



Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-3037-2983

Stres nauczycieli w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywa relacji nauczyciel-uczeń

Teachers' stress in the context of the COVID-19 coronavirus pandemic – the perspective of teacher-student relationship

The subject of the article is the vocational stress experienced by teachers in the time of the COVID-19 coronavirus pandemic. The starting point for the considerations presented in the text was the specificity of working in the teaching profession – belonging to the group of support professions – which is the source of a number of burdens and tensions, which in the next part of the text are shown from the perspective of the stress experienced by people in general during the pandemic. Then, using the results of selected analyzes, the focus was on the professional burdens of teachers resulting from remote work, with particular emphasis on those resulting directly or indirectly from broadly understood interpersonal relations with students. In the summary of the article, a number of solutions were proposed, the introduction of which could be useful in terms of strengthening teachers' ability to cope with stress.

Keywords: teacher, student, teacher-student relations, stress, vocational stress, pandemic, COVID-19.

Wprowadzenie

Ze stwierdzeniem, zgodnie z którym zawód nauczyciela należy do grupy zawodów silnie stresogennych, których wykonywanie obfituje w sytuacje trudne, nieprzewidywalne i nad wyraz często generujące negatywne napięcie emocjonalne o dużym natężeniu trudno jest polemizować. Obciążeniom

charakterystycznym dla pracy przedszkolnej i szkolnej poświęcono jak dotąd wiele publikacji dowodzących słuszności powyższej tezy – ich autorzy, przyjmując niejednokrotnie odmienne perspektywy na omawiane zjawisko i koncentrując się na poszczególnych jego uwarunkowaniach, starali się zidentyfikować oraz scharakteryzować jego kluczowe aspekty. Już sam fakt, że zawód nauczyciela zaliczany jest – w ramach szerszej grupy wymagających stałych interakcji z innymi ludźmi zawodów społecznych – do tzw. profesji pomocowych (profesji zorientowanych na drugiego człowieka) (por. Pyżalski i Merecz, 2010, s. 8), wydaje się być koronnym argumentem potwierdzającym słuszność postawionej wyżej tezy. Warto odwołać się w tym miejscu do stanowiska Heleny Sęk, która podkreśliła, że w zawodach należących do tej grupy znaczenie fundamentalne odgrywają niezwykle wymagające z perspektywy wysiłków jednostki: „bliski kontakt interpersonalny, procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej” (Sęk, 2009, s. 149), które, co należy z całą mocą podkreślić, nie mają charakteru symetrycznego i związane są z wysokimi wymaganiami, które ku przedstawicielom profesji pomocowych wysuwane są zarówno przez osoby potrzebujące wsparcia czy szeroko pojętej pomocy (por. Pyżalski i Plichta, 2007, s. 16-17), jak i przez ludzi, którzy nadzorują czy też po prostu obserwują podejmowane przez nich na co dzień wysiłki i bardzo często korzystają przy tym z okazji, by – zapominając o realiach ich codziennej pracy wymagającej równoległego pełnienia wielu wymagających funkcji lub po prostu nie zdając sobie w pełni sprawy – wytknąć im popełnione przez nich błędy czy ich rzekomy brak zaangażowania (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 314-315). Co więcej, właściwa dla tego typu relacji dysproporcja sprawia, że w analizowanym przypadku nie znajdują zastosowania prawidłowości klasycznej teorii wymiany społecznej (Aronson, Akert i Wilson, 2006, s. 304), co oznacza, że „koszty” („straty”) ponoszone przez nauczyciela w znaczący sposób przewyższają „korzyści” („zyski”) uzyskiwane przez niego w toku danej relacji (przede wszystkim tej nawiązywanej z uczniem/uczniemi). Ponadto podkreślić należy, że o ile w przypadku standardowej relacji naznaczonej wspomnianym wyżej piętnem braku równowagi możliwe jest opuszczenie jej w celu ograniczenia ponoszonych kosztów i silniejszego zaangażowania się w związki międzyludzkie, w których relacja „zysk-strata” jest co najmniej równorzędna (lub zapewnia ona przewagę korzyści), o tyle w przypadku profesji pomocowych próba zmiany takiego stanu rzeczy równoznaczna byłaby oczywiście z koniecznością rezygnacji z pracy i porzuceniem zawodu. Jeśli więc do tej dystynktywnej właściwości profesji pomocowych, prowadzącej prędzej czy później, w sposób niemal nieuchronny, do poczucia ich przedstawicieli, że

są oni niedostatecznie doceniani (na co wpływa nie tylko wspomniany brak równowagi między korzyściami i kosztami związanymi z ich pracą, lecz także niski prestiż zawodu, czy wreszcie – przyjmując już czysto finansowy punkt widzenia – niższa niż można by oczekiwać wysokość otrzymywanego przez nich wynagrodzenia) (por. Buchner, Fereniec-Błońska i Wierzbicka, 2021, s. 64-68), dodamy bardzo silne obciążenia związane z ich codzienną pracą (wynikające, między innymi, zarówno z konieczności wywiązywania się z licznych obowiązków przypisanych pełnionym przez nich funkcjom, jak i z mniej lub bardziej uświadamianego sobie przez nich poczucia odpowiedzialności za wszechstronny rozwój i dalsze losy powierzanych im dzieci i młodzieży), oraz wynikającą w naturalny sposób z obu tych faktów frustrację, to oczywiste wydaje się, że dalsze dowodzenie słuszności otwierającego niniejszy artykuł stwierdzenia nie jest konieczne.

