

Marta NOWAK

ZAPOTRZEBOWANIE STUDENTÓW ZAGRANICZNYCH Z PROGRAMU ERASMUS NA ZASOBY KOMPETENCYJNE Z ZAKRESU ZARZĄDZANIA STRESEM

NEEDS OF FOREIGN ERASMUS STUDENTS FOR STRESS MANAGEMENT SKILLS

Katedra Teoria Rachunkowości i Analizy Finansowej, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
ul. Komandorska 118/120; 53-345 Wrocław, e-mail: marta.nowak@ue.wroc.pl

Summary. Stress occurs when demands imposed on the person overwhelm her/his resources necessary to accomplish the tasks. The subject *Stress management*, dedicated to Erasmus programme students, is aimed to increase of stress management competence resources. In the paper the results of empiric research are presented. The competence gap, stress level and the expectations toward the *Stress management* course were identified and analyzed.

Słowa kluczowe: stres, zarządzanie stresem, zasoby kompetencyjne, Erasmus, kształcenie w grupach międzynarodowych.

Key words: stress, stress management, competence resources, Erasmus, didactics in international groups.

WSTĘP

W dzisiejszym świecie stres jest problemem globalnym. Obniża on nie tylko dobrostan poszczególnych osób, ale także wpływa – poprzez spadek efektywności zestresowanych pracowników oraz ich absencję – na codzienną działalność przedsiębiorstw i ich finanse, a w konsekwencji na gospodarkę krajową i światową. W krańcowych przypadkach prowadzi do depresji i wypalenia zawodowego i – co za tym idzie – nie tylko rzutuje na życie i karierę poszczególnych ludzi, ale także powoduje obciążenie systemów socjalnych i opieki zdrowotnej. W związku z tym kompetencje zarządzania stresem są istotne z punktu widzenia poszczególnych osób i ich rodzin, a problematyka stresu nabiera znaczenia globalnego.

Oprócz intuicyjnego rozumienia pojęcia stresu zarówno jego potoczne rozumienie, jak i koncepcje teoretyczne są bardzo zróżnicowane i podlegają ewolucji. Po raz pierwszy tematyka ta została podjęta w publikacji W. Cannona w roku 1929. Dotyczyła ona występowania fizjologicznych reakcji na takie czynniki, jak ból, głód, strach czy wściekłość. Począwszy od lat 30. XX wieku, zagadnienie stresu kompleksowo analizował H. Selye (1936, 1952, 1955, 1958, 1975a,b, 1976), który wprowadził pojęcie ogólnego zespołu adaptacyjnego (ang. General Syndrome of Adaptation, GSA), definiowanego jako niespecyficzna reakcja na wszystkie bodźce. Jednak postrzeganie stresu jako reakcji na bodziec jest tylko jedną z interpretacji. Zestawienie podstawowych sposobów definiowania stresu jest zawarte w tab. 1.

Tabela 1. Podstawowe sposoby definiowania stresu

Typ definicji stresu	Rozumienie stresu	Charakter
Bodziec wywołujący stres (stresor)	nacisk, presja, wymaganie	zewnątrzny lub wewnętrzny, fizyczny lub psychiczny
Reakcja na stresor	sposób reakcji na presję, wymaganie	fizjologiczny, emocjonalny, behawioralny
Interakcja bodźca i reakcji	proces interakcji między bodźcem i reakcją	procesowy; relacja między wymaganiami stawianymi przez otoczenie a reakcją przystosowawczą organizmu lub psychiki, typowa dla danej osoby

Źródło: opracowano na podstawie: Nevid i in. (2006); Dolan (2007); Comer (2007); Winstanley (2008).

Dolan (2007) stwierdza, iż stres pojawia się w momencie, gdy stawiane człowiekowi wymaganie przez otoczenie lub przez niego samego zaczyna przekraczać możliwości sprostania temu wymaganiu. W takiej sytuacji pojawiają się niepokój, frustracja i zagrożenie dobrostanu danej osoby. Bazujący na tej definicji autorski program anglojęzycznego przedmiotu *stress management* zakłada, że głównym celem zajęć jest wyposażenie studentów w niezbędne zasoby kompetencyjne (wiedzę i umiejętności), wspierające radzenie sobie z różnymi wymaganiami życiowymi, a w konsekwencji powodujące zmniejszenie stresu.

Badania przedstawione w niniejszym artykule obejmują dwie grupy celów, w tym:

- a) naukowo-poznawcze,
- b) dydaktyczno-aplikacyjne.

