



Psychospołeczne uwarunkowania studentów cywilnych Akademii Marynarki Wojennej powracających do nauki stacjonarnej po pandemii COVID-19 – komunikat z badań
Psychosocial determinants of civilian students of the Naval Academy returning to full-time education after the COVID-19 pandemic – research report

Ewelina Buczko

ORCID: 0000-0001-9623-4984

e-mail: e.buczko@amw.gdynia.pl

Akademia Marynarki Wojennej

After almost three years of the pandemic related to the spread of the SARS-CoV-2 coronavirus, at the beginning of the academic year 2022/2023, readiness to return to full-time education and selected psychological dispositions of 206 civilian students of the Naval Academy were examined. The relationship between students' attitudes towards the situation of returning to full-time teaching and selected psychosocial conditions such as rumination-reflection, ego resilience, ways of coping with stress and personality dimensions were analyzed. Both groups of respondents differ in terms of their psychological resources, although differently than originally assumed. It turned out that students who want to return to face-to-face learning, and for whom this situation is not an overwhelming problem, do not have better psychosocial characteristics than students who prefer distance learning. The conclusions of this study may help us understand a certain aspect of students' mental well-being, a different relationship with the environment than before, and the kind of education that we have not yet experienced.

Key words: pandemic, COVID-19, e-learning, classroom learning, students, psychosocial conditioning, resilience, rumination, reflection, personality, coping with stress.

Wprowadzenie

Pandemia była sytuacją kryzysową i na tyle trudną (Gloster i in., 2020, s. 13), że jej wpływ był zauważalny niemal w każdym obszarze naszego życia (Perzycka, Marek, 2022, s. 19) i miejscu na świecie¹. Zmiana nauczania ze stacjonarnego na zdalne wywołała wiele zamieszania w całej edukacji, wymuszając konieczność dostosowania się do nowych, nieznanych warunków, zarówno dla uczniów, studentów, jak i nauczycieli. Stanowiło to sytuację stresującą, a nawet kryzysową (Gruszczyńska, 2020, s. 27-31; Kraśniewski, 2020, s. 39-50). W roku akademickim 2022/2023 otrzymaliśmy informacje o powrocie do nauczania stacjonarnego po tak długim okresie nauczania on-line, na przemian z hybrydowym. Kolejna zmiana w edukacji bez żadnej gwarancji stałości. Studenci zdążyli już dostosować swoje życie do nowej rzeczywistości i nierzadko okazywało się, że nauczanie zdalne czy hybrydowe było dla nich bardziej komfortowe (Cellary, 2020, s. 17; Grzelczak, 2022, s. 111, Kulawska 2021, s. 15). W związku z tym rodziły się kolejne uczucia niepewności, zwątpienia, a nawet złości. Studenci nie byli pewni czy mają ponownie wynajmować mieszkania, czy może zostać u rodziców, do których zdążyli wrócić oraz czy sytuacja nauczania stacjonarnego ponownie nie będzie tymczasowa, a oni w tej całej kalkulacji stratni. Sytuacja, jaka miała miejsce na przełomie 2022/2023 roku miała prawo być dla nich stresująca i trudna. Studenci bowiem zostali postawieni przed koniecznością podjęcia ważnych decyzji. Ambiwalentne odczucia, które im towarzyszyły, w tej sytuacji były zupełnie naturalne. W wyniku zaistniałej sytuacji, w nowej postpandemicznej rzeczywistości pojawiło się pytanie o to, jakie uwarunkowania psychospołeczne mogłyby być dla nich w tym czasie pomocne i czy studenci posiadają w ogóle zasoby psychologiczne do tego, aby się odnaleźć w nowej rzeczywistości edukacyjnej.

Założono w badaniu, że studenci, którzy posiadają więcej zasobów związanych z dobrostanem psychicznym, są w stanie być bardziej elastyczni i optymistycznie nastawieni. Dobrostan psychiczny uznano za konstrukt, który w sposób oczywisty wspiera funkcjonowanie człowieka (Kulawska, 2022, s. 161), zwłaszcza w tak trudnej i nieprzewidywalnej sytuacji społecznej, jaką była pandemia i okres po niej. Do sprzyjających dobrostanowi psychicznemu uwarunkowań psychospołecznych, które w tym trudnym czasie mogłyby stanowić zasoby studentów, uznano: przewagę refleksyjno-

¹ World Health Organization. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report—71. 2020.

ści nad ruminacją (Słowińska, Zbieg, Oleszkowicz, s. 463), radzenie sobie ze stresem w sposób zadaniowy, akceptujący i aktywny (Ogińska-Bulik, Juczyński, s. 56), wyższy poziomem prężności ego (*resilience*) (Ogińska-Bulik, Juczyński, s. 39), z kolei w obszarze wymiarów osobowości podwyższony wynik w skali ekstrawertyczności i otwartości na doświadczenie oraz sumienności, a także niższe wyniki w skali neurotyczności (Porczyńska-Ciszewska, Kraczlą, s. 115, Ogińska-Bulik, Juczyński, s. 196, Costa i in., 1996, s. 51). Jak wiadomo, dobrostan psychiczny jest względnie stałą dyspozycją człowieka, ale może ulec zmianie, w odpowiedzi na pojawiające się zdarzenia życiowe, szczególnie te kryzysowe (Ilska, Kołodziej-Zalewska, 2018, s. 160). Celem badawczym omawianych wyników z przedstawianej w artykule części ankiety było przede wszystkim sprawdzenie, czy studenci, którzy chcą powrotu do nauki stacjonarnej, rzadziej traktujący tę sytuację jako trudną, przeżywający w związku z tym mniej emocji negatywnych, posiadają takie uwarunkowania psychospołeczne, które mogą być ich zasobami w radzeniu sobie z powrotem do nauki stacjonarnej.

KONCEPCJA BADAŃ WŁASNYCH

Kwestie etyczne

Przeprowadzone badanie było dobrowolne i anonimowe. Od uczestników badania uzyskano świadomą zgodę na udział. Zostali oni również poinformowani o tym, że mogą zrezygnować z udziału w badaniu w każdym momencie. Kwestionariusze wykorzystane w badaniu zasadniczym, inne niż własne, uzyskały zgodę autorów na wykorzystanie w przedmiotowym badaniu.

Charakterystyka osób badanych

W badaniu wzięło udział 206 studentów cywilnych Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni. Respondenci to studenci studiów stacjonarnych, kierunków o profilu humanistycznym I i II stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich. Z czego przeważająca część osób to kobiety (K=162), ze względu na specyfikę studiowanych kierunków. Przedział wiekowy badanych to 17 -33 lata (średni wiek to 21 lat). Czas przeprowadzenia badania to przełom grudnia-stycznia roku akademickiego 2022/2023.

Narzędzia badawcze i badanie zasadnicze

Do przeprowadzenia badania wykorzystano kwestionariusz ankiety, składający się z czterech części. W całości wypełniany był przez badanych metodą typu „papier-ołówek”. Pierwsze trzy części były własnego autorstwa, których ostateczna konstrukcja została poprzedzona badaniem pilotażowym w listopadzie 2022 roku. W ich skład wchodziły między innymi pytania o dane społeczno-demograficzne, jak również pytania o to, czy studenci chcieli wrócić do nauki stacjonarnej i czy traktowali ten powrót jako sytuację trudną oraz o to, jakie emocje im towarzyszyły w związku z tym powrotem. Część druga i trzecia ankiety zawierała powody niechęci oraz chęci do nauki stacjonarnej. Zadaniem studentów było ustosunkowanie się do tych stwierdzeń, przy pomocy skali Likerta, w skali od 1 do 5. W części czwartej znajdowały się kwestionariusze innych autorów. Trzy polskiej adaptacji: pełna wersja Kwestionariusza Ruminaacji i Refleksji (RRQ) autorstwa A. Słowińskiej oraz Skala Pomiaru Prężności SPP-25 Niny Ogińskiej-Bulik, Z. Juczyńskiego, a także tych samych autorów, do badania sposobów radzenia sobie ze stresem – Inwentarz stresu MINI-COPE. Ponadto do zbadania osobowości użyto Kwestionariusza IPIP-BFM-20 autorów E. Topolewskiej, E. Skiminy, W. Strus, J. Ciecucha, T. Rowińskiego.

W niniejszym artykule przeanalizowano dane z części czwartej dotyczącej psychospołecznych uwarunkowań studentów w stosunku do ich postawy względem powrotu do nauki stacjonarnej, zebrane na przełomie grudnia i stycznia 2022/2023 roku. Wyniki analizy z części od pierwszej do trzeciej zostały przedstawione w innym artykule (aktualnie w trakcie recenzji).

Ograniczenia w badaniu

Prezentowane wyniki badania należy interpretować z uwzględnieniem ograniczeń, od których to badanie nie było wolne. Po pierwsze próba ujęta w badaniu, nie jest reprezentatywna na poziomie krajowym. Po drugie ze względu na humanistyczny charakter studiów, w grupie badanych przeważały kobiety. Ponadto wyniki z części od pierwszej do trzeciej kwestionariusza ankiety, dotyczące chęci powrotu do nauki stacjonarnej, emocji odczuwanych w związku z tym powrotem, jak również powodów chęci i niechęci do nauki stacjonarnej, miały jedynie charakter deklaracyjny i mogą być zmienne w czasie.

Analiza statystyczna

Na potrzeby udzielenia odpowiedzi na zadane pytania badawcze, do przeprowadzenia analizy statystycznej użyto pakietu IBM SPSS Statistics 26. Wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa, analizę korelacji r Pearsona, a także test t Studenta dla prób niezależnych. Za poziom istotności w niniejszym analizie uznano $\alpha = 0,05$.

