

STRES ZAWODOWY ORAZ SPOSOBY RADZENIA SOBIE Z TYM ZJAWISKIEM W OPINII STUDENTÓW PEDAGOGIKI

AGNIESZKA ROWICKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0643-2213>

Warszawska Szkoła Biznesu w Warszawie

Wzrost zainteresowania naukowców problematyką stresu zawodowego w wymiarze teoretycznym, a zwłaszcza empirycznym, wskazuje na istotnie narastające nasilenie tego zjawiska na całym świecie. Wyniki badań prowadzonych w latach 90. XX w. w krajach Unii Europejskiej wskazują, że już wtedy 30% badanych odczuwało destrukcyjny wpływ aktywności zawodowej na psychofizyczną kondycję, przy czym prawie 60% z nich było zatrudnionych w sektorze usług społecznych. Z kolei w latach 1985–1990 w USA liczba pracowników uskarżających się na stres uległa podwojeniu (Ogińska-Bulik, 2006, s. 9). Dane z pierwszych lat XXI w. dowodzą, że co roku na świecie rozpoznaje się od 60 do 150 milionów nowych przypadków zachorowań związanych z chorobą zawodową, zaś koszty z tytułu nieodpowiednich warunków pracy szacuje się w Unii Europejskiej na ok. 30 miliardów euro rocznie (International Labour Office, za: Tucholska, 2003). Liczne badania donoszą, że, z uwagi na specyfikę doświadczanych źródeł stresu wpływających na wypalenie w zawodzie, szczególnie narażeni są pracownicy sektora usług społecznych. Wiąże się to z pełnioną rolą wymagającą „dawania siebie”, uważnej troski, odpowiedzialności, pomocy i wsparcia, jak również z dużą ekspozycją społeczną (Ogińska-Bulik, s. 15). Do tej grupy, obok pielęgniarek, lekarzy, terapeutów, policjantów, zalicza się nauczycieli. Badania stresu nauczycielskiego prowadzone są z dużą intensywnością również w Polsce, a ich wyniki, pomimo sporych rozbieżności w różnych ośrodkach, są niepokojące. Wskazują, że aktywność zawodowa nauczycieli jest mocno bądź bardzo mocno stresująca dla 23% badanych, dla 64% praca pedagogiczna generuje poziom stresu na poziomie przeciętnym, a tylko dla 13% nie stanowi źródła stresu zawodowego (Tucholska, 1999, s. 227–236). Znacznie późniejsze badania (Zubrzycka-Maciąg, 2013) pokazują, że ok. 80% polskich nauczycieli

odczuwa stres zawodowy na poziomie wysokim. Z kolei nowsza, obszerna (N = 889) eksploracja empiryczna dowodzi, że stresu na poziomie wyższym od przeciętnego doznaje ok. 30% nauczycieli pracujących w różnych typach masowych szkół (Korczyński, 2014, s. 139). Należy podkreślić, że stres w zawodzie nauczyciela jest efektem splotu wielu różnorodnych czynników, wyróżniających nie tylko indywidualne cechy osobowości pedagoga, lecz także całe otoczenie szkoły jako instytucji, z jej uwarunkowaniami, organizacją i klimatem pracy. Aktualna sytuacja polityczno-społeczna naszego kraju, w szczególności upolitycznienie oświaty, wprowadzane radykalne reformy i związane z tym dodatkowe obowiązki i zadania, wymogi permanentnego podnoszenia kwalifikacji i samodoskonalenia zawodowego bez wątpienia nasilają stopień niezadowolenia coraz większego grona pedagogów. Szczególnym źródłem frustracji i okazywanego w ramach strajków niezadowolenia jest wysokość wynagrodzenia. Faktem jest, że nauczyciele w Polsce należą do najgorzej opłacanych w Europie i zarabiają połowę tego, co otrzymują nauczyciele w Unii Europejskiej. Potwierdzają to wyniki najnowszej edycji raportu „Education at a Glance 2019”, opublikowane również na stronie tygodnika społeczno-oświatowego „Głos Nauczycielski”. Wskazują one, że „zarobki w tej grupie zawodowej są skandalicznie małe” (OECD, 2019; „Głos Nauczycielski”). Dla przykładu, w szkołach średnich najwyższe wynagrodzenie, jakie może otrzymać polski nauczyciel, stanowi 45% średniego wynagrodzenia nauczyciela w Unii Europejskiej, natomiast pensja nauczyciela szkoły podstawowej w szczytowej fazie kariery wynosi zaledwie 50% średniej zarobków. W raporcie zwrócono uwagę, że polscy nauczyciele, obok nauczycieli z m.in. Danii, Luksemburga, Hiszpanii i Szwajcarii, należą do najlepiej wykształconych w Europie. Wypada podkreślić, że raport został przygotowany przez ekspertów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) zrzeszającej 35 wysoko rozwiniętych krajów świata, w tym Polskę.

Powyższe kwestie skłoniły autorkę artykułu do przeprowadzenia sondażowych badań wśród studentów pedagogiki w celu poznania ich opinii na temat: po pierwsze – stresogennych czynników szczególnie obciążających pracę zawodową nauczyciela; po drugie – sposobów radzenia sobie w przypadku zderzenia ze zjawiskiem stresu organizacyjnego. Ponadto, ze względu na pojawienie się obok naukowych pojęć licznych zniekształceń, wieloznaczności i niejasności w rozumieniu terminu stresu zawodowego, badania rozszerzono o ocenę zbieżności wiedzy studentów z logiką naukową.

Podstawowe pojęcia w odniesieniu do paradygmatu stresu Richarda L. Lazarusa

Stres i jego składniki

Stres zawodowy jest zjawiskiem powszechnym i nie do uniknięcia, a jednocześnie nasilającym się. W literaturze przedmiotu zamiennie używa się terminów stres w pracy, stres organizacyjny i stres roli zawodowej. Z reguły pojawia się na wszystkich szczeblach organizacji. W licznych rozważaniach teoretycznych oraz weryfikacjach empirycznych na gruncie różnych dyscyplin naukowych można spotkać trzy roz-

bieżne sposoby rozumienia tego pojęcia (Iskra, 2015, s. 19). Pierwszy traktuje stres jako reakcję uruchamianą w celu podjęcia działań służących przystosowaniu, które pojawiają się w odpowiedzi na szkodliwe bodźce. Drugi ujmuje stres jako bodziec, sytuację lub wydarzenie o takich właściwościach, które wywołują w organizmie stan napięcia oraz wymagają adaptacji. Z kolei trzeci określa go jako relację między czynnikami zewnętrznymi a właściwościami człowieka.

Większość spotykanych koncepcji odwołuje się do interakcji między wymaganiami stawianymi przez środowisko pracy a indywidualnymi zasobami pracowników. Nawiązują one do popularnej w psychologii transakcyjnej teorii stresu Richarda S. Lazarusa (psycholog z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley). Równie istotny wkład w kształt tego paradygmatu przypada Susan Folkman, bliskiej współpracownicy Lazarusa. Warto zaznaczyć, że jest to najczęściej i najpełniej cytowana wersja teorii stresu i radzenia sobie (Heszen, 2013, s. 27). Stanowi ona także naukową podbudowę teoretyczną przeprowadzonych badań na potrzeby niniejszego artykułu.