Cele z grupy naukowo-badawczej:

- identyfikacja dotychczasowego poziomu stresu studentów uczestniczących w zajęciach z zarządzania stresem (ZS) związanym z różnymi sferami życia;
- określenie dotychczasowego poziomu ich zasobów kompetencyjnych z zakresu ZS;
- identyfikacja zapotrzebowania na zwiększanie poszczególnych kompetencji z zakresu ZS;
- analiza korelacji między posiadanymi zasobami kompetencyjnymi, odczuwanym poziomem stresu a oczekiwaniem dotyczącym kształtowania innych kompetencji z zakresu zarządzania stresem.

Do celów z grupy dydaktyczno-aplikacyjnej zaliczono:

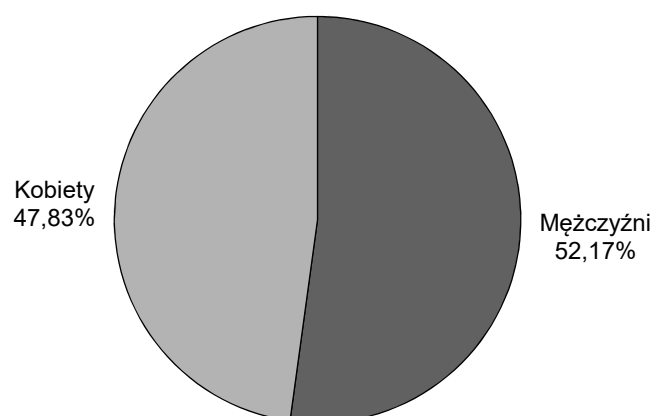
- dostosowanie zajęć z ZS do poziomu stresu z różnych obszarów życia studentów uczestniczących w zajęciach przez szczególne uwzględnienie obszarów o największym stresie;
- dostosowanie zajęć z ZS do poziomu posiadanych zasobów kompetencyjnych;
- dostosowanie zajęć do oczekiwań słuchaczy w zakresie kompetencji, realizowanej tematyki, sfer życia oraz sytuacji stresowych, których dotyczą kompetencje przez szczególne uwzględnienie kompetencji, których nabycie jest najwyższej cenione.

Warunkiem koniecznym realizacji celów z drugiego obszaru (praktycznego) jest wcześniejsza realizacja celów naukowo-poznawczych.

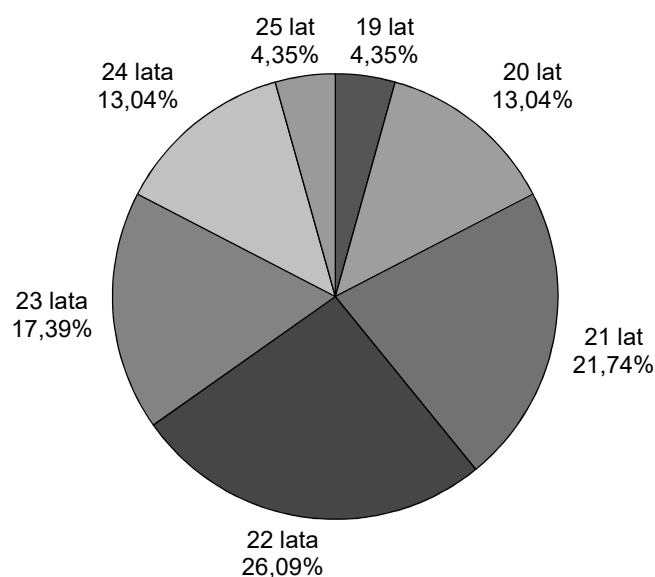
Badania przedstawione w niniejszym artykule są kontynuacją badań autorki z zakresu zarządzania stresem (Nowak 2012b, 2013a,b) oraz z zakresu transferu kompetencji w grupach międzynarodowych i nauczania przedmiotów anglojęzycznych, przeznaczonych dla studentów zagranicznych.

MATERIAŁ I METODY

Realizacja celów naukowo-poznawczych oraz dydaktyczno-aplikacyjnych nastąpiła na podstawie badań empirycznych. Dane zostały pozyskane techniką ankietową. Badaną grupę stanowili studenci uczestniczący w zajęciach z przedmiotu ZS przeznaczonego dla studentów zagranicznych studiujących na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu, w szczególności w ramach programu Erasmus. Zgromadzenie danych nastąpiło na pierwszych zajęciach z tego przedmiotu, które odbyły się w środę 5 października 2016 roku, kiedy na zajęcia było zapisanych¹ 28 osób², lecz w pierwszych zajęciach uczestniczyło 25 osób. Zwrócono 23 ankiety wypełnione prawidłowo i kompletnie; tylko te ankiety poddano analizie. Charakterystykę badanej grupy, z uwzględnieniem płci, wieku, kraju pochodzenia i zamieszkania, zawarto na ryc. 1–3.