Wyniki

Na wstępie należy nadmienić, że na 206 studentów, do powrotu do nauki stacjonarnej swoją chęć wyraziło 112 studentów (54,4%), a swoją niechęć do powrotu wyraziło 94 studentów (45,6%). Celem wprowadzenia do dalszej analizy rezultatów przedmiotowego badania, za zasadne uznano przywołanie wyników z części od pierwszej do trzeciej, opracowanych i opisanych w odrębnym artykule, a które to stanowią tło sytuacji, w jakiej znaleźli się badani (artykuł aktualnie w trakcie procesu recenzji).

Studenci, którzy wyrażali chęć do powrotu do nauki stacjonarnej, deklarowali również częściej, że sytuacja ta nie stanowi dla nich trudności i wskazywali na większą liczbę powodów chęci do tej formy nauczania. Analogicznie grupa studentów, którzy nie chcieli tego powrotu, deklarowali częściej, że powrót jest dla nich sytuacją trudną i wskazywali na większą liczbę powodów niechęci do nauki stacjonarnej. W deklaracji studentów chcących wrócić w mury uczelni częściej wskazywano emocje pozytywne i mieszane. Natomiast w grupie studentów chcących pozostać w nauczaniu zdalnym, emocje, jakie im towarzyszyły, były najczęściej negatywne i mieszane. Wszystkie powyżej opisane zależności, okazały się istotne statystycznie.

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa

Przechodząc w dalszej kolejności do analizy właściwych dla niniejszego artykułu wyników badania, sprawdzono rozkłady zmiennych ilościowych. W tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabeli 1 i 2.

Zmienna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Kwestionariusz własny									
Powody niechęci do nauki stacjonarnej ogółem	71,69	73,50	15,78	-0,47	-0,16	30,00	104,00	0,08	0,002
Powody chęci do nauki stacjonarnej ogółem	69,10	71,50	22,75	-0,15	-1,00	23,00	109,00	0,07	0,009
RRQ									
Ruminacja	43,51	45,00	10,14	-0,36	-0,62	16,00	60,00	0,08	0,004
Refleksja	40,56	40,00	8,80	0,09	-0,57	21,00	60,00	0,06	0,066
IPIP-BFM-20									
Ekstrawersja	3,26	3,25	0,99	-0,17	-0,61	1,00	5,00	0,06	0,044
Ugodowość	3,89	4,00	0,75	-0,51	-0,13	1,75	5,00	0,10	<0,001
Sumienność	3,27	3,50	1,05	-0,21	-0,90	1,00	5,00	0,09	<0,001
Neurotyczność	3,54	3,50	0,85	-0,22	-0,33	1,00	5,00	0,08	0,004
Otwartość	3,60	3,75	0,75	-0,30	0,00	1,50	5,00	0,09	<0,001
Mini-COPE									
Aktywne radzenie sobie	2,06	2,00	0,70	-0,44	-0,34	0,00	3,00	0,18	<0,001
Planowanie	1,93	2,00	0,66	-0,05	-0,80	0,50	3,00	0,15	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	1,63	1,50	0,74	-0,21	-0,39	0,00	3,00	0,16	<0,001
Akceptacja	1,80	2,00	0,73	-0,40	-0,24	0,00	3,00	0,19	<0,001
Poczucie humoru	1,14	1,00	0,84	0,37	-0,79	0,00	3,00	0,16	<0,001
Zwrot ku religii	0,81	0,00	1,01	0,89	-0,63	0,00	3,00	0,30	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,81	2,00	0,88	-0,26	-0,85	0,00	3,00	0,15	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,74	2,00	0,89	-0,36	-0,75	0,00	3,00	0,16	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	1,91	2,00	0,78	-0,30	-0,53	0,00	3,00	0,15	<0,001
Zaprzeczanie	1,00	1,00	0,75	0,61	-0,06	0,00	3,00	0,16	<0,001
Wyładowanie	1,60	1,50	0,74	0,06	-0,65	0,00	3,00	0,14	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,66	0,00	0,91	1,29	0,59	0,00	3,00	0,31	<0,001
Zaprzestanie działań	0,84	1,00	0,68	0,65	0,29	0,00	3,00	0,15	<0,001
Obwinianie siebie	1,67	1,50	0,94	-0,16	-1,00	0,00	3,00	0,13	<0,001
SPP-25									
Wytrwałość i determinacja	12,92	13,00	3,85	-0,06	-0,47	3,00	20,00	0,08	0,002
Otwartość (SPP)	13,91	15,00	3,94	-0,72	0,07	2,00	20,00	0,11	<0,001
Kompetencje osobiste	12,21	13,00	4,25	-0,69	0,48	0,00	20,00	0,09	<0,001
Tolerancja na niepowodzenia	13,01	13,00	3,89	-0,59	0,44	1,00	20,00	0,13	<0,001
Optymistyczne nastawienie	11,27	11,00	4,17	-0,33	0,15	0,00	20,00	0,07	0,006
Prężność psychiczna ogółem	63,33	63,50	17,34	-0,48	0,45	14,00	100,00	0,06	0,070

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kolmogorowa-Smirnowa

Źródło: badania własne

Zmienna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
P1	2,59	3,00	1,34	0,28	-1,09	1,00	5,00	0,18	<0,001
P2	4,13	5,00	1,19	-1,29	0,65	1,00	5,00	0,31	<0,001
P3	3,51	4,00	1,45	-0,48	-1,17	1,00	5,00	0,21	<0,001
P4	3,09	3,00	1,49	-0,04	-1,42	1,00	5,00	0,16	<0,001
P5	3,69	4,00	1,37	-0,67	-0,84	1,00	5,00	0,24	<0,001
P6	3,56	4,00	1,28	-0,47	-0,84	1,00	5,00	0,18	<0,001
P7	2,85	3,00	1,47	0,20	-1,35	1,00	5,00	0,19	<0,001
P8	4,19	5,00	1,07	-1,32	1,06	1,00	5,00	0,30	<0,001
P9	4,03	4,00	1,13	-1,04	0,23	1,00	5,00	0,27	<0,001
P10	4,11	5,00	1,14	-1,23	0,75	1,00	5,00	0,30	<0,001
P11	2,19	2,00	1,35	0,78	-0,71	1,00	5,00	0,27	<0,001
P12	3,72	4,00	1,28	-0,62	-0,69	1,00	5,00	0,23	<0,001
P13	3,53	4,00	1,38	-0,47	-1,05	1,00	5,00	0,21	<0,001
P14	2,26	2,00	1,26	0,76	-0,36	1,00	5,00	0,21	<0,001
P15	3,95	4,00	1,32	-1,09	0,02	1,00	5,00	0,28	<0,001
P16	3,23	3,00	1,58	-0,26	-1,48	1,00	5,00	0,19	<0,001
P17	2,97	3,00	1,41	-0,01	-1,32	1,00	5,00	0,18	<0,001
P18	3,28	3,00	1,46	-0,31	-1,24	1,00	5,00	0,18	<0,001
P19	3,27	3,00	1,35	-0,24	-1,14	1,00	5,00	0,18	<0,001
P20	2,53	2,00	1,30	0,36	-1,03	1,00	5,00	0,19	<0,001
P21	2,46	2,00	1,40	0,47	-1,13	1,00	5,00	0,21	<0,001
P22	2,55	2,00	1,36	0,33	-1,14	1,00	5,00	0,19	<0,001
P1	3,24	3,00	1,42	-0,22	-1,28	1,00	5,00	0,18	<0,001
P2	2,94	3,00	1,43	0,06	-1,34	1,00	5,00	0,18	<0,001
P3	3,17	4,00	1,57	-0,21	-1,52	1,00	5,00	0,21	<0,001
P4	2,87	3,00	1,52	0,13	-1,47	1,00	5,00	0,19	<0,001
P5	3,24	3,00	1,43	-0,24	-1,20	1,00	5,00	0,16	<0,001
P6	3,38	4,00	1,32	-0,42	-0,93	1,00	5,00	0,20	<0,001
P7	3,22	3,00	1,37	-0,23	-1,16	1,00	5,00	0,18	<0,001
P8	2,37	2,00	1,30	0,58	-0,74	1,00	5,00	0,20	<0,001
P9	3,01	3,00	1,52	-0,09	-1,49	1,00	5,00	0,21	<0,001
P10	3,03	3,00	1,54	-0,06	-1,51	1,00	5,00	0,19	<0,001
P11	3,29	3,00	1,36	-0,25	-1,11	1,00	5,00	0,16	<0,001
P12	3,35	4,00	1,33	-0,36	-1,06	1,00	5,00	0,22	<0,001
P13	3,67	4,00	1,20	-0,72	-0,40	1,00	5,00	0,25	<0,001
P14	3,65	4,00	1,25	-0,67	-0,50	1,00	5,00	0,21	<0,001
P15	2,58	2,00	1,48	0,33	-1,34	1,00	5,00	0,22	<0,001
P16	3,31	3,00	1,38	-0,28	-1,11	1,00	5,00	0,16	<0,001
P17	2,53	2,00	1,33	0,28	-1,21	1,00	5,00	0,20	<0,001
P18	3,02	3,00	1,33	-0,13	-1,13	1,00	5,00	0,18	<0,001
P19	3,39	4,00	1,32	-0,42	-0,94	1,00	5,00	0,20	<0,001
P20	3,27	3,00	1,34	-0,29	-1,06	1,00	5,00	0,18	<0,001
P21	3,21	3,00	1,29	-0,26	-1,00	1,00	5,00	0,19	<0,001
P22	3,34	3,00	1,36	-0,36	-1,03	1,00	5,00	0,18	<0,001

Tabela 2. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kolmogorowa-Smirnowa

Źródło: badania własne

Adnotacja.