Powyższy wywód, w bardzo syntetyczny sposób nakreślający szeroki kontekst nauczycielskich powinności pomocowych i stanowiących ich nieodłączną konsekwencję obciążeń zawodowych dowodzi, że nawet w warunkach, które można określić mianem „standardowych” czy „typowych”, codzienną pracę nauczyciela – ze szczególnym uwzględnieniem stanowiącego jej immanentny element kontekstu interpersonalnego – nie sposób jest porównywać do zadań właściwych tym zawodom, które związane są ze względnie niskim poziomem ogólnie pojmowanych trudności czy napięć. Przeciętny nauczyciel jawić się zatem może jako osoba, która na co dzień boryka się z wieloma sytuacjami trudnymi generującymi wysoki poziom **stresu zawodowego** (stresu związanego ze środowiskiem pracy), we wszelkich możliwych jego odmianach, takich jak np. konflikt roli/ról, niejasność i niejednoznaczność roli czy przeciążenie rolą (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 329-344; Płopa i Markowski, 2010, s. 30-35). Warunki pracy nauczycieli oraz stawiane przed nimi wymagania od lat pozostają przedmiotem zainteresowania rozlicznych opracowań i analiz (por. Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 45; Buchner, Fereniec-Błońska i Wierzbicka, 2021), prowadzących do niemal tożsamyh wniosków – np. w opublikowanym w 2021 roku raporcie Najwyższej Izby Kontroli pt. „Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych” podkreślono, że „poza tzw. godzinami przy tablicy, nauczyciele wykonują liczne dodatkowe zadania, np. sprawdzanie prac klasowych, prowadzenie zebrań z rodzicami czy uroczystości szkolnych, przygotowanie do lekcji czy związane z samokształceniem i doskonaleniem zawodowym. Złożoność tego zjawiska powoduje, że nauczyciele narzekają na zwiększający się zakres obciążeń wykraczających poza stricte zajęcia dydaktyczno-wychowawcze” (NIK, 2021, s. 6) – wniosek ten można uznać za przedstawienie, naturalnie

zaledwie w pigułce, szeregu kluczowych bolączek dręczących współczesnego nauczyciela (choć nie jest to, oczywiście, zamknięta lista, a raczej swego rodzaju słowo wstępne, swoisty przyczynek do szerszej dyskusji na temat nauczycielskich obciążeń). Jak wspomniano już wcześniej, analiz dotyczących tej kwestii przeprowadzono dotąd tak wiele, że na tym właściwie można by poprzestać – zakończyć prowadzone w niniejszym tekście rozważania i kreśląc kilka zdań podsumowania postawić kropkę nad „i”. Taki obrót spraw byłby możliwy, gdyby nie fakt, że ostatnie kilkanaście miesięcy przyniosło tak daleko idące i fundamentalne zmiany w nauczycielskiej codzienności, że wszelkie analizy ukierunkowane na zgłębienie zjawiska nauczycielskiego stresu i stanowiących jego źródło czynników rozszerzyć należy o szereg dodatkowych elementów, bez uwzględnienia których nie będzie możliwe oddanie złożoności analizowanego tu zjawiska.

Czynnikiem sprawczym wspomnianych wyżej zmian było naturalnie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* – akt normatywny, który z pewnością zapisał się już w pedagogicznych annałach i jeszcze przez długi czas przywoływany będzie w licznych wystąpieniach, dyskusjach i w literaturze przedmiotu, ponieważ zapoczątkował on erę edukacji zdalnej, nieznaną wcześniej w naszym rodzimym systemie szkolnictwa. Jej wprowadzenie – i nie ma w tych słowach cienia przesady – doprowadziło do swoistej rewolucji, która zmieniła sposób patrzenia na szkolnictwo – na to jakie było, jakie jest i, co zdaje się mieć znaczenie kluczowe z perspektywy przyszłych wyzwań i zagrożeń (między innymi tych niemal niemożliwych do przewidzenia, co dobitnie pokazała pandemia COVID-19), jakie być powinno (por. Buchner i Wierzbička, 2020, s. 24). Co istotne, owo rozporządzenie zmieniło nie tylko optykę samych nauczycieli (na których, co trzeba podkreślić z całą mocą, niewątpliwie spadł główny ciężar urzeczywistnienia edukacji zdalnej – rozgrywającej się w przestrzeni wirtualnej) czy władz oświatowych, ale także uczniów i ich rodziców oraz całego społeczeństwa.

