąć zaproponowany przez Pervina i Johna (2002) sposób analizy koncepcji i teorii osobowości, który umożliwi ich prezentację w sposób przejrzysty i zrozumiały.

Pervin i John (2002) określili pięć obszarów, pod względem których teorie osobowości mogą być analizowane i porównywane. Pierwszym z obszarów jest przyjmowana w teorii *struktura* osobowości czyli jej podstawowe elementy składowe. Pojęcie to odnosi się do „bardziej stałych i trwałych aspektów osobowości” (Pervin i John, 2002, s. 6). Kolejny z obszarów to *dynamika* będąca zbiorem pojęć używanych do wyjaśniania zachowania jednostki. Obszar *wzrastanie i rozwój* wyjaśnia w jaki sposób kształtują się różnice indywidualne prowadzące do rozwoju niepowtarzalnej osoby. Zdaniem Pervina i Johna (2002) pełna teoria osobowości powinna zawierać informację o kształtowaniu się reakcji patologicznych oraz proponować sposób modyfikacji zachowań patologicznych, stąd kolejne obszary porównań to *patologia* i *zmiana*.

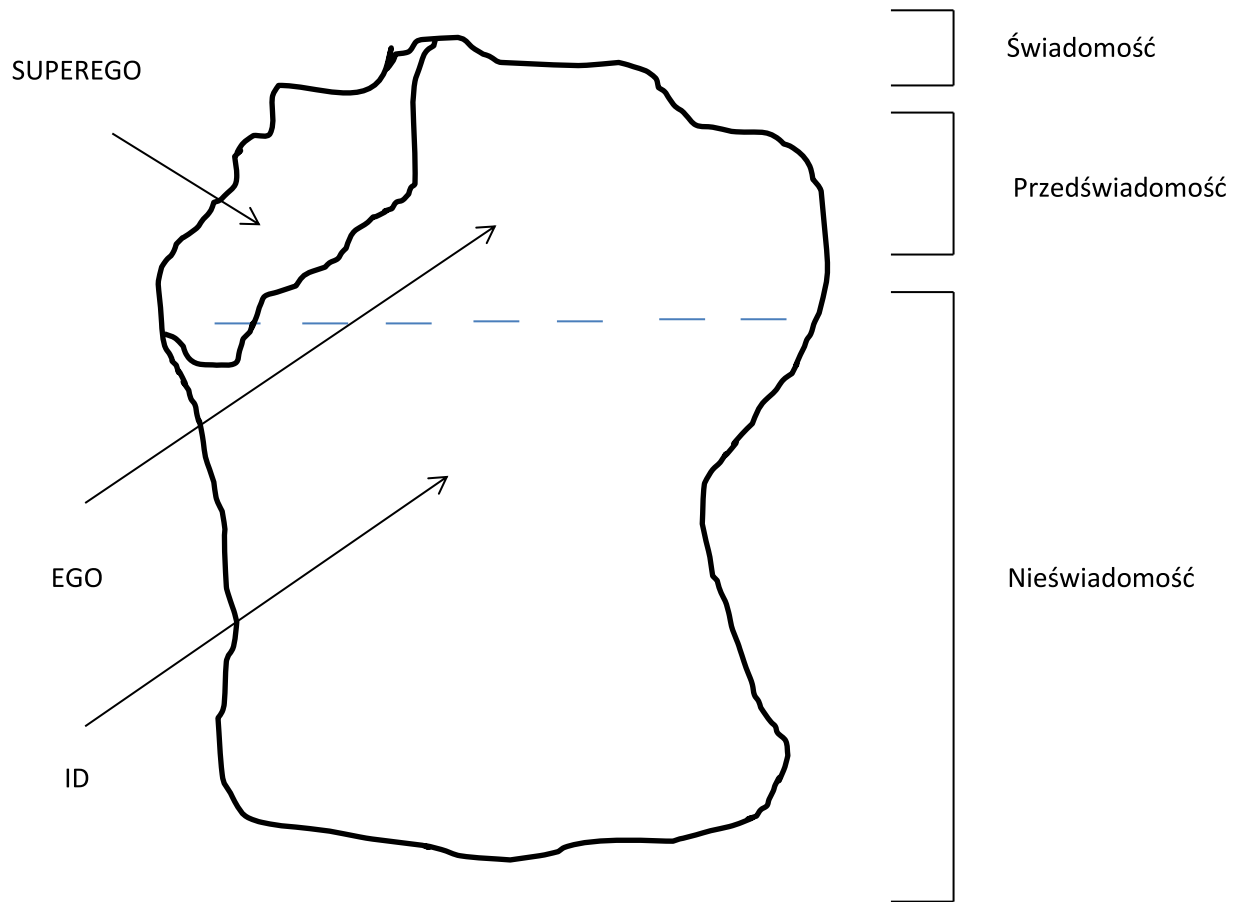
Poniższa tabela zawiera porównanie sześciu teorii osobowości, które na jej podstawie zostaną omówione w tym rozdziale.

Tabela 1. Zbiorcze zestawienie głównych pojęć teoretycznych

<i>Teoretyk Teoria Ujęcie</i>	<i>Struktura</i>	<i>Dynamika</i>	<i>Wzrastanie i Rozwój</i>	<i>Patologia</i>	<i>Zmiana</i>
Freud	Id, ego, superego; nieświadomość, przedświadomość, świadomość	Instynkt: seksualny i agresji; lęk i mechanizmy obronne	Strefy erogenne; oralne, analne i falliczne stadia rozwoju; kompleks Edypa	Seksualność dziecięca; fiksacja i regresja; konflikt; objawy	Przeniesienie; rozwiązanie konfliktu; „tam, gdzie było id, tam niech będzie ego”
Rogers	Ja, Ja idealne	Samoaktualizacja; zgodność Ja i doświadczenia; niezgodność i obronne zniekształcenie oraz zaprzeczanie	Zgodność wewnętrzna i samoaktualizacja lub niezgodność wewnętrzna i działania obronne	Obronne utrzymywanie Ja; niezgodność wewnętrzna	Atmosfera terapii: zgodność wewnętrzna, bezwartkowa akceptacja, empatyczne rozumienie
Ujęcia uczeniowe	Reakcja	Warunkowanie klasyczne; warunkowanie instrumentalne; warunkowanie sprawcze	Naśladowanie; rozkłady wzmocnień i stopniowe przybliżenia	Nieprzystosowawcze wzorce wyuczonych reakcji	Wygaszanie, różnicowanie; przeciwwarunkowanie; wzmocnienie pozytywne; naśladowanie; systematyczna desensytyzacja ;
Kelly	Konstrukty	Dynamika regulowana antycypacją zdarzeń	Wzrastająca złożoność i organizacja systemu konstruktów	Zaburzone funkcjonowanie systemu konstruktów	Psychologiczna rekonstrukcja życia; atmosfera otwartości; terapia ustalonej roli
Teoria społeczno- poznawcza	Oczekiwania; standardy; cele; przekonania o własnej skuteczności	Uczenie poprzez obserwację; warunkowanie zastępcze; procesy samooceny i samoregulacji	Uczenie społeczne przez obserwację i bezpośrednie doświadczenie; rozwój sądów o własnej skuteczności i standardów autoregulacji	Wyuczone wzorce reakcji; wygórowane standardy; problemy związane z poczuciem własnej skuteczności	Modelowani; kierowane panowanie nad sytuacją; wzrost poczucia własnej skuteczności
Ujęcia cechowowe	Cechy	Cechy dynamiczne; motywy związane z cechami	Wpływ dziedziczności i środowiska na cechy	Skrajne wyniki na wymiarach cech (np. neurotyzm)	Brak formalnego modelu

(Pervin, L.A., John, O.P. (2002). Osobowość. Teoria i badania. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 588-589.)

Psychodynamiczne koncepcje osobowości wyrosły na gruncie badań pioniera psychoanalizy Zygmunta Freuda. Jego zdaniem rozważania o osobie powinny być prowadzone jak rozważania o pewnego rodzaju systemie energetycznym, w którym krąży energia będąca do dyspozycji osobowości właśnie. Freud zakłada, że ludzkie zachowanie kierowane jest popędami, które stanowią źródło energii w systemie jakim jest osoba. Jeżeli zostaną one zrealizowane poprzez podjęcie działania energia zostaje spożytkowana, jeżeli działanie nie nastąpi energia ta jest kierowana do wewnątrz, co może prowadzić do powstania afektów. Jak pisze Gasiul (2006, s. 196) „mając na uwadze samą naturę energii oraz jej rozdzielania na różne kategorie popędów, trudno nie przyjąć, że muszą one pozostawać poza świadomością podmiotu [...]. Stąd między innymi uzasadniona koncentracja (*Freuda – przyp. autora*) na tym, co się kryje w sferze pozaświadomej, i co tym samym może warunkować sposoby zachowania się człowieka.”. Pierwszą strukturą proponowaną przez Freuda były zatem nieświadomość, przedświadomość i świadomość. Nieświadomość jest zdaniem Freuda największym elementem psychiki zawierającym popędy i, jak pisze Oleś (2003, s. 42), „treści aktywnie wypierane”. Nieświadomość ma zdaniem Olesia (2003) charakter przystosowawczy gdyż pozwala na ukrycie treści trudnych i zagrażających jednostce. Treści zawarte w przedświadomości, w przeciwieństwie do tych znajdujących się w nieświadomości, mogą być łatwo przypomniane. Znajdują się tam elementy, które choć obecnie zapomniane zostały wcześniej zwerbalizowane. Oleś (2003) wskazuje na pozytywny charakter zawartych w przedświadomości treści, co sprawia, że nie stanowią one zagrożenia dla ludzkiego samopoczucia. Najmniejszą część ludzkiej psychiki zdaniem Freuda stanowi świadomość zawierająca treści, które mogą być zwerbalizowane. Początkowy podział aparatu psychicznego na nieświadomość, przedświadomość i świadomość został przez Freuda uzupełniony o strukturalny model, w którym dokonano podziału psychiki na Id, Ego i Superego. Poniższy rysunek (Rysunek 1) przedstawia topograficzny model aparatu psychicznego według Freuda i obrazuje podział struktur osobowości. Id, jak piszą Hall i inni (2006), stanowi pierwotny system, z którego kształtuje się Ego i Superego. Zdaniem Freuda stanowiło ono „prawdziwą rzeczywistość psychiczną” gdyż pozostaje w ścisłym związku z procesami fizjologicznymi, zawiera subiektywne doznania i „nie posiada żadnej wiedzy o rzeczywistości obiektywnej” (Hall i in., 2006, s. 56). Zgodnie z prezentowanym poniżej modelem, Id odpowiada procesom nieświadomym i stanowi największy z elementów struktury osobowości. Działa ono w oparciu o zasadę przyjemności, natychmiastowo rozładowując napięcie i utrzymując przyjemny, niski poziom energii.



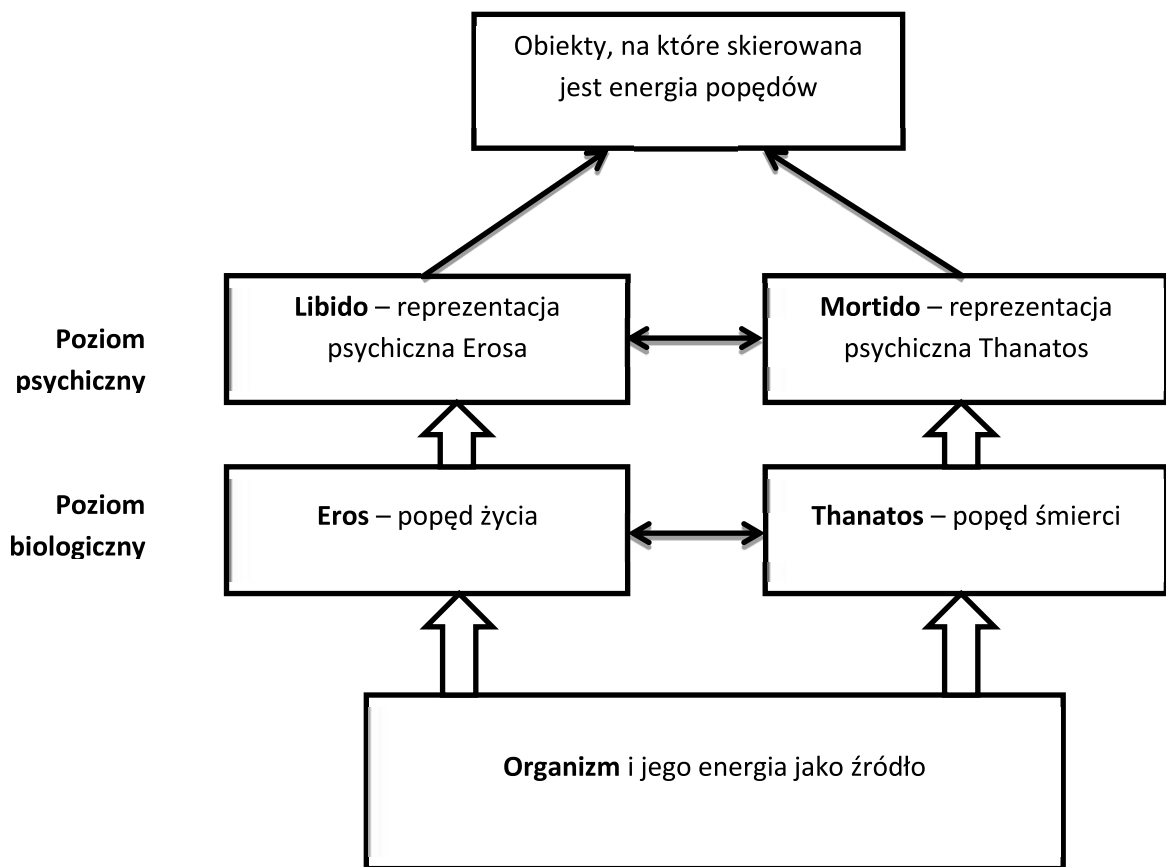
Rysunek 3. Topograficzny model aparatu psychicznego według teorii S. Freuda

(Gasiul, H. (2006). Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje. Warszawa: Difin, s. 197)

Hall i inni (2006, s. 58) uznają, że “ego jest władzą wykonawczą osobowości, ponieważ decyduje o przystąpieniu do działania, o tym, na jakie elementy otoczenia należy reagować, które popędy zostaną zaspokojone i w jaki sposób.” Ego będąc zorganizowaną częścią Id, stanowi łącznik między jego potrzebami a rzeczywistością. Powstaje by realizować cele Id i nigdy nie staje się od niego niezależne. Jako ostatnie rozwija się Superego będące moralnym sędzią, kształtującym się w procesie uspołeczniania jednostki poprzez system nagród i kar stosowany przez rodziców. Superego będąc reprezentacją ideałów, tradycyjnych wartości i norm moralnych dąży do osiągnięcia doskonałości. „Jednakże podobnie jak id jest ono nieracjonalne, a podobnie jak ego usiłuje sprawować kontrolę na popędami” (Hall i in, 2006, s. 59). Kontrola Superego zmierza jednak do zupełnego zablokowania tych impulsów Id, które uznawane są za moralnie niesłuszne. Hall i inni (2006) wskazują, że Id może być

uznawane za biologiczny składnik osobowości, Ego stanowi element psychiczny, natomiast Superego jest komponentem społecznym.

Pervin i John (2002) za kolejny, istotny element porównawczy koncepcji osobowości uznali *dynamikę*, która pozwala wyjaśnić zachowanie jednostki. W koncepcji Freuda wyjaśnienie podejmowanych przez osobę działań możliwe jest dzięki pojęciom instynktów oraz lęku i mechanizmów samoobronnych. Różnice w zachowaniu są wynikiem realizacji popędów pochodzących z różnych źródeł. Zdaniem Freuda wyróżnić można dwie grupy pierwotnych popędów: życia (Eros) i śmierci (Thanatos).



Rysunek 4. Organizacja popędów w teorii S. Freuda

(Gasiul, H. (2006). Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje. Warszawa: Difin., s. 195)

Według Gasiuła (2006) Eros „obejmujący niezahamowany popęd seksualny oraz wywodzące się z niego popędy” (s. 193), a także popędy Ego stanowi biologiczną reprezentację popędów życia. Umysłową reprezentację tych popędów stanowi libido, które podobnie jak Id, podlega zasadzie przyjemności i stanowi reprezentację popędów seksualnych. Popędy śmierci związane są ze sprowadzeniem życia do stanu martwego toteż ich efekty mają charakter regresywny. Na poziomie umysłowym „popędy śmierci reprezentowane są przez mortido, a

jego przejawami są zachowania agresywne, nienawiść i destrukcyjność” (Gasiul, 2006, s. 194). Organizację popędów w proponowanej przez Freuda teorii obrazuje zaproponowany przez Gasiula (2006) schemat prezentowany na powyższym rysunku (Rysunek 4). Istotnym elementem dynamiki w psychoanalitycznej koncepcji osobowości jest również lęk „stanowiący bolesne emocjonalne doświadczenie reprezentujące niebezpieczeństwo lub zagrożenie dla danej osoby” (Pervin i John, 2002, s. 89). Lęk jest zatem odzwierciedleniem w terażniejszości traumatycznych przeżyć, urazów czy krzywd, których jednostka doświadczyła w przeszłości. Stan ten jest bolesny i wywołuje nieprzyjemny stan napięcia. Jednostka nie mogąc funkcjonować w długotrwałym stanie lęku szuka sposobów zredukowania napięcia, stąd liczne mechanizmy obronne, do których zaliczyć można projekcje, zaprzeczanie, izolację, anulowanie, reakcje upozorowane, racjonalizacje i wyparcie.

Freud odpowiadając na pytanie w jaki sposób rozwijają się indywidualne cechy jednostek wskazywał na znaczenie rozwoju w kontekście ludzkiej seksualności. Koncepcja rozwoju osobowości Freuda zakłada istnienie pięciu faz rozwoju psychoseksualnego (Gasiul, 2006). Na każdym etapie rozwoju jednostka napotyka różnego rodzaju napięcia i konflikty, których sposób rozwiązania decyduje o możliwościach rozwojowych w kolejnej fazie. Zdaniem Freuda fazy rozwoju związane są z dominującymi w danym okresie strefami erogennymi, z których jednostka czerpie przyjemność. W oparciu o to założenie twórca psychoanalizy wyznaczył pięć faz rozwoju osobowości. Faza pierwsza nazywana jest fazą oralną, a źródłem redukcji napięcia są usta. W fazie analnej „strefą erogenną jest odbyt, a przyjemność związana jest z wydalaniem” (Gasiul, 2006, s. 203). Trzecią fazą rozwoju według Freuda jest faza falliczna, w której następuje zainteresowanie własną płciowością, a źródłem rozładowania napięcia są narządy płciowe. W fazie latentnej (czwartej fazie rozwoju) następuje osłabienie popędów oraz rozwój struktur ego i superego. Ostatnią fazą rozwoju jest faza genitalna, w której strefą erogenną, podobnie jak w fazie fallicznej, są narządy płciowe, przyjemność jest jednak czerpana z obcowania z drugą osobą. Freudowska koncepcja rozwoju osobowości zakłada, że najistotniejszym okresem rozwojowym jest faza falliczna, w której dają o sobie znać kompleks Edypa i kompleks Elektry. Prawidłowe rozwiązanie tych kompleksów, jak pisze Oleś (2003), stanowi ważne osiągnięcie rozwojowe i podstawę tworzenia się moralności.

W przeciwieństwie do Freuda podkreślającego nieświadomy charakter struktur osobowości, znaczenie popędów i instynktów Rogers w swojej koncepcji wskazuje na uświadomione struktury osobowości akcentując znaczenie spostrzeżeń i subiektywnego

samoopisu. Fenomenologiczna koncepcja Rogersa zakłada istnienie dwóch struktur: Ja i Ja idealnego (Pervin i John, 2002). Obie struktury rozwijają się w ramach pola fenomenologicznego stanowiącego zespół doświadczeń będący indywidualnym układem odniesienia znanym tylko jednostce (Hall i in., 2006). Jak podają Hall i inni (2006) część pola fenomenologicznego stopniowo wyodrębnia się z całości tworząc strukturę Ja. Ja stanowi „zorganizowaną, spójną, konceptualną postać (*gestalt*) utworzoną z percepcji cech charakterystycznych Ja oraz percepcji relacji Ja – inni i Ja – różnorodne aspekty życia, łącznie z wartościami przypisywanymi tym percepcjom. Postać ta dostępna jest świadomości, choć niekoniecznie zawarta w świadomości. Jest to płynna i zmieniająca się postać, proces, stanowiący jednak w każdym momencie specyficzną, realnie istniejącą całość” (Rogers, 1959, s. 200: za Hall i in., 2006, s. 453). Poza Ja realnym istnieje również struktura Ja idealnego, które stanowi taki obraz Ja, jaki jednostka chciałaby najbardziej osiągnąć. Jako że Ja idealne stanowi zbiór spostrzeżeń znaczących i wysoce cenionych przez jednostkę (Pervin i John, 2002), a Ja realne jest zbiorem odniesień względem rzeczywistości obiektywnej można dostrzec pewną analogię do struktur ego i superego proponowanych przez Freuda. Podstawowym dynamizmem rozwoju osobowości zdaniem Rogersa nie jest motywacja wynikająca z popędów, a tendencja do aktualizacji (Gasiul, 2006) czyli realizowania własnego potencjału. Jego zdaniem „organizm posiada jedną podstawową tendencję i dążenie – aktualizować, utrzymywać i wzbogacać wartość doświadczającego organizmu” (Rogers, 1951, s. 487). Samoaktualizacja jest procesem mającym na celu powstanie jednostki bardziej złożonej, autonomicznej i ekspresyjnej (John i Pervin, 2002). Jest to również forma redukcji napięcia, jednak u Rogersa podkreślany jest pozytywny i rozwojowy charakter tego procesu. Choć Rogers nie stworzył teorii dotyczącej wzrostu i rozwoju osoby to zakładał, że każda jednostka posiada siły wzrostu, które w naturalnym procesie prowadzą do powstania jednostki bardziej złożonej, a podstawową zasadą rozwoju jest utrzymanie wewnętrznej zgodności.

Struktury osobowości w prezentowanych dotychczas koncepcjach stanowiły wewnętrzną, subiektywną część systemu osoby, tymczasem uczeniowe koncepcje osobowości za najważniejszą strukturę uznają reakcję stanowiącą „zewnętrzne, obserwowalne zachowanie, które można powiązać z sytuacją w środowisku” (Pervin i John, 2002, s. 382). Bardzo ważnym pojęciem w uczeniowych koncepcjach osobowości jest czynnik wzmacniający definiowany jako „zdarzenie (bodziec), które następuje po reakcji i zwiększa prawdopodobieństwo jej pojawienia się” (Pervin i John, 2002, s. 382). Bódźce te odgrywają

zasadniczą rolę w procesie warunkowania stanowiącym podstawę dynamiki osobowości w ujęciu uczeniowym. Zwolennicy Pawłowa i Skinnera wyróżniają trzy procesy wyjaśniające zmiany zachowania danej osoby, są to: warunkowanie klasyczne, warunkowanie instrumentalne i warunkowanie sprawcze. Na bazie doświadczeń i reakcji oraz siły oddziaływania bodźców jednostka nabywa wzorce zachowania, które stanowią strukturę osobowości. Proces wzrastania i rozwoju osoby polega zatem na naśladowaniu reakcji i tworzeniu się schematów zachowań.

Teoria osobowości Kelly'ego, podobnie jak Freuda i Rogersa, opiera się na założeniu o integralności osoby (Pervin i John, 2002). Podstawową strukturą w tej teorii są konstrukty osobiste. Zdaniem Kelly'ego osobowość człowieka stanowi system konstruktów używanych przez niego do określania otaczającego ich świata. Konstrukty jest zatem sposobem jego interpretowania. Jak piszą Pervin i John (2002) konstrukty budowane są w oparciu o dwa bieguny: podobieństwa i przeciwieństwa. By nastąpiło stworzenie konstruktów konieczne są trzy elementy, z których dwa muszą zostać uznane za podobne, a jeden stanowić ich zupełne przeciwieństwo. Tak tworzone konstrukty są następnie hierarchizowane tworząc system, w którym znajdują się: *konstrukty nadrzędne* będące ogólnym sposobem interpretacji rzeczywistości posiadające szeroki zakres stosowalności, nieco bardziej szczegółowe i węższe *konstrukty pośrednie* oraz *konstrukty podrzędne* – najbardziej szczegółowe konstrukty o wąskim zakresie stosowalności (Pervin i John, 2002). Kelly odrzucił tradycyjne teorie motywacji jako sposób wyjaśniania dynamiki zachowań. Uznał on, że ani teorie zakładające redukcje popędów, ani teorie przynętowe nie mogą właściwie wyjaśniać ludzkiego zachowania i w swojej koncepcji przyjął założenie, że „działanie osoby jest psychologicznie ukierunkowane sposobami antycypowania przez nią pewnych zdarzeń” (Pervin i John, 2002, s. 426). W ujęciu Kelly'ego osoba wielokrotnie obserwując ten sam rodzaj zdarzeń modyfikuje konstrukty tak by prowadziły one do najtrafniejszych przewidywań, kierunek zachowań wybierany jest zgodnie z największym potencjałem antycypowania zdarzeń (Pervin i John, 2002). Rozwój jednostki w tym ujęciu opiera się na zwiększaniu złożoności konstruktów oraz funkcji kultury w procesie budowy konstruktów i antycypacji zdarzeń.

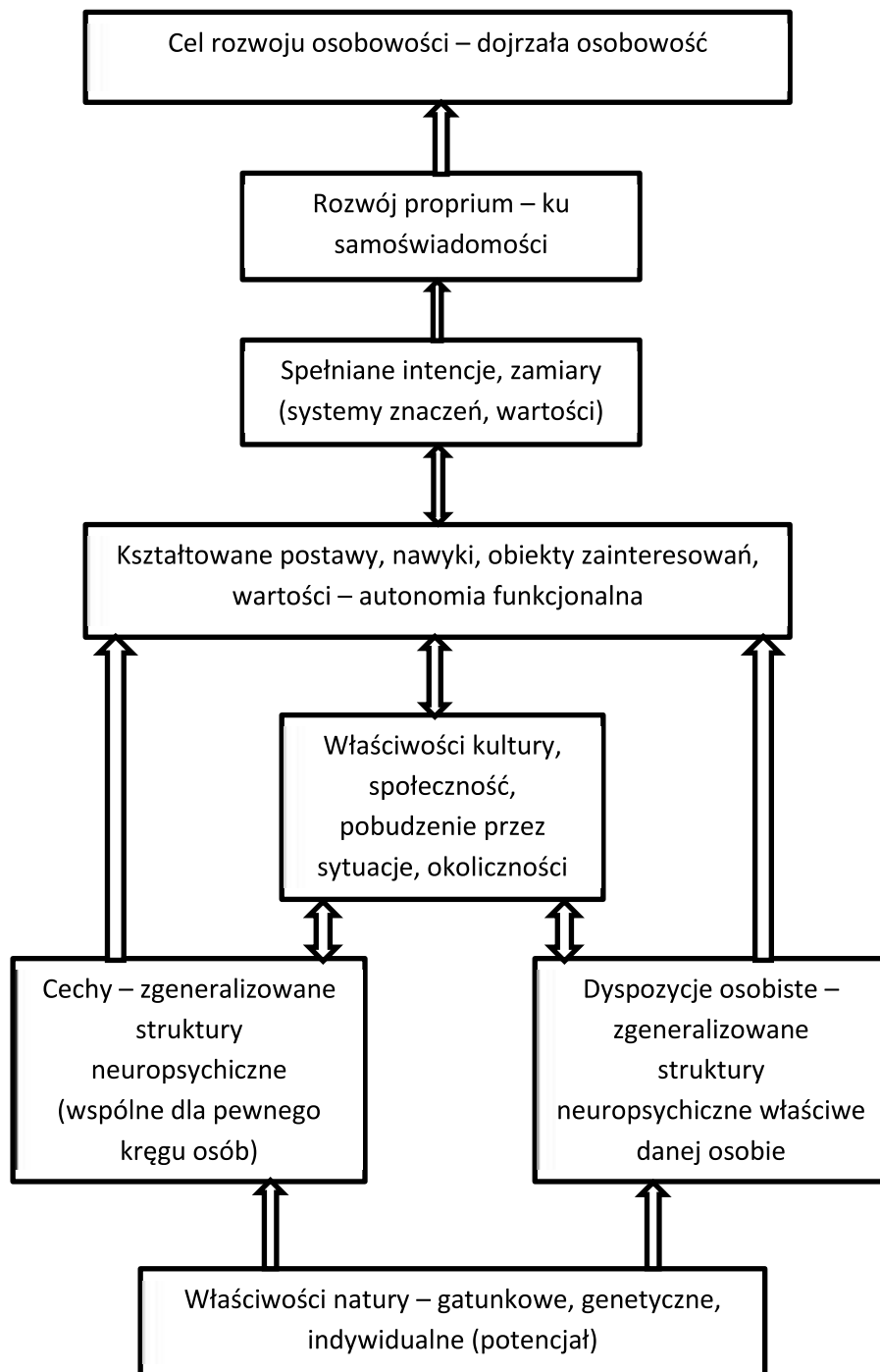
Kolejnym z prezentowanych ujęć osobowości jest proponowana przez Bandurę i Mischela teoria społeczno-poznawcza podkreślająca wagę interakcji między osobą a środowiskiem (Pervin i John, 2002). Podstawowe struktury osobowości w tym ujęciu to cele stanowiące system, w ramach którego człowiek przewiduje przyszłość. Cele determinują wybór priorytetów i umożliwiają organizowanie zachowania w dłuższym okresie czasu.

Kolejnym z elementów struktury osobowości są kompetencje posiadane przez jednostkę. Kompetencje zawierają zarówno element psychiczny (sposób w jaki jednostka myśli o wyzwaniach), jak i element behawioralny (umiejętność rozwiązywania realnych problemów). Szczególną wagę przywiązuje się w ujęciu społeczno-poznawczym do poczucia własnej skuteczności czyli spostrzegania siebie jako osoby posiadającej zdolności do radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Kompetencje i poczucie własnej skuteczności wpływają na wybór celów i zachowań podejmowanych przez jednostkę. Dynamika tych zachowań wynika z konieczności „redukowania rozbieżności między aktualnym poziomem wykonania a standardami lub poziomem odpowiadającym celom” (Pervin i John, 2002, s. 494) co ma miejsce dzięki procesom przewidywania i oczekiwania. Teoria społeczno-poznawcza, jak piszą Pervin i John (2002) podkreśla nabywanie umiejętności poprzez obserwowanie innych. Znaczącym elementem w uczeniu poprzez obserwacje są modele stanowiące źródło wzorców zachowań. Zdaniem Pervina i Johna (2002) teoria społeczno-poznawcza „odchodzi od niezależnych od kontekstu cech i przechodzi do funkcjonowania w określonych sytuacjach” (s. 495).

Omawiane powyżej koncepcje osobowości wyjaśniają zmiany ludzkiego zachowania posługując się licznymi pojęciami i terminami naukowymi. Ich zrozumienie wymaga od przeciętnego człowieka nie tylko znajomości psychologicznej terminologii, ale równie często wiedzy na temat kontekstu historycznego czy kulturowego w ramach, których teorie te powstawały. Istnieje jednak ujęcie osobowości nie tylko intuicyjne i zrozumiałe, ale również potwierdzone licznymi badaniami. Ujęcie to określane jest w psychologii jako ujęcie cechowe. Pervin i John (2002) wskazują, że ludzie mają tendencję do opisywania osobowości posługując się słowami opisującymi cechy. „Najwyraźniej ludzie uważają, że cechy mają kluczowe znaczenia dla osobowości” (Pervin i John, 2002, s. 233), podobnie jak związani z ujęciem cechowym teoretycy. Nie trudno zatem domyślić się, że cechy stanowią podstawową strukturę osobowości w tym ujęciu. Określane są one jako „spójne wzorce, według których ludzie postępują, czują i myślą” (Pervin i John, 2002, s. 233). Zdaniem Pervina i Johna (2002) można wyróżnić trzy zasadnicze funkcje cech. Po pierwsze - stanowią one metodę opisu różnic indywidualnych. Po drugie - pomagają w przewidywaniu przyszłych zachowań. Po trzecie - wskazują, że wyjaśnienia ludzkiego zachowania należy szukać w samej osobie. Cechy są zatem predyspozycjami człowieka do reagowania w specyficzny sposób w zależności od sytuacji, i choć badacze ujęcia cechowego nie mają co do tego wątpliwości to istnieje wiele różnic między proponowanymi przez nich teoriami.

Allport „uznawany jest za twórcę teorii cech i prekursora psychologii humanistycznej” (Oleś, 2003, s. 115). W swoich rozważaniach przyjmował założenie, że cechy stanowią neuropsychiczną strukturę dostarczającą bodźców, inicjującą i ukierunkowującą formy ludzkiego zachowania (Allport, 1961). Pojęcie cechy w teorii Allporta stanowiło strukturę będącą własnością wielu osób. Aby podkreślić indywidualny charakter części zachowań Allport wprowadził pojęcie dyspozycji jako zgeneralizowanej struktury właściwej tylko danej jednostce (Gasiul, 2006). Wyróżnił on dyspozycje dominujące, dyspozycje centralne (główne) i dyspozycje wtórne. Dyspozycje dominujące, jak piszą Hall i inni (2006), „są tak ogólne, że wpływ ich można dostrzec w niemal każdej czynności osoby, u której dyspozycja ta występuje” (s. 283). Dyspozycje centralne często widoczne są w działaniach jednostki, łatwo je dostrzec jednak dotyczą one bardziej ograniczonego zakresu sytuacji. Dyspozycje wtórne z kolei przejawiają się bardzo rzadko i posiadają wąski zakres stosowalności (Hall i in., 2006). Allport w swojej teorii podkreślał znaczenie cechy jako komponentu wyjaśniającego stałość zachowania oraz sytuacji jako elementu pozwalającego zrozumieć jego zmienność. Jak pisze Gasiul (2006) „ani pojedyncza cecha, ani wszystkie cechy razem nie determinują same przez się zachowania. Decydujące są bowiem też warunki, jak specyfika bodźca, aktualny rozkład nacisków i napięć w ramach systemu neuropsychicznego, wymagana forma adaptacji. Innymi słowy ważna jest swego rodzaju interakcja między podmiotem i otoczeniem” (s.87)

W teorii Allporta ważną rolę pełnią również intencje i zamiary, które „wyrażają się w postaci nadziei, pragnień, ambicji, aspiracji i często wyznaczają sposoby uaktywniania się i spełniania dyspozycji osobistych” (Gasiul, 2006, s. 88). Związek między cechami a zamiarami można wyjaśniać używając terminu cechy intencjonalnej stanowiącej połączenie biologicznych aspektów zachowania z przyjmowanym przez osobę systemem wartości. To właśnie cechy intencjonalne „wskazują na sposoby, w jakie jednostka umiejscawia siebie względem przyszłości i odpowiadają za wybór pewnych bodźców, za hamowanie bądź uaktywnianie pewnych zachowań” (Allport, 1988, s. 73-74; Gasiul, 2006, s. 88). Intencje wraz ze świadomymi dążeniami i planami tworzą wewnętrzną jedność nazywaną przez Allporta *proprium* (Oleś, 2006). Zdaniem Olesia (2006) próba streszczenia rozwoju osobowości według Allporta wskazywałaby na przechodzenie od organizmu biologicznego sterowanego popędami do „jednostki o rozszerzającej się strukturze cech, posiadającej samoświadomość, cele i aspiracje” (Oleś, 2006, s. 120). Znajdujący się poniżej rysunek piąty przedstawia graficzne ujęcie teorii osobowości Allporta w opracowaniu Gasiuła (2006).

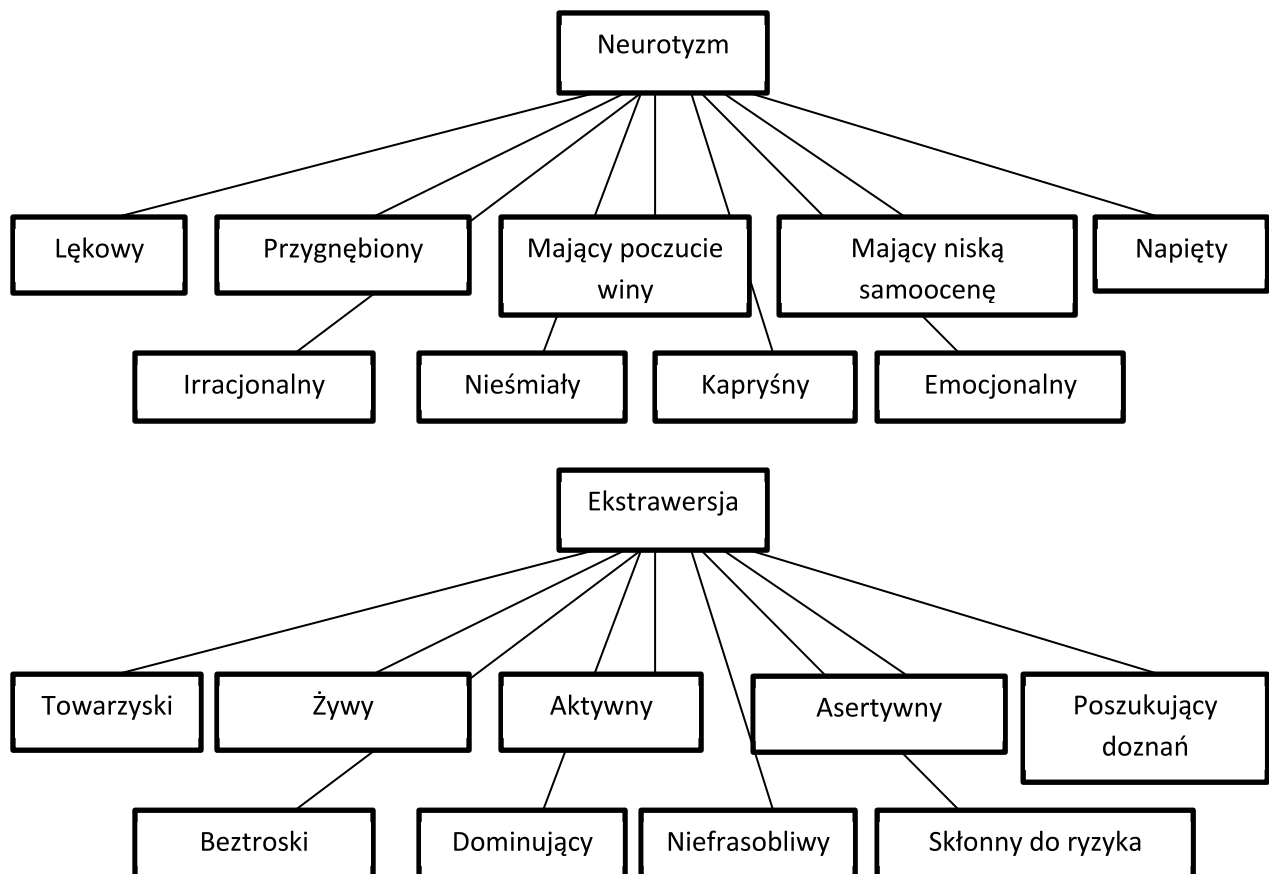


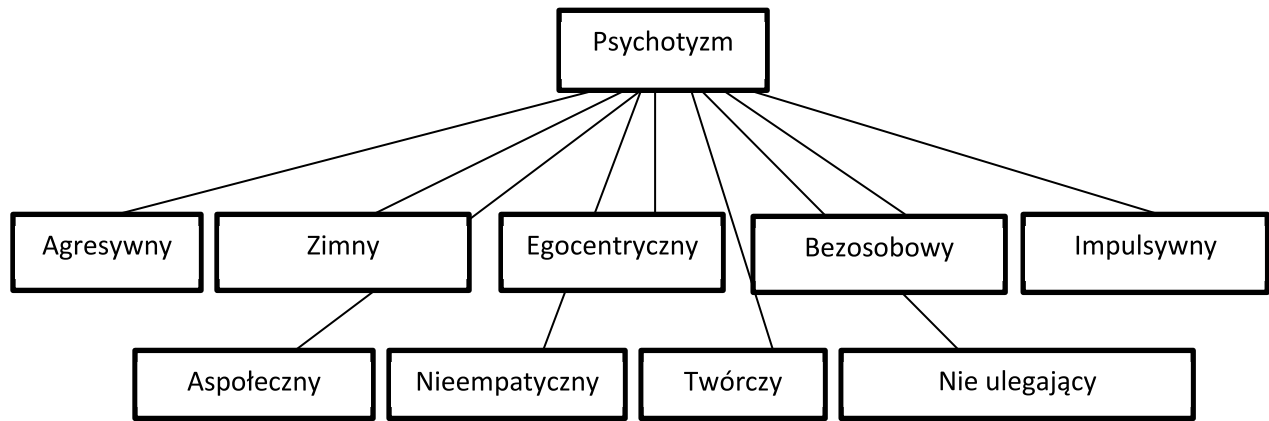
Rysunek 5. Teoria osobowości G.W. Allporta

(Gasiul, H. (2006). Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje. Warszawa: Difin, s. 92)

W ujęciu cechowym popularną metodą ustalania ilości i natury cech jest analiza czynnikowa, której zwolennikami byli Eysenck i Cattell. Eysenck uznawał, że cechy „definiowane są w kategoriach istotnych korelacji między różnymi zachowaniami nawykowymi” (Eysenck, 1990, s. 244) a podstawą ich identyfikacji jest analiza korelacji. Zdaniem Eysencka cechy

mają podłoże biologiczne, które pozwala zakładać znaczny stopień dziedziczności. Najbardziej ogólne, skorelowane ze sobą cechy określił on mianem typów osobowości (Oleś, 2006). Choć początkowo Eysenck wyróżniał dwa wymiary osobowości to ostatecznie znany jest ze swojej trójczynnikowej teorii obejmującej następujące wymiary: ekstrawersję-introwersję, neurotyzm-stabilność i psychotyzm-panowanie nad impulsami. W przeciwieństwie do Allporta, Eysenck wskazuje, że cechy muszą być zorganizowane w sposób hierarchiczny. Zgodnie z modelem osobowości Eysencka cechy zorganizowane są na czterech poziomach. Ostatnim, najbardziej ogólnym poziomem, o którym już wspomniano są typy osobowości stanowiące zbiór skorelowanych ze sobą cech. Trzeci poziom stanowią cechy definiowane jako „zbiór wzajemnie skorelowanych reakcji nawykowych” (Hall i in., 2006, s. 364). Na poziomie drugim znajdują się reakcje nawykowe określane jako często powtarzające się zachowania. Poziom pierwszy to tak zwane reakcje specyficzne pojawiające się bardzo rzadko. Poniższy rysunek prezentuje zależności między typami a cechami osobowości w ujęciu Eysencka.





