

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu. Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

KATARZYNA NOWAK

ORCID: 0000-0003-2031-3074

katarzyna.nowak@uthrad.pl

*Nasilenie stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli
w epidemii COVID-19*

Stress and Teachers' Coping Styles in the COVID-19 Epidemic

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Nowak, K. (2021). Nasilenie stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli w epidemii COVID-19. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(3), 7–24. DOI: 10.17951/j.2021.34.3.7-24

ABSTRAKT

Celem podjętego badania było określenie nasilenia ogólnego stopnia doświadczanego stresu oraz stylów radzenia sobie z nim przez nauczycieli w drugim etapie epidemii COVID-19 w Polsce, z uwzględnieniem oddziaływania takich zmiennych jak rodzaj szkoły, staż pracy i miejsce zamieszkania. Grupę badaną stanowiło łącznie 172 respondentów, w tym 96 było zatrudnionych w szkole podstawowej, a 75 – w szkole ponadpodstawowej. W badaniach zastosowano Skalę Odczuwanego Stresu PSS-10 Sheldona Cohena, Tomę Kamarcką i Robina Mermelsteina oraz Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera. Wyniki badań wykazały, że ogólny poziom stresu u nauczycieli jest przeciętny, a stosowanymi stylami radzenia sobie są styl skoncentrowany na unikaniu oraz styl skoncentrowany na zadaniu. W ramach przyjętych zmiennych tylko staż pracy różnicował wyodrębnione grupy – respondenci o dłuższym czasie pracy odczuwali istotnie wyższe natężenie stresu. Natomiast analiza stosowanych stylów radzenia sobie ze stresem pokazała, że istotnie statystycznie wyższa tendencja do używania stylu skoncentrowanego na emocjach i stylu skoncentrowanego na unikaniu cechuje nauczycieli pracujących w szkołach ponadpodstawowych, nauczycieli pracujących powyżej 15 lat w zawodzie oraz zamieszkałych na terenie powiatu. Uzyskane wyniki mogą stanowić podstawę do dalszych analiz mających na celu poszukiwanie związku między odczuwaniem stresu i radzeniem sobie z nim a funkcjonowaniem psychospołecznym nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyciel; stres; radzenie sobie ze stresem; epidemia COVID-19

WPROWADZENIE

Stres jest nieodłącznym elementem zawodu nauczyciela. Już w latach 60. i 70. XX w. zauważono, że należy on – obok takich profesji jak lekarz, policjant czy terapeuta – do zawodów wymagających szczególnego zaangażowania osobowego, umiejętności sprostania licznym wymogom stawianym przez społeczeństwo oraz wypełniania zróżnicowanych zadań. Badania przeprowadzone w tamtym czasie wśród nauczycieli wykazały, że jedna trzecia czynnych zawodowo respondentów zadeklarowała doświadczenie w swojej pracy szeregu stresów związanych z jej wykonywaniem (Kitajew-Smyk, 1989; Marten 2007; Tucholska 2009). Współcześnie poziom owych wymagań i zadań wzrósł niewyobrażalnie. Jak wykazały badania Niny Ogińskiej-Bulik (2006), obecnie zawód nauczyciela należy do najbardziej stresujących wśród 14 analizowanych zawodów z obszaru usług społecznych. Pozostaje to aktualne w odniesieniu do dzisiejszej sytuacji nauczycieli, którzy w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości stanęli wobec wyzwania dotyczącego umiejętności dostosowania się do zmian systemu edukacji, globalizacji życia, funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego, a także nauczania stacjonarnego, zdalnego lub hybrydowego w trakcie epidemii COVID-19, ale i w ogóle nauczania w kryzysie epidemii, z którą związane są m.in. takie aspekty jak poczucie zagrożenia zdrowia czy nawet życia.

Sytuacja kryzysu epidemicznego spotkała się z narastającymi w ostatnim dziesięcioleciu głosami o zmianach w funkcjonowaniu nauczycieli. Zdaniem Czesława Banacha (2009, s. 22) dotyczą one przemian głównie w czterech aspektach, a są nimi: indywidualizacja, przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy, zastępowanie postawy dominacji postawą dialogu i podmiotowości oraz otwieranie się na ludzi, zmiany społeczne i organizacyjne w różnych instytucjach i organizacjach. Z kolei Jan Prucha (2006, s. 307) podkreśla, że nauczyciel ma być profesjonalistą i refleksyjnym praktykiem, legitymującym się szeregiem kompetencji o charakterze: specjalistycznym, psychodydaktycznym, komunikacyjnym, organizacyjnym i kierowniczym, diagnostycznym i interwencyjnym, poradniczym i doradczym, a także kompetencjami związanymi z refleksją nad własną działalnością. Do tego w wyniku debaty Komisji Europejskiej (Sielatycki, 2005) ustanowiono pakiet kompetencji wymaganych od nauczyciela europejskiego, do których zaliczono zarówno kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania (m.in. obejmują one umiejętności: pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, włączania technologii informacyjno-komunikacyjnej, współpracy ze środowiskiem lokalnym itd.), jak i kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich (obywatelskich i społecznych).

Warto też przytoczyć stanowisko Józefa Kuźmy (2000, s. 63), według którego „nauczyciel przyszłej szkoły” ma do czynienia z narastającym zjawiskiem kryzysu edukacyjnego, wywołanego m.in. rewolucją informatyczną, procesami globaliza-

cji i degradacją wartości. Kryzys ten ma wymiar ogólnoswiatowy i związany jest z postępującym kryzysem cywilizacyjnym, obejmującym wymiar ekonomiczny, moralny, religijny, polityczny, naukowy i kulturowy. Praca nauczyciela nieuchronnie wiąże się zatem z doświadczaniem kryzysu i związanego z nim stresu. W 2020 r. środowisko edukacji – podobnie jak wszystkie inne – musiało zmierzyć się z jeszcze jednym rodzajem kryzysu, mianowicie wywołanym pandemią wirusa SARS-CoV-2. Skonfrontował on nauczycieli z szeregiem nowych wyzwań, do których nie byli przygotowywani, poza tym uwidocznili też deficyty w radzeniu sobie z dotychczasowymi wymogami. Nagłe zmiany, nieprzewidywalność sytuacji i poczucie zagrożenia zdrowia, a nawet życia postawiły każdego nauczyciela w sytuacji mobilizacji wobec doświadczanego stresu i własnych strategii radzenia sobie z nim. Poniżej, w związku z przedmiotem badań, przedstawiono bliżej charakterystykę tych zagadnień w zawodzie nauczyciela.