Wzrost poziomu stresu jako konsekwencja pandemii COVID-19

– wybrane czynniki

W rezultacie wybuchu pandemii COVID-19 z dnia na dzień zmianie ulec musiały utarte na przestrzeni lat wzorce codziennego funkcjonowania ludzi na całym świecie. Niezależnie od wieku, miejsca zamieszkania, statusu socjoekonomicznego czy wykonywanego zawodu, każdy człowiek odczuł

– w mniejszym lub większym stopniu – efekty restrykcji, które wprowadzone zostały przez władze na całym świecie, w celu ograniczenia liczby zakażeń nieznanym dotąd wirusem. Przywołując w tym miejscu akronim VUCA (por. Bennet i Lemoine, 2014), trafnie charakteryzujący rzeczywistość XXI wieku jako zmienną, niepewną, złożoną oraz wieloznaczną, trzeba zauważyć, że wybuch pandemii i jej szeroko pojmowane konsekwencje jedynie nasiliły każdą z tych cech, co niewątpliwie przyczyniać się mogło do wzrostu natężenia doświadczanych przez ludzi napięć.

Można przyjąć, że już sam fakt wprowadzenia licznych obostrzeń, których skutkiem było nagle i dość niespodziewane oderwanie poszczególnych osób od ukształtowanej na przestrzeni długiego czasu rutyny (zarówno tej „osobistej”, charakterystycznej wyłącznie dla nich samych, jak i tej „publicznej”, która wynikając z obowiązujących norm społecznych czy zwyczajów stała się udziałem wielu jednostek w danym społeczeństwie czy kręgu kulturowym), dającej im poczucie komfortu psychicznego, bezpieczeństwa, zrozumiałości otaczającego ich świata, sprawstwa czy kontroli oraz – w kontekście społecznym – poczucie przynależności, prowadzić mógł do nasilenia doświadczanego przez nie szeroko pojmowanego stresu, w tym, między innymi, **stresu endemicznego** (stresu codziennego) (por. Heszen, 2014, s. 141). Jednakże, co należy z całą mocą podkreślić, wzrost natężenia stresu mającego swe źródło w rozmaitych uciążliwościach dnia codziennego (określanych niekiedy mianem „codziennych kłopotów”) (por. Zimbardo, Johnson i McCann, 2013, s. 144-145, 147) – co w obliczu nagłego zejścia przez ludzi z wydeptanych przez nich na przestrzeni czasu ścieżek było niemal nieuniknione – to oczywiście dopiero wierzchołek góry lodowej, ponieważ sytuacja pandemiczna pociągnęła za sobą zmiany *in minus* także w obszarach powiązanych z innymi typami zdarzeń/sytuacji stresogennych. Szczególną uwagę warto zwrócić w tym kontekście, między innymi, na fakt, że w pierwszych miesiącach pandemii (przede wszystkim w pierwszej połowie 2020 roku), kiedy na temat koronawirusa wiadomo było jeszcze stosunkowo niewiele, a liczba zakażeń rosła lawinowo, media – zarówno tradycyjne, jak i cyfrowe – wręcz nie nadążały z dostarczaniem społeczeństwu nowych, niejednokrotnie niejasnych czy wzajemnie się wykluczających doniesień na ten temat. Z jednej strony te najrzetelniejsze z nich były niewątpliwie bardzo pomocne i ułatwiały odbiorcom zrozumienie otaczającej ich rzeczywistości (w kontekście lokalnym oraz globalnym) – co mogło wpłynąć na stopniowe osvajanie przez nich strachu/lęku wywołanego przez pandemię, natomiast z drugiej – natłok napływających zewsząd wieści (zarówno tych rzetelnych, jak i tych noszących znamiona „fake newsów”) (por. Kuśnierkiwicz, 2021)

na temat kolejnych przypadków zakażeń oraz wywołanych nimi zgonów¹ przyczyniać się mógł do wzrostu ich ogólnie pojmowanego niepokoju i generowania u nich bardzo silnych obaw o zdrowie i życie bliskich oraz własne. Można przypuszczać, że mieliśmy tu do czynienia ze skokowym wzrostem tzw. **stresu informacyjnego** (por. Ledzińska, 2009), będącego rezultatem nadmiaru napływających do jednostki informacji, docierających do niej za pośrednictwem różnorodnych środków przekazu i skutkujących wystąpieniem u niej tzw. przeciążenia informacyjnego (prowadzącego do tzw. przebodźcowania) (Heszen, 2014, s. 19-21; por. Ledzińska, 2002) oraz, w niektórych przypadkach, do tzw. traumatyzacji zastępczej, czyli stresu o dużym natężeniu będącego rezultatem wystawienia jednostki na traumatyczne opowieści lub obrazy, które prowadzą do tego, że poddaje się ona wpływowi danego stresującego przekazu (Zimbardo i in., 2013, s. 133) i mimo że sama nie brała udziału w relacjonowanym zdarzeniu, poziom jej stresu w wyraźny sposób wzrasta.