Rysunek 6. Cechy tworzące pojęcie typu (a) neurotyzmu, (b) ekstrawersji i (c) psychotyzmu

(Eysenck i Eysenck, 1985, s.14-15; Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2006). Teorie osobowości. Wydanie nowe. Warszawa: PWN, s. 363)

Jak już wspomniano Eysenck postulował biologiczne podłoże osobowości. Jako główne argumenty przemawiające za tym stanem rzeczy Eysenck przytaczał wyniki międzykulturowych badań osobowości, w których konsekwentnie ujawniano występowanie tych samych czynników. Ponad to zwracał on uwagę na stałość wyników w czasie oraz dziedziczny charakter cech (Hall i in., 2006). W swojej teorii Eysenck podkreślał znaczenie nie tylko badań eksperymentalnych, ale również badań kwestionariuszowych. Wiele z opracowanych przez niego metod stosowanych jest do dziś.

Jak pisze Gasiul (2006) prezentowane do tej pory teorie cechowe traktowały cechy „jako rzeczywiście istniejące dyspozycje” (s. 94), tymczasem Cattell „traktuje cechy jako konstrukty uchwycone na podstawie obserwacji” (s. 94). Jego zdaniem jedynym źródłem informacji na temat cech jest język. Stąd Cattell wyszedł od analizy opracowanej przez Allporta i Odberta listy przymiotników wybierając z niej 4500 słów opisujących cechy osobowości. W przeciwieństwie do Allporta, Cattell doceniał możliwości analizy czynnikowej, którą uczynił kolejnym krokiem w swoich badaniach. W pierwszym etapie analiz, jak pisze Gasiul (2006), Cattell dokonał kolejnej redukcji liczby przymiotników do 171 cech, a następnie dokonując analizy korelacji wyznaczył 36 do 40 wiązek, które określił mianem cech powierzchniowych. Cechy powierzchniowe „stanowią wyraz zachowań, które na najbardziej zewnętrznym poziomie mogą się wydawać powiązane, jednak w rzeczywistości nie zawsze są współzmiennie i niekoniecznie mają wspólną przyczynę” (Pervin i John, 2006, s. 253). Obok cech powierzchniowych Cattell wyróżnił również cechy źródłowe, które stanowią powiązane ze sobą zachowania tworzące niezależny wymiar osobowości

(Pervin i John, 2006). innym proponowanym przez Cattella podziałem cech jest rozróżnienie między cechami zdolnościowymi, temperamentalnymi i dynamicznymi. Cechy zdolnościowe „opisują efektywność z jaką osiągnany jest dany cel” (Gasiul, 2006, s. 97). Cechy temperamentalne „opisują szybkość, energetyczność i wrażliwość emocjonalną” (Gasiul, 2006, s. 97), a cechy dynamiczne „stanowią podstawę zachowań motywacyjnych” (Gasiul, 2006, s. 97). Choć Cattell postulował istnienie cech i uczynił je podstawową strukturą swojej teorii nie należy lekceważyć faktu, iż prezentowana przez niego teoria osobowości jest teorią interakcyjną. Cattell podkreślając znaczenie relacji człowiek – sytuacja wskazuje, że behawioralna formuła S-R stanowi podstawę, na której powinna bazować analiza osobowości (Gasiul, 2006).

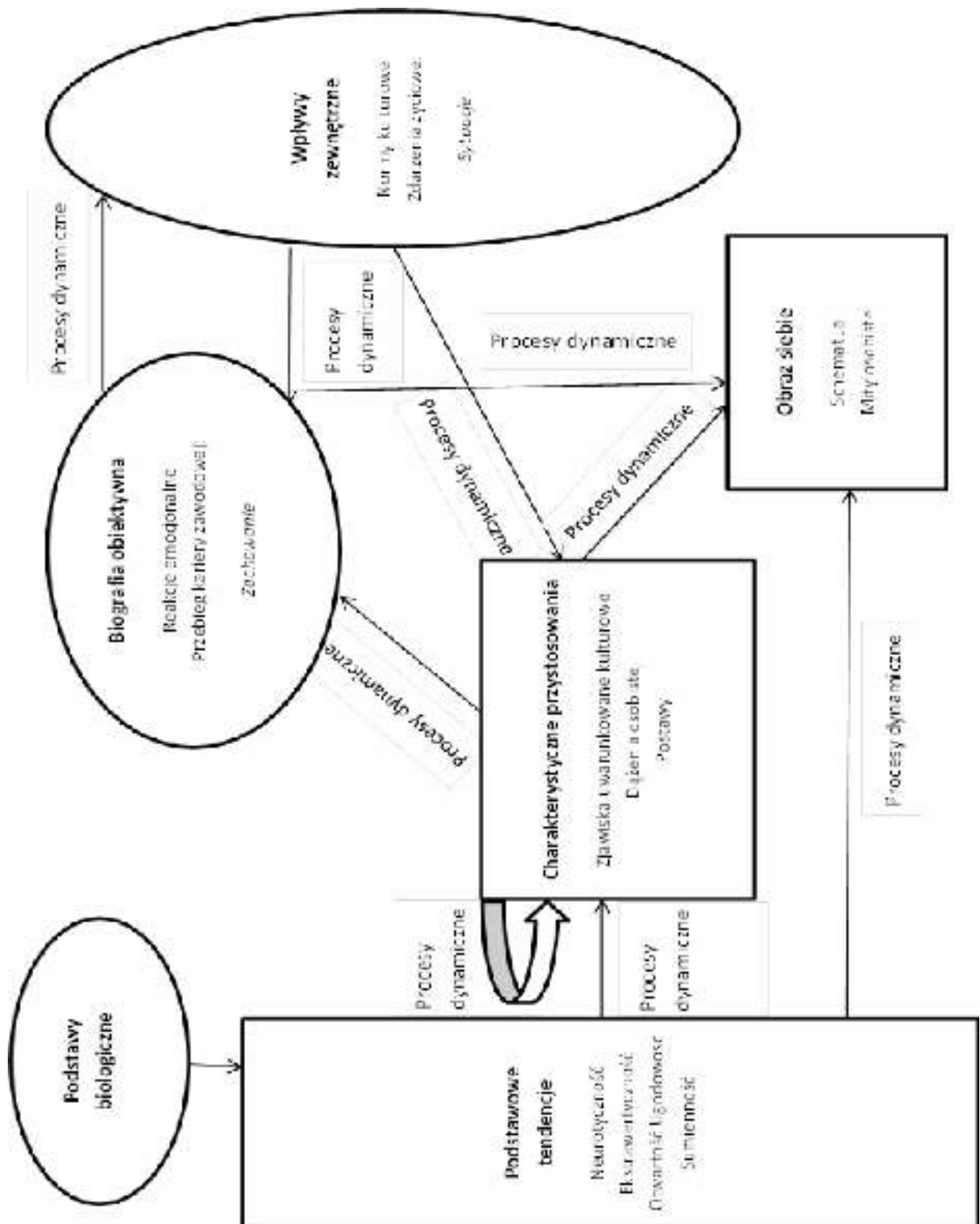
„Teoretykom cech (Allport, Eysenck, Cattell) wspólne jest eksponowanie ogólnych dyspozycji do reagowania, jako najbardziej zasadniczych dla osobowości. Ich teorie różnią się jednak znacznie, zwłaszcza w zakresie uznawania użyteczności analizy czynnikowej dla wykrywania cech oraz pod względem liczby cech użytych do opisu osobowości” (Pervin i John, 2002, s. 263).

Obecnie, jak pisze Gasiul (2006), „najbardziej preferowaną ze względów praktycznych i teoretycznych jest propozycja skoncentrowana na potwierdzeniu wagi podstawowych cech osobowości, które określa się mianem Wielkiej Piątki” (s. 104). Pięciodzownikowy Model Osobowości został wypromowany na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego wieku, jednak samo jego powstanie było poprzedzone znacznie wcześniejszymi badaniami. W 1949 roku Fiske uzyskał pięciodzownikową strukturę analizując wyniki badań na podstawie 22 zmiennych proponowanych przez Cattella. Późniejsze badania prowadzone przez Tupes i Christal również potwierdzały istnienie pięciu czynników. Jak podaje Oleś (2003), „w roku 1963 Norman zaproponował nazwy dla pięciu wyłaniających się czynników osobowości: Surgencja, Ugodowość, Sumienność, Emocjonalna stabilność i Kultura” (s. 154). Szczególnie mocno związani z modelem Wielkiej Piątki są dwaj amerykańscy badacze, Costa i McCrae, którzy podjęli się weryfikacji tegoż modelu.

Pięciodzownikowy Model Osobowości zakłada istnienie pięciu podstawowych wymiarów osobowości, do których zalicza się Ekstrawersję, Ugodowość, Sumienność, Neurotyczność i Otwartość na doświadczenie. Jak pisze Oleś (2003) podstawowe wymiary osobowości w Modelu Pięciodzownikowym mają charakter bardzo ogólny przez co wymagają wyróżnienia szczegółowych cech składających się na nie. Podobnie jak koncepcja Eysencka, również

Wielka Piątka zakłada hierarchiczną organizację cech osobowości. Zwolennicy Pięcioczynnikowego Modelu wskazują, że wyznacza on ogólne ramy pozwalające „zrozumieć i połączyć w jedną całość wcześniejsze ujęcia cechowe Eysencka i Cattella” (Pervin i John, 2002, s. 276). A ponad to, jak wskazują Pervin i John (2002), „Pięcioczynnikowy Model Osobowości traktowany jest przez wielu teoretyków jako model podstawowy dla adekwatnego odzwierciedlenia struktury osobowości” (s. 283). Tym większą cieszy się popularnością, że znajduje poparcie w wynikach nie tylko analizy czynnikowej przymiotników opisujących cechy osobowości, ale również w wynikach badań międzykulturowych i „relacji kwestionariuszy cechowych do innych skal i kwestionariuszy osobowościowych” (Pervin i John, 2002, s. 268).

W 1992 roku Costa i McCrae zaprezentowali model teoretyczny wyjaśniający wymiary Wielkiej Piątki. Zdaniem autorów wyróżnić można centralne komponenty osobowości i komponenty peryferyjne. Do komponentów centralnych zaliczyli oni podstawowe tendencje będące abstrakcyjnymi zdolnościami i skłonnościami osoby wyrażającymi się w pięciu wymiarach. Kolejnym komponentem centralnym są charakterystyczne przystosowania czyli struktury nabyte w drodze interakcji z otoczeniem. Ostatnim komponentem centralnym jest obraz siebie, który choć według McCrae i Costy zawiera się w charakterystycznym przystosowaniu został wyodrębniony przez nich ze względu na wagę i zainteresowanie budzące wśród psychologów (Siuta, 2006). Do komponentów peryferyjnych McCrae i Costa zaliczyli podstawy biologiczne, biografie obiektywną i wpływy zewnętrzne. Poszczególne elementy osobowości są ze sobą połączone procesami dynamicznymi, do który zaliczone zostały procesy przetwarzania informacji, radzenie sobie i mechanizmy obronne, wola, regulowanie emocji, procesy interpersonalne i kształtowanie tożsamości (Siuta, 2006). Poniższy model (Rysunek 7) prezentuje schemat osobowości według Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości McCrae i Costy. Jak piszą Pervin i John (2002) Pięcioczynnikowy Model Osobowości „ma duże możliwości integrujące, pozwala bowiem połączyć biologiczne ujęcie cech i wpływów środowiska z obserwowalnymi zmiennymi osobowościowymi” (s. 278).



Rysunek 7. Schemat osobowości według PTO. Strzałki symbolizują oddziaływania przyczynowe, dokonujące się poprzez procesy dynamiczne.

(McCrae i Costa, 2005, s.228; Siuta, J. (2006). Inwentarz Osobowości NEO – PI – R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, s. 16)

Za wyborem teorii Wielkiej Piątki jako teoretycznego modelu przyjmowanego w badaniach na potrzeby niniejsze pracy przemawia nie tylko fakt, iż obecnie jest to najpopularniejszy model osobowości cieszący się dużą uwagą badaczy, ale przede wszystkim mocne strony samej teorii. Oleś (2003) podaje pięć argumentów przemawiających za teorią Wielkiej Piątki. Po pierwsze jest to „prosty i uniwersalny model struktury osobowości, najlepiej jak dotąd potwierdzony w badaniach empirycznych” (s. 163). Po drugie „jest to koncepcja porządkująca teorię cech, pozwala na orientację, jaki aspekt strukturalny osobowości jest przedmiotem badań” (Oleś, 2003, s. 163). Ponadto Pięciodzownikowy Model Osobowości, zdaniem Olesia (2003) „inspiruje badania nad różnicami indywidualnymi, biologicznymi podstawami osobowości i dziedzicznością cech; stanowi teoretyczną podstawę psychometrycznych i leksykalnych badań nad strukturalną organizacją osobowości i zawiera propozycje integracji nauki o osobowości, ukazując miejsce i znaczenie teorii cech” (s. 163). Również Previn i John (2006) wskazują na dużą aktywność badawczą w ramach Pięciodzownikowego Modelu Osobowości i jego potencjalne związki z biologią jako zalety przyjętej na potrzeby pracy teorii. Jednym z zasadniczych argumentów przemawiających za wykorzystaniem Pięciodzownikowego Modelu Osobowości w tejże pracy jest możliwość diagnozowania i porównywania osobowości w zakresie jasno określonych cech jaką dają opracowane na bazie tego modelu metody pomiarowe. „Najbardziej znaną, a zarazem wszechstronną metodą jest [...] inwentarz NEO-PI-R” (Oleś, 2003, s. 160) wykorzystany jako narzędzie badawcze w tejże pracy.

Mimo wielu ograniczeń (np. brak jasnego pojęcie cechy, wykorzystywanie analizy czynnikowej, zaniedbania w sferze motywów, procesów i mechanizmów) Pięciodzownikowy Model Osobowości pozostaje wciąż jednym z najczęściej stosowanych ujęć osobowości we współczesnych badaniach.

Rozdział 2. Metodologia badań własnych

2.1. Cel pracy i zadania badawcze

Zainteresowanie takimi aspektami psychologii pracy jak motywacja czy zaangażowanie to wynik co raz większej liczby badań prowadzonych w nurcie psychologii pozytywnej. Analizując zjawisko zaangażowania w obowiązki służbowe badacze zauważyli istotny związek między jego poziomem a osobowością pracowników. Uznano, że podobny związek może zachodzić w przypadku studentów, których aktywność w czasie studiowania zbliżona jest do aktywności podejmowanych przez pracowników. W związku z tym hipotetycznym założeniem, przedmiotem badań stała się 133 osobowa grupa studentów Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University. Dodatkowo za wyborem takiej grupy badawczej przemawia fakt, iż do tej pory nie stanowiła ona zainteresowania badaczy. Od 2005 roku w Przeglądzie Psychologicznym nie opublikowano żadnego artykułu w sposób bezpośredni dotyczącego kwestii motywacji, zaangażowania czy osiągnięć w grupie studentów. Natomiast w latach 2010-2011 z pośród 48 opublikowanych artykułów zaledwie w 5 przypadkach grupę badanych stanowili studenci.

Celem badań jest określenie związku zachodzącego pomiędzy cechami osobowości a poziomem zaangażowania u studentów oraz wskazanie cech osobowości współwystępujących z wysokim poziomem zaangażowania. W badaniach zaangażowanie rozumiane jako „...” przyjęto za zmienną niezależną. Zmienną zależną stanowiły natomiast cechy osobowości.

Na podstawie dotychczas prowadzonych badań nad zaangażowaniem w pracę i osobowością sformułowano następujące pytania badawcze i hipotezy:

Czy istnieje związek między cechami osobowości a zaangażowaniem u młodzieży akademickiej?

H1: Istnieje związek między cechami osobowości a poziomem ogólnego zaangażowania w studiowanie u młodzieży akademickiej.

Uznano, że istnieją takie cechy osobowości, które będą współwystępowały z poziomem zaangażowania w studiowanie niezależnie od płci, wieku i kierunku studiów badanych.

Czy osoby różniące się pod względem poziomu zaangażowania różnią się pod względem cech osobowości?

H2: Istnieje różnica w występowaniu cech osobowości między studentami o wysokim poziomie zaangażowania a niskim poziomie zaangażowania.

Osoby o wysokim poziomie zaangażowania będą się charakteryzowały większą sumiennością i ekstrawertycznością niż osoby o niskim poziomie zaangażowania.

Czy istnieje związek między Sumiennością a wymiarem wigoru, poświęcenia, zaabsorbowania i ogólnym wynikiem zaangażowania?

H3: Osoby o dużej sumienności uzyskują wysokie wyniki w ogólnym poziomie zaangażowania.

Osoby o dużej sumienności będą uzyskiwały wyższe wyniki w wymiarze zaabsorbowania i poświęcenia, a co za tym idzie w ogólnym wyniku zaangażowania w studiowanie.

Czy istnieje związek między dążeniem do osiągnięć, jako składnikiem osobowości a poziomem zaangażowania w studiowanie?

H4: Istnieją różnice w zakresie wyników składnika „Dążenie do osiągnięć” u osób różniących się pod względem poziomu zaangażowania w studiowanie.

Osoby uzyskujące wysokie wyniki w składniku „Dążenie do osiągnięć” będą przykładały większą wagę do swoich wyników w czasie studiów, a co za tym idzie będą osiągały wyższy poziom ogólnego zaangażowania od osób z niskimi wynikami w składniku „Dążenie do osiągnięć”.

2.2. Zastosowane metody

W przeprowadzonych badaniach zastosowane zostały dwa narzędzia pomiaru zmiennych. Cechy osobowości studentów ujmowane były na podstawie Inwentarza Osobowości Costy i McCrae. Do oceny poziomu zaangażowania w studiowanie wykorzystano kwestionariusz UWES-S w wersji skróconej. Narzędzie to jest stosunkowo młode i nie było dotychczas wykorzystywane w Polsce na szeroką skalę. Autorka samodzielnie dokonała opracowania kwestionariusza do oceny zaangażowania w studiowanie gdyż polska wersja językowa nie była dostępna.

2.2.1. Inwentarz osobowości NEO-PI-R – P. T. Costa i R. R. McCrae

Wykorzystany w badaniach Inwentarz Osobowości NEO-PI-R autorstwa Costy i McCrae powstał w 1992 roku. Jest to kolejna wersja narzędzia stworzonego przez tych badaczy. Pozycje w polskiej wersji inwentarza zostały przetłumaczone przez Czasaka. Inwentarz składa się z 240 pozycji, na które badani udzielają odpowiedzi na pięciostopniowej skali.

Badania nad problematyką osobowości i budową narzędzia Costa i McCrae rozpoczęli w połowie lat 70. XX wieku. Na początku przeprowadzili oni analizę skupień z wykorzystaniem szesnastoczynnikowego kwestionariusza osobowości Cattella, w wyniku której otrzymali oni trzy skupienia. Dwa z nich – wykryte już wcześniej – interpretowane były jako Neurotyzm i Ekstrawersja. Trzecie skupienie dotyczyło otwartości na doświadczenia lub jej braku, zostało zatem nazwane przez badaczy Otwartością na doświadczenia. Zdaniem Costy i McCrae kwestionariusz Cattella nie badał w sposób właściwy Otwartości na doświadczenia dlatego stworzyli oni własne narzędzie do pomiaru tego czynnika – Experience Inventory. Inwentarz ten zawierał sześć składników. Na wzór tego czynnika autorzy wyodrębnili po sześć składników w czynnikach Neurotyzm i Ekstrawersja. Tych 18 składników, składających się na 3 czynniki stało się podstawą do stworzenia wczesniej wersji inwentarza Costy i McCrae, który został nazwany NEO Inventory. Składał się on ze 144 pozycji, które badani oceniali na pięciostopniowej skali (Siuta, 2006).

Costa i McCrae dodali do NEO Inventory dwa czynniki, które miały mierzyć Ugodowość i Sumienność. W ten sposób powstał NEO-PI złożony ze 181 pozycji, z których jedna była pozycją kontrolną. Inwentarz ten umożliwił badanie pięciu czynników, z których tylko trzy, oprócz wyniku ogólnego, dawały wyniki w poszczególnych składnikach. Kolejne prace nad inwentarzem zaowocowały jego skróconą wersją wydaną pod nazwą NEO-FFI. Wersja ta składa się z 60 pozycji i umożliwia ocenę pięciu czynników bez podziału na poszczególne ich składniki (Siuta, 2006).

Kolejna wersja inwentarza pojawiła się w 1992 roku. Inwentarz ten nosi nazwę NEO-PI-R i mierzy zarówno wyniki ogólne w pięciu czynnikach, jak i wyniki szczegółowe w wyodrębnionych składnikach wszystkich czynników. Było to możliwe dzięki dodaniu do czynników Ugodowość i Sumienność po sześć składników. NEO-PI-R składa się z 240 twierdzeń. Inwentarz ten występuje w dwóch wersjach. Wersja S służy do samoopisu, a wersja R służy do oceny cech osobowości, w sposób jaki spostrzegają ją inne osoby.

Najnowsze modyfikacje tego inwentarza to NEO-4, będący czteroczynnikową wersją NEO-PI-R i NEO-PI-3, którego stworzenie wynikało z trudności w zrozumieniu treści twierdzeń jakich doświadczała młodzież. Stwierdzenia sprawiające trudności zostały wyselekcjonowane i zmienione. NEO-PI-3 jest najnowszą wersją inwentarza Costy i McCrae.

Hierarchiczność NEO-PI-R pozwala na otrzymanie ogólnych informacji na pierwszym poziomie (5 czynników) oraz bardziej rzetelnych i trafnych informacji na poziomie niższym (6 składników) (Anastasi i Urbina, 1999). Metoda ta została wykorzystana w badaniach by dostarczyć jak największej liczby informacji na temat osobowości studentów. Celem pracy było bowiem znalezienie cech osobowości współwystępujących z zaangażowaniem, duża liczba wartościowych informacji dawała zatem szansę na odkrycie takiego hipotetycznego związku. Ponadto w dotychczas prowadzonych badaniach nad związkiem osobowości i zaangażowania w pracę również wykorzystywano kwestionariusze oparte na czynnikowym modelu osobowości, jednym z nich był Inwentarz NEO-PI-R.

Inwentarz NEO-PI-R składa się z 5 czynników: Neurotyczność, Ekstrawertyczność, Otwartość na doświadczenie, Ugodowość i Sumiennność (Siuta, 2006). Jak już wspomniano każdy z czynników składa się z 6 składników:

- Neurotyczność wiąże się z ogólną tendencją do odczuwania emocji negatywnych, które utrudniają przystosowanie. W skład tego czynnika wchodzi następujące składniki: Lęk, Agresywna Wrogość, Depresyjność, Nadmierny Samokrytycyzm, Impulsywność, Nadwrażliwość.
- Ekstrawertyczność dotyczy głównie kontaktów interpersonalnych, mierzy poziom zaangażowania w te kontakty oraz poziom energii. Czynnikiem ten składa się z następujących składników: Serdeczność, Towarzystwość, Asertywność, Aktywność, Poszukiwanie doznań, Emocje pozytywne.
- Otwartość na doświadczenie jest czynnikiem mniej znanym i niestety gorzej zbadanym niż czynniki Neurotyczność i Ekstrawertyczność. Wiąże się ona z ciekawością dotyczącą świata zewnętrznego i wewnętrznego, a składa się z Wyobraźni, Estetyki, Uczuć, Działań, Idei i Wartości.
- Ugodowość podobnie jak ekstrawertyczność wiąże się z kontaktami interpersonalnymi. W skład tego czynnika wchodzi Zaufanie, Prostolinijność, Altruizm, Ustępliwość, Skromność, Skłonność do rozczulania się.

- Sumienność wiąże się z umiejętnością opanowania pragnień i impulsów czyli efektywną samokontrolą. Czynniki ten złożony jest z następujących składników: Kompetencja, Skłonność do porządku, Obowiązkowość, Dążenie do osiągnięć, Samodyscyplina, Rozwaga.

Rzetelność inwentarza osobowości NEO-PI-R jest bardzo wysoka. Inwentarz ma wysokie wskaźniki zgodności wewnętrznej każdego z pięciu czynników (0,81 - 0,86) oraz niższe (w większości wypadków 0,60 - 0,70) dla poszczególnych składników. Ponad to sprawdzając trafność czynnikową, stwierdzono, że mimo pewnych odstępstw od oczekiwań uzyskana struktura czynnikowa składników odpowiada założeniom teoretycznym twórców narzędzia. Test posiada normy stenowe dla dwóch grup wiekowych: 17 - 29 lat i 30 - 79, osobno dla kobiet i mężczyzn. Normy opracowane zostały na podstawie badania próby obejmującej 603 osoby różniące się wiekiem, płcią, poziomem wykształcenia i miejscem zamieszkania. (Siuta, 2006)

2.2.2. Utrechcki kwestionariusz zaangażowania w studiowanie UWES-S – W. B. Schaufeli, A. Bakker i M. Salanova

Koncentrację badaczy na negatywnych zjawiska zachodzących w psychice człowieka bardzo łatwo było zaobserwować zwłaszcza w dziedzinie psychologii pracy. Jak piszą Schaufeli i Bakker (2004) tylko 5% artykułów publikowanych w czasopiśmie *Journal of Occupational Health Psychology* dotyczyło pozytywnych aspektów samopoczucia pracowników jak satysfakcja zawodowa czy motywacja, tymczasem blisko 95% artykułów zajmowało się negatywnymi aspektami funkcjonowania pracowników, na przykład wypaleniem zawodowym. Ostatni wiek przyniósł jednak wzrost zainteresowania podejściem określanym jako psychologia pozytywna (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). W nurcie tym badacze koncentrują się na mocnych stronach człowieka i jego optymalnym funkcjonowaniu. Z takiego właśnie podejścia wyrosła potrzeba stworzenia narzędzia, które pozwoliłoby ocenić pozytywny stosunek pracownika do jego obowiązków służbowych.

Schaufeli, Bakker i Salanova rozpoczęli pracę nad tworzeniem kwestionariusza już w roku 2000, przeprowadzone wówczas badania miały na celu przeanalizowanie czynnikowej struktury nowo powstałego narzędzia do badania zaangażowania, które jak wówczas hipotetycznie zakładano miało być przeciwieństwem wypalenia zawodowego (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, Bakker, 2002).

W fazie początkowej kwestionariusz UWES składał się z 24 pozycji (UWES-24), z pośród 9 pozycji dotyczących wigoru i 8 dotyczących poświęcenia znaczna większość stanowiła przeredagowane pozycje inwentarza MBI służącego do badania wypalenia zawodowego. Pozycjom MBI o pierwotnie negatywnym brzmieniu nadano charakter pozytywny, na przykład pozycję „Czuję się zmęczony kiedy wstaję rano i muszę iść do pracy.” w teście UWES zastąpiono zdaniem „Kiedy rano wstaję, mam ochotę iść do pracy.” (Schaufeli i in., 2002). Przeredagowane pozycje inwentarza MBI uzupełniono o oryginalne pozycje dotyczące wigoru, poświęcenia i zaabsorbowania tworząc pierwszą wersję kwestionariusza UWES. Psychometryczna ewaluacja testu wykazała, że aż siedem pozycji ma słabą moc dyskryminacyjną w związku z czym zostały one usunięte. Pozostawiono 6 pozycji dla każdego z trzech wymiarów zaangażowania tworząc tym samym kolejną wersję testu UWES-17. Dalsze badania wykazały, że test zawiera jeszcze dwie słabe pozycje. Ich usunięcie doprowadziło do powstania wersji UWES-15 (Schaufeli i Bakker, 2004).

Konfirmacyjna analiza czynnikowa wyników potwierdziła istnienie trójczynnиковego modelu zaangażowania oraz jego przewagi nad jednoczynnikowym modelem. Tylko w badaniach Sonnentag (2003) nie zdołano wykryć jasnej trójczynnиковej struktury i zdecydowano o zastosowaniu wyniku ogólnego jako miary zaangażowania. Trzy wymiary zaangażowania, które potwierdziła analiza czynnikowa są bardzo mocno powiązane. Korelacja między nimi zwykle przekracza .65 (Demerouti i in., 2001; Salanova i in., 2000). Zgodność wewnętrzna trzech skal testu jest dobra, wartość wskaźnika α Cronbacha jest równa bądź przekracza wartość krytyczną .70, zazwyczaj jednak waha się ona między .80 a .90 (Nunnally i Bernstein, 1984 za: Schaufeli i Bakker, 2004). Psychometryczne rezultaty potwierdzają, że kwestionariusz UWES składa się z trzech, silnie ze sobą korelujących skal. Struktura czynnikowa kwestionariusza powtarza się w badaniach z różnych krajów, co potwierdza międzynarodową trafność trójczynnиковego modelu. Zaangażowanie stanowi zatem „konstrukt złożony z trzech blisko powiązanych aspektów, które mierzone są przez trzy wewnętrznie spójne skale” (Schaufeli i Bakker, 2004, s. 8).

Kolejnym krokiem w badaniach nad zaangażowaniem w pracę było stworzenie wersji kwestionariusza dla studentów (UWES-S). Badacze doszli bowiem do wniosku, że aktywność studentów można porównać z pracą zawodową gdyż uczestniczą oni w ustrukturyzowanych działaniach, które prowadzą do określonego celu (Breso, Salanova, i Schaufeli, 2007). Pozycje oryginalnego kwestionariusza do badania zaangażowania pracowników zostały przeformułowane tak by odpowiadały procesowi studiowania. Początkowo UWES-S składał

się z 17 pozycji. Kolejne badania podobnie jak w przypadku wersji dla pracowników wykluczyły dwie pozycje przez co powstała wersja UWES-S-15. Badaczom zależało jednak na maksymalnym skróceniu kwestionariusza. Badania prowadzone jednocześnie nad wersją dla pracowników i studentów doprowadziły do powstania kwestionariusza zawierającego dziewięć pozycji, po trzy pozycje dla każdego wymiaru.

Skrócona wersja dla studentów została poddana analizie psychometrycznej, która potwierdziła dobrą spójność wewnętrzną wszystkich skal. Na podstawie tych wyników oraz dopasowania do trójczynnиковego modelu zaangażowania stosowanie wersji skróconej kwestionariusza jest uznawane za uzasadnione (Schaufeli i Bakker, 2004).

Zdecydowano zatem o zastosowaniu skróconej wersji kwestionariusza do badania zaangażowania u studentów UWES-S 9. Niestety jedynie wersja dla pracowników była dostępna w polskiej wersji językowej, należało więc samodzielnie opracować polską wersję językową kwestionariusza dla studentów. Zgodnie ze wskazówkami autorów zwrot „zaangażowanie w studiowanie” nie pojawił się w polskiej wersji kwestionariusza UWES-S. Kwestionariusz został zatytułowany „Ankieta do badania samopoczucia studentów (UWES-S)” by uniknąć ukierunkowanych odpowiedzi, które mogłyby wynikać ze skojarzeń jakie w języku polskim może wywoływać zwrot „zaangażowanie w studiowanie”. Początkowo porównano polską i angielską wersję kwestionariusza dla pracowników by sprawdzić czy wersja polska jest dosłownym tłumaczeniem. Następnie na podstawie angielskiej wersji kwestionariusza dla studentów stworzono pierwszą polską wersję językową. W kolejnym etapie opracowania poproszono 4 niezależnych tłumaczy (2 native speakerów i 2 filologów języka angielskiego) o wsteczne tłumaczenie pozycji kwestionariusza.

Pozycja pierwsza w angielskiej wersji językowej brzmiała „When I’m doing my work as a student, I feel bursting with energy.”. Zaproponowano polskie tłumaczenie w następującym brzmieniu: „*Kiedy wykonuje swoją pracę jako student, czuję że rozpiera mnie energia.*”. Zdanie to zostało przetłumaczone w niemal dokładnym brzmieniu przez dwóch z czterech tłumaczy. Pozostałe odpowiedzi miały zbliżone znaczenie semantyczne. Uznano zatem, iż zaproponowana treść pierwszej pozycji jest poprawna.

Pozycja druga w języku angielskim brzmiała „I feel energetic and capable when I’m studying or going to class.”. Zaproponowano by w polskiej wersji pozycja ta brzmiała „*Czuję się skuteczny i pełen energii kiedy się uczę i chodzę na zajęcia.*”. Osoby poproszone o dokonanie tłumaczenia podały poniższe propozycje:

- I feel effective and full of energy when I study and go to lectures. (Filolog języka angielskiego)
- I feel powerful and full of energy when I learn and attend classes. (Filolog języka angielskiego)
- I feel my own potential and full of energy when I am studying and visiting classes. (Native speaker)
- I feel valuable and full of energy when I study and attend class. (Native speaker)

Trudność tłumaczenia pozycji drugiej polegała na znaczeniu słowa “capable”. W języku polskim, oznacza ono posiadanie pewnych zdolności. Zdolność kojarzona jest ze specyficznym talentem bądź umiejętnością, co nie stanowi przedmiotu badań kwestionariusza, a co za tym idzie nie powinno stanowić treści pozycji. Postanowiono zatem przyjąć początkowo zaproponowane tłumaczenie.

Kolejna pozycja brzmiała „I am enthusiastic about my studies.”, natomiast w zaproponowanym tłumaczeniu na język polski „*Jestem oddany swoim studiom.*”. Żadne z zaproponowanych tłumaczeń wstecznych nie odpowiadało dosłownie zaproponowanej wersji polskiej. Propozycje brzmiały następująco:

- I am dedicated to my studies. (Filolog języka angielskiego)
- I am devoted to my studies. (Filolog języka angielskiego)
- I am devoted to my studies. (Native speaker)
- I am committed to my studies. (Native speaker)

Na podstawie tłumaczenia wersji UWES dla pracowników zdecydowano jednak o przyjęciu zaproponowanego początkowo brzmienia.

Pozycja czwarta brzmiała w języku angielskim „My studies inspires me.”. Wszystkie zaproponowane tłumaczenia wsteczne zawierały formę słowa „inspiration”. Uznano zatem, że pozycja ta w polskiej wersji językowej powinna brzmieć „*Moje studia są dla mnie natchnieniem.*”

Kolejna pozycja w wersji angielskiej brzmiała „When I get up in the morning, I feel like going to class.” Po zapoznaniu się ze wstecznymi tłumaczeniami zdecydowano, że pozycja ta powinna brzmieć “Kiedy wstaję rano mam ochotę pójść na zajęcia.”.

W przypadku pozycji 6, podobnie jak przy pozycji czwartej, zaproponowane tłumaczenia wsteczne były niemal identyczne z oryginalną wersją pozycji w języku angielskim „I feel happy when I am studying intensely.”. Wersja polska tej pozycji brzmi zatem „*Czuję się szczęśliwy/a kiedy uczę się intensywnie.*”. Początkowo pojawiły się wątpliwości czy zdanie nie powinno zostać odwrócone „*Kiedy uczę się intensywnie, czuję się szczęśliwy/a*”. Uznano jednak, że istotą tej pozycji jest intensywność procesu uczenia się, w związku z czym postanowiono zachować taką formę zdania, która tą intensywność podkreśla.

Zaproponowane tłumaczenie pozycji siódmej brzmiało „*Jestem dumny/a z moich studiów*”. Propozycje filologów i native speakerów potwierdziły trafność tłumaczenia.

Wersja angielska ósmej pozycji brzmiała „I am immersed in my studies.”. Zaproponowana polska wersja tej pozycji to - „*Jestem pochłonięty/a moimi studiami*”. Tłumaczenia wsteczne zawierały synonimy zwrotu „immersed in”, uznano zatem, że polskie tłumaczenie jest poprawne.

Ostatnia pozycja kwestionariusza przysporzyła największą trudności w opracowaniu. Angielska wersja tego zdania brzmiała „I get carried away when I am studying.”. Zwrot „get carried away” w języku polskim oznacza dosłownie „dać się ponieść” i ma silnie emocjonalny charakter. Z założeń testu wynikało, że w pozycji 9 nie chodzi o emocjonalne podejście do studiowania, a o zjawisko „flow”, które pojawia się w czasie nauki. Ponadto istotne było by pozycje kwestionariusza były językowo sformułowane w sposób jak najbardziej naturalny dla studentów. Zdecydowano więc, że w polskiej wersji pozycja ta będzie brzmiała „*Zapominam się kiedy się uczę.*”.

Wykorzystany w badaniach kwestionariusz UWES-S składa się z dziewięciu pozycji, których treść została podana powyżej. Zadaniem badanych jest ustosunkowanie się do każdej z pozycji kwestionariusza za pomocą siedmiostopniowej skali Likerta. Tabela 2 prezentuje wartości tej skali oraz ich opis.

Normy wszystkich wersji kwestionariusza UWES zostały stworzone w oparciu o statystyczne wartości graniczne (Schaufeli i Bakker, 2004). Aby wyznaczyć normy autorzy kwestionariusza zdecydowali się zastosować pięć kategorii wyników: „bardzo niskie”, ‘niskie’, ‘średnie’, ‘wysokie’ i ‘bardzo wysokie’ (Schaufeli i Bakker, 2004). Decyzja ta była oparta o rozkład jaki przyjmowały wyniki i została podjęta po rozważeniu statystycznego błędu pomiaru. Tabela 3 przedstawia w jaki sposób wartości te zostały zdefiniowane.

Tabela 2. Opis skali kwestionariusza UWES-S

	Wartość	Treść
0	0	Nigdy
0 - .99	1	Prawie nigdy (Kilka razy w roku lub mniej)
1 – 1.99	2	Rzadko (Raz w miesiącu lub mniej)
2 – 2.99	3	Czasami (Kilka razy w miesiącu)
3 – 3.99	4	Często (Raz w tygodniu)
4 – 4.99	5	Bardzo często (Kilka razy w tygodniu)
5 - 6	6	Zawsze (Codziennie)

(Schaufeli, W., Bakker, A. (2003). UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual, s. 38)

Tabela 3. Kategorie wyników kwestionariusza UWES

Kategoria	Dolna granica	Górna granica
Bardzo wysokie	95 percentyle	
Wysokie	75 percentyle	95 percentyle
Średnie	25 percentyle	75 percentyle
Niskie	5 percentyle	25 percentyle
Bardzo niskie		5 percentyle

(Schaufeli, W., Bakker, A. (2003). UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual, s. 39)

Kwestionariusz UWES-S daje 4 wyniki liczbowe. Jeden z tych wyników to ogólna miara zaangażowania będąca sumą wyników z trzech wymiarów. Kolejne trzy to wyniki liczbowe dla wymiarów zaangażowania: wigor, poświęcenie i zaabsorbowanie. Wyniki dla poszczególnych wymiarów otrzymuje się poprzez dodanie wszystkich wpisanych przez badanego wartości dla pozycji z danego wymiaru, a następnie podzielenie ich przez liczbę pozycji w wymiarze. Zatem w wersji skróconej dodajemy podane przez badanego wartości z

trzech pozycji wymiaru, aby otrzymać wynik liczbowy dla wymiaru sumę tą dzielimy przez 3. Wyniki przyjmują wartości od 0 do 6.