Konceptualizacja stresu we wspomnianym paradygmacie ma charakter relacyjno-poznawczo-fenomenologiczny z uwagi na relacyjne i procesualne jego ujęcie (Heszen-Niejodek, 2002, s. 7). Mianowicie, zdefiniowany przez Lazarusa stres rozumiany jest jako „szczególny rodzaj relacji między jednostką i otoczeniem, który jest przez jednostkę oceniany jako nadwerężający lub przekraczający jej możliwości i zagrażający jej dobru” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19). W kolejnych latach autor nieco zmodyfikował tę definicję, ujmując stres jako „określoną relację między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez jednostkę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby” (Lazarus, 1986, s. 8).

Z podanych definicji wynika, że stres w koncepcji Lazarusa uważany jest za rodzaj interakcji między jednostką a otoczeniem i ujmowany jest jako wspomniany już proces. Owa relacja jednostka – otoczenie określona jest mianem transakcji, przy czym oddziaływanie między jej uczestnikami ma charakter dwukierunkowy, co oznacza, że zarówno otoczenie wpływa na osobę, jak i osoba na otoczenie (Iskra, 2015, s. 20). Warto zwrócić uwagę na drugi człon definicji, który wskazuje na kluczowe znaczenie oceny poznawczej dokonywanej przez jednostkę w kształtowaniu stresu. Lazarus ujmuje ją jako „mechanizm oceniający, uświadamiający i interpretujący zagrożenie” (1986, s. 992), jak również jako „proces kategoryzacji zdarzenia i jego różnych aspektów ze względu na jego znaczenie dla dobrostanu” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 31). Tak więc wyraźnie podkreślone jest, że w uznaniu sytuacji za stresową rozstrzygające znaczenie przypada subiektywnej ocenie sytuacji, a nie właściwościom obiektywnym osoby czy otoczenia. Ocena poznawcza jest pierwotna w stosunku do emocjonalnego pobudzenia i doznawanych stanów afektywnych. Może przy tym zachodzić na poziomie świadomym, jak i nieświadomym, a także dotyczyć zarówno realnych, jak i wyobrażeniowych sytuacji i zagrożeń (Iskra, 2015, s. 20). Znaczenie, jakie osoba nadaje określonej sytuacji, warunkuje wystąpienie kolejnych elementów składających się na doświadczanie stresu, jak: emocjonalne pobudzenie, napięcie psychiczne, a w dalszej perspektywie zmian związanych z somatycznym i ogólnym poziomem funkcjonowania.

Lazarus, dokonując charakterystyki procesów poznawczych w stresie, wprowadził ich rozróżnienie na ocenę pierwotną (*primary appraisal*) oraz ocenę wtórną (*secondary appraisal*). Przedmiotem oceny pierwotnej jest znaczenie relacji jednostka – otoczenie, jakie nadaje jej osoba. Obejmuje ona osąd danego zdarzenia, przy czym transakcja może mieć charakter: obojętny, sprzyjająco-pozytywny albo stresujący. Dwa pierwsze przypadki nie naruszają ani dobrostanu jednostki, ani znaczących dla niej wartości. Z kolei, kiedy ocena sytuacji uznana zostaje za stresującą, może przybrać trzy postacie postrzegania. Pierwsza z nich to krzywda/strata, odnosząc się do już powstałej szkody, utraty wartościowych obiektów, jak: zdrowie, pozycja społeczna, bliska osoba. Towarzyszą jej zwykle takie emocje, jak: smutek, żal, złość. Druga postać oceny to zagrożenie i dotyczy sytuacji, które jeszcze nie wystąpiły, a są antycypowane. Wyzwała ona emocje strachu, lęku, niepewności, martwienia się. Trzecia postać to wyzwanie. Podmiot antycypuje wówczas sytuacje, w których mogą wystąpić zarówno szkody, straty, jak i korzyści, przy czym może doświadczać emocji negatywnych, jak przy zagrożeniu, oraz emocji pozytywnych, jak: nadzieja, zapał, podekscytowanie, rozweselenie. W przypadku, kiedy w wyniku oceny pierwotnej relacja zostanie uznana za stresową, następuje proces oceny wtórnej, której przedmiotem jest ocena możliwości podjęcia działań niwelujących przyczyny stresu lub łagodzących jego skutki. Warto dodać, że przy wyzwaniu aktywności zaradcze ukierunkowane są na osiągnięcie dostępnych korzyści. Ocena wtórna dotyczy także przewidywań efektów przypisanego działania, a więc odnosi się i do źródeł stresu, i do własnych zasobów. Znaczący problematyki podkreślają, że obie wyróżnione oceny poznawcze (pierwotna i wtórna) przebiegają jednocześnie i są ze sobą sprzężone (Heszen, 2013, s. 29–30). Ryzyko poważnego stresu pojawia się zarówno wówczas, kiedy ocena szkodliwości jest duża, jak i wówczas, kiedy jest mniejsza, ale osoba nie widzi możliwości porażenia sobie z problemem.

Po wielu latach Lazarus (2000, s. 668) zweryfikował nieco teorię oceny poznawczej, uznając stres za część dużego konstruktów ludzkich emocji. Ocena pierwotna, stanowiąca oszacowanie osobistego ryzyka/zaangażowania, składa się w nowym ujęciu z dwóch rodzajów ocen. Pierwsza – ocena istotności motywacyjnej, odnosi się do zakresu, w jakim sytuacja narusza osobiste cele jednostki. Druga – zgodności motywacyjnej, dotyczy stopnia, w jakim sytuacja jest zgodna lub nie jest zgodna z osobistymi celami. Dodatkowo zastępuje: zagrożenie – lękiem, stratę – smutkiem, wyzwanie – nadzieją. Z kolei ocena wtórna, będąca oceną wyboru opcji zaradczych, składa się z czterech aspektów, dotyczących oszacowania: wyników zdarzenia, możliwości problemowego i emocjonalnego radzenia sobie oraz zmian w sytuacji. Obie oceny (pierwotna i wtórna) wchodzi w interakcję, kształtują stopień stresu, siły i jakości reakcji emocjonalnych.

Władysław Łosiak (2012, s. 67), analizując szczegółowo koncepcję Lazarusa, wyodrębnił w ramach jej transakcyjnego modelu jeszcze jedną ocenę, a mianowicie ocenę ponowną. Pojawia się ona na dalszym etapie rozwoju transakcji stresowej, w sytuacji kiedy jednostka uruchomiła już pewne działania albo gdyby sytuacja niezależnie od niej uległa zmianie. Jej istotą jest dostarczenie informacji zwrotnej osobie w odniesieniu do efektów

jej reakcji. Mogą one np. przybrać formę ujawnianego gniewu, co niesie za sobą określone konsekwencje dla otoczenia i podmiotu. Świadomość tych konsekwencji to poznawcza ocena ponowna, która jest dowodem procesualnego podejścia do stresu.