Powody niechęci: P1.Niezrozumiały wewnętrzny opór do powrotu do nauki w trybie stacjonarnym; P2.Niechęć do porannego wstawania i wieczornych powrotów; P3.Problemy komunikacyjne z dojazdem i powrotem na uczelnię; P4.Dom jest bardziej komfortowym miejscem do przyswajania wiedzy z zajęć, aniżeli uczelnia; P5.W domu łatwiej się poczuć swobodnie niż na uczelni, nie trzeba dbać o wygląd i wiele innych spraw; P6.Studiując stacjonarnie, ma się więcej czasu na przygotowanie się na zajęcia. Podczas zajęć zdalnych można było wykonywać inne prace lub obowiązki domowe, na które teraz nie będzie czasu; P7.Nauczanie zdalne daje więcej korzyści i możliwości, niż nauczanie stacjonarne, uczenie się jest bardziej efektywne; P8.Nauka zdalna pozwalała na uczenie się z każdego miejsca, w którym się aktualnie przebywało i to było bardzo komfortowe; P9.Ciężko pogodzić pracę i/lub inne obowiązki z nauką stacjonarną; P10.Mieszkania są zbyt drogie do wynajęcia i/lub trudno jest znaleźć wolne lokum; P11.Wraz z powrotem do nauki stacjonarnej pojawił się lęk przed nawiązaniem na nowo relacji z innymi ludźmi; P12.Studiowanie zdalne było wygodniejsze i przyjemniejsze, generowało mniej trudności; P13.Wyłączona kamerka i brak konieczności odzywiania się podczas zajęć, pozwalały mi poczuć się bardziej komfortowo i bezpiecznie; P14.Nauka w grupie nie jest niczym ciekawym i przyjemnym podczas zajęć stacjonarnych; P15.Mieszkanie w domu rodzinnym jest łatwiejsze, aniżeli w wynajętym mieszkaniu/pokoju; P16.Nie mam znajomych, z którymi można byłoby wynająć mieszkanie; P17.Studiowanie stacjonarne może być za trudne, istnieje we mnie obawa, że sobie nie poradzę z zaliczeniem przedmiotów; P18. Istnieje we mnie obawa, że wynajmę mieszkanie/pokój, a potem znowu uczelnia przejdzie na nauczanie zdalne/ciężko jest przewidzieć przyszłe wydarzenia, a to powoduje we mnie zaburzenie poczucia bezpieczeństwa; P19.Długi czas spędzony na uczeniu się zdalnym spowodował, że życie zawodowe i/lub osobiste zostało dostosowane do takiego trybu, brak jest obecnie w moim życiu wystarczającego czasu na dojeżdżanie na uczelnię i angażowanie się; P20.Brak wcześniejszych okazji do nawiązania głębszych relacji ze znajomymi z grupy, powoduje we mnie dyskomfort; P21.Obawa przed oceną grupy i możliwym brakiem akceptacji ze strony członków grupy, przy bliższym poznaniu; P22. Lęk przed odnalezieniem się w murach uczelni, załatwianiem spraw studenckich.

Powody chęci: P1.Radość, że nie trzeba będzie spędzać tak dużo czasu przed komputerem/laptopem i można będzie się częściej ruszać; P2.Będąc w domu zajmowałam/em się wszystkim innym tylko nie nauką, będąc na uczelni, nie będzie takich sytuacji; P3.Przebywanie w domu przez cały dzień było męczące, dni zlewały się; P4.Nauka zdalna nie pozwalała mi zaspokoić potrzebę przebywania wśród ludzi; P5.Nauka stacjonarna

pozwole mi na poznanie prawdziwego życia studenckiego; P6.Studiowanie stacjonarne może dać szansę na lepszy rozwój intelektualny oraz uatrakcyjnić życie prywatne; P7.Nauczanie stacjonarne daje dużo więcej korzyści i możliwości, aniżeli nauczanie zdalne; P8.Brak możliwości widzenia twarzy koleżanek i kolegów na nauczaniu zdalnym powodował u mnie dyskomfort i smutek; P9.Nauczanie zdalne było nudne i mniej efektywne w przyswajaniu wiedzy, powodowało u mnie obniżenie motywacji do nauki; P10.Studiowanie on-line spowodowało u mnie duże rozleniwienie w wielu obszarach życia, zwłaszcza w nauce i zdrowiu; P11.Nauczanie stacjonarne sprawia, że zajęcia są ciekawsze i można się lepiej skupić na przekazywanych treściach; P12.Studia stacjonarne dają możliwość rozwoju poprzez aktywny udział w życiu uczelni; P13.Kontakt osobisty z nauczycielami oraz kolegami i koleżankami daje możliwość lepszego dogadania się w wielu kwestiach; P14.Powrót na studia stacjonarne nie jest sytuacją, z którą nie umiałabym/miałbym sobie poradzić; P15.Studiowanie on-line spowodowało u mnie uczucie odizolowania od świata; P16.Studiowanie stacjonarne to w końcu powrót do normalności.; P17.Pogodzenie pracy i/lub innych obowiązków oraz uczenia się stacjonarnego może być ciekawym wyzwaniem; P18.Możliwość poznania nowych ludzi budzi ekscytację i entuzjazm; P19.Pojawianie się osobiste na uczelni, wpływa na większą dbałość o wygląd zewnętrzny, co poprawia moje samopoczucie; P20.Powrót na studia stacjonarne umożliwi bardziej efektywną naukę i lepsze przyswajanie wiedzy z zajęć; P21.Uczelnia może być miejscem, gdzie można rozwinąć skrzydła i robić dużo więcej ciekawych rzeczy, w tym rozwinąć umiejętności społeczne; P22.Zamieszkanie w miejscu studiowania może pozwolić mi na znalezienie pracy i usamodzielnienie się w różnych obszarach życia.

Wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa w przypadku niemal wszystkich wprowadzonych zmiennych okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że ich rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego.

Porównanie studentów wyrażających chęć powrotu do nauki stacjonarnej i niewyrażających takiej chęci pod względem uwarunkowań psychospołecznych

W tej części analizy zweryfikowano, jakie są różnice w zakresie zmiennych psychospołecznych, takich jak ruminacja, refleksja, osobowość, strategie radzenia sobie ze stresem i prężność psychiczna u studentów wyrażających chęć powrotu do nauki stacjonarnej i niewyrażających takiej chęci. W tym celu wykonano test *t* Studenta dla prób niezależnych (tabela 3).

Zmienna zależna	Chęć powrotu - Nie (n = 94)		Chęć powrotu - Tak (n = 112)		t	df	p	95% CI		d Cohen
	M	SD	M	SD				LL	UL	
<i>RRQ</i>										
Ruminacja	41,59	10,31	45,13	9,75	-2,53	204	0,012	-6,31	-0,79	0,35
Refleksja	40,69	9,30	40,46	8,40	0,19	204	0,848	-2,20	2,67	0,03
<i>IPIP-BFM-20</i>										
Ekstrawersja	3,14	0,94	3,36	1,02	-1,60	204	0,112	-0,49	0,05	0,22
Ugodowość	3,85	0,81	3,94	0,69	-0,84 ^a	184,07	0,400	-0,30	0,12	0,12
Sumiennosc	3,53	0,99	3,06	1,06	3,32	204	0,001	0,19	0,76	0,46
Neurotyczność	3,43	0,88	3,63	0,81	-1,72	204	0,086	-0,44	0,03	0,24
Otwartość	3,67	0,70	3,55	0,79	1,15	204	0,250	-0,09	0,33	0,16
<i>Mini-COPE</i>										
Aktywne radzenie sobie	2,11	0,68	2,02	0,72	0,85	204	0,394	-0,11	0,28	0,12
Planowanie	1,96	0,65	1,91	0,68	0,61	204	0,545	-0,13	0,24	0,08
Pozytywne przewartościowanie	1,67	0,69	1,60	0,78	0,65	204	0,514	-0,14	0,27	0,09
Akceptacja	1,84	0,63	1,76	0,81	0,77 ^a	203,11	0,443	-0,12	0,27	0,11
Poczucie humoru	1,10	0,83	1,17	0,86	-0,62	204	0,533	-0,31	0,16	0,09
Zwrot ku religii	0,95	1,11	0,69	0,91	1,85 ^a	178,91	0,066	-0,02	0,55	0,26
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,87	0,88	1,76	0,89	0,84	204	0,403	-0,14	0,35	0,12
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,78	0,90	1,71	0,87	0,58	204	0,562	-0,17	0,32	0,08
Zajmowanie się czymś innym	1,91	0,76	1,90	0,80	0,07	204	0,943	-0,21	0,22	<0,01
Zaprzeczanie	0,99	0,75	1,00	0,76	-0,09	204	0,926	-0,22	0,20	0,01
Wyładowanie	1,59	0,78	1,61	0,71	-0,16	204	0,873	-0,22	0,19	0,02
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,55	0,85	0,75	0,96	-1,51	204	0,132	-0,44	0,06	0,21
Zaprzestanie działań	0,80	0,69	0,88	0,69	-0,85	204	0,396	-0,27	0,11	0,12
Obwinianie siebie	1,54	0,95	1,78	0,92	-1,84	204	0,067	-0,50	0,02	0,26
<i>SPP-25</i>										
Wytrwałość i determinacja	13,67	3,99	12,29	3,62	2,59	204	0,010	0,33	2,42	0,36
Otwartość (SPP)	13,83	4,00	13,98	3,90	-0,28	204	0,783	-1,24	0,94	0,04
Kompetencje osobiste	12,41	4,43	12,04	4,11	0,62	204	0,535	-0,80	1,54	0,09
Tolerancja na niepowodzenia	12,90	3,76	13,11	4,01	-0,37	204	0,710	-1,28	0,87	0,05
Optymistyczne nastawienie	11,41	4,58	11,14	3,81	0,47	204	0,642	-0,88	1,42	0,07
Prężność psychiczna ogółem	64,23	18,01	62,57	16,80	0,68	204	0,494	-3,13	6,45	0,10

Tabela 3. Porównanie osób wyrażających chęć powrotu do nauki stacjonarnej i niewyrażających takiej chęci pod względem ruminacji, refleksji, osobowości, strategii radzenia sobie ze stresem i prężności psychicznej

Źródło: badania własne

Adnotacja. ^a Wynik test Levene'a okazał się istotny statystycznie - zaraportowano wynik z poprawką Welcha.