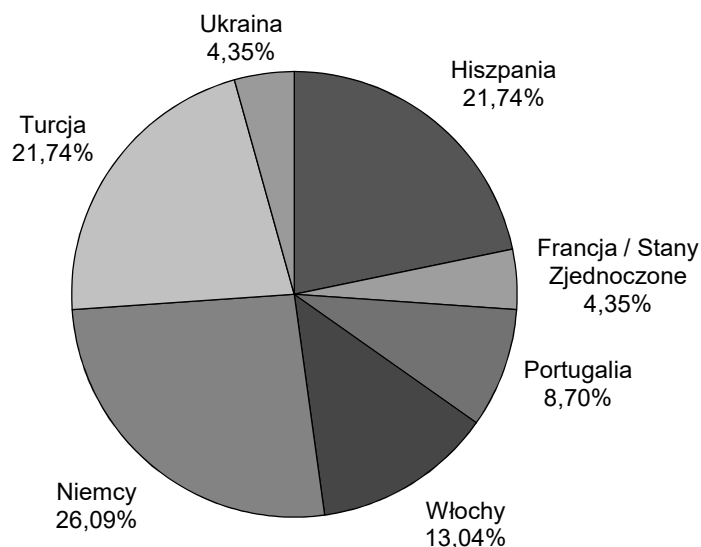
Ryc. 1. Badana grupa według płci



Ryc. 2. Badana grupa w przekroju wiekowym

¹ Obowiązuje internetowy system zapisów na przedmioty podlegające wyborowi przez studenta.

² Zazwyczaj liczba uczestników kursu zwiększa się w dwóch pierwszych tygodniach semestru, kiedy zgodnie z zasadami Erasmus studenty mają prawo zapisywać się na przedmioty oraz dokonywać zmian zapisów.



Ryc. 3. Badana grupa według kraju pochodzenia i zamieszkania

Badaną grupę cechowała równowaga płciowa. Wśród 23 respondentów ponad 52% stanowili mężczyźni, a prawie 48% kobiety. Badani byli w wieku od 19 do 25 lat, przy czym najliczniejsza była grupa osób w wieku 22 lat (ponad 26% badanych), następnie 21 lat (prawie 22% badanych), 23 lat (ponad 17%). Kolejne pod względem liczebności grupy wiekowe stanowiły osoby w wieku 20 i 24 lat (obie o tej samej liczebności, każda stanowiła ponad 17% badanych). Najmniej wśród badanych było osób najmłodszych i najstarszych, czyli w wieku 19 i 25 lat (obie grupy o tej samej liczebności, każda stanowiła ponad 4% badanych).