Podsumowując, warto wyeksponować dwie konsekwencje ujmowania stresu przez Lazarusa. Po pierwsze – to procesy poznawcze jednostki ostatecznie decydują, czy ma ona do czynienia ze stresem, czy też nie. Stresem, w tym stresem zawodowym, jest więc tylko taka relacja podmiot – otoczenie, która jest oceniana przez jednostkę jako zagrażająca lub przekraczająca jej możliwości. Po drugie – procesów oceny poznawczej nie można do końca uważać za przyczyny stresu, bowiem stres definiowany jest jako relacja, która spełnia określone kryteria (Łosiak, s. 66).

Radzenie sobie ze stresem

W literaturze dotyczącej problematyki radzenia sobie ze stresem, pomimo bogatej różnorodności ujęć i klasyfikacji tego pojęcia, definicja Lazarusa weszła do „repertuaru klasycznego” i nadal należy do najczęściej cytowanych w pracach naukowych (Heszen, 2013, s. 31). W tym klasycznym rozumieniu radzenie sobie ze stresem jest definiowane jako „stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141).

Tak rozumiane radzenie sobie ma charakter złożony, dynamiczny i procesualny. Jest ciągłym podejmowaniem celowych wysiłków w wyniku dokonanej oceny sytuacji jako stresującej. Jest też podstawowym rodzajem aktywności, traktowanej jako działanie adaptacyjne, o bardzo różnym charakterze i opartej na określonej strategii, np. służącej rozwiązaniu lub minimalizacji problemu bądź też poprawie samopoczucia i uwolnieniu się od negatywnych emocji. Tak więc owo radzenie sobie spełnia dwie funkcje. Pierwsza z nich, zwana instrumentalno-zadaniową, zorientowana na problemie – polega na zmianie niekorzystnej relacji między wymaganiami sytuacyjnymi a możliwościami osoby. Druga funkcja ma związek z samoregulacją emocji i na ogół sprowadza się do obniżenia napięcia i łagodzenia negatywnego stanu emocjonalnego. Podejmowane w ramach tych funkcji działania mogą przybierać różne formy, a to, co je łączy, wiąże się z dążeniem albo do zmiany sytuacji, usunięcia przeszkody czy też wyeliminowania przyczyny trudności, albo do poprawy samopoczucia i nastroju, uwolnienia się od negatywnych emocji, smutku, strachu, gniewu (Heszen, 2013, s. 33). Działania adaptacyjne związane z funkcją drugą mogą przyjmować formy, które psychologowie kliniczni zaliczają do mechanizmów obronnych, przy czym niektóre z nich bywają stosowane przez jednostkę w sposób nieświadomy. Godne podkreślenia jest to, że obie funkcje mogą być stosowane wzajemnie i nie muszą się wykluczać. Uważa się także, że różne strategie stosowane razem mogą prowadzić do korzystniejszych efektów niż uruchamiane oddzielenie (Łosiak, 2012, s. 86–87). Należy zaznaczyć, że strategie radzenia sobie ze stresem mogą być ukierunkowane na własne „ja” lub otoczenie, a także odnosić się do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (Iskra, 2015, s. 25).

Lazarus wyodrębnił cztery sposoby radzenia sobie ze stresem (1986, s. 2–39). Pierwszy to poszukiwanie informacji, polegające na zdobywaniu wiedzy odnoszącej się do sytuacji stresowej, która konieczna jest do podjęcia racjonalnej decyzji zaradczej lub do przewartościowania powstałej szkody czy zagrożenia. Drugi sposób sprowadza się do bezpośrednich działań, z wyjątkiem czynności poznawczych. Aktywności, jakie podejmuje tu człowiek, dotyczą zarówno działań doraźnych, jak i bezpośredniej konfrontacji ze stresorem. Są one połączone z wyrażaniem negatywnych emocji i mogą być ukierunkowane na redukcję aktualnego zagrożenia lub też, w celu zapobieżenia możliwej sytuacji stresowej, przybierać antycypacyjny charakter. Trzeci zaś – to powstrzymanie się od działania, które może okazać się szkodliwe lub niepożądane, natomiast czwarty dotyczy procesów intrapsychoicznych, czyli wszystkich procesów poznawczych służących regulacji emocji. To właśnie one obejmują mechanizmy lub sposoby obrony, m.in. takie jak: zaprzeczanie, pozorowanie reakcji, projekcja, a także unikanie zagrożenia czy też oddzielenia się od niego w celu osiągnięcia poczucia kontroli. Ich zaletą jest to, że poprawiają samopoczucie dzięki minimalizacji i redukcji przykrych emocji.

Do najpopularniejszych sposobów radzenia sobie ze stresem Folkman i Lazarus zaliczają (1988, za: Łosiak, 2012, s. 90): konfrontację, dystansowanie się, samokontrolę, poszukiwanie wsparcia społecznego, przyjmowanie odpowiedzialności, ucieczkę/unikanie, planowe rozwiązywanie problemu, pozytywne przewartościowanie.

Autorzy prezentowanego paradygmatu zwracają uwagę na rolę czynników, od których zależy, jak jednostka rozwiąże swój problem, jakie zastosuje mechanizmy, aby poradzić sobie w realiach, w których aktualnie się znalazła. Do szczególnie znaczących zaliczyli: ocenę poznawczą, zwłaszcza ocenę wtórną dotyczącą możliwości działania i przewidywanych jego efektów oraz zasoby sprzyjające radzeniu sobie ze stresem, czyli związane z osobą, jej możliwościami i środkami, jakimi dysponuje. Niebagatelne znaczenie zostało przypisane właściwościom osoby, takim jak: zdrowie, energia, pozytywne postrzeganie siebie i świata, wiara w Boga, nadzieja, optymizm, poczucie wpływu na swój los i poczucie kontroli wydarzeń. Do równie ważnych zaklasyfikowali kompetencje społeczne, takie jak: zdolności w zakresie komunikacji, nawiązywania kontaktów, współpracy oraz umiejętności w dziedzinie rozwiązywania problemów. Drugą istotną grupę zasobów stanowią warunki otoczenia, w tym: wsparcie społeczne, pozycja społeczna jednostki oraz jej zasoby materialne. Oprócz wymienionych czynników sprzyjających radzeniu sobie ze stresem zostały wyeksponowane czynniki ograniczające ten proces. Szczególnie negatywne znaczenie naukowcy przypisali nieadaptacyjnym przekonaniom, takim jak np., że poszukiwanie wsparcia jest źródłem wstydu. Aktywność zaradcza może nadto pomniejszać wadliwy system instytucjonalnej pomocy, ubóstwo i inne dysfunkcyjne warunki społeczne (Łosiak, 2012, s. 90–91).

W konsekwencji uruchomienia procesu radzenia sobie ze stresem aktywność zaradcza może kończyć się wynikiem korzystnym, wzbudzając pozytywne emocje i tym samym wygaszając epizod stresowy, bądź niekorzystnym, wywołując dystres, w efekcie którego może nastąpić powtórzenie całego cyklu. Jest to możliwe z uwagi

na podstawowe założenia koncepcji, że ocena poznawcza, sposoby poradzenia sobie i towarzyszące im emocje przyjmują formę zmieniających się w czasie procesów. W następstwie zakończenia transakcji i pokonania stresu pozostają skutki bezpośrednie, jak: afekt, zmiany fizjologiczne, jakość wyników konfrontacji oraz skutki odległe w postaci: psychologicznego dobrostanu, somatycznego zdrowia lub choroby oraz społecznego funkcjonowania (Heszen, 2013, s. 34).