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie trzech zmiennych: ruminacji (RRQ), sumienności (IPIP-BFM-20) oraz wytrwałości i determinacji (SPP-25). Z badań wynika, że studenci wyrażający chęć powrotu do nauki stacjonarnej charakteryzowali się wyższym poziomem ruminacji, a także niższym poziomem sumienności i niższym poziomem wytrwałości i determinacji w obszarze prężności w porównaniu do studentów, którzy nie wyrażali chęci powrotu do nauki stacjonarnej. Pozostałe różnice między grupami okazały się nieistotne statystycznie.

Porównanie studentów traktujących powrót do nauki stacjonarnej jako sytuację trudną i pozostałych studentów pod względem uwarunkowań psychospołecznych

W dalszej kolejności sprawdzono, czy studenci traktujący powrót do nauki stacjonarnej jako sytuację trudną różnili się pod względem uwarunkowań psychospołecznych od pozostałych studentów. W tym celu ponownie wykonano test *t* Studenta dla prób niezależnych (tabela 4).

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice między grupami jedynie w zakresie trzech strategii radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE): pozytywnego przewartościowania, zajmowania się czymś innym oraz zaprzeczania. Uzyskane wyniki wskazują, że studenci, dla których powrót do nauki stacjonarnej był sytuacją trudną, częściej wykorzystywali trzy wymienione strategie radzenia sobie ze stresem w porównaniu do pozostałych studentów. Pozostałe różnice między grupami okazały się nieistotne statystycznie.

Zmienna zależna	Sytuacja trudna - Nie (n = 117)		Sytuacja trudna - Tak (n = 89)		t	df	p	95% CI		d Cohen
	M	SD	M	SD				LL	UL	
<i>RRQ</i>										
Ruminacja	43,64	9,94	43,35	10,46	0,20	204	0,838	-2,53	3,11	0,03
Refleksja	40,56	8,69	40,57	8,99	-0,01	204	0,989	-2,46	2,43	<0,01
<i>IPIP-BFM-20</i>										
Ekstrawersja	3,35	1,03	3,15	0,93	1,49	204	0,138	-0,07	0,48	0,21
Ugodowość	3,93	0,70	3,85	0,82	0,77	204	0,442	-0,13	0,29	0,11
Sumienność	3,23	1,09	3,33	1,00	-0,70	204	0,488	-0,39	0,19	0,10
Neurotyczność	3,47	0,86	3,63	0,82	-1,30	204	0,194	-0,39	0,08	0,18
Otwartość	3,61	0,77	3,59	0,72	0,20	204	0,841	-0,19	0,23	0,03
<i>Mini-COPE</i>										
Aktywne radzenie sobie	2,10	0,69	2,01	0,72	0,98	204	0,328	-0,10	0,29	0,14
Planowanie	1,92	0,67	1,94	0,66	-0,22	204	0,825	-0,21	0,16	0,03
Pozytywne przewartościowanie	1,54	0,74	1,75	0,72	-2,04	204	0,043	-0,41	-0,01	0,29
Akceptacja	1,77	0,75	1,83	0,71	-0,56	204	0,574	-0,26	0,14	0,08
Poczucie humoru	1,12	0,86	1,16	0,83	-0,40	204	0,690	-0,28	0,19	0,06
Zwrot ku religii	0,74	0,99	0,90	1,04	-1,12	204	0,263	-0,44	0,12	0,16
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,76	0,91	1,88	0,85	-1,01	204	0,313	-0,37	0,12	0,14
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,71	0,91	1,79	0,86	-0,70	204	0,486	-0,33	0,16	0,10
Zajmowanie się czymś innym	1,81	0,80	2,03	0,73	-2,08	204	0,039	-0,44	-0,01	0,29
Zaprzeczanie	0,90	0,71	1,13	0,80	-2,26	204	0,025	-0,44	-0,03	0,32
Wyładowanie	1,53	0,72	1,70	0,76	-1,64	204	0,102	-0,38	0,03	0,23
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,71	0,93	0,60	0,89	0,85	204	0,394	-0,14	0,36	0,12
Zaprzestanie działań	0,79	0,68	0,91	0,69	-1,24	204	0,215	-0,31	0,07	0,17
Obwinianie siebie	1,71	0,95	1,61	0,93	0,74	204	0,463	-0,16	0,36	0,10
<i>SPP-25</i>										
Wytrwałość i determinacja	12,55	3,81	13,42	3,86	-1,61	204	0,108	-1,93	0,19	0,23
Otwartość (SPP)	14,11	3,85	13,65	4,05	0,83	204	0,408	-0,63	1,55	0,12
Kompetencje osobiste	12,11	4,00	12,35	4,58	-0,40	204	0,693	-1,42	0,94	0,06
Tolerancja na niepewności	13,14	3,85	12,85	3,96	0,52	204	0,606	-0,80	1,36	0,07
Optymistyczne nastawienie	11,20	3,92	11,36	4,49	-0,28	204	0,782	-1,32	1,00	0,04
Prężność psychiczna ogółem	63,10	16,66	63,63	18,29	-0,22	204	0,830	-5,35	4,29	0,03

Tabela 4. Porównanie osób oceniających powrót do nauk stacjonarnej jako sytuację trudną i pozostałych pod względem ruminacji, refleksji, osobowości, strategii radzenia sobie ze stresem i prężności psychicznej

Źródło: badania własne

Zależność pomiędzy stosunkiem studentów do nauki stacjonarnej a uwarunkowaniami psychospołecznymi

W tej analizie sprawdzono, czy była zależność pomiędzy stosunkiem studentów do nauki stacjonarnej, tj. powodami niechęci powrotu do nauki stacjonarnej oraz powodami chęci powrotu do nauki stacjonarnej (wyniki ankiety własnej)² a uwarunkowaniami psychospołecznymi. W tym celu wykonano analizę korelacji r Pearsona (tabela 5).

Analiza wykazała kilka związków istotnych statystycznie. Wskaźnik dotyczący powodów niechęci powrotu do nauki stacjonarnej korelował istotnie statystycznie i dodatnio z neurotycznością (IPIP-BFM-20) oraz zaprzeczaniem (MINI-COPE), a ujemnie z ekstrawersją (IPIP-BFM-20), zażywaniem substancji psychoaktywnych (MINI-COPE), otwartością (SPP-25) oraz tolerancją na niepowodzenia (SPP-25). Oznacza to, że powody niechęci powrotu do nauki stacjonarnej były tym większe, im wyższy był poziom neurotyczności i zaprzeczania oraz im niższy był poziom ekstrawersji, zażywania substancji psychoaktywnych, otwartości (SPP-25) oraz tolerancji na niepowodzenia (SPP-25).

Z kolei wskaźnik powodów chęci powrotu do nauki stacjonarnej korelował dodatnio z poziomem ruminacji (RRQ), zażywaniem substancji psychoaktywnych (MINI-COPE) i obwinianiem siebie (MINI-COPE), a ujemnie z sumiennością (IPIP-BFM-20). Oznacza to, że powody chęci do nauki stacjonarnej były tym większe, im wyższy był poziom ruminacji, zażywania substancji psychoaktywnych i obwiniania siebie oraz im niższy był poziom sumienności.

Zmienna	Powody niechęci powrotu do nauki stacjonarnej	Powody chęci powrotu do nauki stacjonarnej
<i>RRQ</i>		
Ruminacja	0,02	0,19**
Refleksja	-0,09	0,10
<i>IPIP-BFM-20</i>		
Ekstrawersja	-0,17*	0,12
Ugodowość	-0,02	0,13
Sumienność	0,09	-0,15*
Neurotyczność	0,15*	0,08
Otwartość	-0,13	-0,04
<i>Mini-COPE</i>		
Aktywne radzenie sobie	-0,02	-0,08
Planowanie	-0,06	-0,01
Pozytywne przewartościowanie	-0,01	0,02
Akceptacja	0,04	0,00
Poczucie humoru	-0,13	0,11
Zwrot ku religii	0,04	-0,02
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,08	-0,05
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,05	0,02
Zajmowanie się czymś innym	0,05	0,03
Zaprzeczanie	0,15*	0,04
Wyładowanie	0,02	0,11
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,16*	0,20**
Zaprzestanie działań	0,06	0,04
Obwinianie siebie	0,01	0,14*
<i>SPP-25</i>		
Wytwałość i determinacja	0,09	-0,11
Otwartość (SPP)	-0,16*	0,11
Kompetencje osobiste	-0,09	-0,02
Tolerancja na niepowodzenia	-0,16*	0,07
Optymistyczne nastawienie	-0,11	0,02
Prężność psychiczna ogółem	-0,10	0,02

Tabela 5. Korelacja *r* Pearsona pomiędzy stosunkiem studentów do nauki stacjonarnej a uwarunkowaniami psychospołecznymi

Źródło: badania własne

Adnotacja. *** - $p < 0,001$; ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$.