Na związki między pandemią COVID-19 a stresem warto spojrzeć także z punktu widzenia koncepcji **wydarzeń życiowych** Thomasa Holmesa i Richarda Rahe'a, zgodnie z którą wszystkie zmiany życiowe stające się udziałem jednostki – zarówno te negatywne i traumatyczne (np. śmierć bliskiej osoby czy zwolnienie z pracy), jak i te ze swojej natury neutralne lub pozytywne, które w pierwszej chwili najczęściej nie kojarzą się nam z negatywnym napięciem czy doświadczaniem niepokoju (np. wyjazd na urlop czy przeprowadzka) – należy traktować jako czynniki wywołujące stres. Wynika to z faktu, że wszelkie wydarzenia życiowe wymagają od jednostki dostosowania się do nowych warunków, co pociąga za sobą zmiany, niejednokrotnie bardzo liczne i daleko idące, w ustalonym porządku jej codziennych zajęć – tego typu zmiany wymagają z kolei określonego wysiłku włożonego w adaptację do nowej sytuacji, prowadząc tym samym do zaburzenia homeostazy i powstawania stresu (Łosiak, 2008, s. 47-48; por. Collie i Martin, 2020, s. 3). W skonstruowanym przez siebie narzędziu (Skala Oceny Ponownego Przystosowania Społecznego) T. Holmes i R. Rahe uwzględnili, między innymi, takie wydarzenia życiowe jak: zwolnienie z pracy, zmiana stanu zdrowia członka rodziny, zmiana sytuacji finansowej,

¹ Jako przykład mogą tu posłużyć doniesienia medialne z włoskiego Bergamo, które – będąc określane mianem „epicentrum” koronawirusa na półwyspie apenińskim – nie schodziło z czołówek gazet i serwisów informacyjnych przez pierwsze miesiące pandemii. Szczególnie silny wpływ na wzbudzenie lęku odbiorców miały zdjęcia/filmy przedstawiające wojskowe ciężarówki wywożące z miasta ciała jego zmarłych mieszkańców, które obiegiły cały świat i stały się symbolem bezradności właściwej dla I fali zachorowań (por. Makarewicz, 2020).

zmiana liczby sprzeczek ze współmałżonkiem, zmiana obowiązków w pracy, zmiana warunków życia, zmiana osobistych przyzwyczajzeń, zmiana godzin lub warunków pracy, zmiana w zajęciach rekreacyjnych, zmiana aktywności towarzyskiej czy zmiana w zakresie liczby spotkań rodzinnych (por. Płopa i Makarowski, 2010, s. 21-22; Zimbardo i in., 2013, s. 144-146). Jeśli spojrzymy na te zdarzenia z perspektywy omawianej w niniejszym tekście tematyki, to wyciągnięcie wniosku, zgodnie z którym pandemia COVID-19 mogła pociągać za sobą każde z nich (co niezwykle ważne, wielce prawdopodobne jest, że wszystkie one, wskutek splotu niesprzyjających okoliczności, mogły wystąpić u jednej tylko osoby) staje się całkowicie naturalne. Wydaje się zatem wysoce prawdopodobne, że u znaczącego odsetka społeczeństwa wystąpić mogły – w obliczu tak licznych zmian wymagających niemal natychmiastowego podjęcia prób dostosowania się (adaptacji) do nich oraz wynikających z nich konsekwencji, co niewątpliwie wymagało zaangażowania znaczących zasobów – **zaburzenia adaptacyjne**, czyli zaburzenia przystosowania będące reakcją na silny stres, związane z silnym zaabsorbowaniem generującą stres sytuacją i zakłócające funkcjonowanie jednostki (stanowią one jednostkę chorobową zarówno w ujęciu klasyfikacji ICD-11 [patrz: *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*], jak i w ujęciu klasyfikacji DSM-5 [patrz: Gałęcki i Świącicki, 2015, s. 147-148]; por. Dragan, Skrodzka i Grajewski, 2020, s. 22-23). Warto zauważyć również, że wiele silnie nacechowanych emocjonalnie wydarzeń życiowych uwzględnionych we wspomnianej wyżej klasyfikacji związanych jest z ogólnie pojmowanymi relacjami interpersonalnymi, co – w kontekście rozważań prowadzonych w dalszej części artykułu – ma bardzo istotne znaczenie.

W związku z powyższym, zważywszy na typ stresorów, ich mnogość i wzrost ich natężenia w dobie pandemii, warto zastanowić się nad tym, czy można w analizowanym kontekście mówić wręcz o wystąpieniu stresorów najsilniejszych, określanym mianem **wydarzeń traumatycznych i ekstremalnych** (por. Zimbardo i in., 2013, s. 128-134). Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że cechami dystynktywnymi tego typu zdarzeń jest dotykane przez nie całe grupy czy społeczności, ich nagłe, niespodziewane wystąpienie (będące zaskoczeniem dla osób poddanych ich oddziaływaniu), niezwykła siła ich oddziaływania oraz to, że osoby, które zostały nimi dotknięte nie mogą pozostać wobec nich obojętne i przejść nad nimi do porządku dziennego, to wydaje się, że sytuacja pandemii COVID-19 spełnia wszystkie te warunki. Należy wyraźnie zaznaczyć również, że stresory traumatyczne są aktywne niezależnie od podmiotu (jego osobowości czy zasobów, którymi dysponuje) (Heszen, 2014, s. 142-143; Radziewicz-Winnicki, 2012, s. 2014), co także znajduje potwierdzenie w obserwacjach, które można było poczynić

na przestrzeni minionych 20 miesięcy. Warto przytoczyć w tym miejscu fragment raportu pt. „Stresory, radzenie sobie oraz symptomy zaburzenia adaptacyjnego w czasie pandemii COVID-19”, którego autorzy podkreślili, że:

„Ta nieznaną, zagrażającą zdrowiu i życiu sytuacją, której rozwój trudno przewidzieć, związana jest z szeregiem konsekwencji na poziomie indywidualnym oraz społecznym. Co więcej, sytuacja ta ma charakter szczególnie, bowiem oprócz zagrożenia zdrowia i życia własnego oraz bliskich, wiąże się ona także z innymi obciążeniami, takimi jak przebywanie na kwarantannie, izolacja społeczna, utrata dochodów i zatrudnienia, konieczność pracy zdalnej, konflikty w pracy i w domu, utrata opieki nad dziećmi lub nad starszymi członkami rodziny” (Dragan i in., 2020, s. 2; por. Brooks i in., 2020).

A zatem, jak słusznie zauważyli Wiesław Poleszak i Jacek Pyżalski (2020a, s. 7-9), w dobie pandemii, zwłaszcza w trakcie I oraz II fali, „na pewno mieliśmy do czynienia z czymś zaskakującym (...), budzącym silne emocje, a zwłaszcza lęk, dezorganizującym nasze codzienne życie”, co sprawia, że na pandemię patrzeć należy z perspektywy kryzysu i wdrożyć odpowiadające jej mechanizmy działania (por. Bilicki, 2020; Łukasik, Jagielska, Mróz, Koperna, 2020, s. 32-33).

Oczywiste wydaje się również, że wzrost poziomu stresu (wywołany między innymi wzrostem natężenia wspomnianego już stresu endemicznego, informacyjnego czy będącego rezultatem wydarzeń życiowych – z uwzględnieniem wydarzeń traumatycznych), który stał się udziałem ogółu ludzi, dotknął także – w sposób trudny do przeoczenia – tę grupę zawodową, która stanowi centralny punkt zainteresowania niniejszego artykułu – nauczycieli, którzy, ze względu na specyfikę wykonywanej pracy (społecznej/pomocowej) stanowią niewątpliwie grupę szczególną, która zmierzyć musiała się nie tylko z osobistymi lękami wynikającymi z sytuacji pandemicznej, lecz także – między innymi wskutek wejścia w życie wspomnianych wcześniej unormowań prawnych związanych z edukacją zdalną – stawiać musiała czoła licznym wyzwaniom natury międzyludzkiej, na której wybrane aspekty położony został nacisk w dalszej części niniejszego artykułu.

Obciążenia nauczycieli w dobie pandemii COVID-19 – wymiar interpersonalny w kontekście pracy zdalnej i związane z nim obciążenia jako źródło stresu zawodowego

Trudno określić, na jakiej pozycji w rankingu zawodów najmocniej dotkniętych zmianami wynikającymi z pandemii COVID-19 plasują

się nauczyciele. Niewątpliwie palmę pierwszeństwa (o ile można w tym kontekście użyć tego określenia) dzierżą w nim przedstawiciele zawodów medycznych (także należących do wspomnianej wcześniej grupy profesji pomocowych), których sytuacja na przestrzeni ostatnich kilkunastu miesięcy prezentowała się wprost dramatycznie (naturalnie także i przed pandemią praca w zawodach medycznych wiązała się z wysokim poziomem stresu; por. Płopa i Makarowski, 2010, s. 107-113). Tym, co łączy przedstawicieli obu tych grup jest przede wszystkim odpowiedzialność za drugiego człowieka, stanowiąca rdzeń podejmowanych przez nich na co dzień działań, a w przypadku nauczycieli jej wyznacznikiem jest sposób wywiązywania się przez nich z przypisanych ich zawodowej roli trzech kluczowych funkcji ujętych w Karcie Nauczyciela: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Przed zaprezentowaniem syntetycznego opisu generujących stres przeobrażeń, które zaszły w codziennej pracy nauczycieli wraz z początkiem pandemii i wdrożeniem edukacji zdalnej, należy z całą mocą podkreślić, że towarzyszył im wzrost opisanego uprzednio szeroko pojmowanego stresu życiowego (niezwiązanego bezpośrednio z pracą zawodową), co czyniło (i wciąż czyni) stojące przed nimi wyzwania niepomrotnie trudniejszymi i wymagającymi włożenia w nie znacznie większej ilości wysiłku. Mówiąc inaczej – pandemia COVID-19 pociągnęła za sobą istotne, generujące silny stres zmiany zarówno w życiu osobistym nauczycieli (oraz ich najbliższych, co nie pozostaje w analizowanej sytuacji bez znaczenia), jak i w ich życiu zawodowym (por. Pyżalski, 2021, s. 101-103). Dopiero pełna świadomość tego faktu umożliwia podjęcie próby zrozumienia, jakim napięciom i trudnościom musieli oni stawić czoła².