Podsumowując, Lazarus (1993, s. 234–247; Heszen, 2013, s. 66) na podstawie badań różnego rodzaju stresu życiowego dowodzi, że w praktyce stosuje się różnorodne strategie walki ze stresem, niemniej jednak w dzisiejszej terapii przeważają już sprawdzone i wypróbowane metody, przy czym niektóre z nich wykazują się większą stałością stosowania, jak np. pozytywne przewartościowanie, inne zaś modyfikują swój profil działania w zależności od sytuacji, np. poszukiwanie wsparcia. Co więcej, radzenie sobie w danej sytuacji zmienia się w miarę upływu czasu, a w poszczególnych fazach transakcji ma odmienną charakterystykę. Podporządkowane jest ocenie „co można zrobić”, aby zmienić stresującą sytuację. W przypadku pozytywnej oceny radzenia sobie dominuje wariant zorientowany na problem, zaś w sytuacji oceny „niepodatna na zmianę” dominuje wariant zorientowany na emocje. Biorąc pod uwagę płeć, zarówno kobiety jak i mężczyźni w bardzo podobny sposób radzą sobie w różnych sytuacjach stresowych.

Konkludując – stres zawodowy, odnosząc jego rozumienie do paradygmatu Lazarusa, jest wynikiem niezgodności między stawianymi przez środowisko pracy wymaganiami a posiadanymi przez pracownika zasobami umożliwiającymi mu efektywne radzenie sobie. Tak więc, ocena zdarzeń w kategoriach stresu (ocena pierwotna) uruchamia szacowanie posiadanych możliwości – strategii oraz sposobów poradzenia sobie z nimi (ocena wtórna) poprzez podjęcie odpowiednich działań zaradczych.

Uzasadnienie wyboru koncepcji R.S. Lazarusa, jako podbudowy teoretycznej do badań własnych

W literaturze przedmiotu teoria Lazarusa spotkała się z ogromnym uznaniem szerokiego grona naukowców. Należy ona do najlepiej opracowanych teorii na gruncie teoretycznym, jak i empirycznym. Nieustannie zachowuje swój sens i integralność w obszarze podstawowych założeń, pomimo wnoszonych przez niektórych badaczy zastrzeżeń na podstawie prowadzonych eksploracji. Dla przykładu, wątpliwości badaczy budzi stwierdzenie, że tylko ocena poznawcza wyzwala emocje. Kontrowersje dotyczą także założenia wskazującego na kolejność przeżywania emocji tuż po dokonanej ocenie (Byra, 2009, s. 14–16). Wątpliwości powstały również na podstawie wyników badań eksploracyjnych Ireny Heszen-Niejodek, które dostarczają dowodów pozwalających poddać w wątpliwość nadanie ocenie poznawczej centralnej roli w transakcji stresowej. Na tym gruncie przedstawiła ona opinię, że „silne emocje towarzyszące konfrontacji stresowej, jako proces «gorący» mogą odgrywać dominującą rolę, decydując m.in. o ocenie poznawczej” (Heszen-Niejodek, 2002, s. 191). Jednakże, pomimo różniących

się teorii, autorka podkreśla naukowy sukces paradygmatu Lazarusa, eksponując jego niewątpliwe walory. Zalicza do nich: ujęcie w jednym modelu czynników emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych oraz uznanie sprzężenia zwrotnego za podstawowy mechanizm powiązań tych czynników. Za równie istotne uznała uwzględnienie dynamiki wydarzenia stresowego i jego rozwoju w czasie trwania transakcji stresowej. Z kolei, traktowanie stresu jako zjawiska wielopoziomowego uważa za wartościowy punkt wyjścia do badań interdyscyplinarnych (s. 7). Podobnie pochlebne uznanie dla tej koncepcji wyraził Władysław Łosiak, psycholog kliniczny i badacz problematyki stresu. Podkreślił (2012, s. 65–66), że prace badawcze Lazarusa nad stresem wywarły ogromny wpływ na współczesną psychologię. Pozwalają bowiem na lepsze rozwikłanie zróżnicowania w zachowaniu ludzi w porównywalnych warunkach z uwagi na uwzględnienie procesów oceny poznawczej danej sytuacji oraz ich rolę w rozróżnieniu, co dla danej jednostki jest korzystne, a co budzi jej niepokój.

Stresogenne czynniki w zawodzie nauczyciela

W badaniach problematyki stresu zawodowego niezmiernie istotne jest poznanie jego źródeł niekorzystnie wpływających na psychosomatyczne i społeczne funkcjonowanie pracownika. W literaturze przedmiotu istnieje wiele ujęć koncepcji przyczyn stresu oraz klasyfikacji stresogennych czynników w pracy nauczyciela. W artykule zostanie zaprezentowany fragment modelu źródeł stresu zawodowego Cary'ego L. Coopera (Cooper i in., 1988). Będzie on stanowił teoretyczne odniesienie do wyników badań studentów pedagogiki na temat stresogennych czynników w pracy pedagoga. Wybór właśnie tego naukowca wydaje się nader trafny, ponieważ jest on współtwórcą, cenionego wśród naukowców, kwestionariusza do badania źródeł stresu w zawodzie nauczyciela. W swoim modelu prezentuje transakcyjne ujęcie stresu, wykorzystuje wiele elementów składowych wspólnych z najnowszymi modelami stresu organizacyjnego, w tym przedstawioną wyżej koncepcję Lazarusa. Cooper pojęcie stresu ujmuje w kategoriach relacji pomiędzy zasobami indywidualnymi jednostki a wymogami i ograniczeniami, jakie na nią nakłada szeroko rozumiane środowisko (zawodowe, rodzinne i inne). W swojej teorii badacz wyróżnił sześć grup źródeł stresu. Pierwsza dotyczy charakteru pracy w szkole, do której zalicza: złe warunki pracy, nadmiar obowiązków w stosunku do wynagrodzenia, presję czasową, odpowiedzialność, niepewność zatrudnienia oraz niepoprawne zachowania uczniów. Druga nawiązuje do organizacji i ujmuje przyczyny stresu z powodu niejasności roli zawodowej nauczyciela lub jej dwuznaczności. Ważnymi wskaźnikami są tutaj także: stopień odpowiedzialności oraz wizerunek roli nauczyciela w aktywności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Trzecia grupa odnosi się do rozwoju kariery i obejmuje takie aspekty, jak: brak możliwości doskonalenia, niezrealizowane ambicje, niedocenywanie w pracy oraz brak poczucia bezpieczeństwa. Czwarta grupa to relacje w pracy z predyktorami stresu, które określają: złe relacje z przełożonymi, współpracownikami i podopiecznymi, trudności w braniu odpowiedzialności, brak wsparcia w środowisku

pracy. Piąta grupa odnosi się do struktury organizacyjnej oraz klimatu, które wyrażają: mały wkład nauczyciela w podejmowanie decyzji, zły przepływ informacji lub jej brak, nieefektywność w konsultacji, złą atmosferę oraz częste zmiany, głównie w wymiarze reformy oświaty. Ostania, szósta grupa dotycząca relacji praca – dom, wskazuje na problemy w domu nakładające się na trudne sytuacje w pracy oraz specyfikę pracy a wymogi domowe. W grupie tej Cooper widzi także kryzys życiowy, którego może doświadczyć potencjalny pracownik oświaty.