Pozycje dotyczące wymiaru „Wigor” to:

- Kiedy wykonuję swoją pracę jako student, czuję że rozpira mnie energia. (Pozycja 1)
- Czuję się skuteczny/a i pełen/na energii kiedy się uczę i chodzę na zajęcia. (Pozycja 2)
- Kiedy wstaję rano mam ochotę pójść na zajęcia. (Pozycja 5)

Pozycje dotyczące wymiaru „Poświęcenie” to:

- Jestem oddany/a swoim studiom. (Pozycja 3)
- Moje studia są dla mnie natchnieniem. (Pozycja 4)
- Jestem dumny/a z moich studiów. (Pozycja 7)

Pozycje dotyczące wymiaru „Zaabsorbowanie” to:

- Czuję się szczęśliwy/a kiedy uczę się intensywnie. (Pozycja 6)
- Jestem pochłonięty/a moimi studiami. (Pozycja 8)
- Zapominam się kiedy się uczę. (Pozycja 9)

Wynik ogólny zaangażowania w studiowanie otrzymujemy w sposób analogiczny do wyników w poszczególnych wymiarach. Należy dodać podane przez badanego wartości we wszystkich pozycjach kwestionariusza, a następnie sumę tą podzielić przez 9.

Tabela 4 prezentuje normy dla wszystkich trzech wymiarów oraz wyniku ogólnego.

Tabela 4. Normy kwestionariusza UWES-S (M – średnia, SD – odchylenie standardowe, SE – standardowy błąd pomiaru)

	Wigor	Poświęcenie	Zaabsorbowanie	Wynik ogólny
Bardzo niski	≤ 2.00	≤ 1.33	≤ 1.17	≤ 1.77
Niski	2.01 – 3.25	1.34 – 2.90	1.18 – 2.33	1.78 – 2.88
Średni	3.26 – 4.80	2.91 – 4.70	2.34 – 4.20	2.89 – 4.66
Wysoki	4.81 – 5.65	4.71 – 5.69	4.21 – 5.33	4.67 – 5.50
Bardzo wysoki	≥ 5.66	≥ 5.70	≥ 5.34	≥ 5.51
M	4.01	3.88	3.35	3.74
SD	1.13	1.38	1.32	1.17
SE	.01	.01	.01	.01
Ranga	0.00 – 6.00	0.00 – 6.00	0.00 – 6.00	0.00 – 6.00

(Schaufeli, W., Bakker, A. (2003). UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual, s. 40)

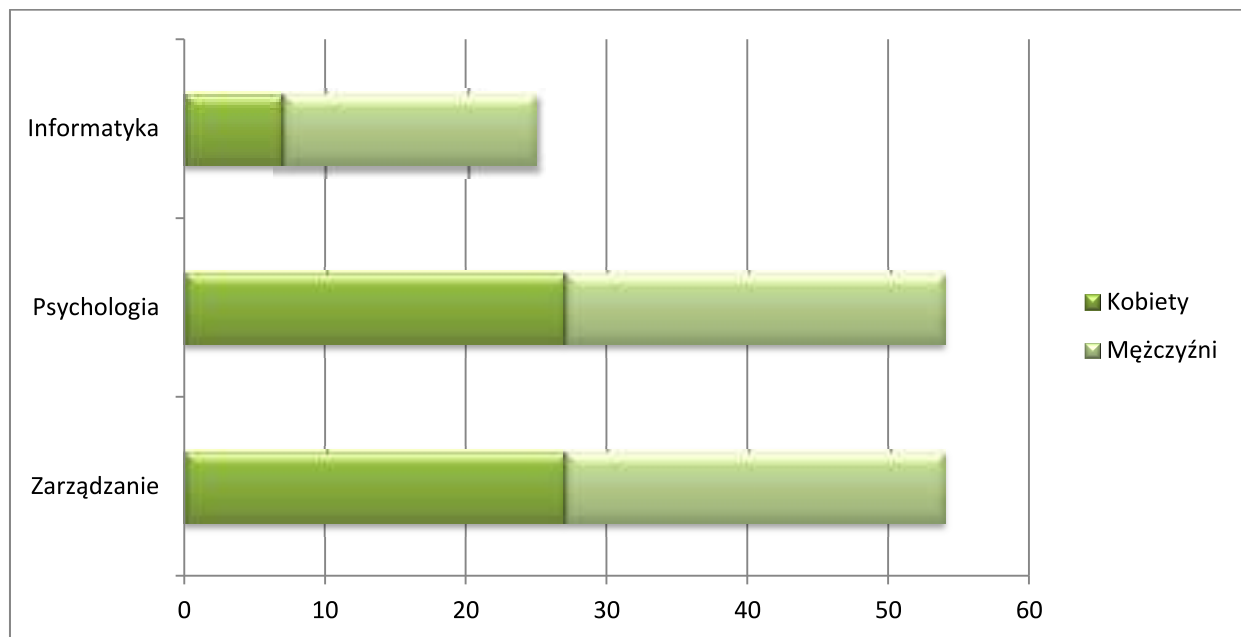
2.3. Charakterystyka grupy badawczej

Badania na potrzeby niniejszej pracy zostały przeprowadzone wśród studentów Wyższej Szkoły Biznesu – National - Louis University z siedzibą w Nowym Sączu (zwanej dalej WSB-NLU). W badaniach wzięły udział 133 osoby w tym 61 kobiet i 72 mężczyzn z kierunków Zarządzanie, Psychologia i Informatyka. Osoby biorące udział w badaniu miały status studenta i realizowały studia w trybie dziennym. W grupie badanych 46% stanowiły kobiety, natomiast 54% mężczyźni, rozkład ten ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Płeć w grupie badawczej

W grupie badawczej znajdowało się 27 kobiet i 27 mężczyzn, łącznie 54 studentów kierunku Psychologia. Badania na Wydziale Przedsiębiorczości i Zarządzania oraz Wydziale Informatyki starano się przeprowadzić zachowując taką samą liczbę osób badanych na poszczególnych latach studiów jak na wydziale Psychologii. Ze względu na zmniejszoną liczbę studentów Wydziału Informatyki oraz znaczną dysproporcję płci wśród studentów tego wydziału nie możliwe było odtworzenie wzoru przyjętego w badaniach na innych wydziałach. Na wydziale Informatyki przebadanych zostało 7 kobiet i 18 mężczyzn, łącznie 25 osób. Wykres 2 prezentują rozkład płci osób badanych według kierunku studiów.



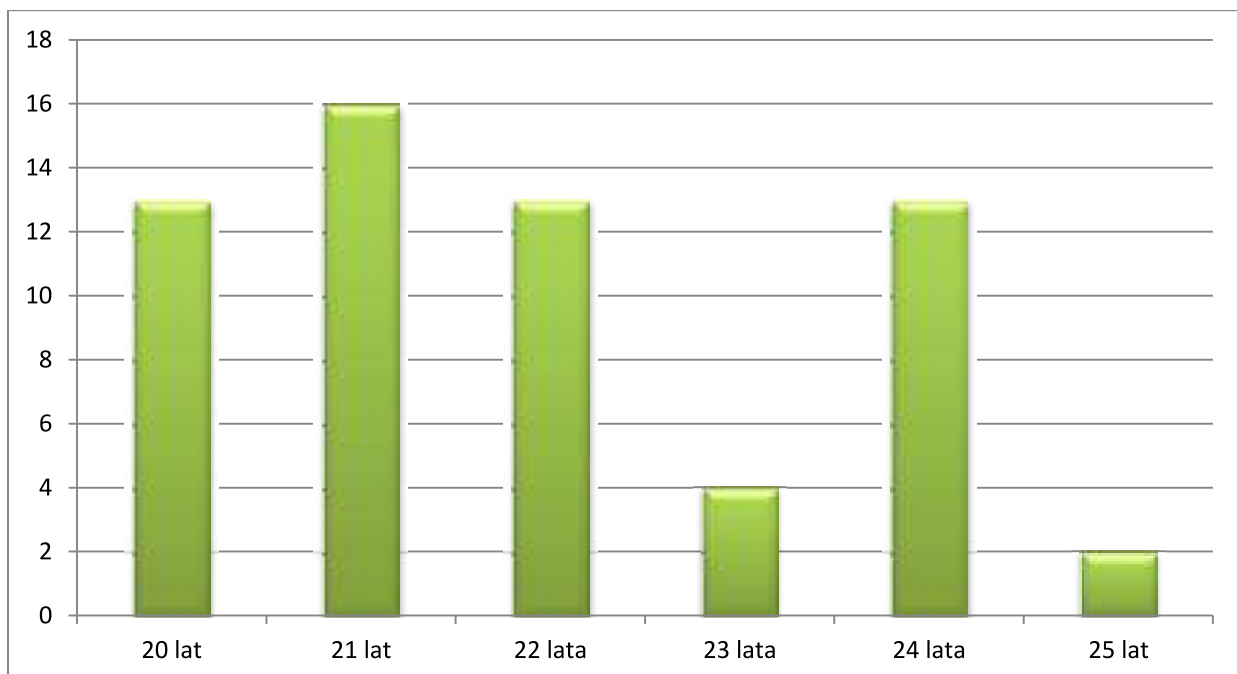
Wykres 2. Rozkład płci osób badanych według kierunku studiów

W badaniach wzięli udział studenci wszystkich lat studiów. Poniższy wykres prezentuje procentowy udział studentów poszczególnych lat studiów w grupie badawczej. Studenci pierwszego roku stanowili największą część grupy badawczej, blisko 33% przebadanych studentów to pierwszorocznicy.

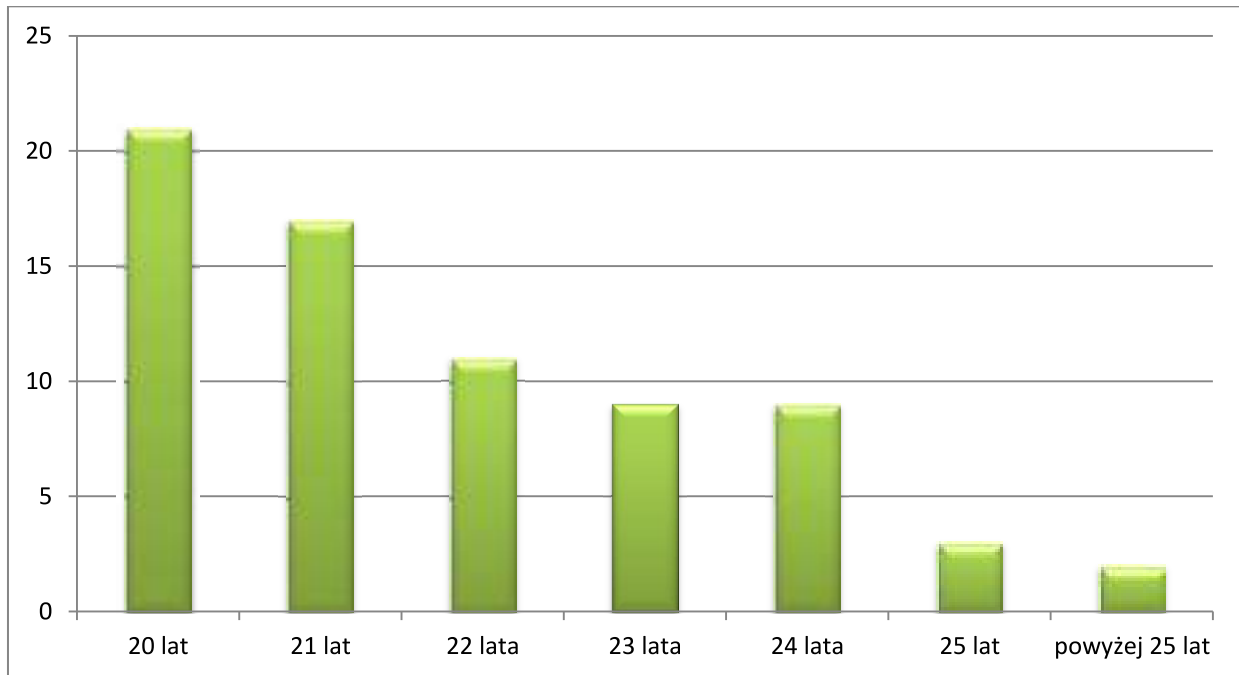


Wykres 3. Podział grupy ze względu na rok studiów

Osoby biorące udział w badaniu miały między 20 a 26 lat. Wykres 1 prezentuje strukturę wiekową grupy kobiet biorących udział w badaniu, a wykres 2 strukturę wiekową grupy mężczyzn.



Wykres 4. Struktura wiekowa grupy kobiet



Wykres 5. Struktura wiekowa grupy mężczyzn

2.4. Organizacja i przebieg badań

Przedmiotem zainteresowania niniejszej pracy były cechy osobowości studentów współwystępujące z zaangażowaniem w proces studiowania. Zdecydowano się przeprowadzić badania pośród studentów WSB-NLU. Aby wyznaczyć grupę, która weźmie udział w badaniu przeanalizowano listy studentów każdego z wydziałów, celem tej analizy było określenie liczby kobiet i mężczyzn na poszczególnych latach studiów wszystkich kierunków. Analiza ta wykazała, że na kierunkach Psychologia, Politologia i Informatyka występują znaczące różnice w liczbie studentów płci męskiej i żeńskiej na wszystkich latach studiów. Na wydziale Przedsiębiorczości i Zarządzania różnice w liczbie studentów płci męskiej i żeńskiej były zdecydowanie mniejsze.

Poziom zaangażowania ma znaczący wpływ na wyniki jakie osiągają pracownicy i studenci w wykonywaniu swoich zadań. Im wyższy poziom zaangażowania tym lepsze wyniki. W środowisku akademickim wyniki pracy studenta oceniane są na podstawie średniej ocen otrzymanych z egzaminów. Studenci Wydziału Psychologii WSB-NLU charakteryzują się bardzo wysokimi wynikami w nauce. Można było zatem przypuszczać, że studenci Ci będą się również charakteryzować wysokim poziomem zaangażowania.

Ze względu na nietypową strukturę płci studentów Wydziału Psychologii oraz ich wysokie wyniki w nauce, które mogły być predykatorem wysokiego poziomu zaangażowania,

zdecydowano się odtworzyć strukturę grupy badawczej studentów psychologii na pozostałych kierunkach. W tym celu przeanalizowano liczebność męskiej i żeńskiej grupy studentów psychologii oraz rozkład tych grup na poszczególnych rocznikach. Otrzymano następującą strukturę:

Tabela 5. Struktura grupy studentów Wydziału Psychologii

Rok studiów	Płeć	
	K	M
1	8	8
2	5	5
3	5	5
4	4	4
5	5	5

Struktura ta została powtórzona na Wydziale Przedsiębiorczości i Zarządzania. Ze względu na zbyt duże różnice w liczbie studentów płci żeńskiej i męskiej na Wydziale Politologii i Wydziale Informatyki powtórzenie tej struktury okazało się nie możliwe. Ze względu na przewagę liczebną studentów płci męskiej zdecydowano się zachować strukturę męskiej części grupy na Wydziale Informatyki. Pragnąc zachować równą liczebność płci w grupie badawczej postanowiono pominąć Wydział Politologii ze względu na małą liczebność i przewagę mężczyzn wśród studentów wydziału.

Studenci Wydziału Psychologii zostali przebadani jako pierwsi, gdyż w oparciu o podawane przez nich informacje wybrano studentów z pozostałych wydziałów. Studenci otrzymali arkusze do badań zawierające 10 stron formatu A4. Każdy z arkuszy zawierał na pierwszej stronie informację dotyczącą badania, w którym student weźmie udział. Informacja ta brzmiała następująco: „Bateria testów, którą zamierzasz wypełnić składa się z dwóch testów: Kwestionariusza osobowości NEO-PI-R oraz Ankiety do badania samopoczucia studentów UWES-S. Obie części są anonimowe. Odpowiedz szczerze na wszystkie pytania, staraj się żadnego nie pominąć. Badanie zajmie około 35 minut. Twoje wyniki posłużą jako materiał badawczy w pracy magisterskiej.”

W pierwszym etapie badania studenci odpowiadali na cztery pytania, które charakteryzowały grupę:

- płeć
- data urodzenia
- kierunek studiów
- rok studiów

Dodatkowo studenci Wydziału Psychologii zostali poproszeni o podanie średniej ocen z ostatniego roku. Informacja ta posłużyła do wyznaczenia studentów z pozostałych wydziałów, którzy wzięli udział w badaniu. Odwzorowanie struktury grupy nie tylko w oparciu o płeć i rok studiów, ale również wyniki w nauce było istotne by zminimalizować wpływ tych czynników na wyniki końcowe.

Kolejnym etapem badania było wypełnienie Inwentarza Osobowości NEO-PI-R. Wersja, którą otrzymali studenci została przygotowana przez autorkę. Nie zawierała ona osobnego arkusza odpowiedzi, ale odpowiedzi zostały podane obok pytań by ułatwić studentom wypełnianie inwentarza. Instrukcja do badania była identyczna z instrukcją w oryginalnej wersji inwentarza NEO-PI-R.

Ostatnim etapem badania była Ankieta do badania samopoczucia studentów (UWES-S) w opracowaniu Marceliny Korzeń. Badani odpowiadali na 9 pytań używając siedmiostopniowej skali. Instrukcja do badania brzmiała: „Dziewięć poniższych zdań dotyczy Twojego stosunku do studiów. Przeczytaj te zdania uważnie i zdecyduj czy kiedykolwiek tak się czułeś/aś. Jeśli nigdy się tak nie czułeś/aś, wpisz „0” (zero) w miejscu obok właściwego zdania. Jeśli kiedykolwiek czułeś/aś się w ten sposób, wybierz proszę cyfrę od 1 do 6, która najlepiej opisuje jak często pojawia się u Ciebie to uczucie i wpisz ją w miejscu obok właściwego zdania.”

Ze względu na czasochłonność Inwentarza NEO-PI-R badani mogli wypełnić arkusze w domu. Aby zachować anonimowość studentów biorących udział w badaniu autorka założyła teczkę w punkcie ksero znajdującym się na terenie uczelni, w której studenci mogli w dowolnej chwili pozostawić wypełnione arkusze. Arkusze były regularnie odbierane i archiwizowane.

Rozdział 3. Analiza wyników i ich psychologiczna interpretacja

Przedmiotem badań własnych była analiza cech osobowości współwystępujących z wysokim bądź niskim zaangażowaniem w studiowanie. Celem tychże badań było sprawdzenie czy istnieją takie cechy osobowości, które współwystępują z wysokim poziomem zaangażowania studentów oraz czy osoby o niskim i wysokim poziomie zaangażowania w studia różnią się między sobą pod względem cech osobowości. Uzyskane w czasie badań wyniki poddano analizie statystycznej celem weryfikacji hipotez stawianych w rozdziale drugim. W niniejszym rozdziale zaprezentowano i omówiono wyniki badań własnych.

3.1. Przedstawienie wyników

Analizy statystyczne były prowadzone w oparciu o wyniki surowe, których porównanie miało pozwolić na weryfikację stawianych w rozdziale drugim hipotez. Statystyki opisowe pozwoliły wskazać wartości średnie, minimalne, maksymalne i odchylenia standardowe dla poszczególnych wymiarów w teście UWES-S, jak i dla czynników i składników w inwentarzu NEO-PI-R. Przeprowadzenie analizy korelacji pozwoliło odkryć związki zachodzące między wymiarami zaangażowania, a cechami osobowości. Analiza wyników na podstawie grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o poziom zaangażowania umożliwiła weryfikację hipotez drugiej, trzeciej i czwartej. Analiza wyników uwzględniająca płeć i rok studiów pozwoliła na wyciągnięcie interesujących wniosków, których istnienia nie zakładano w postawionych w rozdziale drugim hipotezach.

3.1.1. Prezentacja statystyk opisowych

Analizy materiału badawczego wykazały, że istnieją znaczące różnice w wynikach otrzymywanych przez kobiety i mężczyzn w zakresie zarówno statystyk opisowych dla poszczególnych zmiennych, jak również korelacji uzyskiwanych między wymiarami zaangażowania, a czynnikami osobowości. By wykazać różnice zachodzące między płciami zdecydowano, iż prezentacja wyników w zakresie każdego rodzaju analiz rozpoczynana będzie od prezentacji wyników uzyskiwanych przez kobiety, kolejno prezentowane będą wyniki uzyskiwane przez mężczyzn oraz wyniki dla pełnej próby badawczej. Ilekroć w tejże pracy mowa jest o wynikach pełnej próby odnosi się to do wyników kobiet i mężczyzn łącznie.

Prezentacja statystyk opisowych wyników w grupie kobiet

Średnie wyniki uzyskiwane przez kobiety w zakresie wymiarów zaangażowania oraz czynników i składników osobowości były wyższe niż te uzyskiwane przez mężczyzn. Tabele 6 do 12 prezentują wyniki uzyskiwane przez kobiety w inwentarzu NEO-PI-R oraz UWES-S Og (Wyniku Ogólnym testu UWES-S). W UWES-S Og kobiety uzyskiwały wyniki od 1,89 do 5,89, a średni wynik w zakresie tego czynnika wynosił 4,19 (Tab. 6). W czynniku Neurotyczność wyniki kobiet znajdowały się w przedziale od 47 do 158 ze średnim wynikiem równym 84,16 (Tab. 6). Odchylenie standardowe na poziomie 21,76 świadczy o dużym rozproszeniu wyników uzyskiwanych przez kobiety, co oznacza, że badana grupa kobiet cechuje się mocnym zróżnicowaniem w zakresie Neurotyczności. Wyniki w zakresie Ekstrawertyczności mieściły się w przedziale między 95 a 161, gdzie średnia wynosiła 125,44. Wyniki kobiet w czynniku Otwartość na doświadczenie wynosiły od 87 do 160, a średnia równa była 119,11. Odchylenia standardowe dla Ekstrawertyczności ($\sigma = 14,73$) i Otwartości na doświadczenie ($\sigma = 14,06$) są znacznie niższe niż odchylenie standardowe dla Neurotyczności, zatem wyniki uzyskiwane przez kobiety w ich zakresie są bardziej zbliżone. W zakresie Ugodowości wyniki znajdowały się w przedziale od 74 do 140 ze średnią wynoszącą 109,51. W zakresie ostatniego czynnika – Sumienność kobiety uzyskiwały wyniki między 73 a 159, uzyskując średnią 129,61. Odchylenie standardowe ($\sigma = 17,28$) świadczy o dużym zróżnicowaniu wyników osiągniętych przez kobiety w zakresie Sumienności.

Tabela 6. Statystyki opisowe głównych czynników kwestionariuszy UWES-S i NEO-PI-R w grupie kobiet

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
UWES-S Og	61	4,19	1,89	5,89	1,03
NEO-PI-R N	61	84,16	47	158	21,76
NEO-PI-R E	61	125,44	95	161	14,73
NEO-PI-R O	61	119,11	87	160	14,06
NEO-PI-R U	61	109,51	74	140	15,78
NEO-PI-R S	61	129,61	73	159	17,28

Badane kobiety uzyskiwały najwyższe wyniki w wymiarze Poświęcenie co potwierdzają dane zawarte w tabeli 7. Również pod względem tego wymiaru wyniki kobiet były do siebie

najbardziej podobne ($\sigma = 0,98$). Najwyższe zróżnicowanie wyników widoczne jest w wymiarze Zaabsorbowanie (UWES-S Z), gdzie wyniki mieściły się w przedziale od 0 do 6, a odchylenie standardowe wynosiło 1,27.

Tabela 7. Statystyki opisowe dla wymiarów Wigor, Poświęcenie i Zaabsorbowanie kwestionariusza UWES-S w grupie kobiet

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
UWES-S W	61	4,10	1,00	6,00	1,16
UWES-S P	61	4,53	2,33	6,00	0,98
UWES-S Z	61	3,92	0,00	6,00	1,27

Zgodnie z normami podanymi w podręczniku do inwentarza osobowości NEO-PI-R (Siuta, 2006) wyniki dla poszczególnych składników inwentarza NEO-PI-R znajdują się w przedziale od 0 do 32. Żadna z badanych kobiet nie otrzymała 0 w żadnym z analizowanych składników. Maksymalny możliwy wyniki badane kobiety osiągały jedynie w zakresie Impulsywności (N5) (Tab. 8).

Statystyki prezentowane w tabeli 8 opisują wyniki uzyskiwane przez kobiety w zakresie składników Neurotyczności. Wysokość odchyłeń standardowych wskazuje, że kobiety uzyskiwały najbardziej zbliżone wyniki w zakresie Agresywnej wrogości (N2) ($\sigma = 4,81$) i Impulsywności (N5) ($\sigma = 4,41$).

Tabela 8. Statystyki opisowe składników N1 – N6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R N 1	61	14,97	6	29	5,37
NEO-PI-R N 2	61	12,77	4	27	4,81
NEO-PI-R N 3	61	12,87	3	31	5,75
NEO-PI-R N 4	61	15,52	6	25	5,05
NEO-PI-R N 5	61	16,08	8	32	4,41
NEO-PI-R N 6	61	11,95	3	25	5,03

W zakresie składników Ekstrawertyczności kobiety wykazują największe zróżnicowanie w Asertywności (E3) i Poszukiwaniu doznań (E5) (Tab. 9). Najwyższe wyniki badane kobiety

uzyskiwały w zakresie Serdeczności (E1) pod względem, której grupa badanych kobiet jest najmniej zróżnicowana ($\sigma = 3,34$).

Tabela 9. Statystyki opisowe składników E1 – E6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R E 1	61	24,13	16	31	3,34
NEO-PI-R E 2	61	20,89	10	29	3,69
NEO-PI-R E 3	61	18,44	10	30	4,75
NEO-PI-R E 4	61	20,97	13	28	3,62
NEO-PI-R E 5	61	19,05	8	30	4,59
NEO-PI-R E 6	61	21,97	12	30	4,03

Najwyższe wyniki kobiety uzyskiwały w zakresie Uczucia (O3), pod względem którego grupa badanych kobiet jest najbardziej podobna ($\sigma = 3,80$). Największe zróżnicowanie wyniki kobiety wykazują w zakresie Wyobraźni (O1) na co wskazują statystyki prezentowane w tabeli 10.

Tabela 10. Statystyki opisowe składników O1 – O6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R O 1	61	18,11	7	28	4,66
NEO-PI-R O 2	61	20,28	9	30	4,35
NEO-PI-R O 3	61	22,05	11	31	3,80
NEO-PI-R O 4	61	18,48	10	29	4,22
NEO-PI-R O 5	61	20,25	11	31	4,28
NEO-PI-R O 6	61	19,95	9	30	4,38

Zgodnie z przedstawionymi w tabeli 11 wynikami dla składników Ugody grupy badanych kobiety wykazuje największe zróżnicowanie w zakresie Ustępliwości (U4) ($\sigma = 5,11$), a najmniejsze zróżnicowanie w zakresie Skłonności do rozczulania się (U6) ($\sigma = 3,51$). Najwyższe wyniki badane kobiety uzyskiwały w Altruizmie (U3).

Tabela 11. Statystyki opisowe składników U1 – U6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R U 1	61	18,69	7	27	4,24
NEO-PI-R U 2	61	18,20	7	28	4,45
NEO-PI-R U 3	61	21,38	12	30	4,28
NEO-PI-R U 4	61	15,13	4	29	5,11
NEO-PI-R U 5	61	17,44	2	30	4,74
NEO-PI-R U 6	61	18,67	9	27	3,51

Z prezentowanych w tabeli 12 statystyk opisowych dotyczących składników Sumienności wynika, że grupa badanych kobiet otrzymuje najbardziej zróżnicowane wyniki w zakresie Samodyscypliny (S5) ($\sigma = 4,60$). Najbardziej podobne wyniki kobiety uzyskiwały w Dążeniu do osiągnięć (S4) ($\sigma = 3,23$).

Tabela 12. Statystyki opisowe składników S1 – S6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R S 1	61	23,02	15	29	3,52
NEO-PI-R S 2	61	21,46	7	28	4,08
NEO-PI-R S 3	61	24,02	13	30	3,41
NEO-PI-R S 4	61	22,43	13	28	3,23
NEO-PI-R S 5	61	21,39	10	30	4,60
NEO-PI-R S 6	61	17,30	8	27	4,06

Prezentacja statystyk opisowych wyników w grupie mężczyzn

Tabela 13 prezentuje statystyki opisowe wyników uzyskiwanych przez mężczyzn w zakresie głównych czynników inwentarza NEO-PI-R i UWES-S Og. W UWES-S Og mężczyźni uzyskiwali wyniki od 0,22 do 5,22, a średni wynik wynosił 3,79 (Tab. 13). W czynniku Neurotyczność wyniki mężczyzn znajdowały się w przedziale od 31 do 147 ze średnim wynikiem równym 76,42 (Tab. 13). Mężczyźni, podobnie jak badane kobiety, uzyskiwali najbardziej zróżnicowane wyniki w zakresie Neurotyczności o czym świadczy odchylenie standardowe na poziomie 18,84. Wyniki w zakresie Ekstrawertyczności mieściły się w

przedziale między 67 a 142, gdzie średnia wynosiła 105,11. W czynniku Otwartość na doświadczenie mężczyźni osiągnęli wyniki w przedziale od 75 do 156, a średnia równa była 104,64. Odchylenia standardowe dla Otwartości na doświadczenie ($\sigma = 14,12$) jest najniższe spośród czynników osobowości, co świadczy o podobieństwie wyników uzyskiwanych przez mężczyzn w zakresie tego czynnika. W czynniku Ugodowości wyniki znajdowały się w przedziale od 77 do 144 ze średnią wynoszącą 102,01. Odchylenie standardowe dla Ugodowości ($\sigma = 14,52$) wskazuje na podobieństwo uzyskiwanych przez mężczyzn wyników, choć podobieństwo to jest nieco mniejsze niż w przypadku Otwartości na doświadczenie ($\sigma = 14,12$) czy Sumienności ($\sigma = 14,32$). Wyniki mężczyzn w czynniku Sumiennosc mieściły się między 71 a 162, z przeciętnym wynikiem na poziomie 119,67.

Tabela 13. Statystyki opisowe głównych czynników kwestionariuszy UWES-S i NEO-PI-R w grupie mężczyzn

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
UWES-S Og	72	3,79	0,22	5,22	1,14
NEO-PI-R N	72	76,42	31	147	18,84
NEO-PI-R E	72	105,11	67	142	17,17
NEO-PI-R O	72	104,64	75	156	14,12
NEO-PI-R U	72	102,01	77	144	14,52
NEO-PI-R S	72	119,67	71	162	14,32

W grupie badanych mężczyzn pojawiały się najniższe możliwe wyniki w zakresie Poświęcenia i Zaabsorbowania (Tab. 14). Największe zróżnicowanie grupa badanych wykazała w wymiarze Poświęcenie ($\sigma = 1,32$).

Tabela 14. Statystyki opisowe dla wymiarów Wigor, Poświęcenie i Zaabsorbowanie kwestionariusza UWES-S w grupie mężczyzn

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
UWES-S W	72	3,68	0,33	5,67	1,23
UWES-S P	72	3,84	0,00	5,67	1,32
UWES-S Z	72	3,84	0,00	5,67	1,22

Najniższy możliwy wynik (0) w inwentarzu NEO-PI-R mężczyźni uzyskiwali w składnikach Towarzystwo (E2) (Tab. 15) i Wyobraźnia (O1) (Tab. 17). Wyniki maksymalne (32) w grupie mężczyzn pojawiały się w zakresie składników Estetyka (O2) i Idee (O5) (Tab. 17).

W tabeli 15 znajdują się statystyki opisowe dla wyników mężczyzn w zakresie Neurotyczności, w tym czynnika grupa mężczyzn była najbardziej zróżnicowana pod względem Lęku (N1) na co wskazuje wartość odchylenia standardowego ($\sigma = 5,20$). Najmniejsze zróżnicowanie mężczyźni wykazywali w Impulsywności (N5) ($\sigma = 3,85$).

Tabela 15. Statystyki opisowe składników N1 – N6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R N 1	72	12,67	2	28	5,20
NEO-PI-R N 2	72	11,92	5	28	4,58
NEO-PI-R N 3	72	12,92	5	31	4,79
NEO-PI-R N 4	72	14,19	3	28	4,64
NEO-PI-R N 5	72	13,15	5	23	3,85
NEO-PI-R N 6	72	11,57	1	25	4,09

Ekstrawertyczność to jeden z czynników osobowości, który najbardziej różnicował grupę badanych mężczyzn ($\sigma = 17,17$) (Tab. 13). Spodziewano się zatem dużego zróżnicowania próbki pod względem składników Ekstrawertyczności (Tab. 16). Najbardziej rozproszone wyniki mężczyźni osiągnęli w zakresie Poszukiwania doznań (E5) ($\sigma = 5,20$) i Towarzystwo (E2) ($\sigma = 5,11$), będącej jednym z dwóch składników osobowości, w których badani mężczyźni uzyskiwali najniższy możliwy wynik. Najmniejszą różnorodność wykazywały wyniki mężczyzn uzyskiwane w zakresie Serdeczności (E1) ($\sigma = 3,57$).

Tabela 16. Statystyki opisowe składników E1 – E6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R E 1	72	20,17	11	28	3,57
NEO-PI-R E 2	72	16,24	0	26	5,11
NEO-PI-R E 3	72	16,31	6	26	4,22
NEO-PI-R E 4	72	17,58	8	27	4,01
NEO-PI-R E 5	72	17,39	4	27	5,20
NEO-PI-R E 6	72	17,43	8	27	4,19

Otwartość na doświadczenie to czynnik, w ramach którego mężczyźni uzyskiwali najwyższe możliwe wyniki. W zakresie Estetyki (O2) badani nie tylko uzyskiwali najwyższe wyniki, ale również pod względem tego składnika Otwartości na doświadczenie grupa mężczyzn była najbardziej zróżnicowana ($\sigma = 4,99$) (Tab. 17). Największe podobieństwo wyników mężczyzn ujawniło się w zakresie Wartości (O6), gdzie odchylenie standardowe ($\sigma = 3,75$) było najniższe z pośród wszystkich składników omawianego czynnika.

Tabela 17. Statystyki opisowe składników O1 – O6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R O 1	72	17,54	0	30	4,15
NEO-PI-R O 2	72	16,19	5	32	4,99
NEO-PI-R O 3	72	17,56	6	27	4,59
NEO-PI-R O 4	72	16,38	8	30	3,91
NEO-PI-R O 5	72	19,74	9	32	4,54
NEO-PI-R O 6	72	17,24	10	28	3,75

Tabela 18 zawiera statystyki opisowe wyników uzyskiwanych przez mężczyzn w sześciu składnikach Ugodowości. Dane z tabeli wskazują, że badani mężczyźni różnili się najbardziej pod względem wyników otrzymywanych w składnikach Skromność (U5) ($\sigma = 4,86$) i Zaufanie (U1) ($\sigma = 4,86$). Najbardziej zbliżone wyniki mężczyźni otrzymywali w zakresie Skłonności do rozczulania się ($\sigma = 3,57$).

Tabela 18. Statystyki opisowe składników U1 – U6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R U 1	72	17,47	3	27	4,66
NEO-PI-R U 2	72	16,92	9	30	4,46
NEO-PI-R U 3	72	17,93	8	30	4,44
NEO-PI-R U 4	72	16,81	8	26	3,91
NEO-PI-R U 5	72	15,74	5	25	4,86
NEO-PI-R U 6	72	17,15	8	25	3,57

Sumienność to czynnik, w zakresie którego mężczyźni najczęściej uzyskiwali wyniki podobne. Najmniej rozproszone wyniki mężczyźni otrzymywali w zakresie składnika Skłonność do porządku (S2) ($\sigma = 3,47$) (Tab. 18). Samodyscyplina (S5) okazała się być składnikiem, pod względem którego mężczyźni osiągnęli najbardziej zróżnicowane wyniki ($\sigma = 4,03$) w zakresie czynnika Sumienność. Pozostałe statystyki dla składników Sumienności prezentuje tabela 19.

Tabela 19. Statystyki opisowe składników S1 – S6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std
NEO-PI-R S 1	72	20,65	8	27	4,01
NEO-PI-R S 2	72	19,72	12	30	3,47
NEO-PI-R S 3	72	21,04	8	31	3,76
NEO-PI-R S 4	72	20,63	9	28	3,63
NEO-PI-R S 5	72	19,93	8	29	4,03
NEO-PI-R S 6	72	17,69	4	24	3,54

Prezentacja statystyk opisowych wyników w pełnej próbie

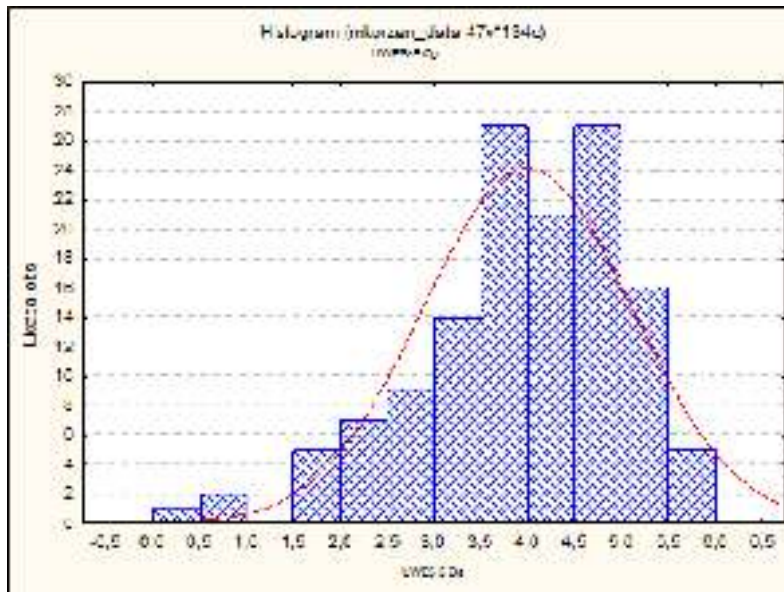
Tabela 20 prezentuje wyniki jakie wszyscy badani studenci uzyskiwali w poszczególnych skalach kwestionariusza NEO-PI-R oraz w skali UWES-S Og. W głównym wymiarze zaangażowania, UWES-S Og, studenci uzyskiwali wyniki od 0,22 do 5,89, natomiast średni wynik wyniósł 3,97. Wyniki w czynniku Neurotyczność mieściły się w przedziale od 31 do 158, gdzie średni wynik otrzymywany przez studentów to 79,97. Największe zróżnicowanie

w zakresie czynników osobowości badani wykazywali właśnie w Neurotyczności ($\sigma = 20,68$). Wyniki w czynniku Ekstrawertyczność znajdowały się w przedziale od 67 do 161. Średni wyniki w Ekstrawertyczności wynosił 114,44, a odchylenie standardowe dla tego czynnika wynosiło 19,09. Wyniki w czynniku Otwartość na doświadczenie mieściły się w przedziale 75 do 160, a badani osiągnęli przeciętny wynik w wysokości 111,28. W kolejnym czynniku inwentarza NEO-PI-R – Ugodowość - studenci uzyskiwali wyniki z przedziału 74 do 144, średni wynik w tym czynniku wynosił 105,45. Wyniki osób badanych okazały się być najmniej zróżnicowane w zakresie czynnika Ugodowość ($\sigma = 15,62$). Ustalono, że dla czynnika Sumienność wyniki znajdowały się w przedziale od 71 do 162, a średni wyniki w tym czynniku wynosił 124,23.