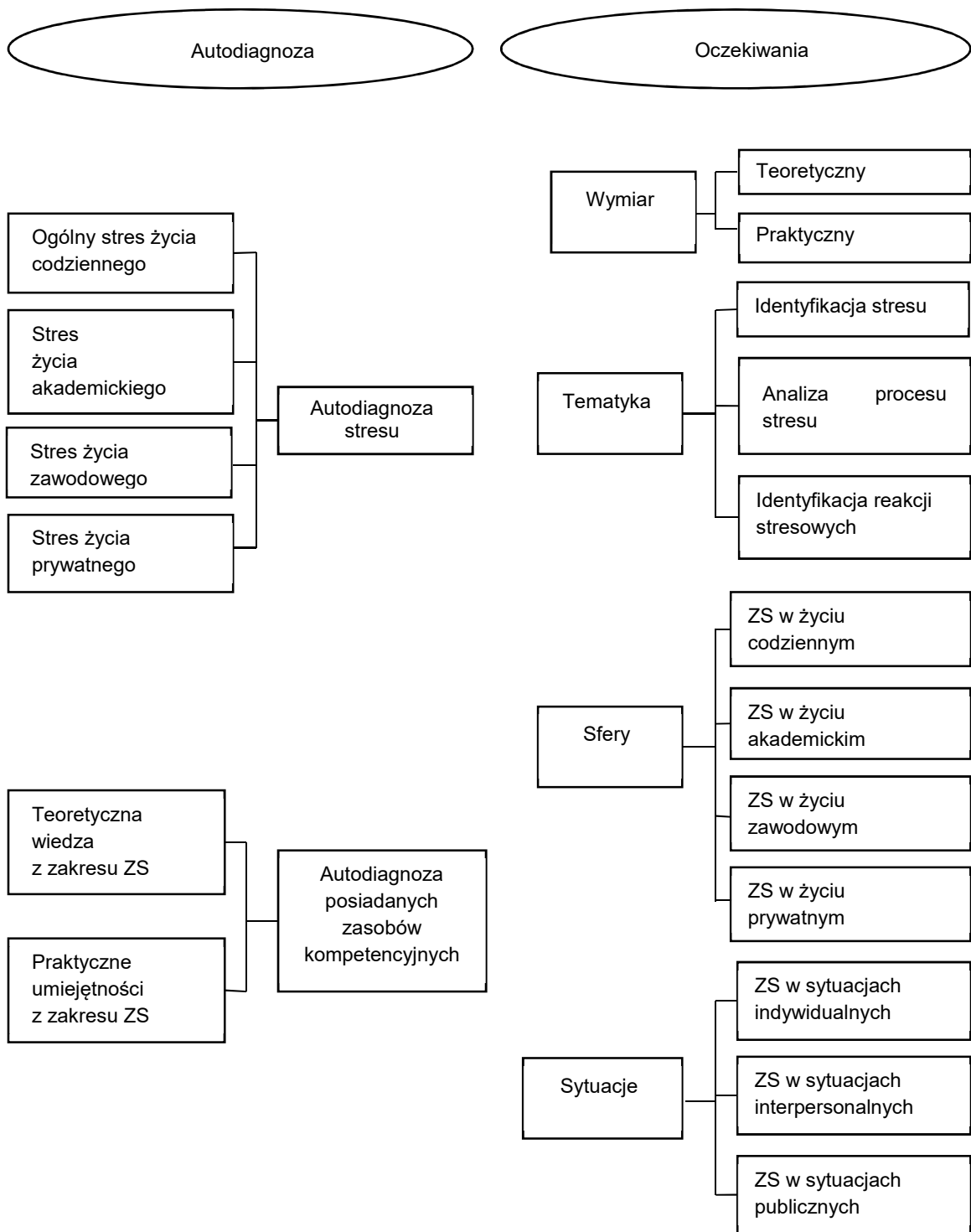
Wśród badanych największą grupę stanowili Niemcy (ponad 26%), następnie Turcy i Hiszpanie (każda grupa stanowiła prawie 22%), następnie Włosi (ponad 13%). Do mniejszych grup należeli Portugalczycy (prawie 9%); pojedynczy studenci pochodzili z Ukrainy (ponad 4%) oraz z Francji³ (4%).

Na ryc. 4 przedstawiono podlegające badaniu zmienne dotyczące ZS. Można podzielić je na:

- 1) obszar związany z obecnym stresem,
- 2) obszar związany z zasobami kompetencyjnymi z zakresu ZS,
- 3) obszar dotyczący zapotrzebowania (oczekiwań, wymagań) na kształtowanie kompetencji ZS.

Identyfikacja stresu dotyczącego uczestników badania oraz dotychczasowych zasobów kompetencyjnych miała charakter autodiagnostyczny, czyli studenci mieli za zadanie określić, w odniesieniu do badanych obszarów, swój poziom stresu oraz posiadane kompetencje z zakresu ZS. Ocena była dokonywana w skali od 1 do 5, gdzie wartość 1 oznaczała bardzo niską ocenę badanej zmiennej (bardzo niski stres, bardzo niskie kompetencje), a 5 – bardzo wysoką ocenę (bardzo wysoki stres, bardzo wysokie kompetencje). Podobnie badano oczekiwania związane z przedmiotem ZS. Zadaniem badanych była ocena ich zainteresowania uzyskaniem wymienionych w ankiecie kompetencji, przy czym wartość 1 oznaczała bardzo niskie zainteresowanie, a 5 – bardzo wysokie.

³ Student wskazał narodowość francuską oraz długotrwały pobyt w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, obejmujący także pracę i edukację.



Ryc. 4. Badane zmienne – autodiagnoza zasobów oraz oczekiwań

W tabeli 2 zawarto wykaz i numery poszczególnych zmiennych należących do omówionych obszarów badawczych. Odpowiedzi poddano opracowaniu statystycznemu w pakiecie Statistica w celu uzyskania średnich oraz minimalnych i maksymalnych wartości poszczególnych zmiennych (wyniki zaprezentowano w tab. 3), a także powiązań (korelacji) między nimi. Macierz korelacji przedstawiono w tab. 4, przy czym współczynniki korelacji istotne statystycznie dla badanej liczby respondentów oraz przyjętego $p > 0,05$ oznaczono pogrubioną czcionką.