Badania w obszarze uwarunkowań stresu w zawodzie polskiego nauczyciela wskazują na liczne i zróżnicowane przyczyny. Do najsilniejszych czynników stresogennych w grupie pedagogów szkół podstawowych, ponadpodstawowych i szkół specjalnych (N = 235) zalicza się: niejasność roli nauczyciela, obawę o przyszłość zawodową, poczucie niewystarczających kompetencji, brak docenienia i odpowiedzialności (Grzegorzewska, 2006, s. 166–168). Badania wykazały bardzo niski poziom zadowolenia z zarobków oraz szans na awans zawodowy. Brak możliwości decydowania i rozwiązywania problemów związanych z pracą oraz zła organizacja pracy generuje wzrost stosowania używek i leków, a także ogólne złe samopoczucie, brak odczuwania satysfakcji, nastroje depresyjne oraz choroby somatyczne. Ponadto, istotną przyczyną nasilającego się stresu wśród nauczycieli jest brak zdyscyplinowania uczniów oraz agresywne zachowania. Wyniki nowszych badań (Korczyński, 2014, s. 140) wskazują, że do najbardziej stresotwórczych czynników należą: zaskakiwanie nauczycieli zmianami i przepisami, społeczne przekonanie, że praca pedagoga kończy się wraz z nastaniem dzwonka, a także dość odczuwalny brak motywacji uczniów do nauki. Nieco mniej stresujące okazują się: zbyt wygórowane wymagania stawiane przez władze oświatowe, roszczeniowe postawy rodziców, duży nakład pracy poza godzinami lekcyjnymi, niski społeczny prestiż zawodu. Do najmniej stresujących czynników zaliczają się: obawy o utratę pracy lub przeniesienie na inne stanowisko, duży hałas na terenie szkoły, brak środków dydaktycznych, utrudnienia wynikające ze zbyt licznych klas, niekorzystnie przekładające się na warunki realizacji oczekiwanych zadań edukacyjnych, poczucie niekończącego się dnia pracy z uwagą na zacieranie się granic między pracą a obowiązkami w domu, poczucie odpowiedzialności za każdego powierzonego nauczycielowi ucznia. Do tej grupy włączają się także agresywne i przemocowe zachowania uczniów, wandalizm na terenie szkoły i brak w tym zakresie wsparcia ze strony rodziców. Co ciekawe, autor badań – Stanisław Korczyński – dowodzi, że kobiety w porównaniu z mężczyznami dostrzegają w swojej pracy sporo więcej czynników stresogennych. Oznacza to, że te same sytuacje edukacyjne są odmiennie postrzegane i interpretowane w zależności od płci oraz stażu zawodowego, a tym samym wieku nauczyciela.

Założenia badań własnych

Celem badania w prezentowanym artykule jest ukazanie opinii studentów pedagogiki na temat stresogennych czynników pracy w zawodzie nauczyciela oraz sposobów poradzenia sobie ze zjawiskiem stresu organizacyjnego.

Badania przeprowadzono na bazie trzech następujących pytań:

- Jakie czynniki związane z pracą edukacyjną są przyczyną stresu zawodowego?
- Jakie sposoby radzenia sobie zastosują w transakcji stresowej?
- Czy i w jakim zakresie ich potoczna wiedza na temat przyczyn stresu zawodowego jest zbieżna z wiedzą naukową?

Badanie jakościowe miało charakter sondażowy i obejmowało 95 studentów pedagogiki Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie oraz Warszawskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Bolesława Prusa. Do pracy badawczej, która odbywała się w 4–5 osobowych grupach, respondenci przystąpili zaczynając od wskazania czynników stanowiących źródła stresu zawodowego pedagoga. Dalszy etap badań polegał na indywidualnej prezentacji wybranej sytuacji stresowej związanej z zawodem nauczyciela w odniesieniu do poznawczo-transakcyjnego paradygmatu teorii stresu i radzenia sobie ze stresem Richarda S. Lazarusa. Wykorzystanie teorii Lazarusa stało się możliwe dzięki zapoznaniu studentów z definicjami i założeniami jego koncepcji oraz przy oczekiwaniu, że ocena poznawcza sytuacji stresowej może dotyczyć zarówno realnych, jak i wyobraźniowych sytuacji i zagrożeń. W kontekście prowadzonych badań ma to istotne znaczenie, ponieważ wśród badanych znaleźli się studenci zarówno z doświadczeniem zawodowym oraz tacy, którzy jeszcze nie mieli doświadczenia zawodowego.

Czynniki stresogenne w pracy nauczyciela w opinii studentów pedagogiki

Wyniki badań, poświęconych poznaniu opinii studentów pedagogiki na temat stresogennych czynników w środowisku pracy nauczyciela, zostały przyporządkowane do sześciu grup źródeł stresu w organizacji, zgodnie z przyjętą klasyfikacją w modelu Cary'ego L. Coopera. I tak, pierwsza grupa odnosząca się do charakteru pracy w szkole stanowi dla przyszłych pedagogów bogaty zbiór różnorodnych stresorów, do których najczęściej zaliczają: dużą odpowiedzialność za osiągnięcia w zawodzie, poczucie bezpieczeństwa, wszechstronny rozwój uczniów. Efekty pracy uzależniają od istniejących warunków w szkole, a przede wszystkim od liczebności klas, wielkości sal wykładowych, poziomu wyposażenia w nowoczesne pomoce dydaktyczne, takie jak np.: tablice interaktywne, w pełni wyposażone pracownie komputerowe, językowe, a nawet od podstawowych środków technicznych, jak np.: urządzenia ksero, tonery, papier. Spora część studentów uważa, że stres może być spowodowany nadmiarem obowiązków oraz presją czasu, ciągłą dyspozycyjnością, i to względem uczniów, lecz także ich rodziców, którzy na domiar złego niejednokrotnie bywają niesprawiedliwie roszczeniowi. Dochodzi do tego frustrująca praca poza terenem szkoły, konieczność przygotowania do zajęć, w tym szczególnie sprawdzanie prac domowych, zeszytów ćwiczeń, sprawdzianów, opracowywanie zgodnie z nową reformą różnych innowacji pedagogicznych, częste zastępstwa, przygotowywanie pomocy dydaktycznych, organizowanie uroczystości szkolnych, wycieczek klasowych, pobyt na „zielonej szkole”. Ponadto, zdaniem respondentów, stres generują uciążliwości biurokratyczne, obawy związane ze stabil-

nością zatrudnienia, zbyt niskie wynagrodzenie, przeciążenie nadmiarem pracy i wynikająca stąd presja czasu. To wszystko nie sprzyja koncentrowaniu się na rzetelnej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych. Tego typu przeforsowania w pracy zawodowej, w zestawieniu ze zbyt niskimi zarobkami oraz niezbyt wysokim prestiżem i niedowartościowaniem tego zawodu w opinii społecznej, powodują obniżenie motywacji do efektywnej pracy, a poza tym potęgują niezadowolenie. Oto wypowiedzi studentów na temat zawodu nauczyciela: *zawód nauczyciela uważany jest za uprzywilejowany z uwagi na niski tygodniowy wymiar czasu pracy, długie wakacje, ferie. Niestety, jest to irytująca pomyłka. Praca pedagoga to praca od rana do wieczora. Zbyt duże obciążenie pracy pedagoga wynika ze zbyt dużej ilości zadań, zbyt szybkiego tempa pracy, a stąd też braku indywidualizacji nauczania.*