Pojęcie stresu, często używane w języku potocznym, utożsamiane jest na ogół ze stanem dużego napięcia nerwowego, będącego reakcją na oddziaływanie negatywnych bodźców fizycznych lub psychicznych (Drabik, Kubiak-Sokół, Sobol, 2021). Z kolei w podejściu naukowym nadal nie jest ono jednoznaczne, bywa odmiennie definiowane i wyjaśniane. W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwa podstawowe jego rodzaje: stres biologiczny i stres psychologiczny. Pionierem pierwszego rozumienia jest fizjolog Hans Selye (1977, s. 25), który określił go jako nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu żądanie oraz nazwał zespołem ogólnego przystosowania (*General Adaptation Syndrome*, GAS) lub zespołem stresu biologicznego. W psychologii natomiast rozumienie stresu odwołuje się do definiowania go jako bodźca, reakcji wewnętrznej człowieka oraz relacji pomiędzy tymi elementami. Tym samym stres traktowany jest najczęściej jako wynik interakcji pomiędzy czynnikami wewnętrznymi i czynnikami zewnętrznymi, gdzie te ostatnie utrudniają lub uniemożliwiają jednostce prawidłowe funkcjonowanie. W Polsce przedstawicielami takiego relacyjnego rozumienia stresu byli Janusz Reykowski (1966), Tadeusz Tomaszewski (1963) czy Jan Strelau (za: Heszen-Niejodek, Kądziaława, Toeplitz-Wiśniewska, 2000). Z kolei w psychologii światowej reprezentowały go koncepcja fenomenologiczno-poznawcza Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman (1984) oraz teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla (1989, 2006). Mieczysław Borowiecki, Zbigniew Pytasz i Edward Rygała (2006, s. 33) wskazują na wyodrębnianie w obszarze rozważań o stresie takich jego form jak: stres krótkotrwały (mobilizacyjny), distres (wywołujący cierpienie i rozpacz), adaptacyjny (przystosowawczy) oraz wtórny (zagrożający, jego skutki kumulują się przez dłuższy czas). Oddzielną kategorią omawianą w kontekście stresu jest tzw. stres zawodowy, który współcześnie jest zjawiskiem bardzo powszechnym, z tendencją wzrostową głównie w krajach uprzemysłowionych; stanowi poważny problem indywidualny i społeczny, prowadzi bowiem do absencji chorobowej oraz braku zdolności do pracy (Chmiel, 2002, s. 169–203). Czynnikiem stresogennym

w wymiarze zawodowym w ujęciu Jeremiego Stranksa (za: Mackiewicz, 2010, s. 196) są czynniki środowiskowe (warunki pracy), czynniki zawodowe (dotyczące warunków pracy) oraz czynniki socjalne (kontakty interpersonalne). Natomiast Nik Chmiel (2002, s. 169–180) ujęła i uporządkowała szereg stresorów związanych z pracą zawodową, które przyporządkowała do następujących kategorii: treść i warunki pracy, warunki zatrudnienia oraz relacje społeczne w pracy, wskazując przy tym, że nie ma jednolitych i jednoznacznych czynników z obszarów funkcjonowania zawodowego człowieka, wyjaśniających doświadczanie w nim stresu.

W problematyce stresu zawodowego wyodrębniono tzw. stres nauczycielski, który jest terminem złożonym. Próbę ukazania jego wieloaspektowości podjęli C. Kyriacou i J. Sutcliffe (za: Grzegorzewska, 2006, s. 34), opisując go jako generowanie negatywnych emocji, którym towarzyszą patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne w organizmie, będące rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowane percepcją stawianych wymagań jako zagrażających samoocenie i dobremu samopoczuciu oraz mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń.

Podjęcie ujmujące stres jako bodziec, sytuację lub wydarzenie zewnętrzne w pracy nauczyciela ukazuje jego zróżnicowane formy. Sten-Olof Brenner i Riva Bartell (1984) wskazali, że stres nauczycielski jest rezultatem współdziałania wielu czynników, takich jak: stresory potencjalne mogące wystąpić w środowisku szkolnym, stresory mogące wystąpić w każdej pracy, stan zdrowia jednostki, jej cechy osobowości i możliwości zaradcze, a także stresory niezwiązane z pracą zawodową, dotyczące doświadczeń życiowych. Maria Grzegorzewska (2006) na podstawie analizy czynnikowej wyodrębniła cztery wymiary stresu w zawodzie nauczyciela: nieprawidłowe zachowania uczniów, presja czasu, potrzeba satysfakcji zawodowej oraz niedostateczne relacje koleżeńskie. Stanisława Tucholska (2009, s. 100), przytaczając wyniki badań dotyczących struktury stresu w pracy zawodowej nauczycieli, wskazuje na następujące czynniki: przeciążenie pracą, brak zawodowego uznania, niewłaściwe zachowania uczniów, presja czasu oraz niedostateczne relacje interpersonalne w szkole. Z kolei Helena Sęk (2000, s. 150) do ważnych źródeł stresu nauczycieli zalicza wzrost agresywności w relacjach między uczniami i agresywności skierowanej do nauczycieli, a także zachowania społeczne i przestępcze oraz zagrożenia płynące z używania substancji psychoaktywnych. Wśród innych źródeł stresu w zawodzie nauczyciela wskazuje się: brak możliwości rozwoju zawodowego, brak innych kompetencji umożliwiających zmianę pracy oraz relacje z kierownictwem nacechowane konfliktami i nieporozumieniami (Grzegorzewska, 2006, s. 56). Ponadto stres nauczycielski, traktowany jako reakcja organizmu na obciążenia, uwidacznia się w poczuciu wyczerpania, sfrustrowania, zestresowania, nasilenia złości, napięcia, niepokoju, nerwowości, depresyjności i bólu głowy, w podwyższonym ciśnieniu krwi, płaczliwości, potliwości, wzroście akcji serca czy nadkwasocie żołądka (Tucholska, 2009, s. 104).

Powyższe ujęcia definiują stres zawodowy nauczyciela w kategorii bodźca i reakcji organizmu. Tymczasem zauważono, że to co jedna osoba uznaje za stresujące, inna może przyjmować ze spokojem. Co więcej, są osoby, które reagują stresem, choć inni nie dostrzegają czynnika stresowego (Kretschman, 2003). Spowodowało to powstanie rozumienia zjawiska stresu w ramach nurtu relacyjnego (transakcyjnego), który odwołuje się do radzenia sobie (*coping*) jednostki ze stresem. Zagadnienie to w odniesieniu do zawodu nauczyciela omówiono poniżej.