Tabela 2. Numeracja badanych zmiennych

Numer	Obszar / zmienna
Autodiagnoza stresu	
1	ogólny stres
2	stres w życiu akademickim (na studiach)
3	stres zawodowym
4	stres w życiu prywatnym
Autodiagnoza zasobów	
5	wiedza teoretyczna z zakresu zarządzania stresem
6	umiejętności praktyczne z zakresu zarządzania stresem
Oczekiwania – wymiar	
7	teoretyczna wiedza o zarządzania stresem
8	praktyczne umiejętności zarządzania stresem
	oczekiwania – tematy
9	identyfikacja stresu
10	analiza procesu stresu
11	identyfikacja reakcji stresowych
Oczekiwania – sfera	
12	zarządzanie stresem w życiu codziennym
13	zarządzanie stresem w życiu akademickim (na studiach)
14	zarządzanie stresem w życiu zawodowym
15	zarządzanie stresem w życiu prywatnym
Oczekiwania – sytuacje	
16	zarządzanie stresem w sytuacjach indywidualnych
17	zarządzanie stresem w sytuacjach interpersonalnych
18	zarządzanie stresem w sytuacjach publicznych

Tabela 3. Średnie, maksymalne i minimalne wartości badanych zmiennych

Zmienna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Średnia	2,91	3,67	2,87	2,57	2,30	2,61	3,65	3,85	3,57	3,57	3,93	3,54	3,72	3,78	3,50	3,54	3,67	3,85
Minimum	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Maksimum	4	5	4	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Tabela 4. Macierz korelacji badanych zmiennych dla n = 23 oraz p > 0,05

Zmienna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1	0,10	0,20	0,20	0,06	-0,08	-0,21	0,24	-0,11	-0,05	-0,01	0,25	0,38	-0,03	0,00	0,01	0,03	-0,15
2	0,10	1	0,42	-0,29	0,07	0,01	0,42	-0,17	0,45	0,57	0,35	0,10	0,41	0,05	0,16	0,09	0,02	0,09
3	0,20	0,42	1	0,04	-0,01	-0,20	0,33	0,00	0,13	0,34	0,49	0,08	0,16	-0,10	0,00	-0,12	0,04	-0,05
4	0,20	-0,29	0,04	1	-0,14	0,09	-0,35	0,16	-0,44	-0,32	-0,40	0,09	-0,30	-0,36	0,14	-0,03	0,05	0,07
5	0,06	0,07	-0,01	-0,14	1	-0,03	0,29	-0,11	0,00	0,07	0,00	0,26	0,20	0,28	0,21	-0,29	-0,22	-0,03
6	-0,08	0,01	-0,20	0,09	-0,03	1	-0,08	0,21	-0,21	-0,07	-0,28	-0,22	0,04	0,09	-0,27	-0,11	0,01	0,22
7	-0,21	0,42	0,33	-0,35	0,29	-0,08	1	0,03	0,66	0,69	0,55	-0,04	0,22	0,37	0,20	-0,08	0,13	0,34
8	0,24	-0,17	0,00	0,16	-0,11	0,21	0,03	1	0,32	0,16	0,26	0,13	0,41	0,40	0,14	0,30	0,29	0,11
9	-0,11	0,45	0,13	-0,44	0,00	-0,21	0,66	0,32	1	0,76	0,69	0,02	0,29	0,41	0,37	0,33	0,16	0,24
10	-0,05	0,57	0,34	-0,32	0,07	-0,07	0,69	0,16	0,76	1	0,71	-0,03	0,21	0,19	0,17	-0,03	-0,08	0,25
11	-0,01	0,35	0,49	-0,40	0,00	-0,28	0,55	0,26	0,69	0,71	1	0,15	0,30	0,36	0,29	0,14	0,29	0,24
12	0,25	0,10	0,08	0,09	0,26	-0,22	-0,04	0,13	0,02	-0,03	0,15	1	0,49	0,48	0,66	0,26	0,23	0,11
13	0,38	0,41	0,16	-0,30	0,20	0,04	0,22	0,41	0,29	0,21	0,30	0,49	1	0,57	0,25	0,21	0,22	-0,09
14	-0,03	0,05	-0,10	-0,36	0,28	0,09	0,37	0,40	0,41	0,19	0,36	0,48	0,57	1	0,60	0,51	0,47	0,41
15	0,00	0,16	0,00	0,14	0,21	-0,27	0,20	0,14	0,37	0,17	0,29	0,66	0,25	0,60	1	0,55	0,40	0,45
16	0,01	0,09	-0,12	-0,03	-0,29	-0,11	-0,08	0,30	0,33	-0,03	0,14	0,26	0,21	0,51	0,55	1	0,60	0,28
17	0,03	0,02	0,04	0,05	-0,22	0,01	0,13	0,29	0,16	-0,08	0,29	0,23	0,22	0,47	0,40	0,60	1	0,53
18	-0,15	0,09	-0,05	0,07	-0,03	0,22	0,34	0,11	0,24	0,25	0,24	0,11	-0,09	0,41	0,45	0,28	0,53	1