Kolejny stresogeny czynnik, na który uwagę zwracali respondenci, to naganne zachowania w relacji uczeń–uczeń, a także uczeń–nauczyciel. Studenci wymieniali tu różne akty agresji i przemocy, w tym cyberprzemocy, używanie wulgaryzmów, brak kontroli emocji, krzyki i hałas. Potwierdzenie tych faktów stanowi fragment wypowiedzi: *pracę nauczyciela utrudnia i zakłóca coraz częściej stosowana przez uczniów agresja na lekcji, np. rzucanie się przyborami szkolnymi, obrzucanie wyzwiskami, a nawet bójk i wychodzenie z klasy podczas lekcji; cyberprzemoc i hejting jest obecnie przerażającą plagą w szkole, agresja i przemoc – to zjawiska silnie narastające i frustrujące.* Czynnikiem stresu okazuje się także wielokrotnie podkreślany brak motywacji do nauki, lekceważący stosunek do obowiązków i nieangażowanie się w życie społeczne szkoły.

Druga grupa czynników – brak jasności roli zawodowej lub jej dwuznaczność wyraźnie obrazują wątpliwości co do niejasności kompetencji nauczyciela, zakresu jego obowiązków i stawianych mu wymagań bycia perfekcjonistą, traktowania zawodu jako misji, poświęcenia się pracy kosztem prywatnego życia. Owa niejednoznaczność dotyczy wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości. Oto fragmenty wypowiedzi: *współczesna oświata budzi w nas obawy, chaos i niepewność co do obowiązków, wymaganych kwalifikacji; czy nauczyciel to misjonarz i chodzący ideał, który ma służyć dziecku i jego rodzicom dwadzieścia cztery godziny na dobę? Jacy musimy być, aby sprostać wymaganiom współczesnej edukacji? – nie wiemy!*

W trzeciej grupie, dotyczącej rozwoju kariery zawodowej, źródła stresu tkwią w braku docenienia ze strony przełożonych. Obrazuje to jedna z wielu podobnych wypowiedzi: *praca na pełnych obrotach, poświęcanie swojego prywatnego czasu, wkładanie serca w to co robisz, a dyrekcja i tak tego nie zauważy, nie doceni ani finansowo, ani słownie.* Należy jednak zauważyć rozbieżności w poglądach co do aspektu związanego z rozwojem zawodowym nauczyciela. Większość studentów uważa, że przyczyną stresu może być obowiązek odbywania nadmiernej ilości szkoleń, warsztatów, kursów czy też studiów podnoszących kwalifikacje, mniejszość natomiast jest zdania, że frustracja jest wynikiem braku możliwości i trudności w rozwoju kompetencji pedagogicznych. Przykładem na to jest zestawienie dwóch przeciwstawnych wypowiedzi: *od zawodu nauczyciela wymaga się ciągłego doskonalenia kosztem pry-*

watnego czasu i finansowania oraz brak możliwości uczestniczenia w specjalistycznych szkoleniach i kursach.

Czwarta grupa charakteryzuje relacje nauczycieli w warunkach konfliktogennych sytuacji, zarówno z przełożonymi i współpracownikami, jak i uczniami oraz ich rodzinami. W tych okolicznościach studenci najczęściej podkreślali, że predyktorami stresu są: nierówne traktowanie nauczycieli przez dyrekcję, niesprawiedliwie dzielone różnego rodzaju gratyfikacje, zła atmosfera w gronie pedagogicznym, często nieuzasadnione hospitalacje. Do tego dochodzą roszczeniowe i konfliktowe postawy rodziców, obwinianie nauczycieli za niepowodzenia dziecka w szkole. Takie postawy są wyrazem braku szacunku i lekceważenia autorytetu nauczyciela. Świadczą o tym fragmenty przytoczonych tu niektórych wypowiedzi: *niesprawiedliwe przydzielanie przez dyrekcję nagród, funkcji i przywilejów; rywalizacja między nauczycielami; przerzucanie odpowiedzialności za porażki ucznia na szkołę; roszczeniowy rodzic – to roszczeniowy uczeń*. W grupie tej do źródeł stresu respondenci zaliczali także brak wsparcia nauczyciela w środowisku pracy, zwłaszcza ze strony współpracowników i rodziców.

Piąta grupa odnosi się do struktury organizacyjnej oraz klimatu w środowisku szkolnym. W opinii badanych studentów przede wszystkim stresotwórczymi okolicznościami są przemiany dokonujące się w oświacie, wynikające z reformy systemu szkolnictwa i związanych z tym dodatkowych zadań i obowiązków. Oto wypowiedzi na ten temat: *reforma oświaty nakłada na nauczycieli kolejne obowiązki piętzące kolejne utrudnienia; zmiany w oświacie to nowe i stresujące wyzwania dla pedagogów; wraz z reformą oświaty rośnie stres nauczyciela*. W tej grupie zarysowały się także takie czynniki źródeł stresu, jak: *brak samodzielności nauczyciela w podejmowaniu decyzji w ramach swojego stanowiska i wynikających z nich funkcji i obowiązków; brak przepływu informacji między dyrekcją a nauczycielami lub jej nieczytelność; złowroga atmosfera pracy, a także wypowiedzi typu: monotonia i rutyna wykonywanej pracy; cykliczne przekazywanie tej samej wiedzy*.

W ramach ostatniej, szóstej grupy dotyczącej relacji pracy z domem przyczyny stresu pedagoga mają odbicie w wypowiedziach, jak: *przynoszenie do domu pracy; kosztem życia rodzinnego realizowanie obowiązków zawodowych; rezygnacja z życia prywatnego na rzecz pracy; popołudniowe spotkania z rodzicami, w tym zebrania, dyżury, dni otwarte; wyjazdy na wycieczki w ramach prywatnego czasu; przenoszenie na życie osobiste i rodzinne problemów wychowanków; trudne sytuacje osobiste nauczyciela i brak zrozumienia w tym zakresie dyrekcji*.

Prezentacja powyższych opinii studentów na temat źródeł stresu w pracy nauczyciela wskazuje, że mają oni świadomość, iż jego etiologia jest zróżnicowana i dość bogata. Z pewnością ukazane konstelacje przyczyn wynikają z indywidualnych różnic związanych z reakcją na działanie stresorów i uwarunkowane są różnorodnymi czynnikami. Przyczyny stresu zawodowego były wskazywane przez respondentów przez pryzmat zgodny z koncepcją Lazarusa, traktowali oni bowiem stres zawodowy jako szczególnie rodzaj więzi między nauczycielem i środowiskiem pracy. Relacja ta oceniana była jako przekraczająca lub zbyt przeciążająca możliwości dawania sobie rady z zagrożeniami dobrostanu pedagoga.