Dostrzeżenie w latach 70. XX w. faktu, że jedna trzecia nauczycieli doświadcza poważnego stresu związanego z pracą zawodową, spowodowało w kolejnych dziesięcioleciach liczne badania na ten temat. Rezultaty pierwszych z nich donosiły, że sposoby wykorzystywane do radzenia sobie z nim można podzielić u nauczycieli na trzy grupy, określone jako „wyrażam uczucia i szukam wsparcia, podejmuję określone działania lub myślę o innych rzeczach”, kolejne zaś wskazały na takie strategie jak: racjonalne zachowanie, konserwatywne podejście do nauczania, czynienie użytku ze wsparcia kolegów czy patrzenie na sprawy z perspektywy (Grzegorzewska, 2006, s. 66–67). Z kolei relacyjne podejście do rozumienia stresu, opracowane przez R.S. Lazarusa i S. Folkman, zaowocowało wyłonieniem znanej klasyfikacji radzenia sobie ze stresem Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera (za: Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005), która porządkuje wyżej opisane mechanizmy radzenia sobie przez nauczycieli ze stresem. Autorzy ci wskazali na trzy style radzenia sobie ze stresem, czyli typowe dla jednostki zachowania w sytuacji stresu: styl skoncentrowany na zadaniu (planowanie rozwiązania problemu, podejmowanie starań mających na celu rozwiązanie trudności), styl skoncentrowany na emocjach (własnych przeżyciach emocjonalnych) oraz styl skoncentrowany na unikaniu (przybierający dwie formy: angażowania się w czynności zastępcze oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich).

Inną propozycję rozpatrywania sposobów radzenia sobie ze stresem przedstawiła Irena Heszen-Niejodek (2000, s. 56). Zakłada ona istnienie czterech strategii zaradczych, które tworzą określoną sekwencję działań, narzuconą przez tzw. rozwój sytuacji zagrożenia. Są to:

- strategia prewencyjna, czyli psychiczne przygotowanie indywidualnych zasobów do walki z zagrożeniem, które może mieć miejsce w przyszłości,
- strategia walki, aktywnego mierzenia się z czynnikiem bezpośrednio zagrażającym życiu, zdrowiu itp.,
- strategia obrony i/lub ochrony siebie, w której oszczędza się siły i środki, a polega ona na ukrywaniu się, zasłanianiu i czekaniu, aż zagrożenie samo się zmniejszy,
- strategia ucieczki, uznawana za powszechny sposób radzenia sobie w tzw. sytuacjach beznadziejnych, towarzyszy jej najczęściej poczucie bezradności.

Koncepcja relacyjna stresu dotyczy również zasobów posiadanych przez jednostkę, możliwych do wykorzystania w radzeniu sobie ze stresem. Zdaniem

N. Ogińskiej-Bulik (2009) funkcjonowanie w stresie jest uzależnione od takich czynników jak: temperament, wzór zachowania A, B, C, D oraz tzw. twardość. Temperament podwyższa lub obniża poziom aktywacji organizmu po zadziałaniu stresora poprzez doświadczanie intensywności stresorów i stanu stresu, radzenie sobie z nim oraz odczuwanie jego psychofizjologicznych skutków.

Wzór zachowania A, B, C, D wyłoniono w wyniku badań dotyczących analizy współzależności między osobowością a poziomem zdrowia oraz sposobami radzenia sobie ze stresem w pracy zawodowej. Zaobserwowano, że wiele chorób może mieć związek z powyższymi wzorami zachowań, wśród których ostatecznie wyróżniono cztery typy (Ogińska-Bulik, 2009, s. 45):

- typ A: nadmiernie angażujący się w pracę, ma tendencje do brania na siebie zbyt dużej odpowiedzialności, lubi działać pod presją czasu, jest wybuchowy,
- typ B: spokojny, zrównoważony, gdy mu się przeszkadza, nie reaguje emocjami negatywnymi, potrafi się odprężyć,
- typ C: uległy wobec autorytetów, zahamowany emocjonalnie, pokorny, skłonny do brania na siebie zadań innych osób,
- typ D: wykazuje tendencję do zamartwiania się i odczuwania napięcia, ma niskie poczucie bezpieczeństwa i pesymistyczny sposób patrzenia na świat.

Z kolei „twardość” (odporność) to cecha temperamentu osób, które charakteryzują się silniejszym zaangażowaniem, wiarą we własne umiejętności kontrolowania danej sytuacji, poczuciem autonomii, brakiem poczucia bezsilności oraz kreatywnością. Niepowodzenia traktowane są jako impuls do dalszego rozwoju, brana jest odpowiedzialność za swoje czyny oraz budowane są złożone sieci wsparcia społecznego (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008, s. 135).

Epidemia COVID-19 postawiła nauczycieli w sytuacji doświadczania stresu, związanego m.in. z przewlekłymi trudnymi warunkami pracy, poczuciem utraty kontroli, emocjonalnym wyczerpaniem czy zmęczeniem fizycznym. Poniżej przedstawiono doniesienia z badań własnych dotyczące oceny nasilenia stresu oraz stylów radzenia sobie z nim w grupie zawodowej nauczycieli.

METODOLOGIA BADAŃ

Badania zostały przeprowadzone w okresie tzw. drugiej fali epidemii COVID-19 w Radomiu i powiecie radomskim, od września do grudnia 2020 r. Zastosowano Skalę Odczuwanego Stresu PSS-10 Sheldona Cohena, Toma Kamarcka i Robina Mermelsteina w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (2009) zawierającą 10 pytań, które dotyczą różnych subiektywnych odczuć związanych z problemami i zdarzeniami osobistymi, zachowaniami oraz sposobami radzenia sobie. Kwestionariusz ten służy do oceny własnej sytuacji życiowej jako stresującej oraz do ogólnej oceny komfortu psychicznego związanego z radzeniem sobie z problemami. Rzetelność polskiej wersji oceniono przez

określenie zgodności wewnętrznej za pomocą α Cronbacha. Uzyskany wskaźnik dla wyniku ogólnego wyniósł 0,86.