Tabela 20. Statystyki opisowe głównych czynników kwestionariuszy UWES-S i NEO-PI-R w pełnej próbie

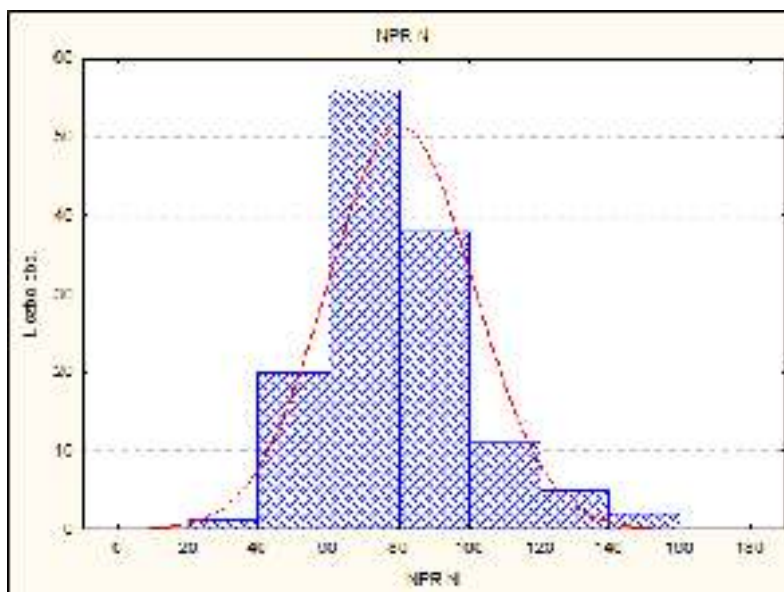
	N	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std.
UWES-S Og	133	3,97	0,22	5,89	1,11
NEO-PI-R N	133	79,97	31	158	20,68
NEO-PI-R E	133	114,44	67	161	19,09
NEO-PI-R O	133	111,28	75	160	15,89
NEO-PI-R U	133	105,45	74	144	15,62
NEO-PI-R S	133	124,23	71	162	16,57

Poniższa seria wykresów prezentuje rozkład wyników uzyskiwanych przez studentów w badaniach. Jak widać na wykresie 6 uzyskiwane przez studentów wynik w zakresie UWES-S Og znajdują się w 11 przedziałach. Rozkład wyników wskazuje, iż badani częściej uzyskiwali wysokie wyniki w zakresie UWES-S Og, co oznacza, że badani studenci charakteryzują się wysokim poziomem zaangażowania. Rozkład UWES-S Og, podobnie jak rozkład wyników w zakresie Ekstrawertyczności, posiada dwa maksima co może wskazywać na niejednorodność próbki.



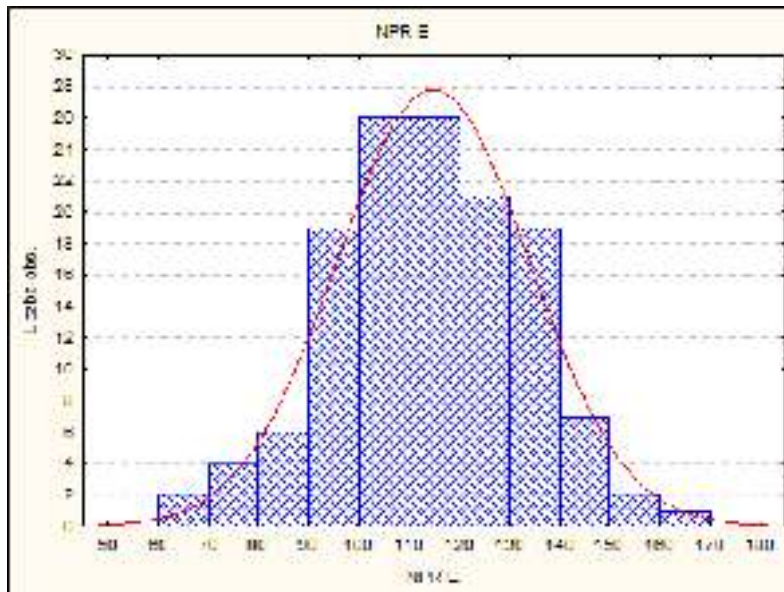
Wykres 6. Rozkład wyników dla skali Wynik ogólny kwestionariusza UWES-S

Dla skali Neurotyczność można wyodrębnić siedem przedziałów (Wyk. 7), w których badani uzyskiwali wyniki. Lewo skośność rozkładu tychże wyników wskazuje, iż studenci częściej uzyskiwali niskie wyniki w zakresie neurotyczności.



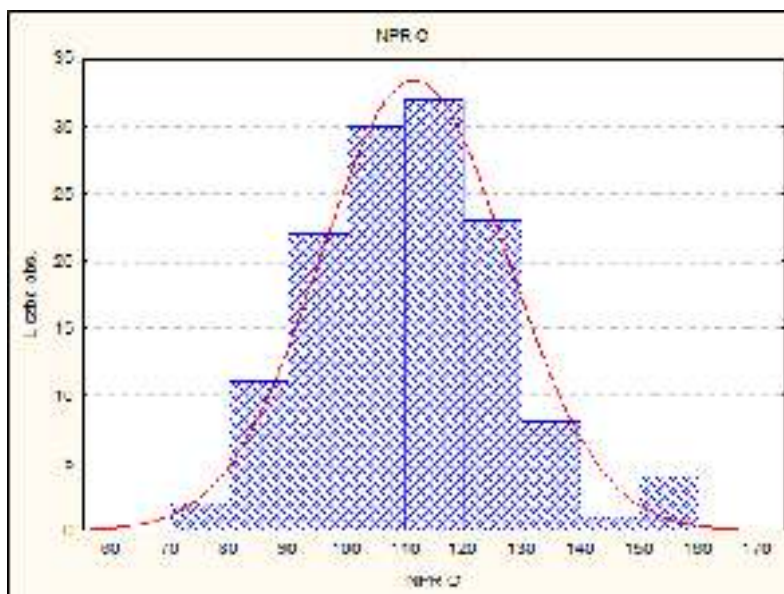
Wykres 7. Rozkład wyników dla skali Neurotyczność kwestionariusza NEO-PI-R

Dużą rozpiętość wyników w skali Ekstrawertyczność prezentuje wykres 8. Uzyskiwane przez studentów wyniki mieściły się w 11 przedziałach, pomimo dwumodalności rozkład wyników zbliżony jest do oczekiwanego rozkładu normalnego.



Wykres 8. Rozkład wyników dla skali Ekstrawertyczność kwestionariusza NEO-PI-R

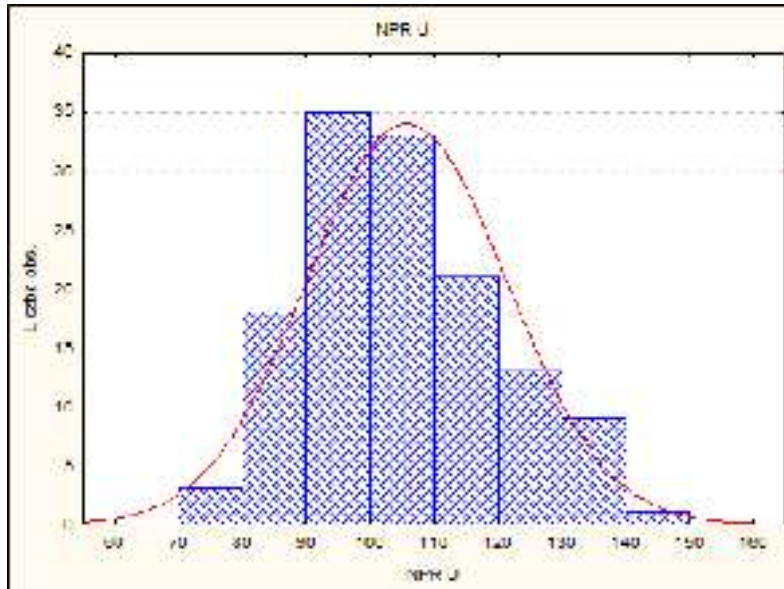
W czynniku Otwartość na doświadczenie wyodrębniono 9 przedziałów, w których znajdowały się wyniki badanych studentów (Wyk. 9).



Wykres 9. Rozkład wyników dla skali Otwartość na doświadczenie kwestionariusza NEO-PI-R

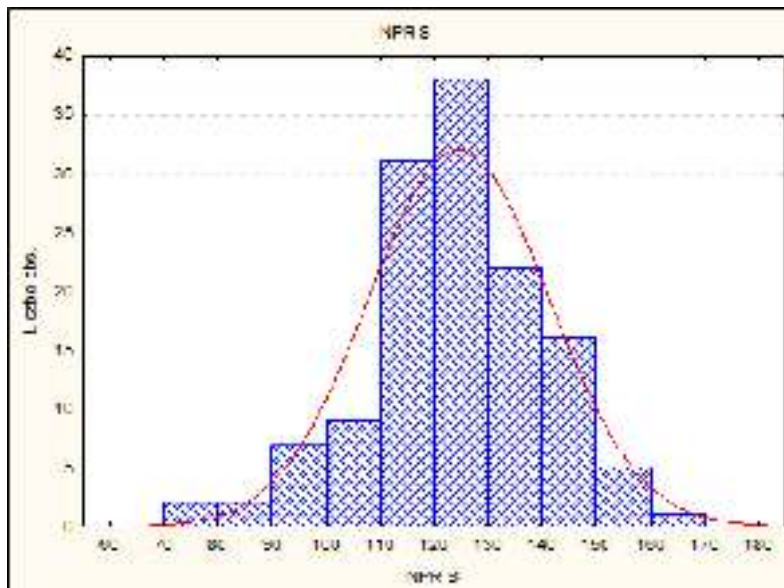
Prezentowany na wykresie 8 rozkład wyników zbliżony był do rozkładu normalnego, choć podobnie jak rozkład wyników w zakresie neurotyczności wykazywał niewielką lewo skośność co wskazuje, iż studenci częściej osiągnęli wyniki niskie w zakresie Otwartości na doświadczenie.

W skali Ugodowość udało się wyodrębnić osiem przedziałów (Wyk. 10), w których studenci uzyskiwali wyniki. Rozkład tych wyników wskazuje, że studenci częściej uzyskiwali niskie wyniki w tej skali.



Wykres 10. Rozkład wyników dla skali Ugodowość kwestionariusza NEO-PI-R

Uzyskiwane przez studentów wyniki w skali Sumienność mieszczą się w dziesięciu przedziałach (Wyk. 11).



Wykres 11. Rozkład wyników dla skali Sumienność kwestionariusza NEO-PI-R

Rozkład wyników dla skali Sumienność wykazuje prawo skośność, co oznacza, iż studenci częściej uzyskiwali wysokie wyniki w zakresie tej skali.

Tabele 21 – 26 prezentują statystyki opisowe dla składników poszczególnych wymiarów kwestionariusza UWES-S oraz czynników inwentarza NEO-PI-R. Wskazują one przedziały uzyskiwanych przez studentów wyników.

Różnice odchyłeń standardowych dla wymiarów kwestionariusza UWES-S są niewielkie i wskazują, że badani osiągają wyniki o podobnym rozproszeniu w zakresie każdego z wymiarów.

Tabela 21. Statystyki opisowe dla wymiarów Wigor, Poświęcenie i Zaabsorbowanie kwestionariusza UWES-S w pełnej próbie

	N	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std.
UWES-S W	133	3,87	0,33	6,00	1,22
UWES-S P	133	4,16	0,00	6,00	1,23
UWES-S Z	133	3,88	0,00	6,00	1,25

W zakresie składników Neurotyczności (Tab. 22) wyniki pełnej próby były najbardziej zbliżone w składniku Impulsywność (N5) ($\sigma = 4,38$). Największe zróżnicowanie badani wykazywali w składniku Lęk (N1) ($\sigma = 5,42$).

Tabela 22. Statystyki opisowe dla składników N1 - N6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie

	N	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std.
NEO-PI-R N1	133	13,72	2	29	5,42
NEO-PI-R N2	133	12,31	4	28	4,72
NEO-PI-R N3	133	12,89	3	31	5,27
NEO-PI-R N4	133	14,80	3	28	4,90
NEO-PI-R N5	133	14,50	5	32	4,38
NEO-PI-R N6	133	11,74	1	25	4,56

Największe zróżnicowanie w zakresie Ekstrawertyczności (Tab. 23) badani wykazywali w składniku Towarzystwość (E2) ($\sigma = 5,09$). Najbardziej zbliżone wyniki badani osiągnęli w składniku Serdeczność (E1) ($\sigma = 4,00$).

Tabela 23. Statystyki opisowe dla składników E1 - E6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie

	N	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std.
NEO-PI-R E1	133	21,98	11	31	4,00
NEO-PI-R E2	133	18,37	0	29	5,09
NEO-PI-R E3	133	17,29	6	30	4,61
NEO-PI-R E4	133	19,14	8	28	4,21
NEO-PI-R E5	133	18,15	4	30	5,02
NEO-PI-R E6	133	19,51	8	30	4,72

Badani uzyskiwali najbardziej zróżnicowane wyniki w składniku Estetyka (O2) ($\sigma = 5,15$) (Tab. 24). Największe podobieństwo badani wykazywali w zakresie wyników uzyskiwanych w składniku Działania (O4) ($\sigma = 4,20$).

Tabela 24. Statystyki opisowe dla składników O1 - O6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie

	N	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std.
NEO-PI-R O1	133	17,80	0	30	4,42
NEO-PI-R O2	133	18,07	5	32	5,15
NEO-PI-R O3	133	19,62	6	31	4,82
NEO-PI-R O4	133	17,34	8	30	4,20
NEO-PI-R O5	133	19,97	9	32	4,45
NEO-PI-R O6	133	18,48	9	30	4,28

Osoby badane uzyskiwały najbardziej zbliżone wyniki w składniku Skłonność do rozczulania się (U6) ($\sigma = 3,64$), największym zróżnicowaniem wyników cechował się składnik Skromność (U5) ($\sigma = 4,90$) (Tab. 25).

Tabela 25. Statystyki opisowe dla składników U1 - U6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie

	N	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std.
NEO-PI-R U1	133	18,03	3	27	4,53
NEO-PI-R U2	133	17,50	7	30	4,52
NEO-PI-R U3	133	19,51	8	30	4,71
NEO-PI-R U4	133	16,04	4	29	4,59
NEO-PI-R U5	133	16,52	2	30	4,90
NEO-PI-R U6	133	17,85	8	27	3,64

Na podstawie wysokości odchyłeń standardowych prezentowanych w tabeli 26 można stwierdzić, że wyniki pełnej próby w składnikach Sumienności cechują się najmniejszym zróżnicowaniem ze wszystkich czynników osobowości. Badani są zatem najbardziej podobni w zakresie składników Sumienności.

Tabela 26. Statystyki opisowe dla składników S1 - S6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie

	N	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. Std.
NEO-PI-R S1	133	21,74	8	29	3,98
NEO-PI-R S2	133	20,52	7	30	3,88
NEO-PI-R S3	133	22,41	8	31	3,91
NEO-PI-R S4	133	21,45	9	28	3,58
NEO-PI-R S5	133	20,60	8	30	4,38
NEO-PI-R S6	133	17,51	4	27	3,81

3.1.2. Prezentacja korelacji między wymiarami zaangażowania w studiowanie a cechami osobowości

Prezentacja korelacji między wymiarami zaangażowania a cechami osobowości w grupie kobiet

Na podstawie wyników kobiet stworzono macierz korelacji, której analiza pozwoliła na weryfikację stawianych hipotez. Zgodnie z prezentowanymi w tabeli 27 danymi w grupie kobiet obserwuje się wysoce istotne korelacje między niektórymi wymiarami zaangażowania a Neurotycznością, Ekstrawertycznością, Ugodowością i Sumiennością. Wyraźne zależności

ujemne obserwowane są między Neurotycznością a UWES-S Og oraz wymiarami Wigoru (UWES-S W) i Zaabsorbowania (UWES-S Z). Nie istnieje istotny związek Neurotyczności i Poświęcenia (UWES-S P). Dodatnia korelacja pojawia się między wymiarem Poświęcenia (UWES-S P) a Ekstrawertycznością. Również między czynnikiem Ugodowość a wymiarem Poświęcenia (UWES-S P) pojawia się wyraźna, dodatnia zależność. Wszystkie wymiary zaangażowania, łącznie z UWES-S Og, korelują dodatnio z czynnikiem Sumienność. Poziom korelacji między Sumiennością a wymiarami zaangażowania oraz wysoka istotność tych zależności wskazują na istnienie ważnej zależności.

Tabela 27. Poziom korelacji między wymiarami zaangażowania kwestionariusza UWES-S a cechami osobowości w grupie kobiet

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR N	Korelacja Pearsona	-,37**	-,35**	-,27*	-,36**
	Istotność (dwustronna)	,003	,005	,034	,004
NPR E	Korelacja Pearsona	,28*	,20	,37**	,22
	Istotność (dwustronna)	,027	,124	,004	,088
NPR O	Korelacja Pearsona	,02	-,02	-,01	,09
	Istotność (dwustronna)	,850	,865	,939	,500
NPR U	Korelacja Pearsona	,30*	,22	,33**	,26*
	Istotność (dwustronna)	,021	,093	,009	,041
NPR S	Korelacja Pearsona	,54**	,49**	,46**	,51**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Celem weryfikacji hipotez dotyczących zależności między wymiarami zaangażowania a składnikami osobowości przeprowadzono analizy korelacji dla składników poszczególnych czynników osobowości. Tabela 28 zawiera informacje o zależności między wymiarami zaangażowania a składnikami Neurotyczności w grupie kobiet. Lęk (N1) koreluje w sposób ujemny z UWES-S Og oraz wymiarem Zaabsorbowania (UWES-S Z). Istnieje ujemna

korelacja między Depresyjnością (N3) a UWES-S Og i wszystkimi wymiarami zaangażowania. Również impulsywność koreluje ujemnie z UWES-S Og oraz wymiarami Wigor (UWES-S W) i Poświęcenie (UWES-S P).

Tabela 28. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Neurotyczności w grupie kobiet

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR N1	Korelacja Pearsona	-,35**	-,31*	-,27*	-,36**
	Istotność (dwustronna)	,006	,015	,037	,005
NPR N2	Korelacja Pearsona	-,22	-,22	-,08	-,28*
	Istotność (dwustronna)	,087	,092	,553	,030
NPR N3	Korelacja Pearsona	-,36**	-,34**	-,32*	-,31*
	Istotność (dwustronna)	,005	,008	,012	,013
NPR N4	Korelacja Pearsona	-,19	-,23	-,12	-,16
	Istotność (dwustronna)	,138	,071	,351	,219
NPR N5	Korelacja Pearsona	-,35**	-,36**	-,25*	-,32*
	Istotność (dwustronna)	,006	,004	,048	,012
NPR N6	Korelacja Pearsona	-,11	-,06	-,11	-,11
	Istotność (dwustronna)	,418	,619	,408	,382

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Wyniki kobiet wskazują na istnienie umiarkowanej, dodatniej korelacji między Wynikiem UWES-S Og i wszystkim jego wymiarami a Asertywnością (E3). Zależności te są wysoce istotne dla wszystkich wymiarów zaangażowania. Tabela 29 zawiera dokładne informacje dotyczące poziomu korelacji między zaangażowaniem a składnikami Ekstrawertyczności.

Tabela 29. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ekstrawertyczności w grupie kobiet

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR E1	Korelacja Pearsona	,15	,06	,20	,15
	Istotność (dwustronna)	,243	,630	,118	,234
NPR E2	Korelacja Pearsona	,08	,03	,10	,10
	Istotność (dwustronna)	,524	,813	,450	,455
NPR E3	Korelacja Pearsona	,47 ^{**}	,39 ^{**}	,45 ^{**}	,45 ^{**}
	Istotność (dwustronna)	,001	,002	,001	,001
NPR E4	Korelacja Pearsona	,11	,08	,22	,02
	Istotność (dwustronna)	,409	,551	,088	,880
NPR E5	Korelacja Pearsona	,07	,03	,13	,05
	Istotność (dwustronna)	,582	,795	,326	,732
NPR E6	Korelacja Pearsona	,09	,08	,22	-,01
	Istotność (dwustronna)	,474	,562	,092	,938

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Pomimo braku istotnych relacji między wymiarami zaangażowania a czynnikiem Otwartość na doświadczenie zależności takie zaobserwowano dla dwóch składników tego czynnika (Tab. 30). Występuje wysoce istotna, wyraźna zależność dodatnia między Estetyką (O2) a Zaabsorbowaniem (UWES-S Z). Ujemna, niska korelacja o niższej istotności pojawia się między Wartościami (O6) a Wigorem (UWES-S W).

Tabela 30. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Otwartości na doświadczenie w grupie kobiet

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR O1	Korelacja Pearsona	-,07	-,09	-,02	-,07
	Istotność (dwustronna)	,604	,494	,875	,608
NPR O2	Korelacja Pearsona	,24	,17	,07	,38**
	Istotność (dwustronna)	,063	,205	,610	,002
NPR O3	Korelacja Pearsona	-,16	-,19	-,14	-,10
	Istotność (dwustronna)	,231	,153	,290	,432
NPR O4	Korelacja Pearsona	,21	,19	,20	,19
	Istotność (dwustronna)	,098	,137	,126	,141
NPR O5	Korelacja Pearsona	,15	,17	,11	,14
	Istotność (dwustronna)	,240	,201	,417	,290
NPR O6	Korelacja Pearsona	-,31*	-,33*	-,25	-,25*
	Istotność (dwustronna)	,016	,010	,051	,048

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Dwa ze składników Ugodowości korelują z wymiarami zaangażowania (Tab. 31). Niskie, dodatnie korelacje, które są statystycznie istotne występują między Zaufaniem (U1) a UWES-S Og oraz między Ustępliwością (U4) a UWES-S Og i wymiarami Wigor (UWES-S W) i Zaabsorbowanie (UWES-S Z). Wysoce istotna korelacja pojawia się między Zaufaniem (U1) a wymiarem Poświęcenie (UWES-S P), poziom korelacji wskazuje na istnienie silnej zależności między tymi wymiarami.

Tabela 31. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ugodowości w grupie kobiet

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR U1	Korelacja Pearsona	,33**	,22	,42**	,27*
	Istotność (dwustronna)	,010	,088	,001	,033
NPR U2	Korelacja Pearsona	,24	,23	,22	,20
	Istotność (dwustronna)	,064	,081	,084	,120
NPR U3	Korelacja Pearsona	,03	-,04	,15	-,01
	Istotność (dwustronna)	,845	,754	,264	,922
NPR U4	Korelacja Pearsona	,32*	,32*	,21	,31*
	Istotność (dwustronna)	,013	,012	,099	,015
NPR U5	Korelacja Pearsona	-,05	-,05	-,03	-,04
	Istotność (dwustronna)	,711	,678	,794	,750
NPR U6	Korelacja Pearsona	,20	,08	,27*	,21
	Istotność (dwustronna)	,117	,535	,038	,099

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Największa liczba zależności pojawiła się między składnikami Sumienności a wymiarami zaangażowania (Tab. 32). Kompetencja (S1) koreluje dodatnio z UWES-S Og i wszystkimi wymiarami zaangażowania przy czym relacja ta jest najbardziej istotna dla wymiaru Poświęcenie (UWES-S P). Skłonność do porządku (S2) koreluje z wymiarem Wigor (UWES-S W). Najistotniejsze, choć nie najmocniejsze, zależności występują między Dążeniem do osiągnięć (S4) a UWES-S Og i wszystkimi wymiarami zaangażowania. Również Samodyscyplina (S5) powiązana jest z zaangażowaniem. W zakresie składnika Rozwaga (S6) pojawia się wysoka, dodatnia korelacja z wymiarem Zaabsorbowania (UWES-S Z), zależność ta cechuje się również wysoką istotnością. Pozostałe wymiary zaangażowania również powiązane są z Rozwagą (S6), zależności te są jednak słabsze choć nadal wysoce istotne.

Tabela 32. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Sumienności w grupie kobiet

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR S1	Korelacja Pearsona	,41**	,34**	,44**	,33**
	Istotność (dwustronna)	,001	,007	,001	,009
NPR S2	Korelacja Pearsona	,26*	,33**	,17	,21
	Istotność (dwustronna)	,040	,009	,183	,112
NPR S3	Korelacja Pearsona	,24	,15	,31*	,22
	Istotność (dwustronna)	,058	,242	,016	,095
NPR S4	Korelacja Pearsona	,54**	,45**	,48**	,52**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR S5	Korelacja Pearsona	,43**	,38**	,37**	,41**
	Istotność (dwustronna)	,001	,003	,004	,001
NPR S6	Korelacja Pearsona	,58**	,56**	,36**	,63**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,005	,001

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Podsumowanie

W grupie badanych kobiet ujawniono liczne korelacje między wymiarami zaangażowania w studiowanie a czynnikami osobowości. Trzy spośród czterech wymiarów zaangażowania współwystępują z Neurotycznością (NPR N), a wszystkie wymiary kwestionariusza UWES-S współwystępują z Sumiennością (NPR S) (Tab. 27).

Ogólny wymiar zaangażowania (UWES-S Og) ujemnie koreluje z Neurotycznością (NPR N) ($r = -,37$, $p < 0,01$) (Tab. 27), a dodatnio koreluje z czynnikiem Sumienność (NPR S) ($r = ,54$, $p < 0,01$) (Tab. 27). Wykazano również, że UWES-S Og koreluje ujemnie z następującymi składnikami osobowości w zakresie Neurotyczności (Tab. 28): Lękiem (N1) ($r = -,35$, $p < 0,01$); Depresyjnością (N3) ($r = -,36$, $p < 0,01$) oraz Impulsywnością (N5) ($r = -,35$,

$p < 0,01$). Dodatkowo wykryto korelacje między UWES-S Og a jednym ze składników Ekstrawertyczności (NPR E) - Asertywnością (E3) ($r = ,47, p < 0,01$) (Tab. 29). UWES-S Og w grupie kobiet koreluje również ze składnikami Ugodowości (NPR U), choć poziom istotności tych korelacji jest niższy od pozostałych korelacji dla UWES-S Og. Zaangażowanie (UWES-S Og) koreluje dodatnio z Zaufaniem (U1) ($r = ,33, p < 0,01$) (Tab. 31), podobnie jak z Ustępliwością (U4) ($r = ,32, p < 0,05$) (Tab. 31). Tabela 32 zawiera dane dotyczące związku między UWES-S Og i składnikami Sumienności (NPR S). UWES-S Og koreluje dodatnio z Kompetencją (S1) ($r = ,41, p < 0,01$), Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,54, p < 0,01$), Samodyscypliną (S5) ($r = ,43, p < 0,01$) oraz Rozważą (S6) ($r = ,58, p < 0,01$) Og (Tab. 32).

Wyniki uzyskiwane przez badane kobiety w wymiarze Wigor (UWES-S W) korelują ujemnie z Neurotycznością (NPR N) ($r = -,35, p < 0,01$) (Tab. 27) oraz dodatnio z Sumiennością (NPR S) ($r = ,49, p < 0,01$) (Tab. 27). Wigor (UWES-S W) koreluje ujemnie z Depresyjnością (N3) ($r = -,34, p < 0,01$) oraz Impulsywnością (N5) ($r = -,36, p < 0,01$) (Tab. 28). Istnieje dodatnia korelacja między Wigorem (UWES-S W) a Asertywnością (E3) ($r = ,39, p < 0,01$) (Tab. 28). Dane z tabeli 30 ukazują zależność między Wigorem (UWES-S W) a Wartościami (O6) ($r = -,33, p < 0,05$). Wigor koreluje również z Ustępliwością (U4) ($r = ,32, p < 0,05$) (Tab. 31). Najliczniejsze zależności występują jednak między Wigorem a składnikami Sumienności (NPR S). Tabela 32 zawiera dane wskazujące na istnienie korelacji między Wigorem a Kompetencją (S1) ($r = ,34, p < 0,01$); Skłonnością do porządku (S2) ($r = ,33, p = 0,01$), Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,45, p = 0,01$), Samodyscypliną (S5) ($r = 38, p = 0,01$) oraz Rozważą (S6) ($r = ,56, p = 0,01$).

Kolejny wymiar zaangażowania – Poświęcenie (UWES-S P) koreluje dodatnio z Ekstrawertycznością (NPR E) ($r = ,37, p < 0,01$), Ugodowością (NPR U) ($r = ,33, p < 0,01$) oraz Sumiennością (NPR S) ($r = ,46, p < 0,01$) (Tab. 27). Poświęcenie (UWES-S P) koreluje z najmniejszą liczbą składników osobowości spośród wszystkich wymiarów zaangażowania. Tabela 28 wskazuje na istnienie ujemnej korelacji między Poświęceniem (UWES-S P) a Depresyjnością (N3) ($r = -,32, p < 0,05$). Istnieje zależność między Poświęceniem (UWES-S P) a Asertywnością (E3) ($r = ,45, p < 0,01$) (Tab. 29). Poświęcenie koreluje również z Zaufaniem (U1) ($r = ,42, p < 0,01$) (Tab. 31). W zakresie składników Sumienności (NPR S) Poświęcenie koreluje z Kompetencją (S1) ($r = ,44, p < 0,01$) i Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,48, p < 0,01$) oraz z Samodyscypliną (S5) ($r = ,37, p < 0,01$) i Rozważą (S6) ($r = ,36, p < 0,01$) (Tab. 32).

Zaabsorbowanie (UWES-S Z) jest ostatnim z wymiarów zaangażowania. Dane z tabeli 27 wskazują na istnienie ujemnej korelacji między Zaabsorbowaniem (UWES-S Z) a Neurotycznością (NPR N) ($r = -,36, p < 0,01$) oraz dodatniej korelacji między Zaabsorbowaniem (UWES-S Z) a Sumiennością (NPR S) ($r = ,21, p < 0,01$). Zaabsorbowanie koreluje ujemnie z Lękiem (N1) ($r = -,36, p < 0,01$), Depresyjnością (N3) ($r = -,31, p < 0,05$) i Impulsywnością (N5) ($r = -,32, p < 0,05$) (Tab. 28). Dodatkowo korelacje widoczne są między Zaabsorbowaniem (UWES-S Z) a Asertywnością (E3) ($r = ,45, p < 0,01$) (Tab. 29), Estetyką (O2) ($r = ,38, p < 0,01$) (Tab. 30) i Ustępliwością (U4) ($r = ,31, p < 0,05$) (Tab. 31). Zaabsorbowanie koreluje również dodatnio z Kompetencją (S1) ($r = ,33, p < 0,01$) (Tab. 32) oraz Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,52, p < 0,01$), Samodyscypliną (S5) ($r = ,41, p < 0,01$) i Rozwagą (S6) ($r = ,63, p < 0,01$) (Tab. 32).

Prezentacja korelacji między wymiarami zaangażowania w studiowanie a cechami osobowości w grupie mężczyzn

Analiza relacji wymiarów zaangażowania i cech osobowości wykazała, że w grupie badanych mężczyzn najistotniejsze jest powiązanie między Ekstrawertycznością a UWES-S Og i wszystkimi wymiarami zaangażowania (Tab. 33). Korelacje występujące między Ekstrawertycznością a UWES-S Og i wymiarem Wigoru (UWES-S W) uznaje się za wysokie, za umiarkowane uznaje się korelacje Ekstrawertyczności i wymiarów Poświęcenie (UWES-S P) i Zaabsorbowanie (UWES-S Z). Niską korelację ujemną obserwuje się między Ugodowością a wymiarem Wigor (UWES-S W).

Tabela 33. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i cech osobowości w grupie mężczyzn

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR N	Korelacja Pearsona	-,16	-,20	-,15	-,10
	Istotność (dwustronna)	,176	,101	,213	,426
NPR E	Korelacja Pearsona	,64**	,61**	,58**	,54**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR O	Korelacja Pearsona	-,12	,01	-,22	-,09
	Istotność (dwustronna)	,337	,936	,062	,439
NPR U	Korelacja Pearsona	-,27*	-,32**	-,23	-,19
	Istotność (dwustronna)	,020	,006	,055	,106
NPR S	Korelacja Pearsona	,14	,15	,15	,08
	Istotność (dwustronna)	,241	,212	,206	,507

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Nie zaobserwowano istotnych statystycznie zależności między składnikami Neurotyczności a wymiarami zaangażowania w grupie badanych mężczyzn (Tab. 34). Nie można zatem mówić o związku między poziomem zaangażowania a poziomem neurotyczności u badanych mężczyzn.

Tabela 34. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Neurotyczności w grupie mężczyzn

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR N1	Korelacja Pearsona	-,02	-,11	,04	,03
	Istotność (dwustronna)	,883	,346	,762	,833
NPR N2	Korelacja Pearsona	-,15	-,12	-,19	-,09
	Istotność (dwustronna)	,221	,335	,119	,441
NPR N3	Korelacja Pearsona	-,15	-,12	-,17	-,10
	Istotność (dwustronna)	,223	,301	,157	,399
NPR N4	Korelacja Pearsona	-,19	-,27*	-,11	-,15
	Istotność (dwustronna)	,107	,023	,348	,221
NPR N5	Korelacja Pearsona	-,05	-,03	-,07	-,03
	Istotność (dwustronna)	,695	,804	,574	,807
NPR N6	Korelacja Pearsona	-,13	-,15	-,14	-,06
	Istotność (dwustronna)	,293	,210	,259	,640

W grupie badanych mężczyzn najlichniesze powiązania pojawiały się między wymiarami zaangażowania a składnikami Ekstrawertyczności (Tab. 35). Wykazano, że istnieje niska korelacja dodatnia o wysokiej istotności między Serdecznością (E1) a wymiarem Poświęcenie (UWES-S P). Wysoce istotne zależności pojawiają się między Towarzystwością (E2) a wszystkimi wymiarami zaangażowania. Najwyższa korelacja pojawia się między Towarzystwością (E2) a UWES-S Og. Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli 35 istnieje powiązanie między Asertywnością (E3) a wszystkim wymiarami zaangażowania, najwyższa i najistotniejsza korelacja występuje między omawianym składnikiem osobowości a wymiarem Wigor (UWES-W). Również Aktywność (E4) wykazuje umiarkowane dodatnie korelacje ze wszystkimi wymiarami zaangażowania. Wykazano istnienie zależności między składnikiem

Emocje pozytywne (E6) a UWES-S Og oraz wymiarami Wigor (UWES-S W) i Poświęcenie (UWES-S P).

Tabela 35. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ekstrawertyczności w grupie mężczyzn

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR E1	Korelacja Pearsona	,24*	,08	,33**	,23
	Istotność (dwustronna)	,046	,496	,005	,057
NPR E2	Korelacja Pearsona	,63**	,57**	,59**	,55**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR E3	Korelacja Pearsona	,49**	,56**	,39**	,38**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR E4	Korelacja Pearsona	,48**	,46**	,40**	,44**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR E5	Korelacja Pearsona	,24*	,27*	,19	,20
	Istotność (dwustronna)	,044	,023	,120	,095
NPR E6	Korelacja Pearsona	,39**	,42**	,37**	,28*
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,016

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Nie wykazano istotnych statystycznie powiązań między wymiarami zaangażowania a składnikami Otwartości na doświadczenie czego dowodzą dane zawarte w tabeli 36.

Tabela 36. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników
 Otwartości na doświadczenie w grupie mężczyzn

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR O1	Korelacja Pearsona	,03	,03	-,05	,10
	Istotność (dwustronna)	,832	,836	,654	,384
NPR O2	Korelacja Pearsona	-,26*	-,21	-,26*	-,23
	Istotność (dwustronna)	,029	,073	,028	,056
NPR O3	Korelacja Pearsona	,08	,01	,09	,11
	Istotność (dwustronna)	,521	,933	,459	,361
NPR O4	Korelacja Pearsona	,06	,19	-,03	,01
	Istotność (dwustronna)	,625	,108	,774	,944
NPR O5	Korelacja Pearsona	-,09	,05	-,23	-,07
	Istotność (dwustronna)	,434	,705	,057	,588
NPR O6	Korelacja Pearsona	-,16	,03	-,23	-,23
	Istotność (dwustronna)	,180	,833	,055	,054

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Podobnie jak w przypadku Neurotyczności i Otwartości na doświadczenie brak jest zależności między wymiarami zaangażowania a składnikami Ugodowości co obrazują dane prezentowane w tabeli 37.

Tabela 37. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ugodowości w grupie mężczyzn

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR U1	Korelacja Pearsona	-,02	-,05	-,03	,01
	Istotność (dwustronna)	,848	,690	,831	,924
NPR U2	Korelacja Pearsona	-,19	-,21	-,18	-,12
	Istotność (dwustronna)	,115	,075	,126	,335
NPR U3	Korelacja Pearsona	-,16	-,21	-,14	-,08
	Istotność (dwustronna)	,190	,075	,270	,493
NPR U4	Korelacja Pearsona	-,22	-,27*	-,12	-,22
	Istotność (dwustronna)	,058	,021	,312	,060
NPR U5	Korelacja Pearsona	-,10	-,13	-,11	-,04
	Istotność (dwustronna)	,391	,268	,378	,736
NPR U6	Korelacja Pearsona	-,27*	-,25*	-,23	-,25*
	Istotność (dwustronna)	,024	,036	,058	,034

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

W zakresie składników Sumienności (Tab. 38) w grupie badanych mężczyzn wykazano istnienie zależności między Dążeniem do osiągnięć (S4) a UWES-S Og i wymiarem Poświęcenie (UWES-S P). Istnieją również zależności między składnikiem Rozwaga (S6) a UWES-S Og i wymiarem Poświęcenie (UWES-S P), choć te dodatnie korelacje są niskie to osiągnęły one wymagany próg istotności.

Tabela 38. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Sumienności w grupie mężczyzn

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR S1	Korelacja Pearsona	,18	,18	,19	,13
	Istotność (dwustronna)	,121	,126	,116	,272
NPR S2	Korelacja Pearsona	-,09	-,00	-,15	-,08
	Istotność (dwustronna)	,470	,984	,202	,528
NPR S3	Korelacja Pearsona	-,06	-,05	-,06	-,04
	Istotność (dwustronna)	,635	,658	,615	,734
NPR S4	Korelacja Pearsona	,33**	,24*	,36**	,28*
	Istotność (dwustronna)	,005	,040	,002	,017
NPR S5	Korelacja Pearsona	-,11	-,02	-,08	-,21
	Istotność (dwustronna)	,351	,896	,488	,082
NPR S6	Korelacja Pearsona	,30*	,22	,34**	,24*
	Istotność (dwustronna)	,012	,059	,004	,044

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Podsumowanie

Tabele od 33 do 38 przedstawiają macierz korelacji wymiarów zaangażowania i czynników osobowości w grupie mężczyzn. Zależności pojawiające się między wymiarami zaangażowania a cechami osobowości w grupie mężczyzn różnią się znacznie od zależności występujących w grupie kobiet. W grupie mężczyzn wszystkie wymiary zaangażowania w sposób dodatni korelują z Ekstrawertycznością (NPR E) (Tab. 33), dodatkowo Wigor (UWES-S W) koreluje z Ugodością (NPR U) (Tab. 33).

Ogólny wymiar zaangażowania (UWES-S Og) dodatnio koreluje z czynnikiem Ekstrawertyczność (NPR E) ($r = ,64, p < 0,01$) (Tab. 33). Dodatkowo korelacje wykryto również między UWES-S Og a następującymi składnikami Ekstrawertyczności (NPR E):

Towarzystością (E2) ($r = ,63, p < 0,01$), Asertywnością (E3) ($r = ,49, p < 0,01$), Aktywnością (E4) ($r = ,48, p < 0,01$) i Emocjami pozytywnymi (E6) ($r = ,39, p < 0,01$) (Tab. 35). Tabela 38 zawiera dane dotyczące związku między UWES-S Og i składnikami Sumienności (NPR S). UWES-S Og koreluje dodatnio z Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,33, p < 0,01$) i Rozważą (S6) ($r = ,30, p = 0,05$) (Tab. 38).

Wyniki w wymiarze Wigor (UWES-S W) uzyskiwane przez mężczyzn korelują dodatnio z Ekstrawertycznością (NPR E) ($r = ,61, p < 0,01$) oraz ujemnie z Neurotycznością (NPR N) ($r = -,32, p < 0,01$) (Tab. 33). Istnieją dodatnie korelacje między Wigorem (UWES-S W) a Towarzystością (E2) ($r = ,57, p < 0,01$), Asertywnością (E3) ($r = ,56, p < 0,01$), Aktywnością (E3) ($r = ,46, p < 0,01$) i Emocjami pozytywnymi (E6) ($r = ,42, p < 0,01$) (Tab.35).

Poświęcenie (UWES-S P) koreluje dodatnio z Ekstrawertycznością (NPR E) ($r = ,58, p < 0,01$) (Tab. 32). Tabela 35 wskazuje na istnienie dodatnich korelacji między Poświęceniem (UWES-S P) a niemal wszystkimi składnikami Ekstrawertyczności (NPR E). Poświęcenie (UWES-S P) koreluje dodatnio z Serdecznością (E1) ($r = ,33, p < 0,01$), Towarzystością (E2) ($r = ,59, p < 0,01$), Asertywnością (E3) ($r = ,39, p < 0,01$), Aktywnością (E4) ($r = ,40, p < 0,01$) oraz Emocjami pozytywnymi (E6) ($r = ,37, p < 0,01$) (Tab. 35). W zakresie składników Sumienności (NPR S) Poświęcenie koreluje z Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,36, p < 0,01$) oraz z Rozważą (S6) ($r = ,34, p < 0,01$) (Tab. 38).

Zaabsorbowanie (UWES-S Z) koreluje dodatnio z Ekstrawertycznością (NPR E) ($r = ,54, p < 0,01$) (Tab. 33) oraz jej składnikami: Towarzystością (E2) ($r = ,55, p < 0,01$), Asertywnością (E3) ($r = ,38, p < 0,01$) i Aktywnością (E4) ($r = ,44, p < 0,01$).