Analiza nauczycielskich obciążeń doby pandemii nie mogłaby pominąć zmian, które zaszły w jakże ważnym z perspektywy każdego z zawodów społecznych (oraz profesji pomocowych) obszarze relacji interpersonalnych, a które można rozpatrywać przyjąwszy perspektywę poszczególnych związków, w jakie w swej zawodowej codzienności angażują się nauczyciele – związków, które, co warto podkreślić, mogą być źródłem zarówno emocji pozytywnych, jak i emocji negatywnych, napięć, frustracji czy stresu.

² Wynikających z pandemii obciążeń w życiu osobistym doświadczali i doświadczają oczywiście przedstawiciele wszystkich zawodów – tym, co wyróżnia zawód nauczyciela jest jednak z jednej strony wspomniana już ponoszona przez nich niezwykle wymagająca forma odpowiedzialności (za dzieci i młodzież) oraz specyficzne dla tego zawodu obciążenia zawodowe, natomiast z drugiej fakt, że zarówno przed wybuchem pandemii, jak i w jej trakcie znajdowali się oni pod czujną i nieustającą obserwacją opinii publicznej, a ich codziennej pracy poświęcane były liczne przekazy medialne, niejednokrotnie nacechowane negatywnie.

Z punktu widzenia misji systemu edukacji oraz zawodowej roli i wynikających z niej funkcji nauczyciela, a także stojących przed nim zadań, największe znaczenie spośród wspomnianych relacji niewątpliwie mają te, które nawiązywane są z uczniami, zwłaszcza że przestawienie się systemu edukacji z tradycyjnego nauczania stacjonarnego na wymuszone sytuacją pandemiczną nauczanie zdalne niemal z dnia na dzień pozbawiło nauczycieli oraz ich podopiecznych możliwości spotkania się twarzą w twarz, co niepomrotnie utrudniło czy też wręcz w niektórych przypadkach uniemożliwiło nauczycielom wywiązywanie się z przypisanych im funkcji, będących fundamentem ich pomocowych powinności. Wykazanie się wspomnianym uprzednio i fundamentalnym z punktu widzenia profesji pomocowych zaangażowaniem w podtrzymywanie i wzmacnianie bliskich relacji interpersonalnych z uczniami oraz aktywnym uczestnictwem w toczącej się nieprzerwanie wymianie emocjonalnej trudno sobie bowiem – przynajmniej w znanej nam wcześniej postaci – wyobrazić w warunkach wyłącznie zdalnej komunikacji, nie wspominając już o przypadkach, w których nawet nawiązanie takowej okazywało się utrudnione lub wręcz niemożliwe (patrz: zjawisko „znikających uczniów” – por: Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 73-74).

Problemom i trudnościom, jakie w toku edukacji zdalnej we wszystkich jej aspektach i odsłonach (związanych także z brakiem bezpośredniego kontaktu z nauczycielami) napotkali uczniowie, poświęcono wiele analiz, które dowiodły, że ich ogólnie pojmowany stan psychofizyczny uległ istotnemu pogorszeniu – nasileniu uległ między innymi doświadczany przez nich lęk i niepokój, poczucie osamotnienia i zagubienia czy zdiagnozowane jeszcze przed pandemią zaburzenia psychiczne (por. Buchner i in., 2020, s. 35-36; Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 68-74; Bigaj i Dębski, 2020, s. 83-96; Bieganowska-Skóra i Pankowska, 2020; Pyżalski, 2021, s. 95-97), co w sposób naturalny przyczyniło się do nasilenia doświadczanego przez nich uprzednio stresu (por. Cywińska, 2017) i negatywnie odbiło się na ich subiektywnym dobrostanie.

Jeśli spojrzymy na uczniowskie problemy doby pandemii z perspektywy ich znaczenia dla nauczyciela, wyróżnić możemy dwie zasadnicze przyczyny wzrostu natężenia doświadczanego przez niego stresu w związku z tą kluczową w jego codziennej pracy relacją. Przede wszystkim wielu nauczycieli nie tylko wyrażało tęsknotę za kontaktem ze swoimi uczniami oraz obawę o rozluźnienie czy wręcz zanik nawiązanych z nimi wcześniej więzi i relacji (Łukasik i in., 2020, s. 49), lecz także, kierując się silnie ugruntowanym poczuciem odpowiedzialności i zdając sobie – na tyle, na ile było to możliwe – sprawę z trudności, jakie stały się udziałem poszczególnych