Ponadto wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS N.S. Endlera i J.D.A. Parkera w polskiej adaptacji Jana Strelaua i współpracowników (2009) do diagnozowania stylów radzenia sobie ze stresem. Składa się on z 48 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań, jakie ludzie mogą przejawiać w sytuacjach stresowych. Badany określa na pięciostopniowej skali częstotliwość, z jaką podejmuje dane działanie w sytuacjach trudnych, stresowych. Wyniki ujmowane są na trzech skalach: SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; SSE – styl skoncentrowany na emocjach; SSU – styl skoncentrowany na unikaniu. Ten ostatni styl może przyjmować dwie formy: ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze; PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Style SSE i SSU określane są jako nieefektywne (por. Strelau i in., 2009, s. 50). Rzetelność polskiej wersji CISS stwierdzono poprzez ustalenie zgodności wewnętrznej za pomocą α Cronbacha. Wartości okazały się satysfakcjonujące dla skal podstawowych (SSZ, SSE, SSU) i wahały się w granicach 0,78–0,90, natomiast dla podskal ACZ i PKT były niższe, mieściły się bowiem w przedziale 0,71–0,77, przy czym nie uzyskano wartości 0,70 dla grupy wiekowej 55–79 lat w skali PKT.

Badania przeprowadzono w grupie 184 osób, z czego do analizy zakwalifikowano 172 osoby. Grupę respondentów stanowiły w większości kobiety (86%), mieszkańcy dużego miasta (59%), pozostający w związku małżeńskim (84%). Średni wiek osób ankietowanych to 38 lat ($M = 38,07$; $SD = 9,51$). Charakterystyka danych dotyczących zmiennych zawodowych pokazuje, że większość respondentów stanowili nauczyciele zatrudnieni w szkołach podstawowych (56%), pracujący powyżej 15 lat w zawodzie (57%). Z uwagi na stopień awansu zawodowego najwięcej osób badanych posiadało stopień nauczyciela mianowanego (38%), w podobnym zakresie stopień nauczyciela kontraktowego (27%) oraz nauczyciela dyplomowanego (25%), a najmniej – nauczyciela stażysty (10%).

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie jest nasilenie odczuwanego stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli w drugim etapie epidemii COVID-19 w Polsce?
2. Czy występują różnice w ocenie nasilenia stresu i sposobach radzenia sobie z nim przez nauczycieli z uwagi na rodzaj szkoły, staż pracy i miejsce zamieszkania?

Do tak postawionych pytań sformułowano następujące hipotezy:

H1. Nauczycieli w drugim etapie epidemii COVID-19 w Polsce cechuje wysoki stopień odczuwanego stresu oraz stosowanie nieefektywnych stylów radzenia sobie z nim, tj. skoncentrowanych na emocjach oraz na unikaniu.

H2. Występują różnice w ocenie stopnia doświadczanego stresu i stylach radzenia sobie z nim przez nauczycieli z uwagi na takie zmienne jak rodzaj szkoły, staż pracy i miejsce zamieszkania.

ANALIZA WYNIKÓW

Poniżej przedstawiono dane empiryczne i ich analizę dotyczącą oceny nasilenia stresu oraz sposobów radzenia sobie z nim w grupie nauczycieli. Analiza ilościowa została przeprowadzona w oparciu o wyniki średnie (M), odchylenie standardowe (SD), steny (sten) oraz istotność statystyczną różnic pomiędzy wynikami uzyskanymi w wyodrębnionych grupach nauczycieli obliczoną za pomocą testu t-Studenta. Pierwszy etap analizy odnosi się do wyników uzyskanych w grupie respondentów ogółem (N = 172).

Dane zamieszczone w tabeli 1 wskazują na przeciętne (M = 15,23; sten = 5), subiektywne doświadczanie objawów stresu wśród nauczycieli. Tym samym badani postrzegają własną sytuację życiową jako przeciętnie obciążającą i podlegającą kontroli.

Tabela 1. Nasilenie stresu w całej grupie badanych nauczycieli

PSS-10	Cała grupa (N = 172)		
	M	SD	sten
	15,23	5,68	5

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań zestawione w tabeli 2, uzyskane w Kwestionariuszu CISS, pokazują zróżnicowane sposoby radzenia sobie z doświadczanym stresem w grupie nauczycieli ogółem. Respondenci w podobnym, przeciętnym stopniu korzystają zarówno ze stylu skoncentrowanego na zadaniu (M = 54,6; sten = 5), jak i ze stylu skoncentrowanego na unikaniu (M = 46,02; sten = 6). Jednakże wynik w tym ostatnim wymiarze jest nieznacznie wyższy, zwłaszcza w skali PKT. Oznacza to, że nauczyciele w sytuacjach stresowych wykazują minimalnie większą tendencję do wystrzegania się myślenia o nich oraz ich przeżywania i doświadczania. Skłonni są wówczas angażować się w czynności zastępcze, zwłaszcza dotyczące zwracania się ku innym ludziom (M = 17,1; sten = 6). Niski wynik uzyskany w wymiarze SSE (M = 26,85; sten = 4) pokazuje, że respondenci w najmniejszym stopniu wykazują tendencję do koncentracji na własnych stanach emocjonalnych, takich jak złość, napięcie czy poczucie winy.

Tabela 2. Style radzenia sobie ze stresem w całej grupie badanych nauczycieli

CISS	Cała grupa (N = 172)		
	M	SD	sten
SSZ	54,60	6,64	5
SSE	36,85	7,25	4
SSU	46,02	6,23	6
ACZ	19,05	3,53	5
PKT	17,10	2,31	6

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny etap analizy danych dotyczy wyników uzyskanych w zakresie nasilenia stresu oraz stylów radzenia sobie z nim w grupach nauczycieli z uwagi na następujące zmienne: rodzaj szkoły, w ramach której wyłoniono respondentów pracujących w szkołach podstawowych (Grupa SzP) i ponadpodstawowych (Grupa SzPP), staż pracy (określony jako do 15 lat oraz powyżej 15 lat), a także miejsce zamieszkania – tu wyłoniono osoby zamieszkałe na terenie powiatu radomskiego (Grupa PR) oraz miasta Radom (Grupa R).

W ramach grup nauczycieli wyodrębnionych z uwagi na rodzaj szkoły, w której pracują, uzyskano porównywalne wyniki (tabela 3), wskazujące na przeciętny poziom doświadczania stresu dotyczącego ich sytuacji życiowej. Nieznacznie wyższy wynik uzyskali respondenci zatrudnieni w szkołach ponadpodstawowych (M = 18,89; sten = 6), ale nie osiągnął on wartości istotności różnicy statystycznej.