Omówienie wyników

Celem omawianego w niniejszym artykule badania było sprawdzenie w jaki sposób wybrane uwarunkowania psychospołeczne studentów takie, jak: ruminacja-refleksja, prężność ego, sposób radzenia sobie ze stresem oraz wymiary osobowości, były powiązane z postawą studentów wobec powrotu do nauki stacjonarnej.

W rozmowach nieformalnych mówiono, że studenci, którzy nie chcą wrócić do nauki stacjonarnej, są prawdopodobnie mniej ambitni, mniej zaangażowani, mają słabsze predyspozycje do nauki i do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, są introwertyczni lub lękliwi. Rozmowy ze studentami wydawały się potwierdzać te słowa, u których podłoża leżało przekonanie, że student, który wzbrania się przed powrotem na uczelnie, jest mniej zaangażowanym studentem. Żeby uniknąć oceniania, nierzadko krzywdzącego dla innych, postanowiono sprawdzić i spróbować zrozumieć jakie psychologiczne uwarunkowania mogą leżeć u podłoża nastawienia młodych ludzi, względem powrotu do nauczania stacjonarnego. Chciano również prześledzić, jakie zasoby psychologiczne posiadają studenci do tego, żeby sobie poradzić w zaistniałej sytuacji.

Studenci wyrażający chęć powrotu do nauki stacjonarnej i niewyrażających takiej chęci, a ich uwarunkowania psychospołeczne

Wyniki, które uzyskano w całym badaniu, okazały się niejednoznaczne. Częściowo potwierdziły początkowe założenia, a częściowo je wykluczyły, co ostatecznie również stanowi ciekawą wartość merytoryczną. Jak pokazują początkowe wyniki badania, studenci, którzy zadeklarowali chęć powrotu do nauczania stacjonarnego, częściej ruminują (RRQ), są też mniej sumienni (IPIP-BFM-20) oraz mniej wytrwali i zdeterminowani w obszarze prężności (SPP-25). Obraz studentów nastawionych pozytywnie do powrotu do nauki stacjonarnej prezentuje się inaczej, aniżeli pierwotnie przypuszczano. Zwłaszcza obniżony wynik w skali sumienności jest tutaj zaskakujący.

Studenci traktujących powrót do nauki stacjonarnej jako sytuację trudną i pozostali studenci a ich uwarunkowania psychospołeczne

Dalsza analiza uzyskanych wyników przedstawiła badanych, dla których powrót do nauki stacjonarnej był sytuacją trudną, jako osoby radzące sobie ze stresem (MINI-COPE) stosując strategię ukierunkowaną na emocjach (predy-

kator stresu), taką jak *zaprzeczanie* oraz związane z poczuciem dyskomfortu psychicznego, tj. *zajmowanie się czymś innym*, ale też inne, przystosowawcze strategie powiązane z mniejszym natężeniem stresu, jak *pozytywne przewartościowywanie* (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2012, s. 56).

Stosunek studentów do nauki stacjonarnej a ich uwarunkowania psychospołeczne

Ostatni obszar analizowanych wyników badania ujawnił, że studenci wskazujący na więcej powodów, dla których nauczanie stacjonarne jest korzystniejsze, w porównaniu do grupy drugiej uzyskali wyższy poziom ekstrawertyczności oraz niższy neurotyczności, a także niższy wynik w skali sumienności (IPIP-BFM-20). Oznacza to, że osoby z tej grupy są bardziej towarzyskie, mają więcej energii, są bardziej aktywne, lepiej przystosowane społecznie, mniej labilne emocjonalnie, nieznacznie bardziej ufne, chętniej podejmujące współpracę, ale też mniej wytrwałe w osiągnięciu wyznaczonych celów, mniej zorganizowane, a także mniej odpowiedzialne i samodzielne (Siuta, 2009; Costa, McCrae, 2010). Nie dziwi więc fakt, że właśnie w tej grupie badanych, pojawiła się u studentów większa potrzeba powrotu do uczenia się w warunkach stacjonarnych. Jednak to, co było dla prowadzącego badanie zaskoczeniem, to niższy poziom sumienności. Zatem opinie o tym, że ci studenci chcą wrócić, bo są bardziej zaangażowani w naukę i ambitni, pozostaje w sprzeczności z uzyskanymi wynikami badania. Podobne wyniki niespodziewanie ujawniły się w zakresie ruminacji i refleksji (RRQ). Studenci z grupy nastawionej przychylnie do nauczania stacjonarnego zdecydowanie częściej koncentrują się na negatywnych, przykrych myślach, aniżeli pozostali badani (Sowińska, Zbieg, Oleszkowicz, 2012). W efekcie w obu grupach badanych, to właśnie ruminacja przeważała nad refleksyjnością. Z kolei w obszarze sposobów radzenia sobie ze stresem analiza wyników dowiodła, że studenci, którzy mają pozytywny stosunek do nauczania stacjonarnego, radzą sobie mało skutecznie (MINI-COPE) – *zażywając substancje psychoaktywne* oraz *obwiniając siebie*. Z kolei grupa studentów, którzy deklarują mniej powodów chęci do nauczania stacjonarnego, wskazała na strategie radzenia sobie ze stresem skoncentrowane na dyskomforcie psychicznym (*zaprzeczanie*). Badani z tej grupy rzadziej też wybierali strategię *zażywania substancji psychoaktywnych*. Należy zauważyć, że zarówno jedna, jak i druga grupa studentów nie stosuje strategii radzenia sobie ze stresem skoncentrowanych na problemie, co wydawałoby się najskuteczniejsze w zaistniałej sytuacji. Pomijając efekt istotności statystycznej i przyglądając się dokładnie poszczególnym wynikom, warto zwrócić uwagę, że grupa studentów pozytywnie

nastawiona do nauczania stacjonarnego stosuje strategie, wydawałoby się mało skuteczne, jednak zgodne z ich profilem osobowości, takie jak większe *poczucie humoru*, czy też *wyładowanie*. Końcowa analiza wyników dostarczyła nam danych w obszarze *resilience* (SPP-25) pokazując, że studenci pozytywnie ustosunkowani do nauczania stacjonarnego są bardziej prężni i nastawieni optymistycznie oraz mniej wytrwali i zdeterminowani, jednak te wyniki nie okazały się istotne statystycznie. Natomiast istotne statystycznie wyniki uzyskane w obszarze prężności to obniżona *otwartość* oraz *tolerancja na niepowodzenia* w grupie studentów wskazujących na więcej powodów niechęci do nauki stacjonarnej. Ta grupa młodych ludzi jest też nieco wytrwalsza i bardziej zdeterminowana (choć wynik *wytrwałości i determinacji* nie był istotny statystycznie). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że ogólnie prężność psychiczna studentów, w świetle niektórych badań, w czasie pandemii uległa znacznemu obniżeniu, co może wskazywać na wyczerpywanie się zasobów psychicznych młodych ludzi na skutek minionych, trudnych wydarzeń życiowych (Kulawska, 2022, s. 95).

Wnioski

W przeważającej większości uzyskane dane wydają się spójne z doniesieniami teoretycznymi dotyczącymi przywołanych w tym artykule dyspozycji psychospołecznych. Dotyczy to wyższego poziomu *resilience* w grupie studentów bardziej przychylnie nastawionych do nauczania stacjonarnego i wynik ten jest współmierny z uzyskanym przez nich wyższym poziomem ekstrawertyczności, ugodowości oraz mniejszą neurotycznością (Block i Kremen, s.358, 1996). Dostępna wiedza dotycząca zależności pomiędzy formami prywatnej świadomości siebie (ruminacji i refleksji) a cechami osobowości, mówi nam o tym, że wyższy poziom ruminacji nad refleksyjnością powinien być skorelowany z podwyższonym poziomem Neurotyczności (Sowińska, Zbieg, Oleszkowicz, 2012). Natomiast uzyskane wyniki w tym zakresie nie potwierdziły tej prawidłowości. Studenci chcący wrócić do nauki stacjonarnej, dla których sytuacja ta nie stanowi trudności, w stosunku do grupy drugiej, charakteryzują się wyższym poziomem ruminacji oraz niższym poziomem neurotyczności. W drugiej grupie studentów, mniej przychylnie nastawionych do powrotu do uczenia się w kontakcie, przeważająca forma samoświadomości ruminacyjnej jest współmierna z uzyskanym w tej grupie wyższym wskaźnikiem neurotyczności. Co ciekawe, intruzywne, negatywne treści towarzyszące ludziom, w polskiej populacji są szczególnie dotkliwe w późniejszym wieku i wpływają na znaczne obniżenie dobrostanu psychicznego. Zaczynają bowiem z czasem doty-