Prezentacja korelacji między wymiarami zaangażowania w studiowanie a cechami osobowości w pełnej próbie

Przeprowadzenie analizy korelacji umożliwiło weryfikację pierwszej hipotezy, która zakładała istnienie związku między ogólnym poziomem zaangażowania a cechami osobowości studentów oraz hipotezy trzeciej według, której osoby o dużej sumienności uzyskują wysokie wyniki w zakresie zaangażowania. Poniższe tabele wskazują istnienie związków między zaangażowaniem a osobowością potwierdzając tym samym trafność wymienionych hipotez. Istnieje bardzo silny związek między wszystkimi wymiarami zaangażowania a Ekstrawertycznością (Tab. 39). Wyniki wskazują również na istotną

korelację wszystkich wymiarów zaangażowania z Sumiennością. Istnieje słaba, ale wciąż istotna negatywna korelacja Neurotyczności z UWES-S Og, Wigorem (UWES-S W) oraz Zaabsorbowaniem (UWES-S Z).

Tabela 39. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i cech osobowości w pełnej próbie

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR N	Korelacja Pearsona	-,21*	-,23**	-,13	-,22*
	Istotność (dwustronna)	,013	,008	,129	,012
NPR E	Korelacja Pearsona	,51**	,46**	,56**	,36**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR O	Korelacja Pearsona	,03	,08	,01	,01
	Istotność (dwustronna)	,701	,391	,915	,935
NPR U	Korelacja Pearsona	,03	-,03	,07	,04
	Istotność (dwustronna)	,746	,750	,440	,676
NPR S	Korelacja Pearsona	,36**	,35**	,34**	,30**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Pojawienie się silnych korelacji między zaangażowaniem i jego wymiarami a głównymi czynnikami osobowości skłoniło do przeprowadzenia dodatkowych analiz w celu wykrycia związków zachodzących między zaangażowaniem i jego wymiarami a składnikami poszczególnych czynników osobowości.

Tabela 40 prezentuje macierz korelacji dla składników Neurotyczności. Na podstawie wyników można stwierdzić, że występuje istotna ujemna korelacja między zaangażowaniem i wszystkimi jego wymiarami a Depresyjnością (N3). Wyniki wskazują ponad to na istnienie ujemnej korelacji między Wigorem (UWES-S W) a Nadmiernym samokrytycyzmem (N4).

Tabela 40. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Neurotyczności w pełnej próbie

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR N1	Korelacja Pearsona	-,12	-,16	-,02	-,15
	Istotność (dwustronna)	,173	,070	,837	,095
NPR N2	Korelacja Pearsona	-,16	-,14	-,11	-,18*
	Istotność (dwustronna)	,068	,101	,212	,041
NPR N3	Korelacja Pearsona	-,24**	-,22**	-,22*	-,21*
	Istotność (dwustronna)	,005	,010	,011	,015
NPR N4	Korelacja Pearsona	-,16	-,22*	-,07	-,15
	Istotność (dwustronna)	,063	,011	,421	,092
NPR N5	Korelacja Pearsona	-,11	-,12	-,04	-,15
	Istotność (dwustronna)	,198	,189	,687	,079
NPR N6	Korelacja Pearsona	-,11	-,10	-,10	-,08
	Istotność (dwustronna)	,228	,263	,240	,335

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Pojawienie się silnej, dodatniej korelacji między zaangażowaniem i wszystkimi jego wymiarami a Ekstrawertycznością pozwoliło przypuszczać, że podobne zależności występować będą między wymiarami zaangażowania a składnikami Ekstrawertyczności. Analizy wykazały, że istnieje umiarkowana zależność między Serdecznością (E1) a UWES-S Og i Wigorem (UWES-S W) (Tab. 41). Bardzo silny związek występuje między Towarzystwem (E2) a zaangażowaniem i wszystkimi jego wymiarami. Ponadto, silna korelacja występuje również między Asertywnością (E3) a zaangażowaniem i wszystkimi jego wymiarami. Nieco słabsze zależności pojawiają się między Aktywnością (E4) i Pozytywnymi emocjami (E6) a zaangażowaniem i wszystkimi jego wymiarami. Dokładny poziom korelacji prezentuje tabela 41.

Tabela 41. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ekstrawertyczności w pełnej próbie

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR E1	Korelacja Pearsona	,26**	,15	,37**	,18*
	Istotność (dwustronna)	,002	,087	,001	,034
NPR E2	Korelacja Pearsona	,46**	,40**	,50**	,34**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR E3	Korelacja Pearsona	,50**	,50**	,44**	,41**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR E4	Korelacja Pearsona	,37**	,34**	,41**	,25**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,004
NPR E5	Korelacja Pearsona	,20*	,20*	,20*	,14
	Istotność (dwustronna)	,024	,025	,020	,123
NPR E6	Korelacja Pearsona	,32**	,32**	,40**	,15
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,093

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabela 42 prezentuje macierz korelacji zaangażowania i jego wymiarów oraz składników Otwartości na doświadczenie. Odkryto słabe, ale istotne związki między Działaniami (O4) a Wigorem (UWES-S W) oraz Wartościami (O6) a Zaabsorbowaniem (UWES-S Z).

Tabela 42. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników
 Otwartości na doświadczenie w pełnej próbie

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR O1	Korelacja Pearsona	-,01	-,02	-,02	,02
	Istotność (dwustronna)	,950	,844	,825	,808
NPR O2	Korelacja Pearsona	,02	,02	-,02	,05
	Istotność (dwustronna)	,841	,853	,858	,596
NPR O3	Korelacja Pearsona	,07	,02	,14	,03
	Istotność (dwustronna)	,410	,800	,108	,707
NPR O4	Korelacja Pearsona	,17	,23**	,13	,10
	Istotność (dwustronna)	,055	,009	,153	,242
NPR O5	Korelacja Pearsona	,02	,11	-,08	,03
	Istotność (dwustronna)	,825	,228	,354	,745
NPR O6	Korelacja Pearsona	-,16	-,08	-,12	-,22*
	Istotność (dwustronna)	,074	,366	,162	,012

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Brak jest istotnych zależności między zaangażowaniem i jego wymiarami a składnikami Ugodości, co potwierdzają wyniki zawarte w tabeli 43.

Tabela 43. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ugodowości w pełnej próbie

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR U1	Korelacja Pearsona	,14	,09	,17	,13
	Istotność (dwustronna)	,103	,322	,055	,134
NPR U2	Korelacja Pearsona	,02	,01	,02	,04
	Istotność (dwustronna)	,801	,937	,859	,674
NPR U3	Korelacja Pearsona	-,01	-,06	,08	-,04
	Istotność (dwustronna)	,935	,475	,369	,689
NPR U4	Korelacja Pearsona	,01	-,00	-,02	,06
	Istotność (dwustronna)	,904	,971	,785	,530
NPR U5	Korelacja Pearsona	-,05	-,07	-,03	-,04
	Istotność (dwustronna)	,600	,457	,779	,692
NPR U6	Korelacja Pearsona	-,03	-,06	,02	-,03
	Istotność (dwustronna)	,775	,469	,784	,745

Tabela 44 prezentuje wyniki korelacji dla zaangażowania i jego wymiarów oraz składników Sumienności. Istnieje umiarkowanie silna zależność między Kompetencją (S1) a zaangażowaniem i wszystkimi jego wymiarami. Silne zależności pojawiają się między zaangażowaniem i wszystkimi jego wymiarami a Dążeniem do osiągnięć (S4) i Rozwagą (S6).

Tabela 44. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Sumienności w pełnej próbie

		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
NPR S1	Korelacja Pearsona	,31**	,28**	,34**	,22*
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,012
NPR S2	Korelacja Pearsona	,12	,19*	,05	,07
	Istotność (dwustronna)	,187	,029	,568	,407
NPR S3	Korelacja Pearsona	,13	,10	,17*	,08
	Istotność (dwustronna)	,142	,273	,048	,364
NPR S4	Korelacja Pearsona	,44**	,36**	,45**	,38**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001
NPR S5	Korelacja Pearsona	,16	,19*	,14	,11
	Istotność (dwustronna)	,059	,025	,098	,224
NPR S6	Korelacja Pearsona	,41**	,37**	,31**	,43**
	Istotność (dwustronna)	,001	,001	,001	,001

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Podsumowanie

Analiza korelacji w pełnej próbie badawczej wykazała, że wszystkie wymiary zaangażowania korelują w sposób dodatni z Ekstrawertycznością (NPR E) i Sumiennością (NPR S) (Tab. 39). Zauważono również, że istnieje ujemna korelacja między UWES-S Og, Wigorem (UWES-S W) i Zaabsorbowaniem (UWES-S Z) a Neurotycznością (NPR N) (Tab. 39).

Zaangażowanie rozumiane jako UWES-S Og koreluje dodatnio z Ekstrawertycznością (NPR E) ($r = ,51, p < 0,01$) i Sumiennością (NPR S) ($r = ,36, p < 0,01$) (Tab. 39). Ujemną korelację zaobserwowano między UWES-S Og a Neurotycznością (NPR N) ($r = -,21, p = 0,05$) (Tab. 39). Zaangażowanie koreluje ujemnie z Depresyjnością (N3) ($r = -,24, p < 0,01$) (Tab. 40). Tabela 41 zawiera dane, które wskazują na istnienie korelacji między UWES-S Og a następującymi składnikami Ekstrawertyczności (NPR E): Serdecznością (E1) ($r = ,26, p <$

0,01), Towarzystością (E2) ($r = ,46, p < 0,01$), Asertywnością (E3) ($r = ,50, p < 0,01$), Aktywnością (E4) ($r = ,37, p < 0,01$) i Emocjami pozytywnymi (E6) ($r = ,32, p < 0,01$) (Tab. 41). Istnieją również zależności między UWES-S Og a składnikami Sumienności (NPR S). Zaangażowanie koreluje w sposób dodatni z Kompetencją (S1) ($r = ,31, p < 0,01$), Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,44, p < 0,01$) i Rozwagą (S6) ($r = ,41, p < 0,01$).

Pierwszym z trzech wymiarów zaangażowania jest Wigor (UWES-S W), który koreluje ujemnie z Neurotycznością (NPR N) ($r = -,23, p < 0,01$). Dodatkowo korelacje występują między Wigorem (UWES-S W) i Ekstrawertycznością (NPR E) ($r = ,46, p < 0,01$) i Sumiennością (NPR S) ($r = ,35, p < 0,01$). Wigor (UWES-S W) ujemnie koreluje z Depresyjnością (N3) ($r = -,22, p < 0,01$) oraz Nadmiernym samokrytycyzmem (N4) ($r = -,22, p < 0,05$) (Tab. 40). Dane zawarte w tabeli 41 wskazują, że istnieją dodatnie korelacje między wymiarem Wigoru (UWES-S W) a składnikami Ekstrawertyczności (NPR E). Zależności te dotyczą Towarzystości (E2) ($r = ,40, p < 0,01$), Asertywności (E3) ($r = ,50, p < 0,01$), Aktywności (E4) ($r = ,34, p < 0,01$) i Emocji pozytywnych (E6) ($r = ,32, p < 0,01$) (Tab. 41). Wigor (UWES-S W) koreluje również ze składnikiem Działanie (O4) ($r = ,23, p < 0,01$) (Tab. 42). Podobnie jak Wynik Ogólny (UWES-S Og), również Wigor (UWES-S W) koreluje ze składnikami Sumienności (NPR S). Wyniki w zakresie wymiaru Wigor (UWES-S W) korelują dodatnio z Kompetencją (S1) ($r = ,28, p < 0,01$), Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,36, p < 0,01$) i Rozwagą (S6) ($r = ,37, p < 0,01$) (Tab. 44).

Wyniki uzyskiwane przez pełną próbę badawczą w zakresie Poświęcenia (UWES-S P) korelują dodatnio z wynikami w czynnikach Ekstrawertyczność (NPR E) ($r = ,56, p < 0,01$) i Sumienność (NPR S) ($r = ,34, p < 0,01$) (Tab. 39). Dane w tabeli 40 wskazują na istnienie ujemnej korelacji między Poświęceniem (UWES-S P) a Depresyjnością (N3) ($r = -,22, p < 0,05$). Istnieją zależności między wynikami otrzymywanymi przez badanych w wymiarze Poświęcenie (UWES-S P) a składnikami Ekstrawertyczności (NPR E) (Tab. 41). W tabeli 41 prezentowane są dane, które wskazują, że Poświęcenie (UWES-S P) dodatnio koreluje z Serdecznością (E1) ($r = ,37, p < 0,01$), Towarzystością (E2) ($r = ,50, p < 0,01$), Asertywnością (E3) ($r = ,44, p < 0,01$), Aktywnością (E4) ($r = ,41, p < 0,01$) i Emocjami pozytywnymi (E6) ($r = ,40, p < 0,01$) (Tab. 41). Poświęcenie (UWES-S P), podobnie jak Wigor (UWES-S W), dodatnio koreluje z Kompetencją (S1) ($r = ,34, p < 0,01$), Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,45, p < 0,01$) i Rozwagą (S6) ($r = ,31, p < 0,01$) (Tab. 44).

Ostatnim z wymiarów zaangażowania w teście UWES-S jest Zaabsorbowanie (UWES-S Z). Wyniki otrzymywane przez badanych w tym wymiarze korelują ujemnie z Neurotycznością (NPR N) ($r = -,22, p < 0,05$), a dodatnio z Ekstrawertycznością (NPR E) ($r = ,36, p < 0,01$) i Sumiennością (NPR S) ($r = ,30, p < 0,01$) (Tab. 39). Zaabsorbowanie (UWES-S Z) ujemnie koreluje z Depresyjnością (N3) ($r = -,21, p < 0,05$) na co wskazują dane zawarte w tabeli 40. Istnieją również zależności między Zaabsorbowaniem (UWES-S Z) a Towarzyskością (E2) ($r = ,34, p < 0,01$), Asertywnością (E3) ($r = ,41, p < 0,01$) i Aktywnością (E4) ($r = ,25, p < 0,01$) (Tab. 41). Dane z tabeli 42 wskazują, że istnieje ujemna korelacja między Zaabsorbowaniem (UWES-S Z) a Wartościami (O6) ($r = -,22, p < 0,05$). Podobnie jak pozostałe wymiary zaangażowania, również Zaabsorbowanie (UWES-S Z) koreluje z Kompetencją (S1) ($r = ,22, p < 0,05$), choć poziom istotności tychże korelacji jest niższy niż w przypadku pozostałych wymiarów zaangażowania (Tab. 44). Zaabsorbowanie koreluje również z Dążeniem do osiągnięć (S4) ($r = ,38, p < 0,01$) i Rozwagą (S6) ($r = ,43, p < 0,01$) (Tab. 44).

3.1.3. Różnice w zakresie cech osobowości w grupach osób o wysokim i niskim poziomie zaangażowania w studiowanie

W celu weryfikacji kolejnych hipotez (H2, H3) podjęto decyzje o analizie wyników w oparciu o grupy skrajne. Zgodnie z początkowym założeniem dotyczącym omawiania analiz statystycznych wyodrębniono grupy skrajne w oparciu o UWES-S Og dla grupy kobiet, grupy mężczyzn oraz pełnej próby.

Analiza różnic osobowościowych w grupach kobiet o wysokich i niskich wynikach zaangażowania w studiowanie

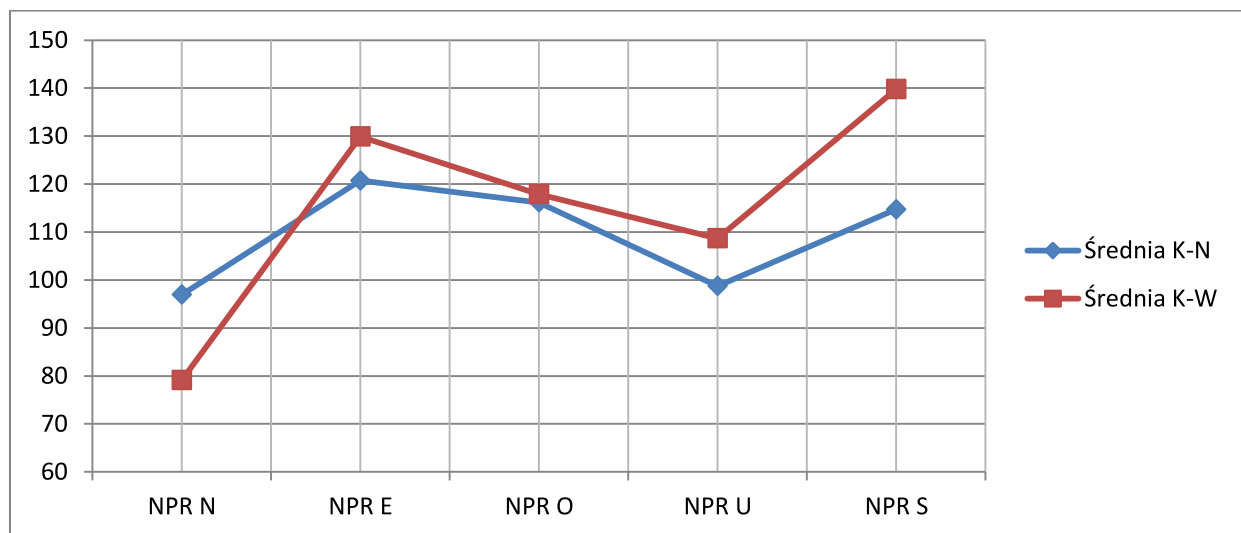
Na podstawie Wyniku Ogólnego zaangażowania wyznaczono dwie, osiemnastoosobowe grupy kobiet uzyskujących wysokie (K-W) i niskie (K-N) wyniki w zakresie zaangażowania. Wyznaczenie grup skrajnych pozwoliło porównać kobiety o wysokim i niskim zaangażowaniu pod względem cech osobowości.

Wyniki zawarte w tabeli 45 wykazują istotną statystycznie różnicę między kobietami o niskim i wysokim zaangażowaniu w zakresie Sumienności. Kobiety uzyskujące wysokie wyniki w UWES-S Og cechują się wyższymi wynikami w zakresie Sumienności.

Tabela 45. Statystyki dotyczące głównych czynników NEO-PI-R dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.		Odch.std.	
	K-N	K-W				K-N	K-W	K-N	K-W
NPR N	96,94	79,11	2,40	34	0,022	18	18	24,51	19,79
NPR E	120,72	129,89	-1,74	34	0,091	18	18	17,77	13,59
NPR O	116,17	117,89	-0,32	34	0,748	18	18	13,54	17,99
NPR U	98,72	108,67	-2,08	34	0,045	18	18	15,78	12,74
NPR S	114,72	139,78	-4,70	34	0,001	18	18	17,94	13,75

Wykres 12 obrazuje różnice występujące między kobietami o niskich i wysokich wynikach zaangażowania. Zauważalna jest istotna statystycznie różnica w zakresie Sumienności, gdzie kobiety o niskim zaangażowaniu uzyskują niższe wyniki.



Wykres 12. Różnice w zakresie czynników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og w grupie kobiet

Podobnie jak analizy korelacji i prezentacje statystyk opisowych również grupy skrajne wyznaczone w oparciu o poziom zaangażowania zostały przeanalizowane pod kątem różnic w zakresie składników osobowości. Wyniki zawarte w tabeli 46 potwierdzają, że kobiety uzyskujące niskie wyniki w UWES-S Og osiągają wyższe wyniki w składniku Impulsywność (N5) niż kobiety o wysokim poziomie zaangażowania.

Tabela 46. Statystyki dotyczące składników Neurotyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og dla grupy badanych kobiet

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	K-N	K-W				K-N	K-W	K-N	K-W
NPR N1	17,00	13,11	2,22	34	0,033	18	18	5,77	4,68
NPR N2	15,00	11,44	2,07	34	0,046	18	18	5,34	4,96
NPR N3	15,72	12,06	1,96	34	0,058	18	18	7,01	3,70
NPR N4	16,39	14,56	1,01	34	0,319	18	18	6,15	4,62
NPR N5	19,28	15,78	2,57	34	0,015	18	18	4,53	3,57
NPR N6	13,56	12,17	0,78	34	0,443	18	18	4,60	6,04

Istotna statystycznie różnica między kobietami o niskim i wysokim zaangażowaniu pojawia się również w zakresie Asertywności (E3). Kobiety o wysokim poziomie zaangażowania uzyskują wyższe wyniki w zakresie tego składnika Ekstrawertyczności (Tab. 47).

Tabela 47. Statystyki dotyczące składników Ekstrawertyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	K-N	K-W				K-N	K-W	K-N	K-W
NPR E1	23,17	23,83	-0,58	34	0,568	18	18	3,52	3,42
NPR E2	20,00	21,00	-0,78	34	0,442	18	18	4,68	2,81
NPR E3	15,39	21,33	-4,62	34	0,001	18	18	4,15	3,55
NPR E4	21,06	21,44	-0,32	34	0,750	18	18	3,44	3,82
NPR E5	19,33	20,22	-0,53	34	0,600	18	18	5,85	4,08
NPR E6	21,78	22,06	-0,18	34	0,857	18	18	4,56	4,65

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między kobietami o niskim i wysokim zaangażowaniu w zakresie składników Otwartości na doświadczenie co prezentuje tabela 48.

Tabela 48. Statystyki dotyczące składników Otwartości na doświadczenie dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	K-N	K-W				K-N	K-W	K-N	K-W
NPR O1	18,33	18,17	0,10	34	0,922	18	18	4,61	5,49
NPR O2	18,72	21,22	-1,72	34	0,095	18	18	4,24	4,48
NPR O3	22,61	21,11	1,06	34	0,299	18	18	3,22	5,10
NPR O4	16,78	19,06	-1,53	34	0,135	18	18	3,61	5,17
NPR O5	18,44	20,67	-1,50	34	0,144	18	18	4,25	4,65
NPR O6	21,28	17,67	2,20	34	0,035	18	18	4,60	5,24

Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli 48 kobiety o wysokim zaangażowaniu uzyskują istotnie wyższe wyniki w zakresie Zaufania (U1). Nie stwierdzono występowania innych, statystycznie istotnych różnic między grupami skrajnymi w zakresie składników Ugodowości.

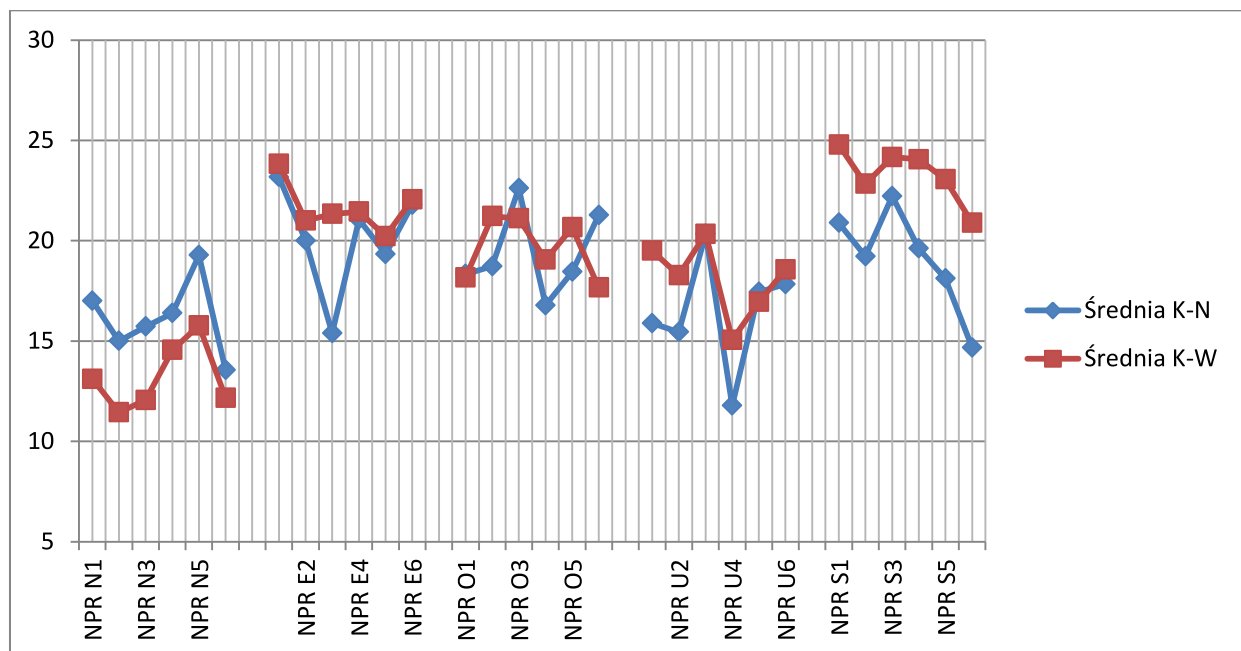
Tabela 49. Statystyki dotyczące składników Ugodowości dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	K-N	K-W				K-N	K-W	K-N	K-W
NPR U1	15,89	19,50	-2,61	34	0,013	18	18	4,89	3,26
NPR U2	15,44	18,28	-1,94	34	0,061	18	18	4,93	3,75
NPR U3	20,33	20,33	0,00	34	1,000	18	18	5,05	3,29
NPR U4	11,78	15,06	-1,89	34	0,067	18	18	4,47	5,84
NPR U5	17,44	16,94	0,29	34	0,774	18	18	5,26	5,08
NPR U6	17,83	18,56	-0,60	34	0,551	18	18	2,92	4,18

Najwięcej różnic między grupami skrajnymi stwierdzono w zakresie składników Sumienności. Zgodnie z danymi w tabeli 50 kobiety o wysokim poziomie zaangażowania uzyskują wyższe wyniki w składniku Kompetencja (S1), Skłonność do porządku (S2), Dążenie do osiągnięć (S4), Samodyscyplina (S5) i Rozwaga (S6) niż kobiety o niskim poziomie zaangażowania. Najistotniejsze różnice między wynikami grup skrajnych pojawiają się w zakresie składników Dążenie do osiągnięć (S4) i Rozwaga (S6).

Tabela 50. Statystyki dotyczące składników Sumienności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet

	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.std	Odch.std
	K-N	K-W				K-N	K-W	K-N	K-W
NPR S1	20,89	24,78	-3,59	34	0,001	18	18	3,56	2,90
NPR S2	19,22	22,83	-2,68	34	0,011	18	18	5,13	2,53
NPR S3	22,22	24,17	-1,67	34	0,104	18	18	3,15	3,79
NPR S4	19,61	24,06	-4,30	34	0,000	18	18	3,79	2,21
NPR S5	18,11	23,06	-3,03	34	0,005	18	18	5,60	4,05
NPR S6	14,67	20,89	-6,48	34	0,000	18	18	3,12	2,61



Wykres 13. Różnice w zakresie składników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og w grupie kobiet

Jak można zauważyć na powyższym wykresie (Wyk. 13) największe różnice między grupami skrajnymi kobiet widoczne są w niemal wszystkich składnikach Sumienności oraz niektórych składnikach Neurotyczności, Ekstrawertyczności i Ugodowości.

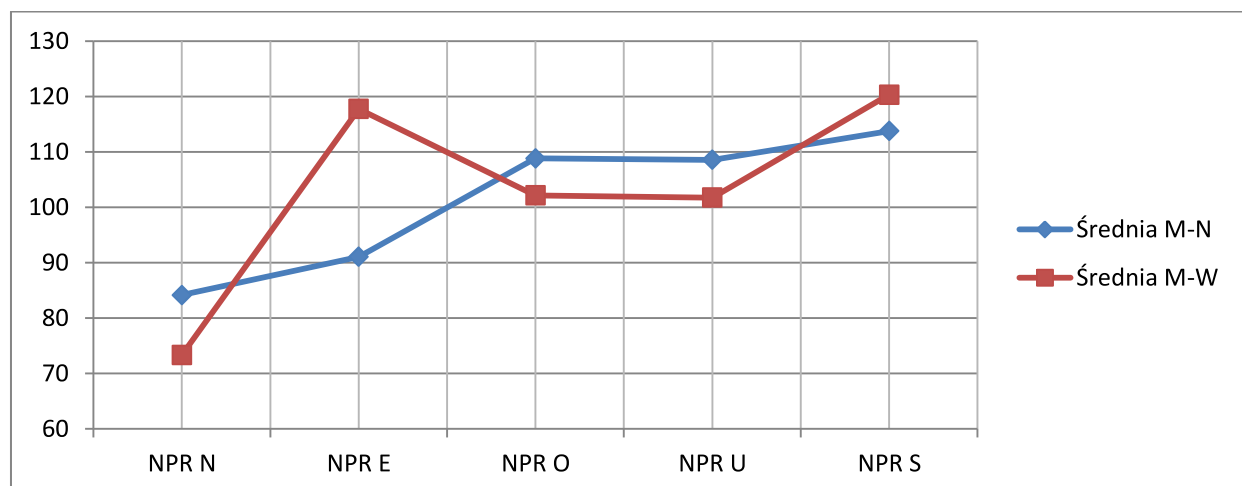
Analiza różnic osobowościowych w grupach mężczyzn o wysokich i niskich wynikach zaangażowania w studiowanie

Grupy skrajne wyznaczone w oparciu o UWES-S Og dla badanych mężczyzn liczyły dwadzieścia osób. Najistotniejsza różnica między mężczyznami o wysokim poziomie zaangażowania (M-W) i niskim poziomie zaangażowania (M-N) pojawiła się w zakresie czynnika Ekstrawertyczność (Tab. 51). Mężczyźni o wysokim zaangażowaniu osiągnęli wyższe wyniki w Ekstrawertyczności.

Tabela 51. Statystyki dotyczące głównych czynników NEO-PI-R dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	M-N	M-W				M-N	M-W	M-N	M-W
NPR N	84,15	73,30	1,61	38	0,116	20	20	27,26	13,01
NPR E	91,05	117,75	-5,60	38	0,001	20	20	14,44	15,67
NPR O	108,80	102,15	1,31	38	0,199	20	20	18,54	13,16
NPR U	108,55	101,75	1,30	38	0,201	20	20	17,06	15,99
NPR S	113,75	120,30	-1,18	38	0,244	20	20	18,56	16,42

Poniższy wykres (Wyk. 14) stanowi graficzne przedstawienie różnic między grupami skrajnymi mężczyzn w zakresie czynników osobowości. Choć różnice pojawiają się w każdym z czynników osobowości istotna statystycznie jest jedynie różnica w zakresie Ekstrawertyczności.



Wykres 14. Różnice w zakresie czynników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og w grupie mężczyzn

Nie wykazano znaczący różnic między mężczyznami o wysokim i niskim poziomie zaangażowania w zakresie składników Neurotyczności (Tab. 52).

Tabela 52. Statystyki dotyczące składników Neurotyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og dla grupy badanych mężczyzn

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	M-N	M-W				M-N	M-W	M-N	M-W
NPR N1	13,55	11,80	0,88	38	0,385	20	20	7,29	5,11
NPR N2	12,90	11,10	1,11	38	0,272	20	20	6,16	3,78
NPR N3	15,75	13,10	1,57	38	0,125	20	20	6,65	3,60
NPR N4	16,30	13,45	1,80	38	0,080	20	20	5,99	3,80
NPR N5	12,80	12,80	0,00	38	1,000	20	20	3,86	4,23
NPR N6	12,85	11,05	1,25	38	0,218	20	20	5,80	2,76

Mężczyźni o wysokich wynikach w UWES-S Og uzyskują istotnie wyższe wyniki w składnikach Towarzystwość (E2), Asertywność (E3), Aktywność (E4) i Nadwrażliwość (E6) od mężczyzn o niskim zaangażowaniu (Tab. 53).

Tabela 53. Statystyki dotyczące składników Ekstrawertyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	M-N	M-W				M-N	M-W	M-N	M-W
NPR E1	18,9	21,4	-2,1	38	0,045	20	20	3,91	3,57
NPR E2	12,2	19,3	-4,6	38	0,001	20	20	5,00	4,76
NPR E3	13,9	19,0	-4,1	38	0,001	20	20	3,85	4,03
NPR E4	14,9	20,2	-5,0	38	0,001	20	20	2,96	3,69
NPR E5	16,0	18,3	-1,4	38	0,171	20	20	5,49	4,91
NPR E6	15,3	19,8	-3,3	38	0,002	20	20	4,95	3,37

Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli 54 brak jest istotnych różnic między grupami skrajnymi mężczyzn w zakresie składników Otwartości na doświadczenie.

Tabela 54. Statystyki dotyczące składników Otwartości na doświadczenie dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	M-N	M-W				M-N	M-W	M-N	M-W
NPR O1	17,70	17,00	0,46	38	0,646	20	20	5,81	3,46
NPR O2	18,45	14,35	2,22	38	0,032	20	20	7,20	4,04
NPR O3	16,95	17,55	-0,40	38	0,693	20	20	5,22	4,29
NPR O4	16,25	16,35	-0,08	38	0,940	20	20	4,59	3,77
NPR O5	21,15	20,50	0,44	38	0,661	20	20	4,34	4,93
NPR O6	18,30	16,40	1,47	38	0,149	20	20	3,89	4,26

Mężczyźni o niskim i wysokim zaangażowaniu nie różnią się istotnie między sobą pod względem składników Ugodowości.

Tabela 55. Statystyki dotyczące składników Ugodowości dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn

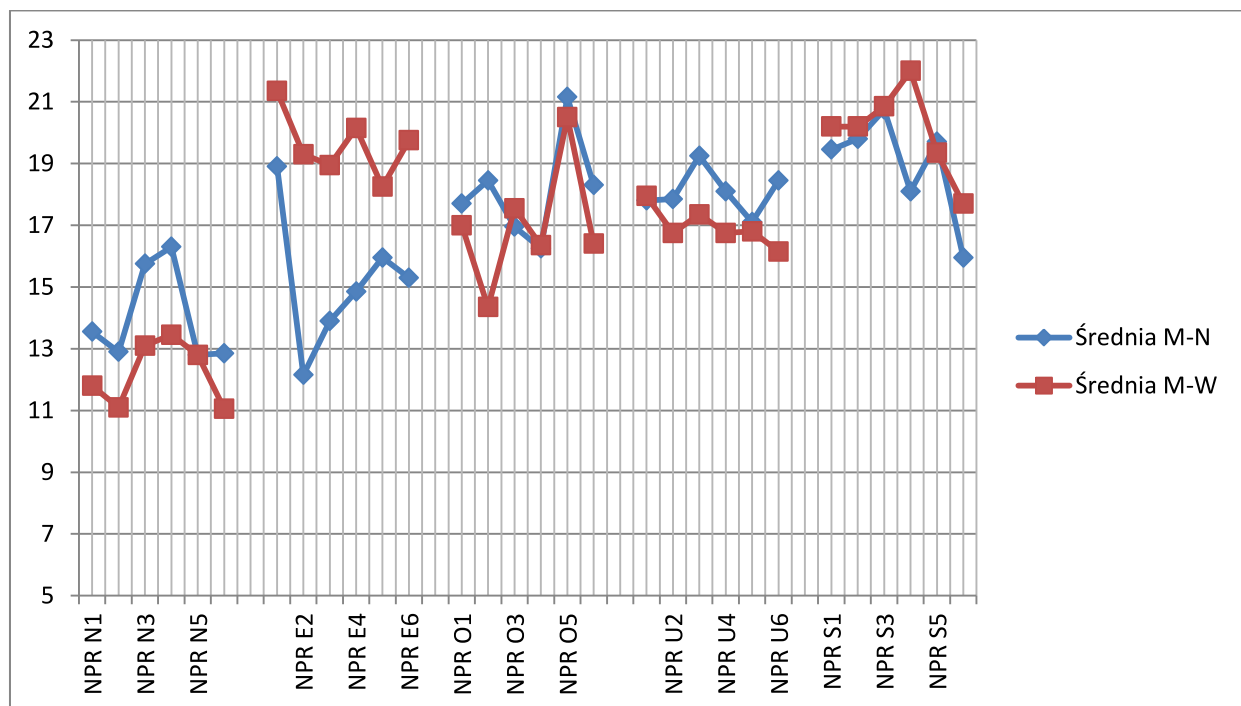
	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	M-N	M-W				M-N	M-W	M-N	M-W
NPR U1	17,80	17,95	-0,10	38	0,921	20	20	5,22	4,25
NPR U2	17,85	16,75	0,73	38	0,468	20	20	5,43	3,95
NPR U3	19,25	17,35	1,23	38	0,226	20	20	5,67	3,94
NPR U4	18,10	16,75	0,95	38	0,346	20	20	4,30	4,63
NPR U5	17,10	16,80	0,21	38	0,835	20	20	4,84	4,15
NPR U6	18,45	16,15	1,91	38	0,063	20	20	3,82	3,79

W przeciwieństwie do kobiet, grupy skrajne mężczyzn nie różnią się znacząco w zakresie składników Sumienności. Jediną istotną różnicę grupy skrajne mężczyzn wykazują w zakresie Dążenia do osiągnięć (S4) (Tab. 56). Mężczyźni uzyskujący wysokie wyniki w tym składniku charakteryzują się wysokim poziomem zaangażowania.

Tabela 56. Statystyki dotyczące składników Sumienności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn

	Średnia	Średnia	t	df	p	N ważn.	N ważn.	Odch.std.	Odch.std.
	M-N	M-W				M-N	M-W	M-N	M-W
NPR S1	19,45	20,20	-0,51	38	0,616	20	20	5,36	3,91
NPR S2	19,80	20,20	-0,33	38	0,745	20	20	3,74	3,98
NPR S3	20,75	20,85	-0,07	38	0,945	20	20	4,10	4,92
NPR S4	18,10	22,00	-3,18	38	0,003	20	20	4,09	3,66
NPR S5	19,70	19,35	0,25	38	0,804	20	20	4,91	3,91
NPR S6	15,95	17,70	-1,53	38	0,135	20	20	4,38	2,66

Wykres 15 wskazuje na istnienie różnic między mężczyznami o wysokim i niskim poziomie zaangażowania w zakresie składników wszystkich czynników osobowości. Jednak najistotniejsze statystycznie różnice pojawiły się w składnikach Ekstrawertyczności.



Wykres 15. Różnice w zakresie składników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o Wynik Ogólny zaangażowania (UWES-S Og) w grupie mężczyzn

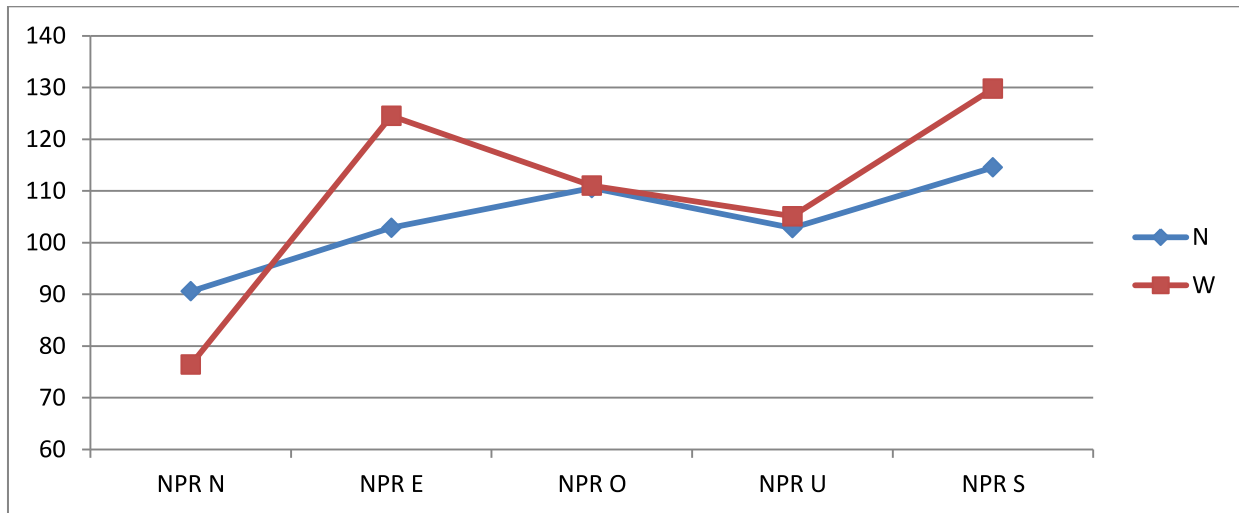
Analiza różnic osobowościowych w grupach o wysokich i niskich wynikach zaangażowania w studiowanie wyznaczonych w pełnej próbie

Wyznaczenie grup skrajnych dla pełnej próby w oparciu o UWES-S Og pozwoliło potwierdzić trafność hipotezy drugiej, która zakładała, że istnieją różnice w występowaniu cech osobowości u osób o niskim i wysokim poziomie zaangażowania. Analiza danych zawartych w tabeli 57 wskazuje na występowanie istotnych różnic między osobami o niskim i wysokim poziomie zaangażowania w zakresie Neurotyczności, Ekstrawertyczności i Sumienności. Różnice w zakresie Otwartości na doświadczenie i Ugodowości nie są istotne statystycznie.