Tabela 3. Nasilenie stresu nauczycieli szkół podstawowych (Grupa SzP) i szkół ponadpodstawowych (Grupa SzPP)

PSS-10	Grupa SzP (N = 96)			Grupa SzPP (N = 75)			Test t	
	M	SD	sten	M	SD	sten	t	p < n.i.
	14,92	4,21	5	18,89	7,90	6	0,261	

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie wyników średnich dotyczących stylów radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych zamieszczono w tabeli 4. Różnice istotne na poziomie statystycznym uzyskano pomiędzy wyodrębnionymi grupami w zakresie stylu skoncentrowanego na emocjach ($p < 0,02$) oraz w ramach jednej z form stylu skoncentrowanego na unikaniu, tj. angażowaniu się w czynności zastępcze ($p < 0,04$). Tym samym nauczyciele szkół podstawowych w ramach sytuacji stresowych wykazują w istotnie statystycznie wyższym stopniu tendencję do koncentracji na przeżyciach emocjonalnych (M = 38,00; sten = 4)

oraz angażowania się w czynności zastępcze, takie jak sen, oglądanie telewizji czy objadanie się ($M = 22,71$; $sten = 7$). Natomiast w porównywalnym stopniu, na poziomie przeciętnym, respondenci z obu grup stosują styl związany z podejmowaniem działań zmierzających do rozwiązania problemów (SSZ; $sten = 5$) oraz styl skoncentrowany na unikaniu (SSU; $sten = 6$), dotyczący zwłaszcza poszukiwania kontaktów towarzyskich (PKT).

Tabela 4. Style radzenia sobie ze stresem u nauczycieli szkół podstawowych (Grupa SzP) i szkół ponadpodstawowych (Grupa SzPP)

CISS	Grupa SzP (N = 96)			Grupa SzPP (N = 75)			Test t	
	M	SD	sten	M	SD	sten	t	p<
SSZ	55,11	6,22	5	56,00	7,37	5	0,336	n.i.
SSE	38,00	6,07	4	33,33	7,78	3	0,161	0,02
SSU	47,24	5,13	6	43,31	6,62	6	0,123	n.i.
ACZ	22,71	3,57	7	17,00	5,54	5	0,058	0,04
PKT	16,46	3,38	5	17,01	3,67	6	0,548	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych ukazujących nasilenie stresu u nauczycieli o różnym stażu pracy (tabela 5) wykazała odmienność w jego ocenie. Wynik uzyskany przez nauczycieli aktywnych zawodowo powyżej 15 lat należy do wysokich ($M = 20,37$; $sten = 7$), natomiast respondenci z krótszym stażem pracy osiągnęli wynik przeciętny ($M = 15,09$; $sten = 5$). Nauczyciele pracujący powyżej 15 lat w istotnie statystycznym wyższym stopniu odczuwają zatem stres i brak komfortu psychicznego związanego z radzeniem sobie z występującymi w ich życiu problemami.

Tabela 5. Nasilenie stresu nauczycieli a staż pracy

PSS-10	Do 15 lat (N = 73)			Powyżej 15 lat (N = 98)			Test t	
	M	SD	sten	M	SD	sten	t	p < 0,009
	15,09	4,30	5	20,37	6,83	7	0,264	

Źródło: opracowanie własne.

W oparciu o dane zestawione w tabeli 6 można stwierdzić, że zmienna stażu pracy różnicowała na poziomie istotnym statystycznie wyniki uzyskane w dwóch stylach radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli. Respondenci pracujący powyżej 15 lat wykazują w istotnie większym stopniu tendencje do stosowania stylu skoncentrowanego na emocjach ($M = 38,21$; $sten = 4$) oraz stylu skoncentrowanego na unikaniu ($M = 48,25$; $sten = 7$), zwłaszcza w formie angażowania się w czynności zastępcze ($M = 22,21$; $sten = 7$). W podobnym nasileniu, na poziomie przeciętnym,

respondenci z obu grup stosują styl skoncentrowany na podejmowaniu zadań i rozwiązywaniu problemów (SSZ; sten = 5).

Tabela 6. Style radzenia sobie ze stresem u nauczycieli a staż pracy

CISS	Do 15 lat (N = 73)			Powyżej 15 lat (N = 98)			Test t	
	M	SD	sten	M	SD	sten	t	p<
SSZ	55,27	8,43	5	54,43	7,67	5	0,921	n.i.
SSE	33,14	8,34	3	38,21	7,38	4	0,313	0,02
SSU	42,64	8,37	5	48,25	5,93	7	0,376	0,02
ACZ	16,37	4,81	5	22,21	3,31	7	0,206	0,01
PKT	17,52	3,67	6	17,89	3,29	6	1.204	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Ostatni etap analizy dotyczy porównania wyników uzyskanych w grupach nauczycieli zamieszkujących teren powiatu radomskiego (Grupa PR) oraz miasta Radom (grupa R).

Dane zestawione w tabeli 7 wskazują na przeciętne subiektywne doświadczanie nasilenia stresu wśród nauczycieli o zróżnicowanym miejscu zamieszkania. Badani z terenów powiatu radomskiego oraz miasta Radom podobnie postrzegają własną sytuację życiową jako przeciętnie obciążającą i podlegającą ich kontroli.

Tabela 7. Nasilenie stresu a miejsce zamieszkania nauczycieli

PSS-10	Grupa PR (N = 71)			Grupa R (N = 101)			Test t	
	M	SD	sten	M	SD	sten	t	p < n.i.
	13,81	4,39	5	17,05	6,31	6	0,503	

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 8 można stwierdzić, że w badanych podgrupach występują nieco odmienne style radzenia sobie ze stresem. Nauczyciele z terenu powiatu radomskiego w istotnie statystycznie wyższym stopniu posługują się bowiem stylem skoncentrowanym na emocjach ($p < 0,04$) oraz stylem skoncentrowanym na unikaniu ($p < 0,03$) i jego formie polegającej na angażowaniu się w czynności zastępcze ($p < 0,01$). Ponownie nie stwierdzono różnic w tendencji do stosowania stylu skoncentrowanego na zadaniu (SSZ) i stylu skoncentrowanego na unikaniu (SSU) w wymiarze poszukiwania kontaktów towarzyskich (PKT). Obie wyodrębnione grupy nauczycieli korzystają z nich na podobnym, przeciętnym poziomie.