czyć już nie treści o świecie społecznym, a samego podmiotu ruminacji (Radoń, 2015, s. 62). Ruminacja zachodzi mimowolnie, a jej bezpośrednie podłoże stanowi negatywny afekt (Radoń, 2015, s. 62). Możemy domniemać, że obie grupy badanych charakteryzują się wyższym poziomem neurotyczności, przy czym studenci z grupy negatywnie ustosunkowanej do powrotu do nauki stacjonarnej znacznie wyższym. Podwyższony wynik neurotyzmu wśród badanych byłby również współmierny z niektórymi uzyskanymi przez nich wynikami w zakresie sposobów radzenia sobie ze stresem, głównie skoncentrowanych na emocjach, takich jak na przykład *zajmowanie się czymś innym, pozytywne przewartościowanie, wyładowanie, czy też zażywanie substancji psychoaktywnych*. Wyżej wymienione sposoby radzenia sobie ze stresem prawdopodobnie pełniły funkcję regulacyjną, która miała kontrolować nadmierne reakcje emocjonalne (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010, s. 53). Zatem im wyższy poziom neurotyczności, tym więcej strategii skoncentrowanych na opanowaniu intensywnych emocji. Jak już wcześniej wspomniano, wydawałoby się, że oczekiwaną, najbardziej adaptacyjną formą radzenia sobie ze stresem powinny być strategie skoncentrowane na zadaniu, zwłaszcza w grupie studentów chcących wrócić do nauki stacjonarnej. Obecne stanowiska wielu specjalistów w tej dziedzinie mówią nam o tym, że w procesie radzenia sobie w sytuacjach stresowych, sposoby koncentrujące się na zaopiekowaniu emocjami pełnią równie ważną funkcję przystosowawczą (Folkman, Moskowitz, 2004). Szczególnie użyteczną, gdy pozostaje ona w zgodności z profilem osobowości człowieka. Osoby o dominującym negatywnym afekcie, nie są w stanie skoncentrować się na problemie, gdy emocje odbierają im kontrolę nad reakcją. Współczesne podejście psychologów wskazuje na istotę społecznego aspektu procesu radzenia sobie ze stresem. To, co dla jednej osoby może być nieadaptacyjne, dla innej może być korzystne (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010, s. 53). To stanowisko znajduje swoje odniesienie w wynikach z badania nad studentami pedagogiki, u których zauważono niezmienny, stały poziom dobrostanu psychicznego, mimo silnego natężenia odczuwanego stresu podczas pandemii. Zdaniem autorki badania, to może wskazywać na to, że studenci mimo wszystko efektywnie radzą sobie ze stresem (Kulawska, 2022, s. 95). Tutaj należy zaznaczyć, że akurat zażywanie substancji psychoaktywnych, zwłaszcza w okresie pandemii, zdecydowanie należało do nieadaptacyjnych form radzenia sobie ze stresem (Taylor, 2021, s. 587). W odniesieniu do wyników niniejszego badania okazuje się, że obie grupy studentów zarówno ci, którzy są pozytywnie nastawieni do nauczania stacjonarnego, jak i ci, którzy tego powrotu nie chcą, posiadają osobowościowe predyktory do odczuwania zwiększonego poziomu stresu oraz obniżonej skuteczności w radzeniu sobie z nim podczas

pandemii (Sam Liu, 2021, s. 2). Jak donoszą wyniki z wielu badań nad związkiem stresu z osobowością, to właśnie neurotyzm jest szczególnie powiązany z biernymi, nieadaptacyjnymi sposobami radzenia sobie ze stresem. Ekstrawersja z kolei, skorelowana jest z aktywnymi strategiami, skoncentrowanymi na problemie, a nie na unikaniu. Tak samo wymiar sumienności jest powiązany z aktywnymi formami radzenia sobie ze stresem oraz akceptowaniem odpowiedzialności. Ugodowość zaś, skorelowana jest z aktywnym radzeniem sobie ze stresem, jak również z poszukiwaniem wsparcia społecznego, ujemnie z obwinianiem siebie. Ostatni wymiar otwartości na doświadczenie również powiązany jest z aktywnym radzeniem sobie ze stresem oraz ze strategiami ukierunkowanymi na unikanie stresora (Watson, Hubbard 1996; Penley, Tomaka, 2002; Afszar, 2015, s. 356-357, Lecic-Tosevski, 2011, s. 294). Odnosząc powyższe treści do uzyskanych wyników z własnego badania, potwierdza się fakt, że wyższy poziom neurotyzmu u studentów, dla których powrót na uczelnie stanowi sytuację trudną, powiązany jest z wyborem strategii radzenia sobie ze stresem, związanym z dyskomfortem psychicznym (*zaprzeczanie*). Jednak podwyższony poziom sumienności w ich przypadku niejako łagodzi ten wachlarz form radzenia sobie w sytuacjach trudnych, stąd pojawia się również strategia *pozytywnego przewartościowania*. Podobnie w grupie studentów, którzy chcą powrócić do nauczania stacjonarnego, pojawienie się teoretycznie nieadaptacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem, jak np. *zażywanie substancji psychoaktywnych*, czy też *poczucie humoru*, nie musi wzbudzać zdziwienia, ponieważ ekstrawersja może sprzyjać podwyższonemu poziomowi odczuwanego stresu (Sam Liu, 2021 s. 2) oraz zwiększonemu *poczuciu humoru* (Lecic-Tosevski, 2011, s. 294), zwłaszcza gdy ograniczy się aspekt społeczny w ich codziennym funkcjonowaniu. W okresie pandemii nawiązywanie i podtrzymywanie więzi społecznych, które są głównym mediatorem pomiędzy tą cechą a dobrostanem psychicznym (Lee, 2008, s. 417) było znacznie utrudnione. Spowodowało to to, że ludzie mieli obniżoną zdolność do stymulacji społecznej, a co za tym idzie, ich poziom spostrzeganego i odczuwanego stresu mógł ulec zwiększeniu, doprowadzając tym samym do spadku efektywności w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych (Sam Liu, 2021, s. 2). Ponadto grupa studentów pozytywnie nastawiona do powrotu do nauki stacjonarnej oraz samego nauczania w kontakcie, wbrew pierwotnym założeniom, charakteryzuje się obniżonym poziomem sumienności, a także niższym w stosunku do drugiej grupy, poziomem *wytrwałości i determinacji* w obszarze prężności, co *de facto* zwiększa prawdopodobieństwo użycia strategii nieadaptacyjnych. Czas pandemii był na tyle trudny dla ekstrawertyków, dostarczając im w tym okresie cierpienia (Sam Liu, 2021, s. 2), że niektórzy opisywali go, jako „złoty wiek dla

introwertyków” (Brooks, Mooser, 2020). Należy również zaznaczyć, że każda osoba ma dany repertuar sposobów radzenia sobie ze stresem, z których w zależności od rodzaju stresora i momentu jego pojawienia, korzysta i które to są aktualnie najbardziej dostępne. Im szerszy wachlarz form radzenia sobie ze stresem, tym większa szansa na elastyczność w dopasowaniu strategii do sytuacji (Heszen-Niejodek, 2000, s. 10). Brak chęci powrotu do nauki stacjonarnej u studentów, u których zauważa się wyższy poziom neurotyczności, wydaje się naturalną konsekwencją ich uwarunkowań osobowościowych. Jak pokazują inne badania, studenci bardziej neurotyczni chcieli częściej pozostać w domu w trakcie trwania pandemii (Götz I in., 2021, s. 45). Cecha ta okazała się szczególnie związana z odczuwanym poziomem lęku, objawami depresyjnymi, pesymizmem oraz zamartwianiem się sytuacją pandemiczną (Lee, Jobe, Mathis, Gibbons, 2020, s. 74, Kroencke i in., 2020, s. 6-8, Rettew i in., 202, s. 7-9). Niektóre badania pokazują, że neurotyzm podczas pandemii był związany ze wzrostem objawów depresji i, co zaskakujące, ze zmniejszeniem poziomu lęku. Z kolei ekstrawertyczność i otwartość na doświadczenie powiązana była z lękiem i depresją w odwrotnej proporcji (Mourelatos, 2023, s. 8646). Negatywny afekt oprócz istotnych powiązań z depresją był również związany z częściej zgłaszanymi objawami COVID-19 oraz ryzykiem samobójstwa (Han i in., 2021, s. 4-5). Ponadto badania na 2137 Amerykanach pokazały, że poziom neurotyczności w ostrej fazie pandemii uległ zmniejszeniu wśród osób, które nie podlegały izolacji domowej oraz nieznaczny wzrost tego wymiaru osobowości wśród badanych, którzy tej izolacji podlegali. Podobnie jak w przypadku neurotyczności, wymiary sumienności i otwartości na doświadczenie, a także ugodowości (składnik *zaufanie*) ulegały obniżeniu u osób, których obejmowała izolacja domowa oraz wrastały u ludzi, których to obostrzenie nie dotyczyło (Sutin, Luchetti, Aschwanden i in., 2020, s. 4-5). Przytoczone wyżej wyniki badań wskazują na moderujący charakter izolacji na zmiany w wymiarach osobowości podczas pandemii badanych osób, chociaż innym niż pierwotnie przypuszczano, jak chociażby spadek neurotyczności, a nie jej wzrost (Sutin, Luchetti, Aschwanden i in., 2020, s. 10). Nie posiadamy wiedzy na temat tego, czy badani studenci, opisywani w przedmiotowym artykule, poddani byli izolacji w trakcie trwania pandemii i jak to na nich wpłynęło, co stanowi pewne ograniczenie podczas analizowania danych z badania. W teoretycznym założeniu cechy osobowości powinny być względnie stałe i odporne na wydarzenia życiowe. Jednak niektórzy autorzy badań podają, że osobowość ulega zmianie w trakcie życia, szczególnie u osób młodszych i starszych oraz w odpowiedzi na doświadczenia społeczne (Specht, Egloff, Schmukle, 2011, s. 862), a niewątpliwie takim właśnie silnym doświadczeniem była pandemia.