spośród ich uczniów³, martwiło się o nich i czuło silną potrzebę udzielenia im szeroko rozumianego wsparcia, przede wszystkim poprzez bieżące monitorowanie ich stanu psychicznego. Nauczyciele biorący udział w jednym z badań deklarowali na przykład, że wchodzili niejako w rolę terapeuty (co niewątpliwie stanowiło dla nich dodatkowe i niejednokrotnie bardzo silne obciążenie – nie tylko poznawcze, ale przede wszystkim emocjonalne), starając się możliwie najwięcej rozmawiać z uczniami (także poza godzinami lekcyjnymi), a wszystkie zidentyfikowane i budzące ich niepokój sygnały przekazywać wychowawcom czy zatrudnionym w danej placówce specjalistom. Należy przy tym zaznaczyć, że w przypadku szkół nie zatrudniających psychologa szkolnego (por. Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 70; Kwiatkowski, 2018b, s. 468-472) nauczyciele zbyt często pozostawiani byli sami sobie, nie mogąc liczyć na specjalistyczne wsparcie, skonsultowanie poszczególnych problemów, czy wreszcie na oddanie mającego problemy ucznia pod opiekę osoby przygotowanej do udzielenia mu fachowej pomocy. Można przypuszczać, że ta specyficzna odsłona nauczycielskiego osamotnienia generować mogła stres wynikający zarówno z obawy o dobrostan uczniów, jak i z braku pewności co do tego, w jaki sposób przyjść im z pomocą i, odwołując się do przyświecającej osobom ją niosącym zasady *primum non nocere*, próbując im jej udzielić nie pogorszyć sytuacji (wskutek nieumiejętnych prób udzielenia uczniom wsparcia). Patrząc na ten problem z szerszej perspektywy zaznaczyć trzeba także, że wielu nauczycieli doświadczało w trakcie edukacji zdalnej istotnego obniżenia poziomu motywacji do pracy wynikającego, między innymi, właśnie z lęku i obaw przed brakiem możliwości sprostania oczekiwaniom i wymaganiom uczniów i ich rodziców oraz dyrekcji (Łukasik i in., 2020, s. 49). Ponadto, co niezwykle istotne zważywszy na analizowany w niniejszym tekście kontekst interpersonalny pracy szkolnej w dobie izolacji społecznej oraz wspomniane wyżej poczucie osamotnienia w obliczu napotkanych trudności, wielu nauczycieli było zdania, że jakość ich relacji ze współpracownikami w trakcie pandemii w widoczny sposób się obniżyła, co związane było, między innymi, z uzyskiwaniem przez nich gorszych wyników w zakresie objawów emocjonalnych ujmowanych w kategoriach wskaźnika ryzyka depresji oraz wystąpienia problemów natury psychosomatycznej (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski i Bigaj, 2020, s. 30-31). Należy podkreślić, że z punktu widzenia salutogenetycznego podejścia do zdrowia

³ Wydaje się, że najlepiej zorientowani w tym zakresie byli ci spośród nauczycieli, którzy mają dzieci w wieku szkolnym, co dało im szansę na znacznie lepsze poznanie trudności, z którymi na co dzień – w toku edukacji zdalnej – musieli zmagać się uczniowie.

(Antonovsky, 1996), wynikające z relacji interpersonalnych wsparcie społeczne ujmowane jest w kategoriach jednego z kluczowych tzw. uogólnionych zasobów odpornościowych jednostki, definiowanych jako czynniki, które umożliwiają jednostce uniknięcie stresorów i usprawniają proces radzenia sobie z wymaganiami „w taki sposób, że zapobiegają przekształcaniu się napięcia w stan stresu; pomagając zwalczać stresory, sprzyjają ochronie zdrowia i procesom zdrowienia” (Heszen i Sęk, 2018, s. 687-688). A zatem, w świetle wcześniejszych rozważań, przyjąć należy, że wskutek szeroko pojętej izolacji społecznej ten jakże ważny zasób został w przypadku wielu nauczycieli w znaczący sposób uszczuplony, co przełożyć się mogło na ich niższą zdolność do stawiania czoła sytuacjom trudnym, generującym stres.

Wracając do głównego nurtu rozważań poświęconych relacji nauczyciel – uczeń/uczniowie, należy wyraźnie zaznaczyć, że ze względu na fakt, iż kluczowym czynnikiem negatywnie wpływającym na stan psychiczny dzieci i młodzieży było stanowiące rezultat izolacji społecznej, daleko idące ograniczenie kontaktu z rówieśnikami (Pyżalski, 2021, s. 99-100; Bieganska-Skóra i Pankowska, 2020, s. 15; por. Schaffer, 2018, s. 135-140), który sprowadzał się przeważnie wyłącznie do komunikacji telefonicznej czy bazującej na wykorzystaniu komunikatorów internetowych, wspomniane wyżej problemy natury psychologicznej dotyczyły wszystkich lub niemal wszystkich uczniów, a nie wyłącznie tych, którzy wywodzili się z rodzin dysfunkcyjnych czy borykających się z różnymi problemami lub tych, którzy mieli trudności już wcześniej (choć należy przy tym podkreślić, że u wielu uczniów, którzy już wcześniej zdiagnozowane mieli zaburzenia psychiczne przebywanie w długotrwałej izolacji zaostrzyło ich objawy – tym bardziej, że przeważnie mieli oni utrudniony lub wręcz uniemożliwiony dostęp do rozpoczęcia lub kontynuowania terapii – por. Buchner i in., 2020, s. 70-71). Ponadto wielu z nich żyło w ogromnym napięciu wynikającym z obawy o zdrowie i życie swoich bliskich, przede wszystkim starszych czy chorych członków rodziny oraz rodziców czy dziadków, których – ze względu na wykonywaną pracę – nie dotyczył obowiązek izolacji społecznej (Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 68-70). W grę wchodził również tzw. transfer stresu, który sprawiał, że negatywne napięcia doświadczane przez rodziców (którzy źle znosili izolację, zostali zwolnieni z pracy, żywili rozmaite obawy dotyczące dalszego rozwoju sytuacji pandemicznej itp.) oddziaływały także na ich dzieci (np. poprzez ogólne pogorszenie atmosfery w domu, poświęcanie dziecku znacznie mniejszej ilości czasu niż wcześniej, czy poprzez fakt, że dziecko było świadkiem kłótni rodziców czy ich przepełnionych niepokojem i niepewnością rozmów dotyczących aktualnej sytuacji i jej konsekwencji).