Radzenie sobie ze stresem przez studentów pedagogiki

Rozpoznanie sposobów radzenia sobie ze zjawiskiem stresu przez studentów pedagogiki opierało się na indywidualnej prezentacji wybranej przez siebie sytuacji stresowej związanej z zawodem nauczyciela. Charakterystyka danego zdarzenia ujęta została w schemat poznawczo-transakcyjnej teorii stresu Lazarusa. Zgodnie z jej założeniami respondenci mieli możliwość zaprezentowania czterech następujących zaradczych sposobów, a mianowicie: poszukiwanie informacji, bezpośrednie działania, powstrzymanie się od szkodliwego lub niepożądanego działania oraz działania służące regulacji emocji. Analiza wypowiedzi studentów wykazała, że wybór strategii uwarunkowany jest oceną poznawczą danej sytuacji, która z kolei ma decydujący wpływ na charakter pojawiających się emocji. Tak więc przeprowadzone badania ujawniły, zgodnie z teorią Lazarusa, że ocena poznawcza jest wyznacznikiem zarówno emocji jak i radzenia sobie, przy czym procesy te charakteryzują się dużą dynamiką i ulegają zmianie w czasie trwania transakcji stresowej. Badania uwiarytelniały również procesualny charakter transakcji stresowej, ukazujący wzajemne zależności między oceną poznawczą, strategiami radzenia sobie oraz stanem emocjonalnym respondentów.

W większości analizowanych przypadków sytuacja stresująca najczęściej ujmowana była w postaci zagrożenia i wyzwania, którym towarzyszyły przypisane emocje. Zazwyczaj były to: strach, przerażenie, lęk, martwienie się, zaniepokojenie, zdenerwowanie w sytuacji zagrożenia, w przypadku wyzwania zaś, oprócz wskazanych, pojawiły się uczucia nadziei, podekscytowania, zainspirowania, zaintrygowania, a także radość, zadowolenie, duma. Głównym wyznacznikiem wyboru radzenia sobie ze stresem była ocena wtórna, dotycząca możliwości podjęcia działania oraz oceny zasobów danego studenta. Najczęściej jednak oceny zagrożenia w czasie transakcji stresowej ulegały zmianie na wyzwanie. I tak, w opinii studentów sytuacjami stresowymi ocenianymi jako zagrożenie są: *hospitacja dyrekcji, kontrola organów zewnętrznych, pierwsze zajęcia, pierwsza wywiadówka, konfrontacja z rodzicami uczniów, zmiany wynikające z reformy oświaty, zwolnienie z pracy, wypadek podopiecznych podczas sprawowanej nad nimi opieki, długotrwała absencja w pracy z powodu choroby, konieczność przekwalifikowania się, uzupełnienie wykształcenia, rozszerzenie kwalifikacji zawodowych, konflikty z przełożonymi i współpracownikami, rywalizacja w środowisku pracy*. Transformacja oceny na wyzwanie miała miejsce po dokonaniu oceny wtórnej szacującej „co mogę zrobić w danej sytuacji” oraz po podjęciu konkretnych działań zaradczych. Należy zauważyć, że najczęściej uczestnicy badań wybierali radzenie sobie związane z bezpośrednimi działaniami ukierunkowanymi na rozwiązanie sytuacji, jak np. *przygotowanie dokumentacji szkolnej, konspektu zajęć, pracowni dydaktycznej, opracowanie planu zebrania, natychmiastowe reakcje związane z ratowaniem podopiecznych*. W dalszej kolejności wymieniaли: *podjęcie studiów, zapisanie się na kursy i warsztaty doszkalające, podniesienie kwalifikacji zawodowych, zaangażowanie w projekty edukacyjne*. W ramach reagowania w sytuacjach konfliktowych

studenci proponowali następujące rozwiązania: *podjęcie rozmów mających na celu rozstrzygnięcie konfliktu, obronę własnego stanowiska, wyjaśnienie problemowych sytuacji.*

Zaprezentowane przykłady dowodzą posługiwania się przez przyszłych pedagogów zaradczymi strategiami, które bezsprzecznie wiążą się z przyjmowaniem odpowiedzialności za właściwą reakcję na stresujące zdarzenie. Należy zauważyć, że prawie wszyscy koncentrowali się na strategii walki ze stresem poprzez poszukiwanie trafnych wskazań w celu podjęcia zaradczych środków lub prób wypracowania pozytywnego przewartościowania niekorzystnej sytuacji. Za przykład może posłużyć: *wykonanie telefonu do eksperta – osoby, która może wesprzeć konstruktywną radą, wypożyczenie lub zakup fachowej literatury, obejrzenie programów edukacyjnych.* Są to strategie ukierunkowane na poszukiwanie wsparcia, pomocy ze strony fachowców lub odpowiednich instytucji. W przypadku przewartościowania studenci skupiali się na odnajdywaniu i podkreślaniu dobrych stron sytuacji stresowej, jak np.: *ta sytuacja skłoniła mnie do podjęcia kolejnych studiów; zwolnienie z pracy uświadomiło mi, że to nie było miejsce dla mnie; to doświadczenie rozwinęło mnie zawodowo.* Takie nastawienie służyło zmniejszeniu poczucia porażki lub doznania straty.

Nierzadko stosowana jest także strategia regulacji, która ukierunkowana jest na niwelowanie przykrych emocji i poprawę samopoczucia. Może to być dla przykładu ucieczka od doraźnych problemów do codziennego normalnego życia rodzinnego, towarzyskiego czy też rozmaitych zainteresowań. Strategia regulacji zazwyczaj pojawia się obok strategii związanych z bezpośrednimi działaniami. Studenci najczęściej wymieniali tu: *rozmowę ze współmałżonkiem, z przyjaciółką, mamą, spotkania ze znajomymi, wyjście na imprezę, „poplotkownie”,* a w obszarze innych zamiłowań: *odnalezienie nowych wyzwań zawodowych, poszukiwanie nowych zainteresowań, pasji, posłuchanie dobrej muzyki, aktywność fizyczną, jak np.: siłownia, biegi, pływanie, wycieczki rowerowe, ćwiczenia relaksacyjne, wyjazd na odpoczynek.* Zdarzały się także przypadki uciekania do łakoci i używek, jak np.: *zjedzenie ulubionych lodów, zapalenie papierosa, zażywanie leków uspokajających.* Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że z punktu widzenia pomyślnego rozwiązania sytuacji stresowej nie są to zaradcze sposoby radzenia sobie. Mogą one jedynie tymczasowo zmniejszyć nasilenie emocji, a nawet chwilowo zapewnić dobre samopoczucie, natomiast nie służą realizacji celów i zamierzeń, które jednostka uważa za wartościowe. Pomimo tego stają się jak najbardziej pożądane i adaptacyjne, ponieważ w połączeniu z zastosowaniem strategii ukierunkowanych na rozwiązanie problemu stresu powodują obniżenie przykrego napięcia. Zdarzyły się także w kilku przypadkach sposoby rozwiązania poprzez powstrzymanie się od jakiegokolwiek działania i okazywania negatywnych emocji. Padły tu takie wypowiedzi: *trzeba poczekać na odpowiedni moment; w tej sytuacji lepiej nic nie robić; najlepsze co mogę zrobić to nic nie robić; powstrzymać się od płaczu, krzyku.* Strategie te wiążą się z samokontrolą i pozwalają na sterowanie swoim zachowaniem i emocjami tak, aby skrócić i zmniejszyć intensywność przeżywanych przykrych stanów, a zintensyfikować doświadczanie pozytywnych. Tego typu

sposoby radzenia sobie wybierane były głównie w przypadku oceny sytuacji stresującej jako strata/krzywda i dotyczyły, np. *zwolnienia z pracy, niespodziewanej ciężkiej choroby uniemożliwiającej podjęcie pracy*.