Neurotyczność jest cechą szczególnie reaktywną na stres, zazwyczaj z tendencją do wzrostu (Sutin, Luchetti, Aschwanden i in., 2020, s. 10). Sytuacja pandemiczna była wyjątkowo stresująca i dotyczyła niemal wszystkich na świecie. Autorzy badań tłumaczą zmniejszenie poziomu neurotyczności w czasie pandemii efektem kontrastu, tj. obniżaniem postrzegania siebie jako osoby o dużym nasileniu lęku, przy innych również zleknieionych osobach w otoczeniu (Sutin, Luchetti, Aschwanden i in., 2020, s. 10). Uzyskane rezultaty z badania korespondują z wynikami innych badań z okresu pandemii w tym zakresie. Przykładowo, podwyższony poziom neurotyzmu, związany jest z lękowymi reakcjami emocjonalnymi (Taylor, 2021, s. 7; Sutin, Luchetti, Aschwanden i in., 2020, s. 10), jak również z zachowaniami ukierunkowanymi na unikanie zarazków (Duncan, Schaller, Park, 2009). Wyższy poziom neurotyczności w zestawieniu z wyższym poziomem sumienności oraz obniżonym poziomem ekstrawertyczności okazuje się być skorelowany z chęcią utrzymywania dystansu społecznego w czasie pandemii (Ludeke i in., 2021, s. 5). Tłumaczyłoby to opór studentów o tym profilu osobowości, przed powrotem na uczelnie w kontakcie z innymi. Wspomniane zachowania lękowe, wydaje się również współmierne z wypowiedziami studentów zamieszczonymi w formie dopisków na marginesach kwestionariusza badania własnego. Przykładowo studenci pisali: „odczuwam silny lęk związany z powrotem na uczelnie” (kobieta, lat 20), „moja depresja się pogłębiła z momentem informacji o powrocie na uczelnie” (kobieta, lat 21), „panicznie boję się wrócić do ludzi” (kobieta, lat 19). Te słowa wyraźnie podkreślają charakter reakcji lękowej, jaka towarzyszyła studentom podczas powrotu do nauczania stacjonarnego. Należy również pamiętać o tym, że przeważająca część badanych to kobiety, które okazały się bardziej podatne na dystres w trakcie trwania pandemii (Taylor, 2021, s. 593-598; Margetić, 2021, s. 5), przeżywające częściej cierpienie i zamartwianie się informacjami związanymi z pandemią (DeGrace i in., 2021, s. 3; Luo i in., 2020, s. 7).

Uzyskane wyniki dostarczyły ciekawych wniosków do dalszej dyskusji. Przeglądając się dokładnie wynikom, można zauważyć, że obydwie grupy studentów są w wielu obszarach zbliżone do siebie w swojej charakterystyce psychospołecznej. Przykładowo w obu grupach młodzi ludzie bardziej ruminują, aniżeli poddają się refleksji na własny temat. Podobnie używają strategii mniej adaptacyjnych w radzeniu sobie z sytuacjami stresowymi. Jednak dokonując bardziej wnikliwej analizy, można zauważyć, że w grupie osób, które chcą powrotu do nauki stacjonarnej, studenci są bardziej sumienni, mniej ugodowi, mają większe poczucie kompetencji osobistych, faktycznie są bardziej introwertyczni, ale też w większej mierze zorganizowani.

Z kolei studenci, którzy chcą powrotu do nauki stacjonarnej, są bardziej towarzyscy, nastawieni na budowanie relacji społecznych, nieco bardziej prężni, z większym poczuciem humoru, bardziej otwarci, ale też mniej sumienni i wytrwali. Pomimo że wyniki nie okazały się tak silnie w swojej istotności statystycznej, to jednak rzucają nowe światło na ocenę postawy studentów. Biorąc jeszcze pod uwagę fakt, że studenci prawie w takiej samej proporcji deklarują chęć do powrotu do nauki stacjonarnej, możemy odnieść wrażenie, że jedna i druga grupa tych młodych ludzi, aż tak bardzo się od siebie nie różni. Studenci sceptycznie nastawieni do powrotu do nauczania stacjonarnego wydawałoby się, że prezentują bardziej dojrzały rys psychologiczny (wyższy poziom sumienności, rzadsze uleganie negatywnym myślom, mniej reakcji o podłożu hedonistycznym). W świetle badań nad związkiem cech osobowości ze zmianami funkcjonowania zdrowia psychicznego w wyniku pandemii to właśnie wyższy poziom sumienności przed i w trakcie pandemii pełnił funkcję ochronną dla zdrowia psychicznego (Rettew i in., 202, s. 8). Możemy domniemać, że studenci z tej grupy w związku z długim okresem pandemii, byli na tyle zorganizowani, że ułożyli sobie życie inaczej. Podjęli pracę zawodową, sami byli w stanie tak zorganizować sobie czas nauki, aby samodzielnie przygotować się na studia. Predyspozycje psychospołeczne, które posiadają, pomogły im się zaadaptować do sytuacji pandemicznej w taki, a nie inny sposób. Możliwe też, że te osoby mają obecnie inne priorytety i wartości w swoim życiu, co nie oznacza, że nauka stała się dla nich mniej ważna. Może to oznaczać jedynie, że „twardo stąpają po ziemi” i może należałoby potraktować ich z większą łagodnością i wyrozumiałością. Możliwe też, że częste pojawianie się *zaprzeczania*, jako jeden ze strategii radzenia sobie ze stresem, a także związek ich cech osobowości z zachowaniami pandemicznymi ukierunkowanymi na unikanie kontaktu z ludźmi, może też być w ich przypadku formą ucieczki. Analogicznie, u studentów pozytywnie nastawionych do powrotu w mury uczelni, intencja, jaka leży u podłoża deklarowanej chęci powrotu, może być zupełnie inna, niż przypuszczano. Możliwe, że studenci z tej grupy słabiej organizują się w domu, częściej ulegają negatywnym myślom, zachciankom, rozproszeniu uwagi i powrót w mury uczelni nie wynika z ich pasji do nauki i ambicji, ale może na przykład dawać im poczucie kontroli lub przekonanie, że lepiej poradzą sobie na studiach, kiedy będą na zajęciach fizycznie. Możliwe też, że tęsknią za życiem towarzyskim, zabawą, kontaktem z ludźmi oraz „życiem studentckim” lub wyobrażeniem o nim. To oczywiście, są pewne kolejne hipotezy, które wymagałyby dalszej eksploracji w tym kierunku. Aktualnie to badanie dostarcza nam refleksji, na temat tego, jak dobrze jest nie zakładać i nie wnioskować o innych przez

pryzmat naszych doświadczeń i przekonaniu o skutecznym/efektywnym bądź nieskutecznym trybie studiowania. Wszystko, co nas spotyka, ma swoje zalety i wady, a nasze dyspozycje osobowościowe pomagają nam osadzić się w sytuacji, która jest dla nas bardziej komfortowa. Takiej jak na przykład powrót do nauczania stacjonarnego albo chęć kontynuowania nauki w formie online.

Badanie to również może stanowić punkt wyjściowy do skoncentrowania się na krokach, jakie można byłoby podjąć, aby wspierać stan psychiczny młodych ludzi, tak aby ułatwić im powrót do nauczania stacjonarnego. Obecne badania nad związkiem dobrostanu psychicznego z zadowoleniem ze studiowania nie są jednoznaczne (Kulawska, 2019, s. 144; Kulawska, 2021, s.160). W teoretycznym założeniu dobrostan psychiczny powinien wspierać wzrost zadowolenia z nauki. Pandemia sprawiła jednak, że reakcje studentów w tym obszarze nie są już tak przewidywalne. Natomiast należałoby się zastanowić nad tym, czy właśnie forma nauczania hybrydowego nie byłaby w pewnym sensie kompromisem pomiędzy studentami, którzy chcą tego powrotu i tymi, którzy go nie chcą. Dostępne są inne badania, które potwierdzają, że studenci byli zadowoleni z nauczania zdalnego (Kulawska 2022, s. 161), a w szczególności z nauczania hybrydowego (Grzelczak, 2022, s. 111; Brzezińska, Czerwonka, 2022, s. 226; Brzózka i in., 2021, s. 30). Duża część studentów chce powrotu do nauczania w kontakcie i czuje wręcz motywację do nauki w związku z tym faktem (Grzelczak, 2022, s. 111). Jest też druga część studentów, która nie czuje się bezpiecznie w związku z tym powrotem (Brzezińska, Czerwonka, 2022, s. 226). Należy jednak pamiętać, że studenci, dla których powrót do nauczania stacjonarnego jest sytuacją niekomfortową, mają tendencje ucieczkowe (najczęstsza wybierana strategia radzenia sobie ze stresem w tej grupie, to *zaprzeczanie*, MINI-COPE). Odnajdywanie się w sytuacjach niewygodnych może być dla nich też pewną formą samorozwoju, zwłaszcza w obszarze prężności. Sytuacje trudne, które nas spotykają, są niezwykle ważne dla wewnętrznego wzrostu jednostki.

Uzyskane wyniki z badania własnego oraz innych badań w tym obszarze, mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych rozmów ze studentami, wysłuchania ich głosu w tej sprawie oraz pochylenia się nad ich potrzebami. W taki sposób, aby nauczanie w nowej postpandemicznej rzeczywistości było, jak najbardziej użyteczne i wspierające dla ich dobrostanu psychicznego. Korzystne byłyby dalsze badania w tym kierunku, w celu dokładniejszego poznania zmian, jakie zaszły u młodych dorosłych z perspektywy ostatnich wydarzeń społecznych.