Tabela 8. Style radzenia sobie ze stresem a miejsce zamieszkania nauczycieli

CISS	Grupa PR (N = 71)			Grupa R (N = 101)			Test t	
	M	SD	sten	M	SD	sten	t	p<
SSZ	54,45	7,56	5	56,42	22,58	5	0,261	n.i.
SSE	41,27	7,78	5	36,05	14,71	4	0,503	0,04
SSU	49,36	6,65	7	43,84	19,36	5	0,311	0,03
ACZ	21,91	4,14	7	19,74	7,64	5	0,255	0,01
PKT	18,91	2,35	6	17,63	7,52	6	0,144	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

ZAKOŃCZENIE

Wzrastające wymogi co do kompetencji, kwalifikacji i umiejętności nauczyciela spotykają się z zachodzącymi globalnymi zmianami (Muchacka, Szymański, 2008; Pyżalski, Merecz, 2010; Musiał, 2017). Już w latach 90. XX w. Zbigniew Kwieciński (za: Ratajek, 2007, s. 19) zauważył, że szkolnictwo na poziomie wyższym trapią trzy epidemie (choć współcześnie można zauważyć, iż dotyczą one również szkolnictwa w wymiarze podstawowym i średnim), a należą do nich: obojętność obywatelska (zniechęcanie młodzieży do spraw społecznych i politycznych), utowarowienie wykształcenia z obniżeniem jego prestiżu i znaczenia oraz mediatyzacja, wymagająca włączenia nowych technologii informacyjnych do procesu kształcenia. W latach 20. XXI w. nauczycielom przyszło zmierzyć się z innego rodzaju epidemią – COVID-19, która wystawiła na próbę ich zasoby psychologiczne oraz sposoby radzenia sobie z trudnościami.

Analiza przedstawionych w artykule danych pozwala na częściowe potwierdzenie przyjętych założeń. W odniesieniu do hipotezy pierwszej należy stwierdzić, że u badanych nauczycieli ogółem nie stwierdzono wysokiego doświadczania stresu w badanym okresie epidemii COVID-19. Kształtował się on na poziomie przeciętnym, a najczęściej wykorzystywanymi stylami radzenia sobie z nim była równoważna tendencja do stylu skoncentrowanego na unikaniu oraz do stylu skoncentrowanego na rozwiązaniu problemu. Wyniki te, uzyskane w grupie ogółem, mogą mieć związek z okresem, w którym prowadzono badanie, w tzw. drugiej fali epidemii w Polsce (jesień–zima 2020 r.). Nauczyciele, wróciwszy do pracy we wrześniu, byli już zaznajomieni z formami nauczania online lub wdrażali nauczanie hybrydowe. Posiadali też doświadczenie w wykorzystywaniu materiałów edukacyjnych w nauczaniu zdalnym. Znane były zasady funkcjonowania w społeczeństwie i korzystania z pomocy służby medycznej. Tym samym czynniki te, związane z charakterem pracy i ze środowiskiem życia, mogły przyczynić się do przeciętnego odczuwania stresu u nauczycieli w tym czasie, a wśród stylów radzenia sobie z nim występował zarówno efektywny styl skoncentrowany na zadaniu, jak

i ten, który niesie za sobą szanse na poradzenie sobie z sytuacją problemową, czyli styl unikania w postaci poszukiwania kontaktów z innymi ludźmi.

Odnosząc się do hipotezy drugiej, potwierdzono częściowo występowanie różnic w wyodrębnionych grupach respondentów. Badania nasilenia stresu wykazały, że w ramach przyjętych zmiennych – takich jak rodzaj szkoły, staż pracy i miejsce zamieszkania – tylko długość doświadczenia zawodowego różnicowała wyodrębnione grupy nauczycieli. Większy staż pracy (powyżej 15 lat) wiązał się z istotnie wysoką oceną odczuwanego stresu oraz – co warto w tym miejscu dodać – z większym nasileniem stosowania stylu skoncentrowanego na emocjach i stylu skoncentrowanego na unikaniu. Analizując te dane, można rozważyć znaczenie np. poziomu umiejętności nauczycieli o większym stażu pracy, a zatem w starszym wieku, w zakresie posługiwania się urządzeniami cyfrowymi i technologiami informacyjnymi oraz poruszania się w wirtualnym wymiarze edukacyjnym. Niepewność co do posiadanych w tym obszarze kompetencji mogła generować wyższe odczuwanie stresu. Większe doświadczenie zawodowe wiąże się również z dłuższym doświadczaniem obciążeń emocjonalnych związanych z pracą, której realizowanie w warunkach epidemii stanowiło poważne wyzwanie i tym samym mogło przyczynić się do dalszego wzrostu obciążeń psychicznych. Stąd nauczyciele o dłuższym stażu pracy mogli w większym stopniu ujawniać odczuwanie stresu i w stylach radzenia sobie z nim koncentrować się głównie na sferze emocjonalnej. Ponadto, odnosząc omawiany aspekt do sytuacji epidemii, warto zauważyć, że skoro dłuższy staż wiąże się ze starszym wiekiem nauczycieli, to czynnik wieku był i jest wskazywany jako ważny predyktor cięższego, a nawet śmiertelnego przebiegu zarażeniem wirusem SARS-CoV-2, co mogło również przyczynić się do wyższej oceny doświadczanego stresu i rodzić potrzebę radzenia sobie z nim w odniesieniu do przeżywanych emocji.

Dalsza analiza stosowanych stylów radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli wykazała, że tendencja do stosowania efektywnego stylu radzenia sobie z nim, związanego z koncentracją na zadaniu, była niezależnie od przyjętej zmiennej nasiloną w stopniu przeciętnym, natomiast istotnie statystycznie wyższą tendencję do używania stylu skoncentrowanego na emocjach i stylu skoncentrowanego na unikaniu cechowała nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, zamieszkałych na terenie powiatu radomskiego oraz (co zostało wskazane powyżej) pracujących ponad 15 lat w zawodzie. Warto zatem rozważyć znaczenie jeszcze dwóch uwzględnionych zmiennych w uzyskanych wynikach.

Po pierwsze, miejsce pracy – szkoła podstawowa, a zatem nauczanie online lub hybrydowe dzieci w młodszym wieku szkolnym – wiązało się prawdopodobnie z większym wysiłkiem u nauczycieli. Umiejętności samodyscypliny, zorganizowania i samodzielnej pracy u uczniów klas szkoły podstawowej są w procesie kształtowania, a więc wskazane formy nauczania mogły powodować więcej frustracji i trudnych emocji, związanych m.in. z cechami wirtualnego kontaktu z uczniem,

umiejętnością utrzymania jego uwagi i zainteresowania lekcją, możliwością kontroli nad samodzielnym wykonywaniem przez niego prac domowych lub pisania sprawdzianów. Ponadto – jak zauważają Jacek Pyżalski i Dorota Merecz (2010) – praca dydaktyczna i wychowawcza wiąże się ze znacznymi obciążeniami emocjonalnymi, m.in. z trudnościami wychowawczymi, problemami zdrowotnymi uczniów czy sytuacją ich środowiska rodzinnego. Z kolei Stanisław Korczyński (2014) wskazuje, że doświadczanie silnych emocji przez nauczyciela związane jest z rozwojem technologicznym, sprzyjającym aktom agresji z wykorzystaniem smartfonów i internetu. W dobie nauczania online w okresie epidemii COVID-19 zjawiska te niewątpliwie nasiliły się i zapewne ukierunkowały nauczycieli na radzenie sobie ze stresem skoncentrowane w większym stopniu na emocjach lub unikaniu go poprzez angażowanie się w szereg czynności zastępczych pozwalających na chwilę odciąć się od trudów rzeczywistości zawodowej.