Wnioski

Przeprowadzone badania umożliwiły uzyskanie odpowiedzi na problemy postawione w artykule. Generalnie można stwierdzić, że w opinii studentów pedagogiki źródeł stresu zawodowego należy upatrywać w różnorodnych czynnikach związanych ze środowiskiem pracy, reformą oświaty oraz sytuacją społeczno-polityczną. Przede wszystkim przyszli pedagodzy przyczyny sytuacji stresowych wiążą ze zbyt niskim prestiżem zawodu nauczyciela oraz nieadekwatnymi do wykonywanej pracy zarobkami, zmianami związanymi z reformowaniem systemu oświaty, a co za tym idzie nowymi zadaniami, obowiązkami, a także niejasnościami roli zawodowej oraz niepewnością zatrudnienia. Stresogenne są także problematyczne zachowania uczniów, ich brak motywacji do nauki i związane z tym problemy wychowawcze. Poza tym, często wymieniane były niewłaściwe postawy rodzicielskie, zwłaszcza roszczeniowe, oraz niechęć i brak współpracy rodziców ze szkołą. Osobną grupę wskazywanych czynników stresu stanowią przeciążenia pracą i związana z tym biurokracja, niesprzyjające warunki pracy oraz trudności związane z rozwojem zawodowym. Pozytywnie należy ocenić odpowiedzi respondentów w zakresie potocznej wiedzy na temat przyczyn stresu zawodowego w zestawieniu z wiedzą naukową, ponieważ niemalże całkowicie pokrywa się ona ze źródłami stresu ujętymi w modelu Cary'ego L. Coopera. Z kolei, biorąc pod uwagę strategie radzenia sobie ze stresem badani studenci proponowali zaradcze aktywności, a więc poszukiwanie informacji oraz bezpośrednie działania służące pomyślnemu rozwiązaniu problemu. Ponadto wybierali strategie sprzyjające regulacji emocji i napięcia. Należy z całą mocą podkreślić, że umiejętność stosowania przez studentów pedagogiki adaptacyjnych strategii radzenia sobie w przestrzeni relacji i komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a jego uczniami jest szczególnie pożądana w zawodzie pedagoga. Co więcej, zdolność do dystansowania się i uwolnienia od stresu sprzyja racjonalnemu myśleniu i jakości pracy, w tym także ważnym społecznie zawodzie.

Przeprowadzone badania jakościowe miały na celu pogłębienie wiedzy w zaprezentowanym zakresie, a jednocześnie stworzyły podstawy do przeprowadzenia badań statystycznych. Należy wyraźnie zaakcentować, że stres zawodowy to jeden z najważniejszych czynników niezadowolenia oraz braku satysfakcji z pracy i poczucia bezpieczeństwa pracownika. Wczesna identyfikacja osób z nieadaptacyjnymi strategiami radzenia sobie w sytuacjach stresu zawodowego stwarza możliwość prewencji oraz zastosowania odpowiedniej procedury selekcyjnej w celu wdrożenia skutecznych działań. Daje to podstawę do opracowania efektywnego programu profilaktycznego, a następnie wdrożenia go na kursach, szkoleniach czy warsztatach i to zarówno dla studentów, jak i aktywnych zawodowo pedagogów.

Bibliografia

- Byra, S., Parchomiuk, M. (2009). *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem studentów pierwszego roku*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cooper, C.L., Solan, S.J., Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator*. UK: NFER Nelson.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Grzegorzewska, M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Warszawa: WN PWN.
- Heszen-Niejodek, I. (2002). Emocje, ocena poznawcza i strategie w procesie radzenia sobie. W: I. Heszen-Niejodek (red.), *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*. Poznań: Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Iskra, J. (2015). *Sposoby radzenia sobie z trudnościami przez studentów*. Warszawa: Difin.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234–247.
- Lazarus, R.S. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 40–41(3–4), 2–39.
- Lazarus, R.S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665–673.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress. Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Łosiak, W. (2012). *Psychologia stresu*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019. Indicator D3. How much are teachers and school heads paid?* <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d39d7757-en/index.html?itemId=/content/component/d39d7757-en> oraz <https://glos.pl/oecd-polski-nauczyciel-jednym-z-najgorzej-oplacanych-w-europie>, dostęp: 15.09.2019.
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*. Warszawa: Difin.
- Tucholska, S. (1999). Stres zawodowy u nauczycieli: Poziom nasilenia i symptomy. *Psychologia Wychowawcza*, 42(3), s. 227–236.
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zburzycka-Maciąg, T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

OCCUPATIONAL STRESS AND WAYS OF COPING WITH THIS PHENOMENON IN THE OPINION OF PEDAGOGY STUDENTS

Abstract

The increasing interest of scientists in the issue of occupational stress indicates that the phenomenon is becoming more and more widespread globally. Extensive research indicates that, due to the character of stress sources that contribute to occupational burnout, employees in the sector of social services are most likely to experience the syndrome. This sector of employees includes nurses, doctors, therapists, police officers and teachers.

The current social and political situation in our country – particularly the politicization of the educational system, the radical reforms, and associated additional obligations and responsibilities,

the requirements of continuous skill enhancement and professional self-improvement – undoubtedly contribute to an increasing level of dissatisfaction amongst teachers.

This article is devoted to qualitative research that allows learning about the opinions of pedagogy students about stressful factors of the teaching profession as well as ways of coping with the phenomenon of organizational stress. The results of the research indicate that respondents identify work-related stress sources as various factors related to working environment, educational reform and the social and political situation. These factors include: teachers' low social status and inadequate pay, changes introduced by the educational reform that imposed additional tasks and obligations, as well as ambiguities of the occupational role and job insecurity. Further stressors include problematic student behaviour, lack of motivation to learn and related upbringing problems. In addition, parents' inappropriate approach, especially their demanding attitude, antipathy and a lack of cooperation between parents and school. Other stress factors include: work overload and related bureaucracy, unfavourable working conditions and difficulties related to professional growth and development.

Considering stress coping strategies, future teachers propose remedial activities such as searching for information and direct actions to successfully solve the problem. Moreover, they choose strategies designed to regulate emotions and tension.

Conclusions from the research are optimistic because of the ability of pedagogy students to use adaptive coping strategies in the area of relations and mutual interpersonal communication between teachers and their students, which is particularly desirable in the profession of pedagogue. What is more, the ability to distance oneself and relieve the stress favours rational thinking and quality of work, which is especially important in this socially valuable profession.

Keywords: stress in the teaching profession, causes of teacher stress, coping with stress, theory of stress