WYNIKI

Na podstawie uzyskanych średnich, maksymalnych i minimalnych wartości zmiennych można stwierdzić, że:

1. Studencka autodiagnoza stresu wskazuje, iż badani uczestnicy programu Erasmus odczuwają wyższy, niż przeciętny, poziom stresu związanego ze swoją edukacją (średnia ocena wynosi 3,67, przy czym nie przyznano najniższej z możliwych ocen). Ogólny stres życiowy oraz stres związany z życiem zawodowym i z życiem prywatnym oceniono poniżej przeciętnej (odpowiednio średnia wynosiła 2,91, 2,87 oraz 2,57; nie odnotowano ocen najwyższych z możliwych).
2. Autodiagnoza zasobów (kompetencji) posiadanych w zakresie zarządzania stresem wykazuje ich poziom poniżej przeciętnej. Posiadaną wiedzę teoretyczną o zarządzaniu stresem badani ocenili niżej (średnia 2,30, najniższa ocena 1, najwyższa ocena 3) niż posiadane praktyczne umiejętności z tego zakresu (średnia 2,61, najniższa ocena 2, najwyższa ocena 4).
3. Zainteresowanie badanych zwiększaniem zasobów kompetencyjnych w zakresie zarządzania stresem jest ponadprzeciętne. Oczekiwania dotyczące wymiaru praktycznego są wyższe (średnia 3,85) niż w wypadku wymiaru teoretycznego (średnia 3,65).
4. Zapotrzebowanie na omawianie poszczególnych zagadnień jest ponadprzeciętne, przy czym największe zainteresowanie dotyczy identyfikacji reakcji stresowych (średnia 3,93), mniejsze – analizy procesu stresu (3,57; nie odnotowano możliwej minimalnej oceny; najwyższa ocena równa 5) oraz identyfikacji stresu (średnia również 3,57, najniższa ocena 1, najwyższa 5).
5. Oczekiwania dotyczące nabycia kompetencji zarządzania stresem w różnych sferach są ponadprzeciętne. Za najważniejsze z nich uznano zgłębienie problematyki stresu w życiu zawodowym (średnia 3,78), następnie w życiu akademickim (3,72), codziennym (3,54) oraz prywatnym (3,5); żadnemu z tych obszarów nikt z badanych nie przypisał możliwej najniższej oceny.
6. Wśród oczekiwań, dotyczących wzrostu kompetencji w różnych sytuacjach, za najważniejsze uznano zarządzanie stresem w sytuacjach publicznych (3,85), następnie w sytuacjach interpersonalnych (3,67) oraz indywidualnych (3,54). Również tym wypadku wagę wzrostu wszystkich kompetencji oceniono powyżej przeciętnej i nie przyznano oceny minimalnej.

Analiza współczynników korelacji występujących między poszczególnymi zmiennymi pozwoliła ustalić korelacje:

- pozytywną między oczekiwaniami dotyczącymi kształtowania kompetencji w zakresie identyfikacji stresu oraz analizy procesu stresu (współczynnik korelacji równy 0,76);
- pozytywną między oczekiwaniami dotyczącymi kształtowania kompetencji z zakresu analizy procesu stresu i identyfikacji reakcji stresowych (0,71);
- pozytywną między oczekiwaniami dotyczącymi kształtowania kompetencji z zakresu analizy procesu stresu i identyfikacji stresu (0,69);
- pozytywną między poziomem oczekiwań dotyczących zdobycia wiedzy teoretycznej o stresie a poziomem oczekiwań wobec kompetencji analizy procesu stresu (0,69);
- pozytywną między poziomem oczekiwań co do zdobycia wiedzy teoretycznej o stresie a poziomem oczekiwań wobec kompetencji identyfikacji stresu (0,66);