Bibliografia

- Afshar, H., Roohafza, H.R., Keshteli, A.H., Mazaheri, M., Feizi, A., Adibi, P. (2015). The association of personality traits and coping styles according to stress level. *Journal Research in Medical Sciences*, 20(4), ss. 353–358.353-8.
- Basińska, M.A. (2015). Polska wersja Coping Flexibility Scale – podsumowanie wyników badań. W: M.A. Basińska (red.) (2015). *Elastyczne radzenie sobie ze stresem w zdrowiu i w chorobie*. „Coping flexibility with stress in health and in disease”. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ss. 272-294.
- Block, J., Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, ss. 349- 361, DOI: 10.1037//0022-3514.70.2.349.
- Brooks, C., Moser, J. (2020). *Surviving or thriving? Enduring COVID-19 as an introvert and extrovert*. Pobrane z: <https://msutoday.msu.edu/news/2020/surviving-or-thriving-enduring-covid-19-as-an-introvert-and-extrovert/>.
- Brzezińska, R., Czerwonka, D. (2022). Diagnoza sytuacji edukacyjnej i osobistej po okresie nauki zdalnej w czasie pandemii Covid-19. *Spoleczeństwo, edukacja, język, Tom 15*, ss. 209-228, [https://doi.org/10.19251/sej/2022.15\(13\)](https://doi.org/10.19251/sej/2022.15(13)).
- Brzózka, A., Pękala, N., Pokusa, A., Pyzik, N., Sobol, A., Kaczmarczyk, K., Nalepa, A. (2021). *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19: badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych, ss. 1-32.
- Cellary, W., A. (2020). *Edukacja w świetle pandemii? W: Nauczanie po pandemii nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (2020). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, ss. 15-23, <http://www.ipwc.pw.edu.pl/pliki/Nauczanie-po-pandemii-2020.pdf>.
- Costa, P. T., Jr., McCrae, R. (2010). *NEO-PI-R™ Podręcznik dla profesjonalistów*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Costa, P. T., Jr., Somerfield, M. R., McCrae, R. R. (1996). Personality and coping: A reconceptualization. W: M. Zeidner, N. S. Endler (red.). *Handbook of coping: Theory, research, applications*, John Wiley & Sons, ss. 44-61.
- Duncan, L.A., Schaller, M. J.H. (2009). Park Perceived vulnerability to disease: Development and validation of a 15-item self-report instrument. *Personality and Individual Differences*, 47 (6), ss. 541-546, DOI: 10.1016/j.paid.2009.05.001.
- Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *The Annu-*

- al Review of Psychology*, 55, Vol. 745-774. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>.
- Götz, F. M., Gvirtz, A., Galinsky, A. D., Jachimowicz, J. M. (2021). How personality and policy predict pandemic behavior: Understanding sheltering-in-place in 54 countries at the onset of COVID-19. *American Psychologist*, 76(1), ss. 39–49. <https://doi.org/10.1037/amp0000740>.
- Gruszczyńska, E. (2020). Kształcenie wyższe na odległość: jednak w poszukiwaniu nowych odpowiedzi na stare pytania. W: *Nauczanie po pandemii nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (2020). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, ss. 25-31, <http://www.ipwc.pw.edu.pl/pliki/Nauczanie-po-pandemii-2020.pdf>.
- Grzelczak, A. U. (2022). Motywacja do nauki wśród studentów uczelni wyższych w pandemii COVID-19 w formie zdalnej i po powrocie do formy stacjonarnej. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Organizacja i zarządzanie*, nr 85, ss. 99-113, DOI: 10.21008/j.0239-9415.2022.085.06.
- Han, Y., Jang, J., Cho, E., Choi, K.CH. (2021). Investigating how individual differences influence responses to the COVID-19 crisis: The role of maladaptive and five-factor personality traits, *Personality and Individual Differences*, Vol. 176, 110786, ss.1-6, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110786>.
- Heszen-Niejodek, I. (2000). Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.). *Człowiek w sytuacji stresu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 12-43.
- Ilska, M., Kołodziej-Zaleska, A. (2018). Dobrostan hedonistyczny i eudajmonistyczny w sytuacjach kryzysów normatywnych i nienormatywnych. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska*, z. 123, ss. 155-184, DOI: 10.29119/1641-3466.2018.123.12.
- Juczyński, J., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia Pomiaru Stresu i Radzenia Sobie ze Stresem*. Podręcznik, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, ss.45-58.
- Kraśniewski, A. (2020). O jakości kształcenia w czasach covid-19: stare odpowiedzi na nowe pytania? W: *Nauczanie po pandemii nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*. Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, ss. 39-50, <http://www.ipwc.pw.edu.pl/pliki/Nauczanie-po-pandemii-2020.pdf>.
- Kroencke, L., Geukes, K., Utesch, T., Kuper, N., Back, M.D. (2020). Neuroticism and emotional risk during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research in Personality*, Vol. 89, 104038, ss. 1-9, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104038>.

- Kulawska, E. (2019). Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, nr 2/2, s. 129-149, DOI: 10.21697/fp.2019.2.33.
- Kulawska, E. (2021). Kształcenie zdalne, poziom stresu i dobrostan psychiczny studentów pedagogiki w pierwszej fazie pandemii choroby covid-19. *Forum Pedagogiczne*, 11, 2, ss. 140-166, DOI: 10.21697/fp.2021.2.11.
- Kulawska, E. (2022). Dynamika zmian zasobów osobistych studentów pedagogiki funkcjonujących w warunkach pandemii COVID-19. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, vol. 41, no. 3, ss. 83-100, DOI:10.17951/lrp.2022.41.3.83-100.
- Lecic-Tosevski, D., Vukovic, O., Stepanovic, J. (2011). Stress and personality. *Psychiatriki*, 22(4), ss. 290-297.
- Lee, R.M., Dean, B.L., Jung, K.R. (2008). Social connectedness, extraversion, and subjective well-being: Testing a mediation model. *Personality and Individual Differences*, 45(5), ss. 414-419, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.017>.
- Lee, S.A., Jobe, M.C., Mathis, A.A., Gibbons, J.A. (2020). Incremental validity of coronaphobia: Coronavirus anxiety explains depression, generalized anxiety, and death anxiety. *Journal of Anxiety Disord*, 74:102268, ss. 1-4, 10.1016/j.janxdis.2020.102268.
- Liu, S., Lithopoulos, A., Zhang, Ch.Q., Garcia-Barrera, M.A., Rhodes, R.E. (2021). Personality and perceived stress during COVID-19 pandemic: Testing the mediating role of perceived threat and efficacy, *Personality and Individual Differences*, Vol. 168, 110351, ss. 1-6, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110351>.
- Ludeke, S. G., Vitriol, J. A., Larsen, E. G., Gensowski, M. (2021). Personality in a pandemic: Social norms moderate associations between personality and social distancing behaviors. *Personality and Individual Differences*, 177:110828. ss. 1-7, DOI: 10.1016/j.paid.2021.110828.
- Luo, M., Guo, L., Yu, M., Jiang, W., Wang, H. (2020). The psychological and mental impact of coronavirus disease 2019 (COVID-19) on medical staff and general public -A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 291, 113190. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113190>.
- Mourelatos, E. (2023). How personality affects reaction. A mental health behavioral insight review during the Pandemic. *Current Psychology*, 42, ss. 8644–8665. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02425-9>.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z., (2008). Skala Pomiaru Prężności - SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, nr 3, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Wydanie I, ss. 39-56.

- Ogińska-Bulik, N., Zadworna-Cieślak, M. (2015). Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym (The Role of Resiliency in Coping with Stress Related to the Matriculation Examination). *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr. 2, ss. 7-24. DOI: 10.12775/PBE.2014.019.
- Porczyńska-Ciszewska, A., Kraczlą, M. (2017). Osobowość jako czynnik determinujący dobrostan psychiczny człowieka (Personality as a determinant of human psychological well-being). *Humanum, Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*, 25, ss. 101–117.
- Radoń, S. (2014). Kwestionariusz Ruminacji-Refleksyjności (polska adaptacja The Rumination- Reflection Questionnaire). *Psychoterapia* 2(169), ss. 61-72.
- Rettew, D.C., McGinnis, E.W., Copeland, W., Nardone, H.Y., Bai, Y., I in. (2021) Personality trait predictors of adjustment during the COVID pandemic among college students. *PLOS ONE*, 16(3): e0248895, ss. 1- 11, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248895>.
- Siuta, J. (2009). *Inwentarz osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae*. Adaptacja polska. Podręcznik. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Sowińska, A., Zbieg, A., Oleszkiewicz, A. (2014). Kwestionariusz Ruminacji-Releksji (RRQ) Paula D. Trapnella i Jennifer D. Campell – polska adaptacja metody. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19, nr. 4, ss. 457-478.
- Specht, J., Egloff, B., Schmukle, S.C. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), s. 862–882. <https://doi.org/10.1037/a0024950>.
- Sutin, A.R., Luchetti, M., Aschwanden, D., Lee, J.H., Sesker, A.A, Strickhouser, J.E i in. (2020). Change in five-factor model personality traits during the acute phase of the coronavirus pandemic. *PLoS ONE* 15(8): e0237056, ss. 1-13, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237056>.
- Taylor, S. (2022). The psychology of pandemics. *Annual Review of Clinical Psychology*, Vol. 18:1, ss. 581-609.
- Taylor, S., Fong, A., Asmundson, G.J.G. (2021). Predicting the severity of symptoms of the COVID stress syndrome from personality traits: a prospective network analysis. *Frontiers Psychology*, 12:632227, ss. 1-8, DOI: 10.3389/fpsyg.2021.632227.
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report*, 71. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331684>.