Po drugie, zmienna miejsce zamieszkania również sprzyjała nieefektywnym stylom radzenia sobie ze stresem. Nauczyciele zamieszkujący w małych lokalnych społecznościach powiatu radomskiego prawdopodobnie w większym stopniu zmagali się z problemami dostępu uczniów do urządzeń cyfrowych i internetu, a zatem z problemami nauczania zdalnego, co mogło sprzyjać odczuwaniu negatywnych emocji. Ponadto respondenci ci, z uwagi na specyfikę miejsca zamieszkania, byli bardziej dostępni dla rodziców uczniów, którzy w badaniach nad ich relacją z nauczycielem często wskazywani są jako niosący obciążenia psychiczne związane z prezentowaną przez nich postawą roszczeniową, nierealistycznymi oczekiwaniami i wzbudzaniem zmęczenia psychicznego (Pyżalski, 2010) czy też z ujawnianą wrogością, uprzedzeniami, brakiem konsekwencji w egzekwowaniu zachowań dziecka lub inicjowaniu kontaktu w niesprzyjających warunkach (Sendyk, 2014). Bycie członkiem małej społeczności mogło sprzyjać lepszemu dostępowi rodzica do nauczyciela, niż miałyby to miejsce w aglomeracji miejskiej. Należy w tym miejscu podkreślić, że rodzice uczniów szkół podstawowych nie byli zadowoleni z nauczania zdalnego ze względu na obciążenia, jakie ono dla nich niesło (np. wspieranie dziecka w posługiwaniu się technologiami informacyjnymi, pilnowanie go w systematycznym i uważnym uczestniczeniu w lekcjach, konieczność wycofania się z pracy na rzecz opieki nad dzieckiem itd.). Lepszy dostęp do nauczyciela mógł stwarzać rodzicom warunki do rozładowywania swoich frustracji w związku z edukacją dziecka, a tym samym przyczyniać się do większego stosowania przez nauczycieli z powiatu radomskiego stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na emocjach oraz skoncentrowanego na unikaniu.

Podsumowując powyższe analizy, można wysnuć wnioszek, że nauczanie w tzw. drugiej fali epidemii COVID-19 w Polsce niesło za sobą więcej obciążeń emocjonalnych dla nauczycieli szkół podstawowych z terenów wiejskich i mniejszych miast, o dłuższym stażu doświadczenia zawodowego. Nauczyciele ci wykazywali większą skłonność do stosowania stylu radzenia sobie ze stresem odnoszącego się

do sfery emocjonalnej bądź stylu skoncentrowanego na unikaniu w formie angażowania się w czynności zastępcze (sen, oglądanie telewizji), które umożliwiały im odcięcie się od problemów rzeczywistości zawodowej.

Doniesienia o sytuacji nauczycieli w okresie pandemii dopiero powstają (por. Pyżalski, 2020). Z dostępnych opracowań różnych badań wynika, że w wymiarze psychicznym większość respondentów (ponad 50%) zmagala się z różnym stopniem doświadczania depresji, lęku, stresu oraz wypalenia zawodowego (Pisula i in., 2020), a nauczanie w pandemii wiązało się zarówno z zagrożeniami dotyczącymi braku kontroli nad uczniami i braku kontaktu pomiędzy nimi, jak i z możliwościami dotyczącymi tego, że edukacja zdalna stwarza warunki do korzystania z ogromnego spektrum materiałów, pozwala na zindywidualizowanie metod i tempa pracy oraz na pokonanie barier przestrzennych i czasowych (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020). Tym samym wyniki uzyskane w badaniach własnych, zaprezentowane w niniejszym artykule, skłaniają do refleksji, że kondycja psychologiczna nauczycieli powiatu radomskiego w odniesieniu do aspektu doświadczania stresu podczas drugiej fali epidemii COVID-19 była przeciętna. Natomiast style radzenia sobie z nimi są zbliżone do tych uzyskanych w badaniach Stefana T. Kwiatkowskiego (2018), który wykazał, że nauczyciele mają skłonność do stosowania w przeciętnym stopniu stylu skoncentrowanego na zadaniu i stylu skoncentrowanego na unikaniu, a w najmniejszym – stylu skoncentrowanego na emocjach. Wyniki z badań własnych dla całej grupy nauczycieli w sytuacji epidemii COVID-19 oddają tę tendencję, dopiero przyjęte zmienne pozwalają na pewne ich zróżnicowanie.

Podsumowując, warto zauważyć, że sytuacje stresowe są nieodłącznym elementem życia współczesnych nauczycieli. Mogą być przyczyną zaburzeń i chorób psychosomatycznych, ale także mogą mobilizować organizm do walki i stanowić szansę dla rozwoju nauczycieli (Chodkiewicz, 2005). Problematyka stresu i radzenia sobie z nim nieustannie należy do ważnych psychologicznych mechanizmów zdrowia człowieka (Kaczmarska, Curyło-Sikora, 2016).

Sytuacja pandemii nadal trwa i trudno przewidzieć, jak długo to się nie zmieni oraz jaka będzie dynamika dalszego jej przebiegu i skutki dla kondycji zdrowotnej ludzi. Sytuacja długotrwałego kryzysu narusza zasoby psychiczne i fizyczne jednostki. W kontekście badań własnych można odnotować, że respondenci z wyższym stażem pracy – co zwykle ma związek ze starszym wiekiem – doświadczali w sytuacji epidemicznej wyższego nasilenia stresu. Natomiast stosowane style radzenia sobie z nim pokazują na plastyczność nauczycieli, którzy zazwyczaj sięgali po styl skoncentrowany na zadaniu, ale też np. po styl unikowy w formie poszukiwania kontaktów towarzyskich, co akurat w sytuacji epidemii wydaje się zasadnym sposobem radzenia sobie z trudnościami.