- pozytywną między oczekiwaniem zdobycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w życiu codziennym oraz w życiu prywatnym (0,66);
- pozytywną między oczekiwaniem zdobycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w życiu zawodowym oraz w życiu prywatnym (0,60);
- pozytywną między oczekiwaniem zdobycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w sytuacjach indywidualnych oraz w sytuacjach interpersonalnych (0,60);
- pozytywną między autodiagnozą stresu akademickiego a poziomem oczekiwań wobec kompetencji analizy procesu stresu (0,57);
- pozytywną między oczekiwaniem wobec kompetencji zarządzania stresem akademickim a poziomem kompetencji w zakresie zarządzania stresem w życiu zawodowym (0,57);
- pozytywną między oczekiwaniami dotyczącymi zwiększenia wiedzy teoretycznej nt. zarządzania stresem a oczekiwaniem wzrostu kompetencji dotyczących identyfikacji reakcji stresowych (0,55);
- pozytywną między oczekiwaniem nabycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w życiu prywatnym a oczekiwaniem nabycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w sytuacjach indywidualnych (0,55);
- pozytywną między poziomem oczekiwaną nabycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w sytuacjach interpersonalnych oraz publicznych (0,53);
- pozytywną między poziomem oczekiwań wzrostu kompetencji z zakresu zarządzania stresem w życiu zawodowym a wzrostem kompetencji w zakresie zarządzania stresem w sytuacjach indywidualnych (0,51);
- pozytywną między autodiagnozą poziomu stresu zawodowego a oczekiwaniem nabycia kompetencji w zakresie identyfikacji reakcji stresowych (0,49);
- pozytywną między oczekiwaniem nabycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w życiu codziennym a zarządzania stresem w życiu akademickim (0,49);
- pozytywną między oczekiwaniem nabycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w życiu codziennym a zarządzania stresem w życiu zawodowym (0,48);
- pozytywną między oczekiwaniem nabycia kompetencji w zakresie zarządzania stresem w życiu zawodowym a zarządzania stresem w sytuacjach interpersonalnych (0,47);
- pozytywną między autodiagnozą stresu akademickiego a poziomem oczekiwań wobec kompetencji dotyczących identyfikacji stresu (0,45);
- pozytywną między poziomem oczekiwań dotyczących pozyskania kompetencji w zakresie zarządzania stresem w życiu prywatnym a kompetencji w zakresie zarządzania stresem w sytuacjach publicznych (0,45);
- negatywną między autodiagnozą stresu w życiu prywatnym a oczekiwaniem nabycia kompetencji w zakresie identyfikacji stresu (-0,44);
- pozytywną między autodiagnozą stresu w życiu akademickim a autodiagnozą stresu w życiu zawodowym (0,42);
- pozytywną między autodiagnozą stresu w życiu akademickim a oczekiwaniami nabycia teoretycznej wiedzy o zarządzaniu stresem (0,42).

PODSUMOWANIE

W wypadku badanej grupy ustalono, że wystąpił ponadprzeciętny poziom stresu akademickiego. Stres dotyczący innych obszarów oceniono poniżej przeciętnej; można to przypisać młodemu wiekowi oraz statusowi studenta. Badani odczuwają stres związany ze

swoim obecnym najważniejszym zadaniem życiowym, czyli ukończeniem z sukcesem edukacji. Nie mając długofalowych doświadczeń związanych z pracą, posiadaniem rodziny czy problemów zdrowotnych, nie odczuwają oni wysokiego stresu życia codziennego, zawodowego bądź osobistego. Swoje zasoby kompetencyjne z zakresu ZS studenci oceniają poniżej przeciętnej, co może być jedną z podstawowych przesłanek zapisu na przedmiot ZS. Należy przy tym zauważyć, iż przy ogólnym poniżej przeciętnej poziomie stresu zainteresowanie badanych osób przedmiotem ZS wynika bardziej ze świadomości występowania luki kompetencyjnej niż z obecnego poziomu stresu.