Tabela 57. Statystyki dotyczące głównych czynników NEO-PI-R dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie

	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.Std	Odch.Std
	N	W				N	W	N	W
NPR N	90,58	76,42	2,79	74	0,007	38	38	26,74	16,34
NPR E	102,87	124,50	-5,37	74	0,001	38	38	19,60	15,26
NPR O	110,55	111,03	-0,12	74	0,905	38	38	17,14	17,43
NPR U	102,82	105,11	-0,63	74	0,533	38	38	16,73	15,11
NPR S	114,55	129,76	-3,68	74	0,001	38	38	18,07	17,98

Poniższy wykres prezentuje różnice między osobami o niskim zaangażowaniu i wysokim zaangażowaniu w zakresie głównych czynników osobowości. Osoby o wysokim zaangażowaniu charakteryzują się istotnie niższym poziomem neurotyczności niż osoby, które uzyskują niskie wyniki w zakresie zaangażowania. Studenci charakteryzujący się dużym zaangażowaniem cechują się wyższymi wynikami w zakresie Ekstrawertyczności i Sumienności niż studenci o niskim zaangażowaniu.



Wykres 16. Porównanie w zakresie czynników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og w pełnej próbie

Podobnie jak w przypadku korelacji, również w statystykach grup skrajnych zdecydowano się prześledzić wyniki w składnikach poszczególnych czynników osobowości, by móc dokładniej scharakteryzować osoby o wysokim i niskim zaangażowaniu. Tabele od 58 do 62 prezentują wyniki osób o niskim i wysokim zaangażowaniu w zakresie składników Neurotyczności, Ekstrawertyczności, Otwartości na doświadczenie, Ugodowości i Sumienności.

Tabela 58. Statystyki dotyczące składników Neurotyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie

	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.Std	Odch.Std
	N	W				N	W	N	W
N1	15,39	12,53	2,13	74	0,037	38	38	6,72	4,88
N2	14,16	11,50	2,27	74	0,026	38	38	5,72	4,39
N3	15,68	12,50	2,53	74	0,014	38	38	6,79	3,75
N4	16,45	14,13	2,02	74	0,047	38	38	5,77	4,05
N5	15,71	14,32	1,26	74	0,212	38	38	5,42	4,16
N6	13,18	11,45	1,51	74	0,136	38	38	5,33	4,69

Osoby o wysokim zaangażowaniu otrzymują niższe wyniki w zakresie składników Neurotyczności niż osoby o niskim zaangażowaniu (Tab. 58), przy czym różnice te są

statystycznie istotne dla następujących składników: Lęk (N1), Agresywna wrogość (N2), Depresyjność (N3) oraz Nadmierny samokrytycyzm (N4).

Studenci charakteryzujący się dużym zaangażowaniem uzyskują wyższe wyniki w zakresie wszystkich składników Ekstrawertyczności niż studenci o niskim zaangażowaniu (Tab. 59), w zakresie Poszukiwania doznań (NPR E6) różnica ta nie jest jednak istotna statystycznie.

Tabela 59. Statystyki dotyczące składników Ekstrawertyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie

	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.Std	Odch.Std
	N	W				N	W	N	W
E1	20,47	23,03	-2,80	74	0,007	38	38	4,23	3,71
E2	15,79	20,42	-4,04	74	0,001	38	38	6,13	3,54
E3	14,29	20,08	-6,53	74	0,001	38	38	3,87	3,87
E4	17,13	20,89	-4,23	74	0,001	38	38	3,97	3,79
E5	17,34	19,05	-1,45	74	0,151	38	38	5,56	4,67
E6	17,84	21,03	-2,85	74	0,006	38	38	5,48	4,16

Poziom zaangażowania nie różnicuje osób pod względem Otwartości na doświadczenie na co wskazują wyniki zawarte w tabeli 60.

Tabela 60. Statystyki dotyczące składników Otwartości na doświadczenie dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie

	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.Std.	Odch.Std.
	N	W				N	W	N	W
O1	18,37	17,71	0,59	74	0,557	38	38	5,12	4,58
O2	18,21	18,16	0,04	74	0,968	38	38	5,85	5,51
O3	18,76	19,92	-0,97	74	0,335	38	38	5,59	4,78
O4	16,39	17,61	-1,21	74	0,230	38	38	4,07	4,62
O5	19,58	20,37	-0,74	74	0,464	38	38	4,55	4,80
O6	19,24	17,26	1,91	74	0,059	38	38	4,33	4,65

Wyniki zawarte w tabeli 61 wskazują, że poziom zaangażowania nie różnicuje osób również pod względem Ugodowości.

Tabela 61. Statystyki dotyczące składników Ugodowości dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie

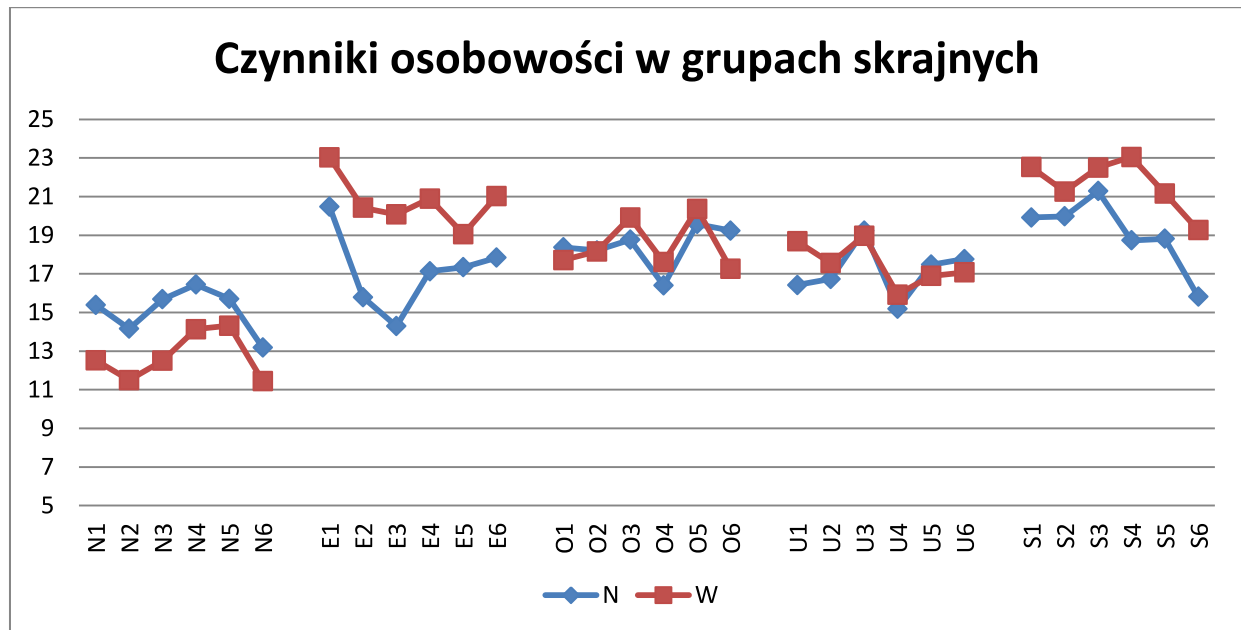
	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.Std.	Odch.Std.
	N	W				N	W	N	W
U1	16,42	18,68	-2,15	74	0,035	38	38	5,21	3,87
U2	16,74	17,55	-0,77	74	0,445	38	38	5,32	3,82
U3	19,24	18,97	0,25	74	0,806	38	38	5,12	4,16
U4	15,18	15,92	-0,61	74	0,544	38	38	5,30	5,24
U5	17,47	16,89	0,52	74	0,606	38	38	5,05	4,70
U6	17,76	17,08	0,80	74	0,427	38	38	3,43	4,02

Osoby o niskim zaangażowaniu uzyskują wyniki w zakresie składników Sumienności niższe niż osoby o wysokim zaangażowaniu (Tab. 62). Istotnie statystycznie różnice pojawiają się w zakresie Kompetencji (NPR S1), Dążenia do osiągnięć (NPR S4), Samodyscypliny (NPR S5) i Rozwagi (NPR S6), dokładne dane przedstawia tabela 62.

Tabela 62. Statystyki dotyczące składników Sumienności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie.

	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.Std	Odch.Std
	N	W				N	W	N	W
S1	19,92	22,53	-2,67	74	0,009	38	38	4,47	4,03
S2	19,97	21,26	-1,39	74	0,169	38	38	4,31	3,77
S3	21,29	22,50	-1,25	74	0,215	38	38	3,68	4,69
S4	18,74	23,05	-5,33	74	0,001	38	38	3,89	3,13
S5	18,82	21,16	-2,14	74	0,035	38	38	5,13	4,37
S6	15,82	19,26	-3,96	74	0,001	38	38	4,18	3,37

Poniższy wykres stanowi graficzne przedstawienie danych zawartych w tabelach 57 do 61.



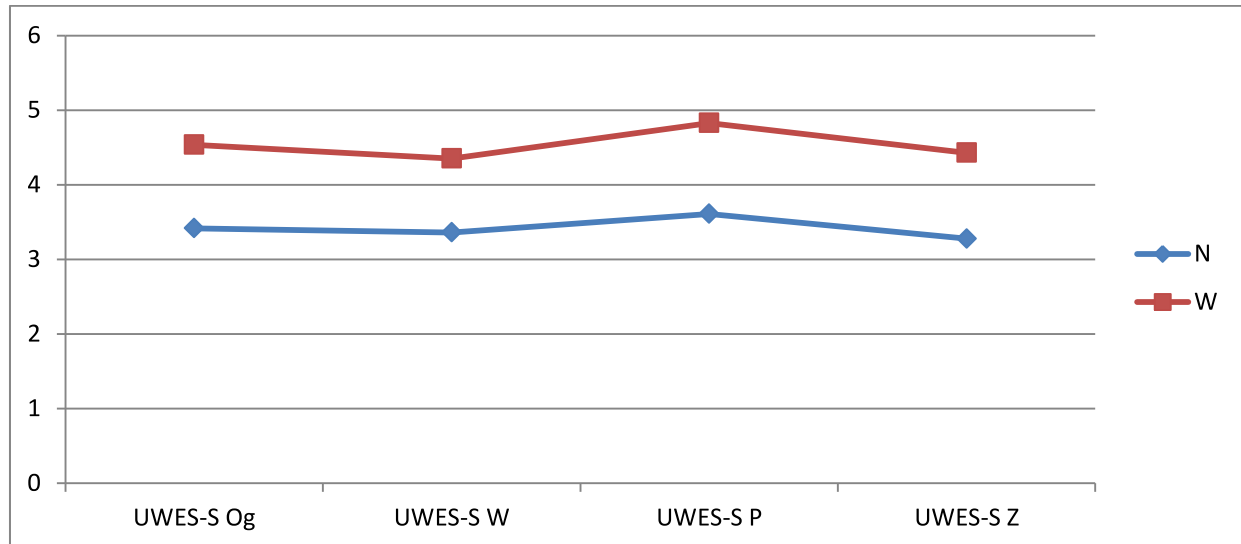
Wykres 17. Różnice w zakresie składników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o Wynik Ogólny zaangażowania (UWES-S Og) w pełnej próbie

W celu potwierdzenia hipotezy czwartej wyznaczono grupy skrajne w oparciu o poziom Dążenia do osiągnięć (S4). Zgodnie z wynikami prezentowanymi w tabeli 63 między osobami o niskim i wysokim poziomie Dążenia do osiągnięć (S4) występują istotne statystycznie różnice w zakresie zaangażowania i wszystkich jego wymiarów.

Tabela 63. Statystyki dotyczące wymiarów zaangażowania w studiowanie dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie składnika Dążenie do osiągnięć (S4) w pełnej próbie

	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.Std	Odch.Std
	N	W				N	W	N	W
UWES-S Og	3,42	4,54	-4,52	68	0,001	35	35	1,16	0,90
UWES-S W	3,36	4,35	-3,44	68	0,001	35	35	1,28	1,12
UWES-S P	3,61	4,83	-4,65	68	0,001	35	35	1,30	0,85
UWES-S Z	3,28	4,43	-4,05	68	0,001	35	35	1,36	0,99

Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem Dążenia do osiągnięć (S4) charakteryzują się również dużym zaangażowaniem (UWES-S Og). Osoby te osiągają również wyższe wyniki w zakresie Wigoru (UWES-S W), Poświęcenia (UWES-S P) i Zaabsorbowania (UWES-S Z), co wskazuje poniższy wykres.



Wykres 18. Różnice grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o poziom Dążenia do osiągnięć w zakresie czynników zaangażowania dla pełnej próby

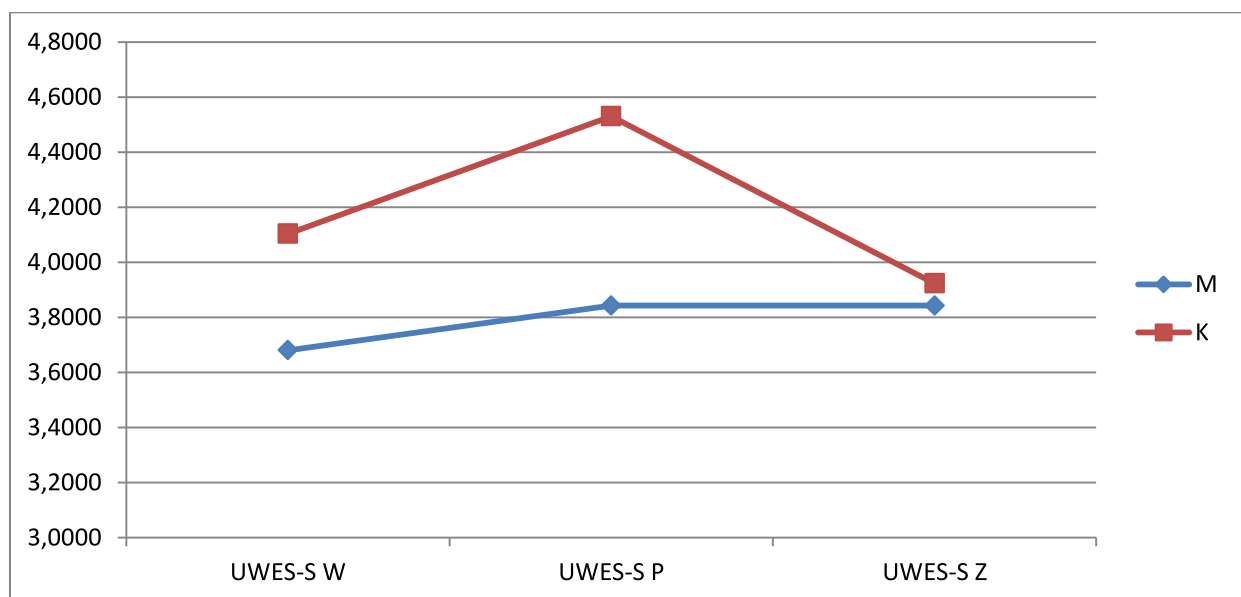
3.1.4. Analiza wyników w oparciu o płeć i wiek badanych

Na podstawie otrzymanych wyników dokonano porównania kobiet i mężczyzn w zakresie różnic nasilenia cech osobowości oraz poziomu zaangażowania. Tabela 64 wskazuje, że w zakresie Neurotyczności, UWES-S Og, Wigoru (UWES-S W) i Zaabsorbowania (UWES-S Z) brak jest statystycznie istotnych różnic między mężczyznami i kobietami.

Tabela 64. Statystyki opisowe dotyczące wymiarów UWES-S i głównych czynników NEO-PI-R dla grupy kobiet i mężczyzn

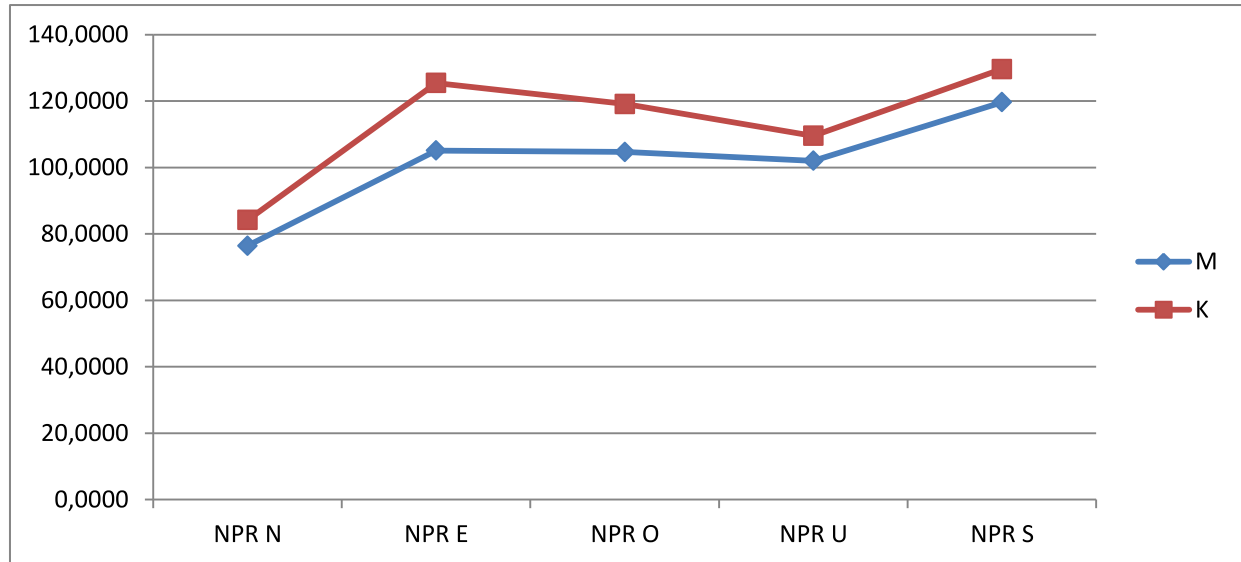
	Średnia	Średnia	t	df	p	N	N	Odch.Std	Odch.Std
	M	K				M	K	M	K
UWES-S-OG	3,79	4,19	-2,08	131	0,040	72	61	1,15	1,03
UWES-S W	3,68	4,10	-2,01	131	0,046	72	61	1,24	1,17
UWES-S P	3,84	4,53	-3,34	131	0,001	72	61	1,33	0,99
UWES-S Z	3,84	3,92	-0,37	131	0,711	72	61	1,23	1,28
NPR N	76,42	84,16	-2,18	131	0,031	72	61	18,98	21,94
NPR E	105,11	125,44	-7,20	131	0,001	72	61	17,29	14,85
NPR O	104,64	119,11	-5,86	131	0,001	72	61	14,22	14,18
NPR U	102,01	109,51	-2,83	131	0,005	72	61	14,62	15,91
NPR S	119,67	129,61	-3,60	131	0,001	72	61	14,42	17,43

Różnice między kobietami i mężczyznami w zakresie zaangażowania i jego wymiarów widoczne są na wykresie 19. Szczególnie istotna statystycznie różnica pojawia się w zakresie Poświęcenia (UWES-S P), gdzie kobiety uzyskują znacznie wyższe wyniki niż mężczyźni.



Wykres 19. Porównanie płci pod względem wymiarów zaangażowania

Poniższy wykres (Wyk. 20) wskazuje, że studentki cechują się znacznie wyższą Ekstrawertycznością i Otwartością na doświadczenie niż studenci. Kobiety uzyskują również wyższe wyniki w zakresie Sumienności, Ugodowości i Neurotyczności, jednak poziom istotności tych różnic jest niższy niż w przypadku Ekstrawertyczności i Otwartości na doświadczenie.



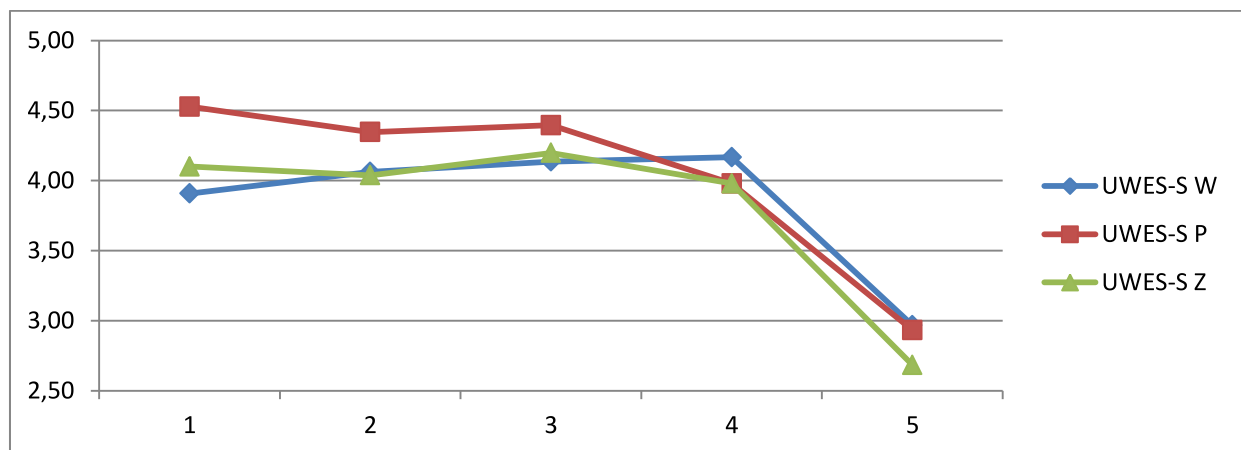
Wykres 20. Porównanie płci w zakresie czynników osobowości

Przeprowadzenie dodatkowych analiz umożliwiło ocenę poziomu zaangażowania studentów na poszczególnych latach studiów. Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli 65 istnieją różnice w poziomie zaangażowania i jego wymiarów między studentami różnych lat studiów.

Tabela 65. Poziom zaangażowania studentów w zależności od roku studiów dla pełnej próby

Rok studiów		UWES-S Og	UWES-S W	UWES-S P	UWES-S Z
1	Średnia	4,18	3,91	4,53	4,10
	N	43,00	43,00	43,00	43,00
	Odchylenie standardowe	0,92	1,15	0,95	0,98
2	Średnia	4,15	4,06	4,35	4,04
	N	27,00	27,00	27,00	27,00
	Odchylenie standardowe	0,91	1,22	0,94	1,02
3	Średnia	4,24	4,14	4,40	4,20
	N	27,00	27,00	27,00	27,00
	Odchylenie standardowe	1,05	1,02	1,05	1,43
4	Średnia	4,04	4,17	3,98	3,98
	N	16,00	16,00	16,00	16,00
	Odchylenie standardowe	0,78	0,96	1,01	0,89
5	Średnia	2,86	2,97	2,93	2,68
	N	20,00	20,00	20,00	20,00
	Odchylenie standardowe	1,43	1,47	1,71	1,43
Ogółem	Średnia	3,97	3,87	4,16	3,88
	N	133,00	133,00	133,00	133,00
	Odchylenie standardowe	1,11	1,22	1,23	1,25

Wyniki te okazały się być niepokojące gdyż wskazują spadek zaangażowania studentów w toku studiów. Szczególnie istotna różnica poziomu zaangażowania pojawia się między studentami piątego roku, a studentami lat młodszymi. Jak wskazuje wykres 21 studenci piątego roku studiów osiągają najniższe wyniki w zakresie wszystkich wymiarów zaangażowania, a co za tym idzie wyniku ogólnym zaangażowania.



Wykres 21. Porównanie zaangażowania studentów kolejnych lat studiów

3.2. Psychologiczna interpretacja wyników

Dotychczasowe badania w zakresie zaangażowania koncentrowały się głównie w trzech obszarach dotyczących pracy zawodowej: związki zaangażowania z innymi konceptami, predyktory zaangażowania oraz jego następstwa (Bakker i in., 2008). W pierwszym nurcie badań nad zaangażowaniem koncentrowano się na analizie związków między zaangażowaniem a wypaleniem zawodowym (Schaufeli i in., 2002; González-Romá i in., 2006; Hakanen i in., 2006, Halbesleben, J.R.B., 2010), zaangażowaniem a pracoholizmem (Schaufeli i in., 2006; Taris i in., 2010) czy związkiem zaangażowania z oddaniem (*involvement*) pracy (Hallberg i Schaufeli, 2006). Drugi obszar badań koncentrował się wokół czynników wpływających na zaangażowanie, do których zalicza się zasoby i wymagania związane z pracą (Bakker i in., 2007; Hakanen i in. 2008; Mauno i in., 2007; Schaufeli i in., 2004; Schaufeli i in., 2008; Van den Broeck i in., 2008) oraz osobiste zasoby człowieka (Rothmann i in., 2003; Xanthopoulou i in., 2007, Bakker i in., 2006) Ostatni obszar badań dotyczy następstw zaangażowania np. wyników pracownika (Demerouti i in., 2010; Salanova i in. 2005). Osobowość z kolei badano głównie w kontekście wypalenia zawodowego (Bakker i in., 2006; Bühler i in., 2003; Storm i in., 2003).

Rozwój teorii dotyczących zarówno zaangażowania, jak i wypalenia, sprawił, że pojęcia te przeniesiono również na grunt akademicki. Liczne badania prowadzone wśród studentów dotyczące wypalenia (Morgan i in., 2010; David, 2010; Yang, 2004) oraz zaangażowania (Betts i in., 2010; Furnham i in., 2009; Krause i in., 2008; Schaufeli i in., 2002) spowodowały, że zaczęto zastanawiać się czy badania z zakresu psychologii pracy dotyczące związków zaangażowania z osobowością mogą być replikowane na gruncie akademickim.

Badania prowadzone przez Langelaan i in. (2006) wykazały, że osoby wypalone i zaangażowane mogą być rozróżniane na podstawie cech osobowości, co więcej badania te wykazały również, że poziom zaangażowania związany jest z poziomem Neurotyczności i Ekstrawertyczności. Postanowiono zatem sprawdzić czy wyniki dotychczasowych badań nad związkami zaangażowania z cechami osobowości powtórzą się w grupie studentów. Na podstawie przeprowadzonych wśród młodzieży akademickiej badań można potwierdzić, iż wysokie zaangażowanie wiąże się z niskimi wynikami w zakresie Neurotyczności i wysokimi wynikami w zakresie Ekstrawertyczności. Ponadto wykryto związek między poziomem zaangażowania a wynikami w zakresie Sumienności. Badania własne wykazały również liczne związki zaangażowania ze składnikami poszczególnych czynników osobowości.

Podobnie jak w przypadku prezentacji wyników w podrozdziale 3.1. również w zakresie interpretacji wyników zachowana zostanie kolejność: kobiety, mężczyźni, pełna próba.

Uzyskiwane przez kobiety wyniki w kwestionariuszu UWES-S wskazują, że badane studentki charakteryzują się średnim poziomem zaangażowania ogólnego (UWES-S Og) (Tab. 6) oraz średnim poziomem następujących jego wymiarów: Wigor, Poświęcenie i Zaabsorbowanie (Tab. 7).

Wyniki w zakresie UWES-S Og sugerują, że badane kobiety w stopniu umiarkowanym podejmują aktywność i przejmują inicjatywę w sprawach związanych z procesem studiowania. Studentki nie są zbyt skłonne do poświęceń i podejmowania ciężkiej pracy.

Średni wynik w zakresie wymiaru Wigor (Tab. 7) wskazuje, że studentki charakteryzują się przeciętnym poziomem energii i odporności, nie wykazują silnej chęci wkładania wysiłku we własną pracę. Badane kobiety łatwiej ulegają zmęczeniu i charakteryzują się mniejszą wytrwałością w podejmowanych działaniach niż osoby uzyskujące wysokie wyniki w wymiarze Wigor.

Prezentowane w tabeli 7 wyniki w zakresie Poświęcenia również określane są jako średnie. Oznacza to, że badane kobiety nie wykazują silnej identyfikacji z własną aktywnością studencką. Studentki charakteryzują się przeciętnym poziomem entuzjazmu związanego z procesem studiowania. Wyniki te wskazują, że badane kobiety mają umiarkowane poczucie znaczenia wynikającego z pracy studentki, a studiowanie nie stanowi dla nich silnej inspiracji czy wyzwania.

Badane kobiety charakteryzują się średnim poziomem Zaabsorbowania (Tab. 7) co wskazuje na umiarkowane pochłonięcie studiowaniem i brak trudności w odrywaniu się od pracy.

Tabela 6 zawiera wyniki uzyskiwane w grupie kobiet w zakresie głównych czynników inwentarza NEO-PI-R. Badane kobiety charakteryzują się raczej niskim poziomem Neurotyczności, wysokim poziomem Ekstrawertyczności i Sumienności oraz średnim poziomem Otwartości na doświadczenie i Ugodowości (Tab. 6). Badane kobiety można zatem określić jako osoby stabilne emocjonalnie, zrównoważone i dobrze radzące sobie w sytuacjach życiowych. Kontakt z ludźmi sprawia im przyjemność, są serdeczne, aktywne i gadatliwe. Badane kobiety mają określone cele, są skrupulatne, rzetelne i pracowite. Średnie wyniki w zakresie Otwartości na doświadczenie sugerują, że badane kobiety charakteryzują się umiarkowaną ciekawością świata, są konwencjonalne i mniej skłonne do podważania

autorytetów. Z kolei wyniki w zakresie Ugodowości sugerują, że studentki charakteryzują się przeciętnym poziomem zaufania, altruizmu i życzliwości wobec innych.

Wyniki zawarte w tabelach 8 do 12 pozwalają na dokładniejszy opis badanych kobiet. Niski poziom Lęku (N1) (Tab. 8) wskazuje, że badane kobiety są spokojne i zrelaksowane. Rzadko doświadczają poczucia winy czy beznadziejności (N2) (Tab. 8) oraz łatwiej opierają się pokusom (N5) (Tab. 8). Studentki charakteryzują się przyjaznym podejściem do ludzi (E1) (Tab. 9), wykazują również dominację i przebojowość (E2) (Tab. 9). Badane kobiety wydają się być dobrze przygotowane do radzenia sobie z życiem (S1) (Tab. 12), mają nie tylko poczucie bycia zdolną do podejmowanych działań ale również skutecznej ich realizacji (S1). Wysokie wyniki w składniku Obowiązkowość (S3) wskazują, że badane kobiety przestrzegają zasad etycznych. Studentki mają wysokie aspiracje (S4) (Tab. 12), są pracowite, pilne i dążą do realizacji własnych planów w czym pomaga im wysoki poziom Samodyscypliny (S5). Kobiety te nie zniechęcają się łatwo i doprowadzają pracę do końca mimo przeszkód (S5), ponad to charakteryzują się rozwagą i ostrożnością w podejmowanych działaniach (S6) Tab. 12).

Analiza korelacji w grupie badanych kobiet wykazała, że studentki charakteryzujące się wysokim poziomem Zaangażowania w studiowanie (UWES-S Og) cechują się również niskim poziomem Neurotyczności oraz bardzo wysokim poziomem Sumienności (Tab. 27). Oznacza to, że kobiety które utożsamiają się z własnymi studiami charakteryzują się stabilnością emocjonalną i zdolnością do radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Chęć podejmowania dodatkowych działań w zakresie studiów i skłonność do poświęceń współwystępuje z silną wolą i determinacją w realizacji wyznaczonych planów. Kobiety wykazujące duże zaangażowanie w studia są pozbawione obaw i nadmiernego lęku (Tab. 28), nie mają tendencji do doświadczania depresji i są w stanie zapanować nad własnymi pragnieniami i potrzebami. Studentki zaangażowane w proces studiowania charakteryzują się również wysoką asertywnością, są to osoby przebojowe, często nawet dominujące (Tab. 29). Wysoki poziom zaangażowania (UWES-S Og) występuje również u kobiet, które cechują się przekonaniem o uczciwości i dobrych zamiarach otaczających je osób (Tab. 31) oraz skłonnościami do przebaczenia i powściągnięcia reakcji w sytuacjach konfliktu interpersonalnego. Szczególnie silne zależności występują między Zaangażowaniem (UWES-S Og) a składnikami Sumienności. Badania wykazały, że kobiety mocno angażujące się w studia charakteryzuje silne poczucie własnych zdolności i skuteczności, wysokie aspiracje,

umiejętność motywowania siebie do podjęcia i zakończenia działań mimo pojawiających się trudności oraz przemyślane działania (Tab. 32).

Podobne korelacje zaobserwowano dla wymiaru Wigor (Tab. 27). Wysoki poziom energii i radości związany jest z brakiem tendencji do odczuwania negatywnych emocji, a wytrzymałość w czasie pracy wiąże się z pracowitością i zdyscyplinowaniem. Badane kobiety, które charakteryzował wysoki poziom Wigoru nie wykazują tendencji do doświadczania depresji, co oznacza, że nie ulegają zniechęceniu i rzadko odczuwają przygnębienie, ponadto potrafią się oprzeć pokusom (Tab. 28). Wysoki poziom energii charakteryzuje również kobiety, które nie lubią pozostawać w tle i często stają się przywódcami grupy (Tab. 29). Studentki cechujące się dużą wytrzymałością w studiowaniu przywiązane są do autorytetów i tradycji (Tab. 30). Kobiety, które posiadają dużą wolę wkładania wysiłku w studia mają skłonność do hamowania agresji w relacjach interpersonalnych, wolą one współpracować niż konkurować (Tab. 31). Duża odporność i wytrwałość w obliczu trudności cechują również kobiety, które wysoko oceniają swoje kompetencje, są dobrze zorganizowane, pilne, doprowadzają zadania do końca i podejmują rozważne, przemyślane decyzje (Tab. 32).

Studentki uzyskujące wysokie wyniki w zakresie Poświęcenia uzyskiwały również wysokie wyniki w zakresie Ekstrawertyczności, Ugodowości i Sumienności (Tab. 27). Osoby silnie identyfikujące się z własnymi studiami wykazują wysoki poziom energii i zaangażowania w kontaktach społecznych. Postrzeganie przez kobiety studiów jako znaczącej działalności stanowiącej inspirację i wyzwanie związane jest również z gotowością do udzielania pomocy i altruizmem. Badane kobiety charakteryzują się dużym poczuciem znaczenia wynikającego ze studiowania co wiąże się ze świadomością określonych przez nie celów i wolą osiągnięć. Korelacje wyników w zakresie Poświęcenia (UWES-S P) i Neurotyczności (NEO-PI-R N) uzyskiwane przez studentki wskazują, że kobiety entuzjastyczne, czujące dumę z własnych studiów nie mają skłonności do doświadczania beznadziejności i przygnębienia (Tab. 28). Studentki, które odbierają swoje studia jako inspirację i wyzwanie uzyskują również wyniki wskazujące na skłonności do dominacji i wypowiedania się w sposób autorytatywny (Tab. 29). Wysokie wyniki kobiet w wymiarze Poświęcenie współwystępują również z wysokimi wynikami w zakresie składnika Zaufanie (NEO-PI-R U1) (Tab. 31), co wskazuje, że studentki identyfikujące się z własnymi studiami są przekonane o uczciwości otaczających je ludzi. Kobiety osiągające wysokie wyniki w zakresie Poświęcenia charakteryzowały się

świadomością własnych zdolności, skutecznością w działaniu, poczuciem sensu życia, dużą samodyscypliną oraz zdolnością do podejmowania rozważnych decyzji (Tab. 32).

Podobnie jak w przypadku ogólnego poziomu Zaangażowania i Wigoru, również wysoki poziom Zaabsorbowania współwystępuje z niską Neurotycznością i wysoką Sumiennością (Tab. 27). Studentki, które dają się ponieść obowiązkom studenckim i tracą poczucie czasu charakteryzują się również zadowoleniem z siebie, są spokojne i rozluźnione. Badane kobiety, które czują się pochłonięte realizowanymi zadaniami są również obdarzone silną wolą i determinacją w działaniu. W grupie studentek, u których proces studiowania wiąże się z częstym poczuciem doświadczania zjawiska *flow* brak jest kobiet pełnych niepokoju, napiętych i skłonnych do przejmowania się (Tab. 28). Studentki te nie wykazują również skłonności do doświadczania poczucia winy i samotności czy niezdolności do kontrolowania nieodpartych pragnień i potrzeb (Tab. 28). Kobiety będące pochłonięte studiami wykazują tendencje do przejmowania społecznej przewagi nad innymi (Tab. 29) oraz zdolność do bycia pochłoniętą przez sztukę (Tab. 30). Studentki doświadczające trudności w oderwaniu się od studiowania nie są agresywne i wykazują tendencję do przebaczenia i zapomnienia (Tab. 31). Wśród badanych kobiet uzyskujących wysokie wyniki w zakresie Zaabsorbowania są przekonane o własnych umiejętnościach i skutecznym działaniu, wytrwale pracują by osiągnąć wyznaczone cele, nie zwlekają z podjęciem działań, są ostrożne i rozważne.

Postawiona w Rozdziale 2 hipoteza pierwsza zakładała, że istnieje związek między cechami osobowości a poziomem zaangażowania (UWES-S Og). Prezentowana powyżej interpretacja wyników uzyskiwanych przez kobiety wyraźnie wskazuje trafność tejże hipotezy i potwierdza istnienie związków między cechami osobowości u kobiet a poziomem ich zaangażowania w studiowanie.

Hipoteza druga odpowiadała na pytanie czy osoby różniące się pod względem poziomu zaangażowania różnią się pod względem cech osobowości. Celem weryfikacji tejże hipotezy przeprowadzono analizę wyników grup skrajnych. Badania własne wykazały, że kobiety charakteryzujące się silnym pozytywnym stanem emocjonalno-motywacyjnym związanym z dobrostanem odnoszącym się do środowiska akademickiego różnią się znacząco od kobiet o niskim poziomie Zaangażowania w studiowanie w zakresie Sumienności (Tab. 45). Studentki, u których proces studiowania wywołuje pozytywny stan mają jasno określone cele i z determinacją dążą do ich realizacji. Kobiety charakteryzujące się niskim Zaangażowaniem są mniej skrupulatne niż kobiety uzyskujące wysokie wyniki w zakresie UWES-S Og. Studentki,

które nie postrzegają siebie jako osób zdolnych do poradzenia sobie z wymaganiami studiów charakteryzują się również brakiem punktualności, zdyscyplinowania i ambicji. Istotna różnica pojawiła się również w zakresie Impulsywności (N5) (Tab. 46), kobiety bardzo zaangażowane w studia uzyskiwały niższe wyniki, co wskazuje, że łatwiej opierają się one pokusom. Kobiety zaangażowane w proces studiowania są bardziej przebojowe (Tab. 47), ufne (Tab. 49) i lepiej zorganizowane (Tab. 50) niż kobiety uzyskujące niskie wyniki w zakresie UWES-S Og. Kobiety o wysokim poziomie Zaangażowania są również bardziej świadome własnych talentów, wytrwale dążą do realizacji planów i podejmują mniej nieprzemysłanych działań niż kobiety uzyskujące niskie wyniki w zakresie Zaangażowania (Tab. 50). Występowanie omówionych właśnie różnic między grupami uzyskującymi wysokie i niskie wyniki w zakresie Zaangażowania potwierdza prawdziwość hipotezy drugiej w grupie kobiet.

Hipoteza trzecia, która zakładała, że osoby o dużej Sumienności będą osiągały wyższe wyniki w zakresie UWES-S Og została pozytywnie zweryfikowana w związku z występowaniem dodatniej korelacji między Sumiennością a UWES-S Og oraz występowaniem istotnej różnicy w zakresie Sumienności między kobietami o wysokich i niskich wynikach w zakresie zaangażowania w studiowanie. Ponadto analiza grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og wykazała, że badane kobiety charakteryzujące się wysokim poziomem Zaangażowania cechują się również wysokimi aspiracjami co potwierdza hipotezę czwartą w grupie kobiet. Zatem interpretacja wyników pozwala potwierdzić prawdziwość wszystkich stawianych w Rozdziale 2 hipotez.

Wyniki uzyskiwane przez mężczyzn w kwestionariuszu UWES-S wskazują, że badani studenci charakteryzują się średnim poziomem zaangażowania ogólnego (UWES-S Og) (Tab. 13) oraz średnim poziomem następujących jego wymiarów: Wigor, Poświęcenie i Zaabsorbowanie (Tab. 14).

Wyniki w zakresie UWES-S Og podobnie jak u kobiet sugerują, że badani studenci w stopniu umiarkowanym podejmują aktywność i przejmują inicjatywę w sprawach związanych z procesem studiowania, nie są zbyt skłonni do poświęceń i podejmowania ciężkiej pracy.