Warto zatem wskazać na potrzebę prowadzenia dalszych badań wśród nauczycieli, o charakterze długofalowym, które łączyłyby ocenę stresu i radzenia sobie z nim z czynnikami indywidualnymi i społecznymi, odnoszącymi się do obszaru

zdrowia. W aspekcie czynników indywidualnych znaczenie miałyby wówczas wiele zasobów osobistych, wśród których znajduje się m.in. pozytywna samoocena, poczucie koherencji, poczucie skuteczności czy inteligencja emocjonalna (Borys, 2010) oraz poczucie kompetencji osobistej, satysfakcji z życia czy hierarchia wartości (Juczyński, 2009). Wśród czynników społecznych niewątpliwie duże znaczenie miałyby określenie poziomu odczuwanego wsparcia społecznego. W kontekście uzyskanych wyników należy się też zastanowić nad oddziaływaniem czynników ochronnych, które zdaniem Jana F. Terelaka (2001) mogą pełnić funkcję pewnego rodzaju „bufora” ograniczającego negatywne następstwa stresorów oddziałujących podczas pracy zawodowej. Należą do nich: właściwości genetyczne, nabyte (np. wiek, wykształcenie), dyspozycyjne (np. styl radzenia sobie) oraz właściwości pracy (poczucie kontroli, autonomia, złożoność).

Wskazane w niniejszym opracowaniu czynniki mogą stanowić podstawę dalszych badań mających na celu poszukiwanie związku pomiędzy odczuwaniem stresu i radzeniem sobie z nim a funkcjonowaniem psychospołecznym nauczycieli. Warto również analizy tego rodzaju przeprowadzić na szerszej, ogólnopolskiej próbie respondentów.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Banach, C. (2009). Nauczyciel i jego edukacja. W: E. Sałata (red.), *Problemy doskonalenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* (s. 21–26). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Borowiecki, M., Pytasz, Z., Rygała, E. (2006). *Bądźmy bezpieczni*. Warszawa: PWN.
- Borys, B. (2010). Zasoby zdrowotne w psychice człowieka. *Forum Medycyny Rodzinnej*, 4(1), 44–52.
- Brenner, S.-O., Bartell, R. (1984). The teacher stress process: A cross-cultural analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 5(3), 183–195. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.4030050303>
- Chmiel, N. (2002). Stres a zdrowie pracowników. W: N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji* (s. 169–203). Gdańsk: GWP.
- Chodkiewicz, J. (2005). *Psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Drabik, L., Kubiak-Sokół, A., Sobol, E. (2021). *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: PWN.
- Grzegorzewska, M. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Heszen-Niejodek, I. (2000). Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 12–43). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Heszen-Niejodek, I., Kądziaława, D., Toeplitz-Wiśniewska, M. (2000). Zdrowie i choroba. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (s. 441–552). Gdańsk: GWP.

- Hobfoll, S.E. (1989). Zachowanie zasobów – nowa próba konceptualizacji stresu. *Nowiny Psychologiczne*, (5–6), 24–48.
- Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: GWP.
- Juczyński, Z. (2009). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Kaczmarska, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51(4), 317–321.
- Kitajew-Smyk, L.A. (1989). *Psychologia stresu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kretschman, R. (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Kuźma, J. (2000). *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kwiatkowski, S.T. (2018). Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań. *Annales UMCS. Sectio J*, 31(3), 133–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2018.31.3.133-162>
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Mackiewicz, A. (2010). *Psychologia zwolnień – jak właściwie prowadzić działania rekrutacyjne*. Warszawa: Difin.
- Marten, Z. (2007). *Stres w pracy nauczyciela*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Muchacka, B., Szymański, M. (2008). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Musiał, E. (2017). Nauczyciel w „budzącej się szkole”. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(21), 198–204. DOI: <https://doi.org/10.15584/eti.2017.3.28>
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N. (2009). *Osobowość typu D. Teoria i badania*. Łódź: Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Prucha, J. (2006). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 293–316). Gdańsk: GWP.
- Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 53–74). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (2010). Wstęp. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 7–12). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ratajek, Z. (2007). Nauczyciel akademicki – poszukiwanie nowych perspektyw profesjonalizmu. W: E. Sałata, S. Oško (red.), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji* (s. 18–26). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Selye, H. (1977). *Stres okiełznany*. Warszawa: PIW.
- Sendyk, M. (2014). Współpraca z rodzicami z perspektywy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań. W: M.J. Szymański, J.M. Łukasik, I. Nowosad (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 199–209). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 149–169). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2009). *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS. Podręcznik do polskiej normalizacji*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Terelak, J.F. (2001). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Tomaszewski, T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

NETOGRAFIA

- Pisula, E., Pankowski, D., Nowakowska, I., Banasiak, A., Wytrychiewicz-Pankowska, K., Markiewicz, M., Jórczak, A. (2020). *Nauczyciele w sytuacji powrotu do szkół w czasie pandemii SARS-CoV-2. Raport z badań przeprowadzonych od 10 września do 10 października 2020*. Pobrane z: <https://osf.io/6znce> (dostęp: 23.05.2021).
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020, czerwiec). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport*. Pobrane z: https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf (dostęp: 26.05.2021).
- Sielatycki, M. (2005). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. *Internetowy Magazyn CODN*, 3, 7–8. Pobrane z: www.bc.ore.edu.pl/Content/32/2005_03_trendy.pdf (dostęp: 26.05.2021).

ABSTRACT

The aim of the study was to determine the severity of the overall degree of stress experienced and the coping styles of teachers in the second stage of the COVID-19 epidemic in Poland, taking into account the impact of such variables as type of school, length of service and place of residence. The study group consisted of a total of 172 respondents, of which 96 were employed in elementary school and 75 in secondary school. The Perceived Stress Scale PSS-10 by Sheldon Cohen, Tom Kamarck and Robin Mermelstein and the CISS Stress Coping Questionnaire by Norman S. Endler and James D.A. Parker were used in the research. The results showed that the general level of stress in teachers is average, and the coping styles used are avoidance-focused and task-focused. In terms of the adopted variables, only the length of service differentiated the selected groups – respondents with longer service experienced significantly higher levels of stress. However, the analysis of used styles of coping with stress showed that a statistically significantly higher tendency to use the style focused on emotions and the style focused on avoidance was characterized by teachers working in secondary schools, teachers working more than 15 years in the profession and residing in the district. The obtained results may provide a basis for further analyzes to look for the relationship between the experiencing of stress and coping with it and the psychosocial functioning of teachers.

Keywords: teacher; stress; coping with stress; COVID-19 epidemic