Wśród oczekiwań, dotyczących zasobów kompetencyjnych pozyskiwanych w ramach przedmiotu ZS, badani bardziej są zainteresowani zdobywaniem umiejętności praktycznych niż wiedzy teoretycznej, która jednak jest oceniana powyżej przeciętnej. Preferencja taka jest zgodna z ogólnym nastawieniem studentów studiów ekonomicznych i innych, przedkładających umiejętności nad wiedzę⁴. Zaskakuje wobec tego ponadprzeciętna ocena znaczenia wiedzy. Wśród tematów zajęć za najbardziej przydatna została uznana identyfikacja reakcji stresowych. Przypisać to należy temu, iż reakcja stresowa jest zazwyczaj widoczna w zachowaniu i odczuwaniu, wobec czego może być postrzegana jako najbardziej dotkliwy element sytuacji stresowych. Za najważniejszą sferę, w której badani chcą nabywać zasoby kompetencyjne w zakresie radzenia sobie ze stresem uznano sferę zawodową. Świadczy to o przyszłościowym nastawieniu studentów, kierujących się czekającymi ich wyzwaniem życiowymi w pracy zawodowej. Za typ sytuacji, co do którego badani najbardziej chcą pozyskiwać umiejętności zarządzania stresem, uznano sytuacje publiczne.

Podsumowując analizę powiązań między badanymi zmiennymi, należy podkreślić przede wszystkim dużą liczbę korelacji istotnych statystycznie. Jednak trzeba również zauważyć, iż nie występuje przy tym żadne powiązanie o charakterze bardzo silnej korelacji.

Przedstawione wnioski poznawcze z badania można wykorzystać w dydaktyce, w szczególności w kształtowaniu programu przedmiotu ZS. Priorytetem powinno być zarówno kształcenie umiejętności praktycznych (duża potrzeba), jak i teoretycznych (duża luka kompetencyjna) w odniesieniu do życia akademickiego (zidentyfikowany poziom stresu), życia zawodowego (potrzeba), identyfikacji sytuacji stresowych (potrzeba) oraz zarządzania stresem w sytuacjach publicznych.

PIŚMIENNICTWO

- Cannon W.B.** 1929. Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement. New York, Appleton.
- Comer R.J.** 2007. Abnormal psychology. New York, Worth Publishers.
- Dolan S.L.** 2007. Stress. Self-Esteem, Health and Work, Palgrave MacMillan.
- Nevid J.S., Rathus S.A., Greene B.** 2006. Abnormal psychology in a changing world. Upper Saddle River, Person Prentice Hall.
- Nowak M.** 2005. Międzynarodowa konferencja studencka COEUR w kształtowaniu postaw związanych z przedsiębiorczością, w: Dydaktyka w naukach ekonomicznych. Red. T. Kiziukiewicz. Szczecin, AR.

⁴ Swoją drogą, zaskakuje dychotomiczny sposób spojrzenia na wiedzę i umiejętności oraz przeciwstawianie ich, zamiast postrzegania jako zasobów komplementarnych.

- Nowak M.** 2012a. Aspekty realizacyjne wykładu w języku obcym dla studentów programu Erasmus na przykładzie wykładu "Marketing controlling", w: Doktor niejedno ma imię. Red. A. Kardasz. Wrocław, Wydaw. Nauk. UE.
- Nowak M.** 2012b. Główne źródła stresu u zagranicznych studentów uczestniczących w programie Erasmus na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu. Folia Pomer. Univ. Technol. Stetin., Ser. Oeconomica 249(67), 175–186.
- Nowak M.** 2013a. Determinants of stress perceived by foreign students participating in Erasmus Programme in Poland. Psychological aspect of transformation and European integration. Ekonomika Vilnius University 92(3) Suppl. B, 66–77.
- Nowak M.** 2013b. Główne źródła stresu zagranicznych studentów studiujących w Hiszpanii. Francji i Portugalii w ramach programów wymiany zagranicznej. Analiza wyników badań empirycznych. Folia Pomer. Univ. Technol. Stetin., Ser. Oeconomica 303(72), 137–148.
- Selye H.** 1936. A syndrome produced by diverse nocuous agents. Nature 138, 32.
- Selye H.** 1952. The story of the adaptation syndrome. Montreal, Acta Inc. Med. Pub.
- Selye H.** 1955. Stress and disease. Science 122.
- Selye H.** 1958. The stress of life. New York, McGraw Hill.
- Selye H.** 1975a. Confusion and controversy in the stress field. J. Hum. Stress 1, 37–44.
- Selye H.** 1975b. Tension sin angustia. Madrid, Ed. Guadarrama.
- Selye H.** 1976. Stress in health and disease. Woburn, Butterworth.
- Winstanley J.** 2008. Klucz do psychologii. Najważniejsze teorie, pojęcia, postaci. Warszawa, Wydaw. Nauk. PWN.