Średni wynik w zakresie wymiaru Wigor (Tab. 14) wskazuje, że badani studenci nie wyróżniają się pod względem poziomu energii i odporności, nie wykazują oni zwiększonej chęci wkładania wysiłku w studiowanie. Badani charakteryzują się przeciętną wytrzymałością w podejmowanych działaniach i łatwiej ulegają zmęczeniu niż osoby uzyskujące wysokie wyniki w wymiarze Wigor.

Dane zawarte w tabeli 14 wskazują, że uzyskiwane przez studentów wyniki w zakresie Poświęcenia również określane są jako średnie. Oznacza to, że studenci, podobnie jak badane studentki, nie wykazują silnej identyfikacji z własną aktywnością studencką. Studenci charakteryzują się typowym poziomem entuzjazmu w związku ze studiami. Wyniki te wskazują, że u badanych mężczyzn brak jest silnego poczucia znaczenia wynikającego z pracy studenta, poczucia inspiracji czy wyzwania.

Średni poziom Zaabsorbowania u mężczyzn (Tab.14) wskazuje, że badani studenci nie są pochłonięci studiowaniem i rzadko doświadczają trudności w odrywaniu się od pracy.

Badani mężczyźni charakteryzują się raczej niskim poziomem Neurotyczności i średnim poziomem Ekstrawertyczności, Otwartości na doświadczenie, Ugodowości i Sumienności na co wskazują dane zawarte w tabeli 13. Badani mężczyźni są stabilni emocjonalnie, zrównoważeni i dobrze radzą sobie w sytuacjach życiowych. Wyniki w zakresie Ekstrawertyczności wskazują, że badani studenci są umiarkowanie towarzyscy i nie wykazują silnego optymizmu czy energii. Średnie wyniki w zakresie Otwartości na doświadczenie sugerują, że studenci charakteryzują się raczej typową ciekawością świata, są konwencjonalni i nie mają skłonności do podważania autorytetów. Wyniki w zakresie Ugodowości sugerują, że studenci charakteryzują się przeciętnym poziomem zaufania i życzliwości wobec innych.

Tabele 15 do 19 zawierają dane, które pozwalają na dokładniejszy opis osobowości badanych mężczyzn. Niski poziom Impulsywności (N5) (Tab. 15) wskazuje, że badani mężczyźni bez trudności opierają się pokusom. Studenci charakteryzują się niskim poziomem Aktywności (E4) co wskazuje, że są to osoby o wolniejszym tempie działania (Tab. 16). Badani mężczyźni doznają mniej intensywnych uczuć (O3) i akceptują autorytety i tradycje (O6) (Tab. 17). Wyniki badanych mężczyzn prezentowane w tabeli 18 wskazują, że studenci są bardziej skoncentrowani na sobie (U3) i częściej wykazują skłonność do przeceniania własnych zdolności (U5).

Analiza korelacji w grupie badanych mężczyzn wykazała, że studenci o wysokim poziomie Zaangażowania w studiowanie (UWES-S Og) cechują się również wysokim poziomem Ekstrawertyczności (Tab. 33). Zatem badani mężczyźni utożsamiający się z własnymi studiami są uspołecznieni i towarzyscy, mają pogodne usposobienie i lubią pobudzające sytuacje. Studenci zaangażowani w studia wykazują dużą chęć do przebywania wśród ludzi, są przebojowi, odczuwają potrzebę bycia zajętym i cechują się pogodą i optymizmem (Tab. 35). Istnieje również związek między poziomem Zaangażowania a poziomem Dążenia do

osiągnięć (S4) i Rozwagi (S6) (Tab. 38). Studenci, którzy odczuwają silny związek z własnymi studiami mają ambitne plany, do których realizacji dążą oraz podejmują rozważne i przemyślane decyzje.

Wysoki poziom energii i radości związany jest u mężczyzn z dużą aktywnością i serdecznością oraz skłonnością do spędzania czasu w towarzystwie (Tab. 33). Mężczyźni, którzy charakteryzują się wysokim poziomem Wigoru są bardziej egocentryczni, niechętnie współpracują, biorą udział w konfliktach interpersonalnych i są podejrzliwi wobec intencji otoczenia (Tab. 33). Duża odporność i wytrwałość w obliczu trudności cechują mężczyzn, którzy szukają społecznej stymulacji, nie lubią pozostawać na drugim planie, prowadzą szybkie życie i często doświadczają pozytywnych emocji (Tab. 35).

Entuzjastyczni, dumni z własnych studiów mężczyźni cechują się wysokim poziomem Ekstrawertyczności (Tab.33). Mężczyźni, którzy traktują swoje studia jako wyzwanie i inspirację mają przyjazne podejście do ludzi i z łatwością wchodzi w kontakty interpersonalne, są bardzo towarzyscy, lubią działać w szybkim tempie i często doświadczają uczuć radości i szczęścia (Tab. 35). Wysoki poziom Poświęcenia charakteryzuje pilnych i stanowczych studentów, którzy starają się dokładnie przemyśleć podejmowane działania i decyzje (Tab.38).

Zaabsorbowanie współwystępuje u mężczyzn z wysoką Ekstrawertycznością, podobnie jak miało to miejsce w przypadku ogólnego poziomu Zaangażowania i Poświęcenia (Tab. 33). Studenci, którzy w procesie studiowania tracą poczucie czasu charakteryzują się optymizmem i dużą energią oraz skłonnością do przebywania w licznych towarzystwach (Tab. 33). Mężczyźni, którzy czują się pochłonięci realizowanymi zadaniami nie lubią przebywać samotnie, są dominujący i odczuwają przepełniającą ich energię (Tab. 35).

Interpretacja wyników uzyskiwanych przez mężczyzn pozwala potwierdzić prawdziwość stawianej w Rozdziale 2 hipotezy pierwszej. Oznacza to, że istnieją wyraźne związki między cechami osobowości mężczyzn a poziomem ich Zaangażowania w studiowanie (UWES-S Og).

Kolejne pytanie badawcze jakie postawiono w tejże pracy odnosiło się do występowania różnic w zakresie cech osobowości w zależności od poziomu zaangażowania (H2). Analiza wyników grup skrajnych pozwoliła wykazać, że występują istotne różnice między mężczyznami o niskim i wysokim poziomie Zaangażowania. Mężczyźni, którzy doświadczają

pozytywnego stanu emocjonalno-motywacyjnego związanego ze studiowaniem różnią się znacząco od mężczyzn o niskim poziomie Zaangażowania w studiowanie w zakresie Ekstrawertyczności (Tab. 51). Studenci odczuwający pozytywne emocje w związku ze studiami są bardziej towarzyscy, przyjaźni, asertywni, podejmują działania w szybszym tempie i mają bardziej optymistyczne podejście niż mężczyźni cechujący się niskim poziomem zaangażowania (Tab. 53). Mężczyźni, którym brak jest ambicji i poczucia sensu życia nie potrafią zaangażować się w studiowanie (Tab. 56). Omawiane powyżej różnice między grupami mężczyzn uzyskującymi wysokie i niskie wyniki w zakresie zaangażowania w studiowanie potwierdza prawdziwość hipotezy drugiej wśród mężczyzn. Zgodnie z Rozdziałem 2 hipoteza trzecia zakładała, że osoby uzyskujące wysokie wyniki w zakresie Sumiennosci będą osiągały wyższe wyniki w zakresie UWES-S Og. Hipoteza ta nie została potwierdzona w grupie badanych mężczyzn, jednak występowanie korelacji między Zaangażowaniem a składnikami Sumiennosci – Dążeniem do osiągnięć i Rozważą – oraz istotna różnica w zakresie Dążenia do osiągnięć między grupami mężczyzn uzyskującymi niskie i wysokie wyniki w zakresie zaangażowania nie pozwalają jednoznacznie obalić trafności stawianej hipotezy. Analiza grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og wykazała, że badani studenci charakteryzujący się wysokim poziomem Zaangażowania cechują się również wysokimi aspiracjami co potwierdza hipotezę czwartą w grupie mężczyzn. Przeprowadzone badania oraz interpretacja ich wyników pozwalają zatem potwierdzić prawdziwość hipotezy pierwszej, drugiej i czwartej w grupie badanych mężczyzn.

Analizy statystyczne dla pełnej próby wykazały, że w zakresie UWES-S Og (Tab. 20) i wymiarów Zaangażowania (Tab. 21) badani studenci osiągnęli średnie wyniki, co oznacza, że cechują się oni przeciętnym poziomem aktywności i energii wkładanej w proces studiowania. Nie wykazują silnej chęci angażowania się w dodatkowe działania związane ze studiowaniem, a w codziennych obowiązkach nie wykazują dużej wytrwałości. Wyniki pełnej próby (Tab. 21) sugerują, że studenci niezbyt często doświadczają uczucia entuzjazmu związanego ze studiowaniem. Nie przywiązują też oni dużego znaczenia do własnych studiów, a co za tym idzie nie wykazują silnej identyfikacji z podejmowaną aktywnością studencką. Badana grupa rzadko daje się ponieść zadaniom studenta, nie ma poczucia bycia pochłanianą przez własną aktywność i nie doświadczają trudności w odrywaniu się od pracy (Tab. 21).

Określenie dominujących cech osobowości w pełnej próbie badawczej jest o tyle trudne, iż normy inwentarza NEO-PI-R różnią się w zależności od płci. Na potrzeby tejże pracy dokonano jednak krótkiej interpretacji na podstawie rozkładu wyników uzyskiwanych przez pełną próbę badawczą. W zakresie Neurotyczności studenci częściej uzyskiwali wyniki niskie co oznacza, że są oni raczej stabilni emocjonalnie, spokojni i przygotowani do mierzenia się z trudnymi sytuacjami życiowymi (Wyk. 7). Rozkład wyników w Ekstrawertyczności (Wyk. 8) zbliżony był do rozkładu normalnego co oznacza, że większość studentów uzyskiwała wyniki średnie w zakresie tego czynnika. Częstsze występowanie niskich wyników w zakresie Otwartości na doświadczenie (Wyk. 9) wskazuje, że badana grupa studentów ma skłonności do zachowań konwencjonalnych i posiada węższe zainteresowania. Badani studenci wydają się być mniej skłonni do współpracy na co wskazują częściej pojawiające się niskie wyniki w czynniku Ugodowość (Wyk. 10). Osoby badane częściej wykazywały zdyscyplinowanie i pracowitość osiągając raczej wysokie wyniki w zakresie Sumienności (Wyk. 11), co oznacza również, że badani studenci mają wyznaczone cele, do których realizacji dążą.

W Rozdziale 2 tejże pracy uznano, że istnieją takie cechy osobowości, które będą współwystępowały z poziomem zaangażowania w studiowanie niezależnie od zmiennych takich jak płeć, wiek czy kierunek studiów. Interpretacja wyników w grupach kobiet i mężczyzn wykazała, że dla obu płci istnieją takie cechy, które współwystępują z zaangażowaniem - cechy te są jednak różne dla kobiet i mężczyzn. Interpretacja wyników zawartych w tabelach 39 do 44 pozwala potwierdzić, które z cech osobowości współwystępują z zaangażowaniem niezależnie od płci. Studenci cechujący się dużym Zaangażowaniem w studiowanie są stabilni emocjonalnie, towarzyscy, aktywni i pracowici (Tab. 39). Osoby, które mają poczucie związku z własnymi studiami rzadziej zniechęcają się do działania i nie mają skłonności do odczuwania przygnębienia i beznadziejności (Tab. 40). Studenci mający silny pozytywny stosunek do studiowania są jednocześnie przyjaźni w stosunku do innych, towarzyscy, lubią być na pierwszym planie, cechują się wysokim poziomem energii i potrzebą nieustannego działania oraz optymistycznym nastawieniem (Tab. 41). Ponad to w pełnej próbie UWES-S Og wykazuje związek z Kompetencją (S1), Dążeniem do osiągnięć (S4) i Rozwagą (S6). Oznacza to, że studenci zaangażowani w studia mają świadomość własnych możliwości, wyznaczają cele, do których realizacji wytrwale dążą, a podejmowane przez nich działania są przemyślane (Tab. 44).

Wymiar Wigoru podobnie jak ogólny poziom Zaangażowania związany jest z niskim poziomem Neurotyczności oraz wysokim poziomem Ekstrawertyczności i Sumienności (Tab.

39). Osoby wykazujące się wytrwałością w obliczu trudności nie mają tendencji do doświadczania depresji i poczucia niższości oraz nie doświadczają obaw w związku z sytuacjami społecznymi (Tab. 40). Energiczni i odporni studenci poszukują społecznej stymulacji, są bardzo asertywni i aktywni oraz częściej doświadczają pozytywnych emocji (Tab. 41). Studenci posiadający wolę wkładania wysiłku we własną pracę częściej podejmują różne działania w celu zapobiegania rutynie (Tab. 42). Studenci, którzy nie łatwo ulegają zmęczeniu są przekonani, że potrafią sprostać stawianym przed nimi zadaniom, mają jasno wyznaczone cel i podejmują rozważne decyzje (Tab. 44).

Poczucie znaczenia wynikające ze studiów związane jest przede wszystkim z Ekstrawertycznością i Sumiennością. Osoby, które uzyskują wysokie wyniki w zakresie Poświęcenia, a co za tym idzie silnie identyfikują się z własnymi studiami, cechują się wysoką asertywnością i aktywnością oraz dużą determinacją w dążeniu do realizacji wyznaczonych celów (Tab. 39). Studenci, którzy w związku ze studiami odczuwają entuzjazm są mniej podatni na doświadczanie poczucia winy i odczuwanie przygnębienia (Tab. 40). Wysoki poziom Poświęcenia uzyskują osoby, które łatwo wchodzą w bliskie kontakty z innymi, czują się radośnie w ich towarzystwie i często stają się liderem grupy (Tab. 41). Osoby te charakteryzują się również wysoką energią i szybkim tempem życia oraz skłonnością do odczuwania pozytywnych emocji (Tab. 41). Badani studenci, którzy doświadczali silnego poczucia entuzjazmu i dumy z własnych studiów wykazywali również silne poczucie skuteczności w działaniu, wysokie aspiracje i rozwagę (Tab. 44).

Osoby, które odczuwają, że studia pochłaniają je całkowicie cechują się wysokimi wynikami w zakresie Ekstrawertyczności i Sumienności, ale niskimi wynikami w zakresie Neurotyczności. Studenci zaabsorbowani studiami czują się bezpieczni, zadowoleni z siebie i spokojni (Tab. 39). Są to również osoby, które cechuje silne zaangażowanie w relacjach interpersonalnych i wysoki poziom energii oraz dyscyplina i pracowitość (Tab. 39). Osoby, które z łatwością dają się ponieść obowiązkom związanym ze studiowaniem niełatwo się zniechęcają i rzadko doświadczają uczucia beznadziejności (Tab. 40). Trudności w oderwaniu się od wykonywanych w związku ze studiami zadań charakteryzują również osoby, które lubią przebywać wśród innych, są przebojowe i odczuwają chęć do ciągłego działania (Tab. 41). Osoby uzyskujące wysokie wyniki w zakresie Zaabsorbowania otrzymują niskie wyniki w składniku Wartości (Tab. 42) co oznacza, że osoby te z łatwością akceptują autorytety i ich wartości i rzadziej mają skłonność do poddawania w wątpliwość ogólnie przyjętych prawd. Wysoki poziom Zaabsorbowania, podobnie jak wszystkich dotychczas omawianych

wymiarów zaangażowania, cechuje osoby świadome własnych możliwości, dążące do osiągnięcia wyznaczonych celów i rozważne (Tab. 44).

Omówione powyżej współzależności wymiarów zaangażowania i cech osobowości pozwalają w sposób jednoznaczny potwierdzić hipotezę pierwszą dotyczącą istnienia związku między omawianymi zmiennymi. Hipoteza druga zakładała występowanie różnic osobowościowych między studentami osiągającymi wysokie i niskie wyniki w zakresie Zaangażowania. Rezultaty przeprowadzonych badań stanowią potwierdzenie tej hipotezy. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w zakresie Zaangażowania uzyskują niższe wyniki w zakresie Neurotyczności oraz wyższe wyniki w zakresie Ekstrawertyczności i Sumienności od osób o niskich wynikach w zakresie Zaangażowania (Tab. 57). Oznacza to, że studenci charakteryzujący się wysokim poziomem Zaangażowania są bardziej zrównoważeni, stabilni i lepiej radzą sobie w trudnych sytuacjach niż studenci uzyskujący niskie wyniki. Zaangażowane w studiowanie osoby są również bardziej towarzyskie, gadatliwe i skłonne do działania niż osoby uzyskujące niskie wyniki w zakresie Zaangażowania. Studenci, którzy charakteryzują się wysokim poziomem zaangażowania cechują się również sumiennością, odpowiedzialnością i determinacją w realizacji celów, co rzadziej wykazują osoby o niskim poziomie zaangażowania. Studenci, którzy uzyskują wysokie wyniki w zakresie zaangażowania cechują się niższą skłonnością do doświadczania depresji (Tab. 58). Są to osoby bardziej serdeczne, towarzyskie, dominujące, aktywne i pogodne (Tab. 59). Charakteryzują się również silnym przekonaniem o posiadaniu zdolności i umiejętności, które pozwalają na skuteczne działanie, posiadają jasno określone cele i są bardziej ostrożne od osób uzyskujących niskie wyniki w zakresie zaangażowania (Tab. 62).

Zakładano, że osoby o dużej sumienności będą uzyskiwały wyższe wyniki w zakresie zaangażowania (H3). Prawdziwość tak postawionej hipotezy (H3) można stwierdzić na podstawie poziomu korelacji UWES-S Og z czynnikiem Sumiennosc i jego składnikami (Tab. 39 i Tab. 44) oraz na podstawie analizy wyników dla grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o poziom UWES-S (Tab. 57 i Tab. 62). W obu przypadkach interpretacja wyników wskazuje, że hipoteza ta została potwierdzona.

Ostatnie z czterech postawionych pytań badawczych dotyczyło związku między Dążeniem do osiągnięć a poziomem zaangażowania w studiowanie. Hipoteza zakładała występowanie różnic w poziomie Dążenia do osiągnięć u osób, które różniły się pod względem zaangażowania w studiowanie. Potwierdzenie tejże hipotezy uzyskano na podstawie analizy

wyników grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o Dążenie do osiągnięć (Tab. 63). Osoby, które cechują się dużym poczuciem sensu życia, wyznaczają sobie ambitne cele i stanowczo dążą do ich realizacji są bardziej zaangażowane w studiowanie niż osoby, którym brak ambicji i celu w życiu.

Wyniki badań własnych nie tylko pozwoliły na zweryfikowanie postawionych w pracy hipotez ale umożliwiły również na wyciągnięcie dodatkowych wniosków. Tabela 64 wskazuje, że badane studentki są bardziej towarzyskie, energiczne i aktywne niż studenci. Badane kobiety cechuje większa ciekawość otaczającego świata i skłonność do intensywniejszego przeżywania emocji. Studentki częściej niż mężczyźni gotowe są do udzielania pomocy innym. Badane kobiety są również bardziej zdyscyplinowane, rzetelne i pracowite niż mężczyźni. Różnice w zakresie cech osobowości przekładają się również na różnice w zakresie poziomu Poświęcenia, gdzie kobiety osiągają istotnie wyższe wyniki. Oznacza to, że studentki częściej odbierają studia jako znaczący i inspirujący element ich życia, którego realizacja daje poczucie dumy.

Niepokojące wyniki przyniosła analiza poziomu zaangażowania w oparciu o rok studiów (Tab. 65). Badania wykazały, że studenci pierwszego roku studiów wykazują się wysokim poziomem energii związanym ze studiami, chęcią wkładania wysiłku w obowiązki studenckie i poczuciem dumy wynikającym z podjętych studiów. Studenci kolejnych lat studiów uzyskują coraz niższe wyniki w zakresie wszystkich wymiarów zaangażowania. Najniższe wyniki uzyskują studenci ostatniego roku studiów. Wyniki te wskazują, że studenci piątego roku studiów czerpią niewiele radości z własnych studiów, są mniej skłonni do podejmowania dodatkowych aktywności związanych ze studiami i mniej wytrzymali w wypełnianiu studenckich obowiązków. Uzyskane wyniki choć dają pewne podstawy do stawiania kolejnych hipotez dotyczących poziomu zaangażowania u studentów różnych lat studiów nie mogą być uznawane za jednoznaczne potwierdzenie ujawnionej zależności ponieważ różnice w liczebności grup studentów poszczególnych lat studiów mogły zafałszować otrzymane wyniki. Kolejnym z elementów, który mógł mieć wpływ na występowanie tak znaczącej różnicy zaangażowania w studiowanie między studentami pierwszego i piątego roku są zmiany statutowe, kadrowe i finansowe, których studenci pierwszego roku nie mieli okazji doświadczać.

Tabela 66. Zestawienie zweryfikowanych hipotez badawczych

Hipotezy	Grupa badawcza		
	Kobiety	Mężczyźni	Pełna próba
H1. Istnieje związek między cechami osobowości a poziomem ogólnego zaangażowania u młodzieży akademickiej.	Potwierdzono	Potwierdzono	Potwierdzono
H2. Istnieje różnica w występowaniu cech osobowości między studentami o wysokim poziomie zaangażowania a niskim poziomie zaangażowania.	Potwierdzono	Potwierdzono	Potwierdzono
H3. Osoby o dużej Sumienności uzyskują wysokie wyniki w ogólnym poziomie zaangażowania.	Potwierdzono	Nie potwierdzono	Potwierdzono częściowo
H4. Istnieją różnice w zakresie wyników podskali Dążenie do osiągnięć u osób różniących się pod względem poziomu zaangażowania w studiowanie.	Potwierdzono	Potwierdzono	Potwierdzono

3.3. Dyskusja wyników

Przeprowadzone badania dotyczyły występowania zależności między zaangażowaniem w studiowanie a cechami osobowości wśród młodzieży akademickiej. Analiza korelacji została użyta w celu określenia, które z cech osobowości współwystępują z poszczególnymi wymiarami zaangażowania w studiowanie. Znacząca część rezultatów tych analiz potwierdza wyniki dotychczasowych badań dotyczących osobowościowych korelatów zaangażowania

zarówno wśród studentów, jak i osób pracujących. Wyniki badań własnych wskazują, że Neurotyczność, Ekstrawertyczność i Sumienność mają znaczący wpływ na doświadczanie przez studentów zaangażowania. Podobnie jak u Langelaan i in. (2006) wykazano, że osoby charakteryzujące się wysokim poziomem zaangażowania cechuje niski poziom Neurotyczności i wysoki poziom Sumienności. Badania te potwierdziły również odkrycia Kim i Swanger (2008), które wskazują na bardzo silny związek poziomu Sumienności z zaangażowaniem w studiowanie. Kim i Swanger (2008), podobnie jak Langelaan i in. (2006), twierdzą, że istnieje związek Ekstrawertyczności z zaangażowaniem, zdaniem autorek „sensowne wydaje się intuicyjne przypuszczenie o pozytywnym związku Ekstrawertyczności i zaangażowania (...) jako że oba koncepty związane są z wysokim poziomem energii” (s. 304). Związek między Ekstrawertycznością i zaangażowaniem w prowadzonych przez nie badaniach był jednak bardzo słaby. Tym bardziej znaczące wydaje się, że badania na potrzeby tejże pracy dowodzą słuszności stawianych przez Kim i Swanger (2008) hipotez oraz potwierdzają silny związek Ekstrawertyczności z zaangażowaniem w studiowanie.

W grupie badanych kobiet wyniki obrazują negatywny związek zaangażowania w studiowanie (UWES-S Og) z Neurotycznością ($r = -,37$) oraz pozytywną, bardzo silną zależność między zaangażowaniem w studiowanie (UWES-S Og) a Sumiennością ($r = ,54$). Z kolei w grupie badanych mężczyzn zaangażowanie w studiowanie (UWES-S Og) ma związek jedynie z Ekstrawertycznością ($r = ,64$). Dane te nasuwają pytanie skąd wynika tak znacząca różnica w osobowości zaangażowanych w studia mężczyzn i kobiet. Mehdinezhad (2011) zwraca uwagę, że badania nad konceptem zaangażowania w studiowanie idą dwutorowo. Po pierwsze zaangażowanie może być rozumiane jako zachowania studenta (np. codzienne uczestnictwo w zajęciach, wkładanie wysiłku w realizację projektów, poświęcanie czasu na naukę) lub jako koncept społeczno-kulturowy (np. poczucie przynależności do grupy). Wydaje się zatem, że w nurcie badań koncentrujących się na zachowaniach studenta znaczącą rolę odgrywać będzie obowiązkowość, dążenie do realizacji zadań czy samodyscyplina będące składnikami Sumienności. Tymczasem w badaniach nad zaangażowaniem w studiowanie rozumianym jako społeczno-kulturowa zależność liczyć się będą towarzyskość, asertywność czy aktywność będące składnikami Ekstrawertyczności. Jako że w polskiej literaturze terminologia związana z postawami wobec pracy czy studiów jest ograniczona w porównaniu z angielskim słownictwem, być może należałoby sprawdzić czy w polskiej populacji termin zaangażowanie w studiowanie jest tak samo rozumiany przez kobiety i

mężczyzn. Tak silnie zróżnicowane zależności między zaangażowaniem a cechami osobowości może bowiem wynikać z odmiennej interpretacji terminów.

Interesujące wyniki przyniosło również porównanie kobiet i mężczyzn pod względem osiąganych wyników w zakresie zaangażowania w studiowanie, jak i cech osobowości. Spodziewano się wystąpienia różnic osobowościowych między kobietami i mężczyznami (Schmitt i in., 2008; Costa i in., 2001), nie zakładano natomiast pojawienia się istotnych różnic w zakresie zaangażowania w studiowanie. Tymczasem badania wskazują, że istnieje różnica między kobietami i mężczyznami w wymiarze Poświęcenie. Kobiety znacznie częściej identyfikują się ze studiami traktując je jako znaczący element życia, który stanowi zarówno źródło inspiracji, jak i formę wyzwania.

Studenci cechujący się wysokim poziomem zaangażowania uzyskują również wysokie wyniki w zakresie składnika Dążenie do osiągnięć. Studenci, którzy mają wysokie aspiracje i wytrwale dążą do realizacji wyznaczonych przez siebie celów bardziej angażują się w studiowanie. Zaangażowanie w studia może być zatem rozumiane jako forma realizacji potrzeby osiągnięć.

Badania wykazały, że wraz z upływem lat studiów poziom zaangażowania studentów maleje. Szczególnie istotna różnica widoczna jest między studentami pierwszego i piątego roku studiów. Badania te są niepokojące ze względu na udokumentowaną zależność między poziomem zaangażowania w studiowanie a wynikami akademickimi (Tross i in., 2000; Kuh i in., 2008; Salanova i in., 2010). Prowadzone dotychczas badania wskazują, że studenci cechujący się wysokim poziomem zaangażowania osiągają wyższe wyniki w nauce. Spadek zaangażowania w czasie studiów może zatem oznaczać niższe wyniki, co w przypadku studentów piątego roku może mieć również wpływ na poziom pracy dyplomowej oraz dalszą karierę zawodową. Malejące zaangażowanie studentów w toku studiów powinno być również alarmujące dla instytucji, w których studia te są realizowane. Jeżeli przyjąć założenia National Survey of Student Engagement (NSSE), że poziom zaangażowania studentów nie jest zależny jedynie od nich samych, ale wpływa na niego również wspierające środowisko akademickie, poziom wyzwań akademickich czy interakcja między studentami a wykładowcami (Kuh, G.D., 2003) to jasne wydaje się, że sama instytucja może stymulować poziom zaangażowania studentów poprzez wykorzystywanie efektywnych i angażujących praktyk edukacyjnych.

Rosnąca popularność tematu zaangażowania w studiowanie, wyniki licznych międzynarodowych badań oraz badania prowadzone na potrzeby tejże pracy wskazują na konieczność realizacji kolejnych, pogłębionych badań wśród polskich studentów. Jak podawano w rozdziale drugim tejże pracy studenci dotychczas najczęściej stanowili łatwo dostępną grupę osób badanych, a zainteresowanie zagadnieniami dotyczącymi tej grupy bezpośrednio było niewielkie. Tymczasem Astin (1993) wskazuje, że studia mają znaczący wpływ na studentów. Nie tylko pozwalają na zdobycie nowych informacji i umiejętności, ale przede wszystkim dają poczucie silniejszych kompetencji intelektualnych i interpersonalnych oraz pozwalają rozwinąć i ustabilizować życiową filozofię studentów. Konieczność prowadzenia badań wśród studentów jest tym większa, że co roku zwiększa się liczba bezrobotnych absolwentów uczelni wyższych, a polskie szkolnictwo wyższe znajduje się obecnie w sytuacji kryzysu. Badania, dzięki którym będzie można wesprzeć uczelnie w kształceniu studentów, którzy staną się atrakcyjni na rynku pracy mogą okazać się bardzo ważnym elementem zmian w systemie szkolnictwa wyższego.

Wyniki uzyskane w tejże pracy wskazują na potrzebę analizy zmian poziomu zaangażowania studentów w toku studiów. Celem wykrycia czynników wpływających na zmienność zaangażowania uzasadnione wydaje się przeprowadzenie badań podłużnych wśród studentów. Badania dotyczące zewnętrznych czynników stymulujących poziom zaangażowania w studiowanie powinny być prowadzone wśród licznej grupy studentów zarówno uczelni państwowych, jak i prywatnych szkół wyższych gdyż jak wskazuje Astin (1993) rodzaj środowiska akademickiego ma wpływ na poziom zaangażowania studentów. Należałoby również potwierdzić związek poziomu zaangażowania w studiowanie z poziomem osiągnięć akademickich wśród polskich studentów. Ponadto, jak wspomniano powyżej, również badania dotyczące rozumienia terminu zaangażowanie w studiowanie mogłyby przynieść ciekawe rezultaty.

Badania przeprowadzone na potrzeby tejże pracy nie tylko doprowadziły do uzyskania wyników potwierdzających dotychczasowe rezultaty badań w zakresie zaangażowania w studiowanie ale pozwoliły również na identyfikację cech osobowości związanych z doświadczaniem silnego zaangażowania w studiowanie. Dodatkowo różnice poziomu zaangażowania studentów kolejnych lat studiów oraz pojawiające się między kobietami a mężczyznami różnice w zakresie poziomu Poświęcenia dostarczają ciekawych perspektyw dalszych badań.

3.4. Wnioski

1. Zastosowanie Inwentarza Osobowości NEO-PI-R okazało się trafny wyborem. Metoda ta pozwoliła na uzyskanie szerokiego spektrum wyników, które z łatwością mogły być porównywane.
2. Kwestionariusz UWES-S okazał się odpowiednią metodą dla przeprowadzonych badań. Za zastosowaniem tej metody przemawia jej zwięzłość i łatwość stosowania oraz wysoka rzetelność.
3. W grupie kobiet poziom zaangażowania w studiowanie ujemnie koreluje z Neurotycznością. Istnieje również bardzo silna, pozytywna korelacja między zaangażowaniem w studiowanie u kobiet a poziomem ich Sumiennosci.
4. Poziom zaangażowania w studiowanie u mężczyzn związany jest z poziomem Ekstrawertyczności.
5. Studenci cechujący się wysokim wynikiem w zakresie Dążenia do osiągnięć charakteryzują się wyższym poziomem zaangażowania w studiowanie.
6. Uzyskane wyniki dają podstawę do stwierdzenia, że poziom zaangażowania w studiowanie zmniejsza się w miarę upływu lat studiów, jednakże problem ten wymagałby właściwego rozstrzygnięcia w badaniach longitudinalnych.
7. Określenie cech osobowości osób rozpoczynających studia pozwoli na identyfikację studentów, którzy mogą w przyszłości wymagać dodatkowej stymulacji zwiększającej zaangażowanie w studia, a przez to pozytywnie wpływać na poziom ich osiągnięć akademickich.
8. Badania mające na celu identyfikację pozaosobowościowych czynników wpływających na poziom zaangażowania mogą stanowić wsparcie w kreowaniu rozwojowego środowiska akademickiego.
9. W badaniach licznych grup uzasadnione jest wykorzystywanie elektronicznych wersji Inwentarza Osobowości NEO-PI-R, który ułatwia nie tylko gromadzenia ale również analizę statystyczną danych.
10. Powtórzenie zastosowanej w badaniach procedury w większej grupie osób badanych może okazać się niezwykle czasochłonne. W podobnych badaniach bardziej efektywne będzie wyselekcjonowanie grupy badanych na podstawie wypełnionych już kwestionariuszy niż, tak jak to miało miejsce w tejże pracy, rozdysponowanie kwestionariuszy wśród wybranej grupy osób badanych.

Zakończenie

Zagadnienie zaangażowania w studiowanie jest stosunkowo nowym tematem w psychologii europejskiej. Tymczasem amerykańscy badacze od kilku dekad starają się odpowiedzieć na pytania dotyczące nie tylko związków zaangażowania w studiowanie z wynikami w nauce, karierą zawodową czy osobowością ale poszukują również źródeł zaangażowania i metod jego stymulacji. Choć celem niniejszej pracy było jedynie wskazanie osobowościowych korelatów zaangażowania w studiowanie u polskiej młodzieży akademickiej to uzyskane wyniki przyniosły znacznie więcej informacji niż początkowo zakładano.

Uzyskane wyniki pozwoliły potwierdzić istnienie takich cech osobowości, które współwystępują z wysokim lub niskim poziomem zaangażowania w studiowanie. Jak wskazano w rozdziale trzecim tejże pracy wysoki poziom zaangażowania w studiowanie związany jest u kobiet z wysokim poziomem Sumienności a u mężczyzn z wysokim poziomem Ekstrawertyczności. Tymczasem niezależnie od płci niski poziom zaangażowania w studiowanie związany jest z wysokim poziomem Neurotyczności.

Istnienie różnic płciowych w zakresie osobowości jest dobrze udokumentowane, jednak jak można zauważyć wyniki badań na potrzeby tejże pracy wskazują również istnienie różnic między kobietami i mężczyznami w zakresie zaangażowania w studiowanie. Kobiety i mężczyźni różnią się w zakresie Poświęcenia, co oznacza że kobiety częściej traktują studia jako doświadczenie znaczące w ich życiu. Badania wykazały również, że osoby charakteryzujące się wysokim poziomem zaangażowania cechuje wysoki poziom Dążenia do osiągnięć. Dodatkowe analizy statystyczne dostarczają ponadto przesłanek wskazujących na słabnące zaangażowania w miarę upływu lat studiów, niezbędne jest jednak przeprowadzenie wnikliwych badań longitudinalnych dla potwierdzenia tych wyników.

Uzyskane w ramach badań własnych wyniki pozwalają wskazać te cechy osobowości studentów, które korelują z wysokim lub niskim poziomem zaangażowania. Możliwość stworzenia osobowościowego profilu studenta cechującego się niskim poziomem zaangażowania pozwala uczelniom na identyfikację osób, które w przyszłości mogą mieć trudności z zaangażowaniem w studiowanie i wymagały będą dodatkowego wsparcia i stymulacji w realizacji planu studiów. Możliwość stworzenia profilu osobowościowego studenta o wysokim poziomie zaangażowania może mieć z kolei znaczenie w procesie

rekrutacyjnym na te kierunki studiów, które wymagają zwiększonego wysiłku i dodatkowej, samodzielnej pracy.

Niniejsza praca stanowi odpowiedź jedynie na kilka z wielu możliwych pytań dotyczących zaangażowania w studiowanie odsłaniając tym samym szerokie możliwości badawcze w tym zakresie. Szczególne zainteresowanie badaczy mogą wzbudzić znaczące różnice w cechach osobowości u kobiet i mężczyzn o wysokim poziomie zaangażowania, co potencjalnie wiąże się z odmiennym sposobem definiowania samego konceptu przez kobiety i mężczyzn. Niezwykle interesujący jest również problem dynamiki zmian zaangażowania w czasie studiów, a w szczególności dające się zaobserwować zjawisko jego obniżania się u studentów reprezentujących kolejne lata studiów. Postawienie pytań badawczych dotyczących przyczyn takiego stanu rzeczy oraz prześledzenie poziomu zaangażowania studentów w czasie badań podłużnych bez wątpienia przyniesie wiele cennych informacji. Tematem kolejnych badań może być również wskazanie tych czynników zewnętrznych, które mają wpływ na poziom zaangażowania w studiowanie.

Zwiększenie zainteresowania tematyką zaangażowania w studiowanie oraz pogłębione badania w tej dziedzinie przyniosą dane, które mogą znaleźć praktyczne zastosowanie w zakresie tworzenia metod rekrutacyjnych, budowania angażujących programów studiów czy tworzenia wspierających środowisk akademickich. Zadaniem uczelni nie jest jedynie umożliwienie studentowi dostępu do wiedzy, ale przede wszystkim wspieranie go w rozwoju, który bez odpowiedniego poziomu zaangażowania nie będzie efektywny.

Bibliografia

Allport, G. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Allport, G.W. (1988). *Osobowość i religia* (przekł. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz i I. Wyrzykowska). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Anastasi, A., Urbina, S. (1999). *Testy Psychologiczne. Pracownia Testów Psychologicznych*.

Astin, A.W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey – Bass.

Astin, A.W. (1977). *Four critical years*. San Francisco: Jossey – Bass.

Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, s.297-307.

Astin, A.W. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey – Bass.

Astin, A.W. (1993). *What matters in college: four critical years revisited*. San Francisco: Jossey – Bass.

Bakker, A.B., Gierveld, J.H., I Van Rijswijk, K. (2006). Success factors among female school principals in primary teaching: A study burnout, work engagement, and performance. Diemen, The Netherlands: Right Management Consultants.

Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E. i Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, s. 274-284.

Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. i Taris, T.W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22:3, s. 187 – 200.

Bakker, A.B., Van der Zee, K.I., Lewig, K.A. i Dollard, M.F. (2006). The relationship between the Big Five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology*, 146, s. 31-50.

Betts, J.E., Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L., i Huebner, E.S. (2010). A Study of the Factorial Invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results From Middle and High School Students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), s. 84-93.

Breso, E., Salanova, M., i Schaufeli, W.B. (2007). In search of “third dimension” of burnout. *Applied Psychology: An international Review*, 56, s. 460 – 478.

Bühler, K.E. i Land, T. (2003). Burnout and personality in intensive care: An empirical study. *Hospital Topics*, 81, s. 5-12.

Cattell, R.B. (1950). *Personality, a systematic, theoretical, and faculty study*. New York: McGraw-Hill.

Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), s.121-141.

Coates, H. (2009). *Engaging Students for Success – 2008 Australasian Survey of Student Engagement*. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.

Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, s. 653-665.

Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R. (2005). Age trends and age norms for the NEO Personality Inventory – 3 in adolescents and adults. *Assessment*, 12, s. 363-373.

Costa, P.T., Terracciano, A., McCrae, R.R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, s. 322-331.

David, A.P. (2010). Examining the relationship of personality and academic burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review* (2010), 1, s. 90-104.

Demerouti, E. i Cropanzano, R. (2010). Work engagement and performance. W A.B. Bakker I M.P. Leiter (Red.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press.

Demerouti, E., Bakker, A., Janssen, P.P.M., i Schaufeli, W.B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27, s. 279 – 286.

Eysenck, H.J. (1990). Biological dimensions of personality, w: L.A. Pervin (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (s. 244-276), New York: Guilford Press.

Fedeli, M. (2003). Temperamenty. Charaktery. Osobowości. Profil medyczny i psychologiczny. Kraków: WAM, s. 267 – 271.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., i Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), s.59-109.

Furnham, A., Mosen, J., i Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology* (2009), 79, s. 769-782.

Gałdowa, A. (1999). *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Kraków: Wyd. UJ.

Gasiul, H. (2006). *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Difin.

González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. i Lloret, S. (2006). Burnout and engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behaviour*, 68, s. 165-174.

Grant, S., i Langan-Fox, J. (2007). Personality and the occupational stressor-strain relationship: The role of the Big Five. *Journal of Occupational Health*, 21(1), s.20-33.

Hakanen, J.J., Schaufeli, W.B. i Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22, s. 224-241.

Halbesleben, J.R.B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources and consequences. W A.B. Bakker i M.P. Leiter (Red.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press.

Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2006). *Teorie osobowości*. Wydanie nowe. Warszawa: PWN.

Hallberg, U., Schaufeli, W.B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11, s. 119 – 127.

HEFCE (2008). *Tender for a Study into Student Engagement*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.

Hochwalder, J. (2006). An empirical exploration of the effect of personality on general and job-related mental ill health. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 34, s.1051-1070.

Hu, S. i Kuh, G.D. (2001). Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. Praca zaprezentowana podczas American Educational Research Association Annual Conference. Seattle, WA, 10-14 Kwiecień.

Jay, M. (2012). *The Defining Decade: Why Your Twenties Matter –And How to Make the Most of Them Now*. New York: Twelve.

Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snoek, J.D., i Rosenthal, R.A. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.

Krause, K.L., i Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), s. 493-505.

Kuh, G.D. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), s. 10-17.

Kuh, G.D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Benchmarks for effective educational practices*. *Change*, 2, s. 24-32.

Kuh, G.D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J., Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), s. 540-563.

Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., I Hayek, J.C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, proposition, and recommendations. *ASHE Higher Educationa Raport*, 32(5). San Francisco: Jossey – Bass.

Kuh, G.D., Schuh, J.S., Whitt, E.J., i współpracownicy. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classroom*. San Francisco: Jossey – Bass.

Kuh, G.D., Whitt, E.J., i Strange, C.C. (1989). *The Contributions of Institutional Agents to High Quality Out-of-Class experiences for College Students*. Praca zaprezentowana podczas dorocznego spotkania American Educational Research Association. San Francisco, CA, 27-31 marzec.

Langelaan, S., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. i Van Doornen, L.J.P. (2006). *Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? Personality and Individual Differences*, 40, s. 521-532.

Larsen, R.J., i Buss, D. (2005). *Personality Psychology: Domains of knowledge about human nature*. New York: McGraw-Hill.

Leiter, M.P., i Bakker, A. (2010). *Work Engagement. A Handbook of Essential Theory and Research*. New York, Psychology Press.

Mauno, S., Kinnunen, U. i Ruokolainen, M. (2007). *Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study*. *Journal of Vocational Behavior*, 70, s. 149-171.

Mehdinezhad, V. (2011). *First Year Students' Engagement at the University*. *International Online journal of Educational Sciences*, 3(1), s.47-66.

Morgan, B., i De Bruin, K. (2010). *The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students*. *South African Journal of Psychology*, 40(2), s. 182-191.

Nunnally, J.C., Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw – Hill.

Nuttin, J. (1968). *Struktura osobowości*. Warszawa: PWN, s. 40 – 41.

Oleś, P.K. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholara.

Oleś, P.K., Drat - Ruszczak, K. (2008). Osobowość. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1. Gdańsk: GWP, s. 651 – 762.

Pascarella, E. T., i Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research. San Francisco: Jossey – Bass.

Pike, G. R., i Kuh, G.D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46(2), s. 185-209.

Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. W: S. Koch (red.). *Psychology: A study of science* (s. 184-256). New York: McGraw-Hill.

Rothmann, S., i Storm, K. (2003). Work engagement in the South African Police Service. Referat wygłoszony podczas 11 Europejskiego Kongresu Psychologii Pracy i Organizacji, Lizbona, Portugalia.

Russell, D.W., Altmaier, E., i Velzen, D.V. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), s. 269-274.

Ryan, R.M., i Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, s. 54-67.

Salanova, M., Agut, S. i Peiró, J.M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, s. 1217-1227.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., Bresó E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), s. 53-70.

Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Piero, J.M., i Grau, R. (2001). Desde el ‘burnout’ al ‘engagement’: una nueva perspectiva [From burnout to engagement: A new perspective]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, s. 117 – 134.

Sarason, I.G. (1983). *Test Anxiety: Theory, Research, and Application*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, s. 349-385.

Schaufeli, W.B. i Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, s. 29-315.

Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. i Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, s. 893-917.

Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Marques Pinto, A., Salanova, M., i Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-National Study. *Journal of Cross-Culturall Psychology*, 33(5), s. 464-481.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez – Roma, V., i Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, s. 71 – 92.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. i Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, s. 71-92.

Schaufeli, W.B., Taris, T.W. i Bakker, A.B. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hyde: On the differences between work engagement and workaholism. W R.J. Burke (Red.), *Research companion to working time and work addiction* (s. 193 – 217). Northampton: Edward Elgar.

Schmitt, D.P., Realo, A., Voracek, M., Allik J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in big five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), s. 168-182.

Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, s. 5 – 14.

Siuta, J. (2006). *Inwentarz Osobowości NEO – PI – R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior (2003): A new Look at the interface between non-work and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, s. 518 – 528.

Storm, K. i Rothmann, S. (2003). The relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *South African Journal of Industrial Psychology*, 29, s. 35-42.

Taris, T.W., Schaufeli, W.B. i Shimazu, A. (2010). Workaholism versus engagement: What's the difference? W A.B. Bakker i M.P. Leiter (Red.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press.

Tross, S.A., Harper, J.P., Osher, L.W., Kneidinger, L.M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development*, 41(3), s. 325-336.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy.

Umbach, P.D. I Wawrzynski, M.R. (2005). Faculty Do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), s.153-184.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. i Lens, W. (2008). Explaining the relationship between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, s. 277-294.

Wolf-Wendel, L., Ward, K., i Kinzie, J. (2009). A Tangled Web of Terms: The Overlap and Unique Contribution of Involvement, Engagement, and integration to Understanding College Student Success. *Journal of College Students Development*, 50(4), s. 407-428.

Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. i Schaufeli, W.B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, s. 121-141.

Yang, H.J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, s.283-301.

Yorke, M. (2006). Student engagement: Deep, surface or strategic? Keynote address delivered at the Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, Griffith University, Gold Coast Campus, Australia.

Źródła internetowe

Bakker, A. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), s. 265-269. DOI: 10.1177/0963721411414534

Kim, H.J., Swanger, N. (2008). Burnout and engagement: a comparative analysis using personality traits. *International CHRIE Conference – Atlanta, Georgia, U.S.A.*
<http://m3.ithq.qc.ca/collection/00000149.pdf#page294> (data odczytu 07.05.2012).

Krause, K-L., Hartley, R., James, R., i McInnis, C. (2005). The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies.
http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/37491/FYEReport05.pdf

Schaufeli, W.B., i Buunk, B.P. (2002). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. W: M. Schabracq, J.A.K. Winnubst i C.C. Cooper (Red.), *The handbook of work and health psychology* (2 wyd.), s.284-424. Pobrano Styczeń 2013 z
<http://www.schaufeli.com>

Schaufeli, W., Bakker, A. (2004). UWES Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual.
http://www.fss.uu.nl/sop/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf

Załączniki

Spis Rysunków

Rysunek 1. Wskaźniki NSSE (National Survey of Student Engagement) wg Kuh'a (s.12)

Rysunek 2. Style zaangażowania studentów (s.13)

Rysunek 3. Topograficzny model aparatu psychicznego według teorii S. Freuda (s.27)

Rysunek 4. Organizacja popędów w teorii S. Freuda (s.28)

Rysunek 5. Teoria osobowości G.W. Allporta (s.34)

Rysunek 6. Cechy tworzące pojęcie typu (a) neurotyzmu, (b) ekstrawersji i (c) psychotyzmu.
(s.36)

Rysunek 7. Schemat osobowości według PTO. Strzałki symbolizują oddziaływania przyczynowe, dokonujące się poprzez procesy dynamiczne. (s.37)

Spis Wykresów

Wykres 1. Płeć w grupie badawczej (s.52)

Wykres 2. Rozkład płci osób badanych według kierunku studiów (s.53)

Wykres 3. Podział grupy ze względu na rok studiów (s.54)

Wykres 4. Struktura wiekowa grupy kobiet (s.54)

Wykres 5. Struktura wiekowa grupy mężczyzn (s.55)

Wykres 6. Rozkład wyników dla skali Wynik ogólny kwestionariusza UWES-S (s.68)

Wykres 7. Rozkład wyników dla skali Neurotyczność kwestionariusza NEO-PI-R (s.68)

Wykres 8. Rozkład wyników dla skali Ekstrawertyczność kwestionariusza NEO-PI-R (s.69)

Wykres 9. Rozkład wyników dla skali Otwartość na doświadczenie kwestionariusza NEO-PI-R (s.69)

Wykres 10. Rozkład wyników dla skali Ugodowość kwestionariusza NEO-PI-R (s.70)

Wykres 11. Rozkład wyników dla skali Sumienność kwestionariusza NEO-PI-R (s.70)

Wykres 12. Różnice w zakresie czynników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og w grupie kobiet (s.70)

Wykres 13. Różnice w zakresie składników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og w grupie kobiet (s.100)

Wykres 14. Różnice w zakresie czynników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og w grupie mężczyzn (s.101)

Wykres 15. Różnice w zakresie składników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o Wynik Ogólny zaangażowania (UWES-S Og) w grupie mężczyzn (s.104)

Wykres 16. Porównanie w zakresie czynników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o UWES-S Og w pełnej próbie (s.106)

Wykres 17. Różnice w zakresie składników osobowości grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o Wynik Ogólny zaangażowania (UWES-S Og) w pełnej próbie (s.109)

Wykres 18. Różnice grup skrajnych wyznaczonych w oparciu o poziom Dążenia do osiągnięć w zakresie czynników zaangażowania dla pełnej próby (s.110)

Wykres 19. Porównanie płci pod względem wymiarów zaangażowania (s.111)

Wykres 20. Porównanie płci w zakresie czynników osobowości (s.112)

Wykres 21. Porównanie zaangażowania studentów kolejnych lat studiów (s.113)

Spis Tabel

Tabela 1. Zbiornicze zestawienie głównych pojęć teoretycznych (s.25)

Tabela 2. Opis skali kwestionariusza UWES-S (s.50)

Tabela 3. Kategorie wyników kwestionariusza UWES (s.50)

Tabela 4. Normy kwestionariusza UWES-S (M – średnia, SD – odchylenie standardowe, SE – standardowy błąd pomiaru) (s.52)

Tabela 5. Struktura grupy studentów Wydziału Psychologii (s.56)

Tabela 6. Statystyki opisowe głównych czynników kwestionariuszy UWES-S i NEO-PI-R w grupie kobiet (s.59)

Tabela 7. Statystyki opisowe dla wymiarów Wigor, Poświęcenie i Zaabsorbowanie kwestionariusza UWES-S w grupie kobiet (s.60)

Tabela 8. Statystyki opisowe składników N1 – N6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet (s.60)

Tabela 9. Statystyki opisowe składników E1 – E6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet (s.61)

Tabela 10. Statystyki opisowe składników O1 – O6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet (s.61)

Tabela 11. Statystyki opisowe składników U1 – U6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet (s.62)

Tabela 12. Statystyki opisowe składników S1 – S6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie kobiet (s.62)

Tabela 13. Statystyki opisowe głównych czynników kwestionariuszy UWES-S i NEO-PI-R w grupie mężczyzn (s.63)

Tabela 14. Statystyki opisowe dla wymiarów Wigor, Poświęcenie i Zaabsorbowanie kwestionariusza UWES-S w grupie mężczyzn (s.63)

Tabela 15. Statystyki opisowe składników N1 – N6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn (s.64)

Tabela 16. Statystyki opisowe składników E1 – E6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn (s.65)

Tabela 17. Statystyki opisowe składników O1 – O6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn (s.65)

Tabela 18. Statystyki opisowe składników U1 – U6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn (s.66)

Tabela 19. Statystyki opisowe składników S1 – S6 kwestionariusza NEO-PI-R w grupie mężczyzn (s.66)

Tabela 20. Statystyki opisowe głównych czynników kwestionariuszy UWES-S i NEO-PI-R w pełnej próbie (s.67)

Tabela 21. Statystyki opisowe dla wymiarów Wigor, Poświęcenie i Zaabsorbowanie kwestionariusza UWES-S w pełnej próbie (s.71)

Tabela 22. Statystyki opisowe dla składników N1 - N6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie (s.71)

Tabela 23. Statystyki opisowe dla składników E1 - E6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie (s.72)

Tabela 24. Statystyki opisowe dla składników O1 - O6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie (s.72)

Tabela 25. Statystyki opisowe dla składników U1 - U6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie (s.73)

Tabela 26. Statystyki opisowe dla składników S1 - S6 kwestionariusza NEO-PI-R w pełnej próbie (s.73)

Tabela 27. Poziom korelacji między wymiarami zaangażowania kwestionariusza UWES-S a cechami osobowości w grupie kobiet (s.74)

Tabela 28. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Neurotyczności w grupie kobiet (s.75)

Tabela 29. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ekstrawertyczności w grupie kobiet (s.76)

Tabela 30. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Otwartości na doświadczenie w grupie kobiet (s.77)

Tabela 31. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ugodowości w grupie kobiet (s.78)

Tabela 32. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Sumienności w grupie kobiet (s.79)

Tabela 33. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i cech osobowości w grupie mężczyzn (s.82)

Tabela 34. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Neurotyczności w grupie mężczyzn (s.83)

Tabela 35. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ekstrawertyczności w grupie mężczyzn (s.84)

Tabela 36. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Otwartości na doświadczenie w grupie mężczyzn (s.85)

Tabela 37. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ugodowości w grupie mężczyzn (s.86)

Tabela 38. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Sumienności w grupie mężczyzn (s.87)

Tabela 39. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i cech osobowości w pełnej próbie (s.89)

Tabela 40. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Neurotyczności w pełnej próbie (s.90)

Tabela 41. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ekstrawertyczności w pełnej próbie (s.91)

Tabela 42. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Otwartości na doświadczenie w pełnej próbie (s.92)

Tabela 43. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Ugodowości w pełnej próbie (s.93)

Tabela 44. Poziom korelacji wymiarów zaangażowania kwestionariusza UWES-S i składników Sumienności w pełnej próbie (s.94)

Tabela 45. Statystyki dotyczące głównych czynników NEO-PI-R dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet (s.97)

Tabela 46. Statystyki dotyczące składników Neurotyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og dla grupy badanych kobiet (s.98)

Tabela 47. Statystyki dotyczące składników Ekstrawertyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet (s.98)

Tabela 48. Statystyki dotyczące składników Otwartości na doświadczenie dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet (s.99)

Tabela 49. Statystyki dotyczące składników Ugodowości dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet (s.99)

Tabela 50. Statystyki dotyczące składników Sumienności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych kobiet (s.100)

Tabela 51. Statystyki dotyczące głównych czynników NEO-PI-R dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn (s.101)

Tabela 52. Statystyki dotyczące składników Neurotyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og dla grupy badanych mężczyzn (s.102)

Tabela 53. Statystyki dotyczące składników Ekstrawertyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn (s.102)

Tabela 54. Statystyki dotyczące składników Otwartości na doświadczenie dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn (s.103)

Tabela 55. Statystyki dotyczące składników Ugodowości dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn (s.103)

Tabela 56. Statystyki dotyczące składników Sumienności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w grupie badanych mężczyzn (s.104)

Tabela 57. Statystyki dotyczące głównych czynników NEO-PI-R dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie (s.105)

Tabela 58. Statystyki dotyczące składników Neurotyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie (s.106)

Tabela 59. Statystyki dotyczące składników Ekstrawertyczności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie (s.107)

Tabela 60. Statystyki dotyczące składników Otwartości na doświadczenie dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie (s.107)

Tabela 61. Statystyki dotyczące składników Ugodowości dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie (s.108)

Tabela 62. Statystyki dotyczące składników Sumienności dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie UWES-S Og w pełnej próbie. (s.108)

Tabela 63. Statystyki dotyczące wymiarów zaangażowania w studiowanie dla grup skrajnych wyznaczonych na podstawie składnika Dążenie do osiągnięć (S4) w pełnej próbie (s.109)

Tabela 64. Statystyki opisowe dotyczące wymiarów UWES-S i głównych czynników NEO-PI-R dla grupy kobiet i mężczyzn (s.111)

Tabela 65. Poziom zaangażowania studentów w zależności od roku studiów dla pełnej próby (s.113)

Tabela 66. Zestawienie zweryfikowanych hipotez badawczych (s.127)

Bateria testów, którą zamierzasz wypełnić składa się z dwóch testów: Kwestionariusza osobowości NEO-PI-R oraz Ankiety do badania samopoczucia studentów UWES-S. Obie części są anonimowe. Odpowiedz szczerze na wszystkie pytania, staraj się żadnego nie pominąć. Badanie zajmie około 35 minut. Twoje wyniki posłużą jako materiał badawczy w pracy magisterskiej.

NEO-PI-R

P.T.Costa, Jr., R.R. McCrae

Tłumaczenie: Jerzy Siuta

Płeć: K M Data urodzenia:..... Kierunek studiów:.....

Rok studiów: I/II/III/IV/V

INSTRUKCJA

Przeczytaj uważnie poniższą instrukcję, zanim zaczniesz wypełniać kwestionariusz.

Twoim zadaniem jest wskazanie, w jakim zakresie każde z 240 stwierdzeń zawartych w tym zeszycie odnosi się do Ciebie.

Do wyboru będziesz mieć zawsze 5 odpowiedzi, spośród których wybierasz tę, która najlepiej cię charakteryzuje.

Otocz kółkiem literę:

A, jeśli **całkowicie się nie zgadzasz** lub gdy uważasz, że to stwierdzenie jest zupełnie nietrafne.

B, jeśli **nie zgadzasz się** lub gdy uważasz, że to stwierdzenie jest raczej nietrafne.

C, jeśli **nie masz zdania** lub nie możesz się zdecydować albo uważasz, że to stwierdzenie jest równie trafne jak nietrafne.

D, jeśli **zgadzasz się** lub gdy uważasz, że to stwierdzenie jest raczej trafne.

E, jeśli **całkowicie się zgadzasz** lub gdy uważasz, że stwierdzenie to jest zupełnie trafne.

Wybierz **TYLKO JEDNĄ** odpowiedź przy każdym stwierdzeniu.

Po zakończeniu badania sprawdź, czy udzieliłeś wszystkich odpowiedzi.

Jeśli się pomylisz, to przekreśl błędnie zaznaczoną literę i otocz kółkiem właściwą literę.

1. Nie należę do osób, które się zamartwiają. A B C D E
2. Większość ludzi, których spotykam, darzę rzeczywistą sympatią. A B C D E
3. Mam bardzo żywą wyobraźnię. A B C D E
4. Bywam cyniczny i sceptyczny w stosunku do zamiarów, które mają inni ludzie. A B C D E
5. Znany jestem z roztropności i zdrowego rozsądku. A B C D E
6. Często odczuwam złość z powodu sposobu, w jaki ludzie mnie traktują. A B C D E
7. Unikam tłumów. A B C D E
8. Sprawy estetyczne i artystyczne nie są dla mnie ważne. A B C D E
9. Nie jestem chytry ani przebiegły. A B C D E
10. Zazwyczaj nie planuję niczego z góry, lecz czekam, jaki obrót przyjmą sprawy. A B C D E
11. Rzadko odczuwam samotność lub przygnębienie. A B C D E
12. Jestem osobą dominującą, zdecydowaną i nieulegającą innym. A B C D E
13. Bez silnych emocji życie byłoby dla mnie nieinteresujące. A B C D E
14. Niektórzy ludzie myślą, że jestem samolubem i egoistą. A B C D E
15. Staram się sumiennie wykonywać wszystkie nałożone na mnie zadania. A B C D E
16. Gdy mam do czynienia z ludźmi, to zawsze obawiam się, że popełnię jakąś gafę. A B C D E
17. Zarówno w pracy, jak i w zabawie, działam bez pośpiechu. A B C D E
18. Nie jestem zbyt elastyczny w swoich zachowaniach. A B C D E
19. Raczej wolę współpracować z ludźmi niż z nimi współzawodniczyć. A B C D E
20. Jestem na luzie i niczym się nie przejmuję. A B C D E
21. Rzadko sobie dogadzam pod jakimkolwiek względem. A B C D E
22. Często odczuwam silną potrzebę mocnych wrażeń. A B C D E
23. Często rozmyślam o sprawach teoretycznych i abstrakcyjnych. A B C D E
24. Bez skrzepowania mówię o swoich uzdolnieniach i sukcesach. A B C D E
25. Potrafię pracować w takim tempie, żeby skończyć pracę na czas. A B C D E
26. Często odczuwam bezradność i chęć, by ktoś za mnie rozwiązał moje problemy. A B C D E
27. Nigdy, w sensie dosłownym, nie skakałem z radości. A B C D E
28. Myślę, że jeżeli pozwala się studentom na słuchanie kontrowersyjnych mówców, to powoduje to u nich zamieszanie i sprowadza ich na złe drogi. A B C D E
29. Przywódcy polityczni powinni być bardziej świadomi ludzkich aspektów swoich politycznych działań. A B C D E
30. W ciągu lat zrobiłem wiele dość głupich rzeczy. A B C D E
31. Łatwo mnie przestraszyć. A B C D E
32. Pogawędki z ludźmi nie sprawiają mi wiele przyjemności. A B C D E
33. Staram się myśleć realistycznie i trzymać na wodzy fantazje. A B C D E
34. Uważam, że większość ludzi ma w zasadzie dobre intencje. A B C D E
35. Nie traktuję zbyt poważnie takich obowiązków społecznych, jak np. głosowanie. A B C D E
36. Jestem osobą zrównoważoną. A B C D E
37. Lubię mieć wokół siebie dużo ludzi. A B C D E
38. Czasem jestem całkowicie pogrążony w słuchanej muzyce. A B C D E
39. Jeśli trzeba, jestem skłonny tak manipulować ludźmi, aby osiągnąć swój cel. A B C D E

40. Dbam o czystość i porządek w rzeczach, które do mnie należą. A B C D E
41. Czasem czuję się zupełnie bez wartości. A B C D E
42. Czasem nie udaje mi się bronić swoich interesów w takim stopniu, w jakim powinienem. A B C D E
43. Rzadko przeżywam silne emocje. A B C D E
44. Staram się być uprzejmy w stosunku do wszystkich, których spotykam. A B C D E
45. Czasem nie można polegać na mnie w takim zakresie, jak to być powinno. A B C D E
46. Gdy jestem z ludźmi, rzadko odczuwam nieśmiałość. A B C D E
47. Kiedy coś robię, to robię to z dużą energią. A B C D E
48. Myślę, że wyszukiwanie i rozwijanie nowych hobby jest rzeczą interesującą. A B C D E
49. Gdy trzeba, potrafię być złośliwy i uszczypliwy. A B C D E
50. Mam jasno wytyczone cele i w sposób systematyczny dążę do ich osiągnięcia. A B C D E
51. Mam trudności z opanowywaniem swoich pragnień. A B C D E
52. Wakacje w modnym, tłumnie uczęszczanym i pełnym rozrywek kurorcie nie sprawiłyby mi przyjemności. A B C D E
53. Dyskusje filozoficzne nudzą mnie. A B C D E
54. Raczej nie jestem skłonny mówić o sobie i swoich dokonaniach. A B C D E
55. Zanim zabiorę się do pracy, tracę dużo czasu. A B C D E
56. Czuję, że z większością swoich problemów jestem w stanie sam sobie poradzić. A B C D E
57. Doznawałem czasem intensywnej radości lub zachwyty. A B C D E
58. W moim przekonaniu, prawa i polityka społeczna powinny tak się zmieniać, aby uwzględniać potrzeby zmieniającego się świata. A B C D E
59. Mam trzeźwe i praktyczne postawy. A B C D E
60. Zanim podejmę decyzję, dużo się nad nią zastanawiam. A B C D E
61. Rzadko odczuwam lęk lub niepokój. A B C D E
62. Jestem uważany za osobę ciepłą i przyjazną. A B C D E
63. Moje myśli wypełnione są fantazjami. A B C D E
64. Uważam, że większość ludzi wykorzysta innych, jeśli się im na to pozwoli. A B C D E
65. Staram się być dobrze poinformowany i zwykle podejmuję właściwe decyzje. A B C D E
66. Znany jestem jako osoba porywcza i „w gorącej wodzie kąpana”. A B C D E
67. Zazwyczaj wolę pracować w samotności. A B C D E
68. Nudzi mnie oglądanie baletu i tańców współczesnych. A B C D E
69. Nawet gdybym chciał, to nie byłbym w stanie nikogo zwodzić. A B C D E
70. Nie jestem osobą zbyt systematyczną. A B C D E
71. Rzadko jestem smutny lub przygnębiony. A B C D E
72. Często przewodziłem grupie, do której należałem. A B C D E
73. Emocjonalny stosunek, jaki mam do różnych rzeczy, jest dla mnie bardzo ważny. A B C D E
74. Niektórzy uważają mnie za osobę zimną i wyrachowaną. A B C D E
75. Swoje długi spłacam szybko i w całości. A B C D E
76. Zdarzało mi się być tak zawstydzonym, że chciałem zapaść się pod ziemię. A B C D E

77. Pracuję wolno, ale wytrwale. A B C D E
78. Gdy znajdę właściwy sposób robienia czegoś, to już się go trzymam. A B C D E
79. Staram się nie okazywać gniewu, nawet gdyby było to usprawiedliwione. A B C D E
80. Gdy rozpoczynam jakiś kurs samodoskonalenia, to zwykle rezygnuję z niego po kilku dniach. A B C D E
81. Bez większego trudu opieram się pokusom. A B C D E
82. Zdarzało mi się robić coś ryzykownego wyłącznie dla zabawy. A B C D E
83. Lubię rozwiązywać zagadki lub układać puzzle. A B C D E
84. Jestem lepszy niż większość ludzi i zdaję sobie z tego sprawę. A B C D E
85. Jestem osoba produktywną, która zawsze kończy zaczęłą pracę. A B C D E
86. W sytuacji dużego stresu czuję się całkiem rozbity. A B C D E
87. Nie jestem pogodnym optymistą. A B C D E
88. Jestem przekonany, że decyzje w sprawach moralnych powinny podejmować osoby mające autorytet w dziedzinie religii. A B C D E
89. Nigdy nie możemy zrobić za dużo dla osób biednych i starych. A B C D E
90. Zdarza mi się najpierw coś zrobić, a dopiero potem pomyśleć. A B C D E
91. Często jestem napięty i stremowany. A B C D E
92. Wielu ludzi uważa mnie za osobę chłodną i trzymającą innych na dystans. A B C D E
93. Nie lubię tracić czasu na marzenia. A B C D E
94. Uważam, że większość ludzi, z którymi mam do czynienia, to ludzie uczciwi i warci zaufania. A B C D E
95. Często zdarza mi się nie być w pełni przygotowanym do jakichś sytuacji. A B C D E
96. Nie jestem uważany za osobę drażliwą i wybuchową. A B C D E
97. Gdy długo jestem sam, to mam silną potrzebę kontaktów z ludźmi. A B C D E
98. Dzieła sztuki, a także widoki, których dostarcza przyroda, bardzo mnie poruszają. A B C D E
99. Całkowita szczerłość przeszkadza w interesach. A B C D E
100. Lubię, aby każda rzecz była na swoim miejscu, abym ją mógł bez trudu znaleźć. A B C D E
101. Zdarzało mi się mieć głębokie poczucie winy i czuć, że jestem grzesznikiem. A B C D E
102. Na spotkaniach zwykle pozwalam, by inni mówili. A B C D E
103. Rzadko zwracam uwagę na to, co w danej chwili odczuwam. A B C D E
104. Zazwyczaj staram się być troskliwy i delikatny. A B C D E
105. Gdy stawiam pasjansa, to czasem oszukuję. A B C D E
106. Nie przejmuję się wcale, gdy ludzie naśmiewają się ze mnie lub mi dokuczają. A B C D E
107. Często się czuję tak, jakby mnie rozsadzała energia. A B C D E
108. Często próbuję nowych i zagranicznych potraw. A B C D E
109. Jeśli kogoś nie lubię, to mu to okazuję. A B C D E
110. Pracuję wytrwale dla osiągnięcia celów. A B C D E
111. Jeśli jem swoją ulubioną potrawę, to zwykle się przejadam. A B C D E
112. Raczej unikam oglądania makabrycznych i szokujących filmów. A B C D E
113. Czasem tracę zainteresowanie rozmową, gdy ludzie mówią o bardzo abstrakcyjnych, teoretycznych problemach. A B C D E
114. Staram się być pokorny. A B C D E

115. Mam trudności ze skłonieniem siebie do robienia tego, co powinienem. A B C D E
116. W krytycznych sytuacjach zachowuję zimną krew. A B C D E
117. Czasem jestem przepełniony szczęściem. A B C D E
118. Jestem przekonany, że odmienne od naszych przekonania o tym, co jest dobre, a co złe – żywione przez ludzi z innych społeczeństw – są dla nich istotne. A B C D E
119. Nie mam współczucia dla żebraków. A B C D E
120. Zanim coś zrobię, zawsze zastanawiam się nad konsekwencjami. A B C D E
121. Rzadko odczuwam lęk przed tym, co przyniesie przyszłość. A B C D E
122. Rozmawianie z ludźmi sprawia mi wiele prawdziwej radości. A B C D E
123. Lubię się pograżać w marzeniach lub fantazjach, aby zbadać wszystkie ich możliwości, pozwolić im się rozwijać i przybierać na sile. A B C D E
124. Gdy ktoś robi dla mnie coś miłego, to staję się podejrzliwy w stosunku do niego. A B C D E
125. Dumny jestem ze swoich zdrowych sądów. A B C D E
126. Często odczuwam wstręt do ludzi, z którymi mam do czynienia. A B C D E
127. Wolę takie zajęcia, które pozwalają mi pracować w pojedynkę, bez wtrącania się innych ludzi. A B C D E
128. Poezja wywiera na mnie wpływ niewielki lub żaden. A B C D E
129. Za nic w świecie nie chciałbym być uważany za osobę dwulicową (hipokrytę). A B C D E
130. Mimo wysiłków, nigdy nie byłem osobą dobrze zorganizowaną. A B C D E
131. Gdy coś się nie udaje, to obwiniam za to siebie. A B C D E
132. Często się zdarza, że inni oczekują, abym to ja decydował. A B C D E
133. Moje życie emocjonalne i uczuciowe jest bardzo bogate. A B C D E
134. Nie jestem uważany za osobę wspaniałomyślną. A B C D E
135. Gdy się do czegoś zobowiążę, to można liczyć, że rzecz doprowadzę do końca. A B C D E
136. Często czuję, że jestem gorszy od innych. A B C D E
137. Nie jestem tak szybki i pełen energii jak inni ludzie. A B C D E
138. Wolę spędzać czas w otoczeniu, które już znam. A B C D E
139. Gdy ktoś mnie obrazi, to po prostu staram się zapomnieć i przebaczyć. A B C D E
140. Nie czuję w sobie potrzeby odnoszenia sukcesów. A B C D E
141. Rzadko ulegam zachciankom. A B C D E
142. Lubię być tam, gdzie coś się dzieje. A B C D E
143. Lubię gry umysłowe. A B C D E
144. Mam o sobie bardzo wysokie mniemanie. A B C D E
145. Gdy zacznę jakąś pracę, to prawie zawsze ją kończę. A B C D E
146. Często trudno mi podejmować decyzje. A B C D E
147. Nie uważam się za osobę zbyt niefrasobliwą. A B C D E
148. Uważam, że lojalność w stosunku do własnych przekonañ jest bardziej istotna niż „otwartość umysłu”. A B C D E
149. Potrzeby ludzkie zawsze powinny brać górę nad względami ekonomicznymi. A B C D E
150. Często robię coś pod wpływem chwili. A B C D E
151. Często martwię się, że coś może się nie udać. A B C D E
152. Uśmiechanie się do obcych i nawiązywanie z nimi kontaktu nie sprawia mi trudności. A B C D E

153. Gdy łąpię się na myśleniu o niebieskich migdałach, to szukam sobie zajęcia i skupiam się na jakiejś pracy. A B C D E
154. Moją pierwszą reakcją na innych ludzi jest zaufanie. A B C D E
155. Nie sądzę, żebym w czymkolwiek odnosił sukcesy. A B C D E
156. Trzeba bardzo dużo, aby mnie doprowadzić do wściekłości. A B C D E
157. Wolałbym spędzić wakacje na modnej plaży niż w domku w środku lasu. A B C D E
158. Niektóre rodzaje muzyki są dla mnie źródłem nieskończonej fascynacji. A B C D E
159. Czasem uciekam się do podstępów, aby skłonić kogoś do zrobienia tego, co ja chcę. A B C D E
160. Mam tendencje do bycia osobą wybredną i wymagającą. A B C D E
161. Mam niskie mniemanie o sobie. A B C D E
162. Wolałbym raczej chodzić własnymi ścieżkami niż być przywódcą innych. A B C D E
163. Rzadko zwracam uwagę na nastroje i uczucia wywołane przez różne miejsca, w których przebywam. A B C D E
164. Większość moich znajomych lubi mnie. A B C D E
165. Trzymam się ściśle swoich zasad. A B C D E
166. Nie odczuwam żadnego skrępowania w obecności moich przełożonych lub innych osób, które darzę szacunkiem. A B C D E
167. Często się spieszę. A B C D E
168. Czasem wprowadzam jakieś zmiany w swoim mieszkaniu, aby doświadczyć czegoś nowego. A B C D E
169. Jeśli ktoś rozpoczyna ze mną walkę, to jestem gotów ją podjąć. A B C D E
170. Staram się osiągnąć tak dużo jak mogę. A B C D E
171. Zdarza mi się chorować z przejedzenia. A B C D E
172. Bardzo lubię wrażenia, jakie daje jazda „diabelską kolejką”. A B C D E
173. Nie interesują mnie zbyt wiele problemy dotyczące natury wszechświata lub kondycji człowieka. A B C D E
174. Uważam, że bez względu na wszystko nie jestem wcale lepszy od innych. A B C D E
175. Gdy coś, co zacząłem, okazuje się zbyt trudne, to zabieram się za inną pracę. A B C D E
176. W sytuacjach kryzysowych dosyć dobrze daję sobie radę. A B C D E
177. Jestem wesołą i pełną życia osobą. A B C D E
178. Uważam się za osobę o szerokich horyzontach i tolerancyjną w stosunku do stylu życia innych ludzi. A B C D E
179. Jestem przekonany, że wszyscy ludzie zasługują na szacunek. A B C D E
180. Rzadko podejmuję szybkie decyzje. A B C D E
181. Mam mniej obaw niż większość ludzi. A B C D E
182. Z moimi przyjaciółmi łączą mnie silne więzi emocjonalne. A B C D E
183. Gdy byłem dzieckiem, rzadko sprawiały mi przyjemność gry polegające na udawaniu kogoś lub czegoś. A B C D E
184. W zasadzie uważam, że ludzie są dobrzy. A B C D E
185. Jestem osobą bardzo kompetentną. A B C D E
186. Czasami odczuwam gorycz i niechęć do innych. A B C D E
187. Spotkania towarzyskie są dla mnie zwykle nudne. A B C D E
188. Czasem, gdy czytam poezję lub oglądam dzieła sztuki, odczuwam dreszcz podniecenia. A B C D E
189. Czasem znęcam się nad ludźmi lub im pochlebiam, aby skłonić ich do A B C D E

zrobienia tego, co ja chcę.

190. Nie przykładam zbyt wielkiej wagi do porządków. A B C D E
191. Czasem wszystko wygląda ponuro i beznadziejnie. A B C D E
192. Gdy z kimś rozmawiam, to zwykle głównie ja mówię. A B C D E
193. Mam dużą łatwość empatii, czyli odczuwania tego, co inni czują. A B C D E
194. Uważam się za osobę dobroczynną. A B C D E
195. Każdą pracę wykonuję starannie, tak żeby nie trzeba jej było powtarzać. A B C D E
196. Jeśli zrobiłem coś złego jakiejś osobie, lub coś złego o niej powiedziałem, to potem bardzo niezręcznie czuję się w jej obecności. A B C D E
197. Moje życie biegnie w szybkim tempie. A B C D E
198. Podczas wakacji (urlopu) wolę jechać do miejsc, które dobrze znam. A B C D E
199. Jestem uparty i nieustępliwy. A B C D E
200. We wszystkim, co robię, staram się dojść do perfekcji. A B C D E
201. Czasem, pod wpływem impulsu, robię rzeczy, których później żałuję. A B C D E
202. Pociągają mnie jaskrawe kolory i krzykliwy styl. A B C D E
203. Mam w sobie dużo ciekawości intelektualnej. A B C D E
204. Wolałbym raczej chwalić innych niż być przez innych chwalonym. A B C D E
205. Jest tak wiele drobnych rzeczy, które trzeba by zrobić, że czasem w ogóle nie zwracam na nie uwagi. A B C D E
206. Nawet gdy nic mi się nie układa, to nadal jestem w stanie podejmować trafne decyzje. A B C D E
207. Mówiąc o swoich odczuciach, rzadko używam takich słów jak: „fantastyczne” lub „niesamowite”. A B C D E
208. Uważam, że jeśli ludzie do 25 roku życia nie wiedzą, w co wierzą, to jest z nimi coś nie w porządku. A B C D E
209. Współczuję ludziom, którym się powiodło gorzej niż mnie. A B C D E
210. Gdy jadę na wycieczkę, to z góry wszystko drobiazgowo planuję. A B C D E
211. Czasem chodzą mi po głowie przerażające myśli. A B C D E
212. Jestem żywo zainteresowany sprawami ludzi, z którymi współpracuję. A B C D E
213. Trudno by mi było pozwolić swoim myślom błądzić bez kierowania nimi i bez sprawowania nad nimi żadnej kontroli. A B C D E
214. Mam dużo wiary w naturę człowieka. A B C D E
215. Jestem sprawny i wydajny w swojej pracy. A B C D E
216. Nawet drobne rzeczy są w stanie mi dokuczać. A B C D E
217. Lubię spotkania towarzyskie z udziałem wielu ludzi. A B C D E
218. Bardziej lubię czytać poezję mówiącą o uczuciach niż pełne akcji utwory prozatorskie. A B C D E
219. Dumny jestem ze sprytu, który wykorzystuję w kontaktach z ludźmi. A B C D E
220. Dużo czasu zabiera mi szukanie rzeczy, które nie wiem gdzie położyłem. A B C D E
221. Zbyt często, gdy coś się nie udaje, zniechęcam się i mam ochotę się poddać. A B C D E
222. Trudno mi, w różnych sytuacjach, brać ster w swoje ręce. A B C D E
223. Niezwykłe rzecz – takie jak pewne zapachy czy nazwy odległych miejsc – mogą wywoływać u mnie głębokie nastroje. A B C D E
224. Jeśli tylko mogę, to rezygnuję ze swoich celów, aby pomóc innym. A B C D E
225. Musiałbym być naprawdę chory, żeby opuścić dzień w pracy. A B C D E
226. Jeśli osoba, którą znam, zrobi coś głupiego, to wstyd mi za nią. A B C D E

227. Jestem bardzo aktywną osobą. A B C D E
228. Gdy dokąds się udaję, to zwykle wybieram tę samą drogę. A B C D E
229. Często się kłócę z moją rodziną i współpracownikami. A B C D E
230. Jestem osobą, dla której praca jest jak nałóg. A B C D E
231. Jestem zawsze w stanie kontrolować swoje uczucia. A B C D E
232. Lubię być w tłumie na zawodach sportowych. A B C D E
233. Mam szeroką gamę intelektualnych zainteresowań. A B C D E
234. Pod wieloma względami przewyższam innych. A B C D E
235. Mam bardzo dużo samodyscypliny. A B C D E
236. Jestem osobą dość zrównoważoną emocjonalnie. A B C D E
237. Łatwo wybucham śmiechem. A B C D E
238. Uważam, że „nowa moralność”, pozwalająca na wszystko, nie jest w ogóle żadną moralnością. A B C D E
239. Wolałbym uchodzić raczej za osobę „litościwą” niż „sprawiedliwą”. A B C D E
240. Zanim odpowiem na pytanie, dwa razy zastanawiam się nad odpowiedzią. A B C D E

Ankieta do badania samopoczucia studentów (UWES-S)

W. B. Schaufeli ; A. Bakker (2003)

(w polskim opracowaniu Marceliny Korzeń)

Dziewięć poniższych zdań dotyczy Twojego stosunku do studiów. Przeczytaj te zdania uważnie i zdecyduj czy kiedykolwiek tak się czułeś/aś. Jeśli nigdy się tak nie czułeś/aś, wpisz „0” (zero) w miejscu obok właściwego zdania. Jeśli kiedykolwiek czułeś/aś się w ten sposób, wybierz proszę cyfrę od 1 do 6, która najlepiej opisuje jak często pojawia się u Ciebie to uczucie i wpisz ją w miejscu obok właściwego zdania.

	Prawie nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Zawsze
0	1	2	3	4	5	6
Nigdy	Kilka razy w roku lub mniej	Raz w miesiącu lub mniej	Kilka razy w miesiącu	Raz w tygodniu	Kilka razy w tygodniu	Codziennie

1. Kiedy wykonuje swoją pracę jako student, czuję że rozpira mnie energia. _____
2. Czuję się skuteczny/a i pełen/na energii kiedy się uczę i chodzę na zajęcia. _____
3. Jestem oddany/a swoim studiom. _____
4. Moje studia są dla mnie natchnieniem. _____
5. Kiedy wstaję rano mam ochotę pójść na zajęcia. _____
6. Czuję się szczęśliwy/a kiedy uczę się intensywnie. _____
7. Jestem dumny/a z moich studiów. _____
8. Jestem pochłonięty/a moimi studiami. _____
9. Zapominam się kiedy się uczę. _____