Zważywszy na bardzo jeszcze kruchą strukturę psychiczną dzieci i młodzieży, pozostających wciąż na tym etapie rozwoju, którego istotę stanowi nieustanny proces zmian (por. Schaffer, 2018, s. 19), tego typu obawy i napięcia stanowić mogły bardzo silne obciążenie, z którym często nie były one w stanie samodzielnie sobie poradzić. Nauczyciele byli przeważnie w pełni świadomi tego faktu – ich zdaniem na ich uczniów oddziaływała mnogość niezwykle silnych stresorów, co sprawiało, że „ich życie wywróciło się do góry nogami” (Buchner i in., 2020, s. 35) – budziło to uzasadnione obawy nauczycieli, którzy mieli świadomość tego, że możliwość wywiązywania się przez nich z kluczowej w tym kontekście funkcji opiekuńczo-wychowawczej została poważnie ograniczona. Należy przyjąć, że duża część z nich doświadczała z tego powodu silnej frustracji i odczuwała dyskomfort wynikający z poczucia bezsilności mającej swe źródło w tym, że nie byli oni w stanie pomóc swoim podopiecznym (zwłaszcza tym, którzy doświadczali przemocy domowej, czy tym charakteryzującym się szczególnymi potrzebami edukacyjnymi) (Łukasik i in., 2020, s. 47), a głęboko wierzyli w to, że wśród wielu funkcji, jakie powinni pełnić na co dzień wobec swoich uczniów jest wspieranie ich w stawianiu czoła wyzwaniom i radzeniu sobie z problemami, w które tak silnie obfitował czas pandemii i zdalnej edukacji (por. Buchner i in, 2021, s. 36-39). Co równie istotne i godne podkreślenia, jeden z raportów poświęconych badaniu szeroko pojmowanej edukacji w dobie pandemii dostarczył dane, zgodnie z którymi dla aż 25% biorących w nim udział nauczycieli stres i zmęczenie powierzonych im opiece uczniów stanowiły głównym problem, z jakim przyszło się im mierzyć w trakcie nauczania zdalnego (Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 37).

Powyższy wywód stanowi zaledwie zarys niezwykle skomplikowanych problemów, z którymi na przestrzeni 2020 i 2021 roku mierzyć się musieli uczniowie, a wraz z nimi – na tyle na ile mogli im w tym procesie towarzyszyć – także i ich nauczyciele. Wynikające z owych problemów obawy członków tej drugiej grupy to pierwsza z dwóch kluczowych determinant doświadczanego przez nich w obliczu tej sytuacji stresu. Warto odwołać się w tym miejscu ponownie do przywołanego już w poprzednim akapicie raportu, który dał jeszcze inne, ciekawe w kontekście dalszych rozważań wyniki – mianowicie, aż 37% badanych nauczycieli jako główny problem napotkany w toku edukacji zdalnej wskazało doświadczany przez siebie stres i towarzyszące mu zmęczenie, natomiast dla niemal 60% podstawowym problemem była czasochłonność pracy wkładanej w edukację zdalną (tamże). W jaki sposób oba te wyniki łączą się z prowadzonym dotąd wywodem? Wydaje się naturalne, że zarówno doświadczany przez nauczycieli wzmożony stres i zmęczenie,

jak i sygnalizowana przez nich czasochłonność pracy zdalnej mogąca, co niezwykle istotne, wnieść swój wkład w ich ogólne przeciążenie, stanowić mogły bezpośrednie następstwo podejmowanych przez nich działań ukierunkowanych na udzielenie uczniom wszelkiego potrzebnego im – w obliczu napotkanych przez nich wskutek izolacji społecznej trudności – wsparcia i pomocy. To właśnie ta aktywność nauczycieli, podejmowana przez nich w warunkach daleko idącej niepewności i obaw mogła – zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio prowadzić do wzrostu natężenia doświadczanego przez nich stresu. W poradeniu sobie z tą sytuacją z pewnością nie pomógł im również panujący w pierwszych miesiącach pandemii chaos informacyjny (por. Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 55) – decyzje dotyczące funkcjonowania systemu edukacji bardzo często przekazywane były nauczycielom za pośrednictwem mediów, a nie w ramach dialogu z władzami, które nie konsultując żywotnych kwestii odnoszących się do szkolnictwa dawały im do zrozumienia, że ich zdanie w tej kwestii nie jest aż tak istotne. Nawiązując do wspomnianego już uprzednio akronimu VUCA podkreślić trzeba, że w warunkach pandemii i wynikającej z niej społecznej izolacji oraz będącej jej pokłosiem edukacji zdalnej, istotnemu nasileniu uległa z pewnością wysoce dystynktywna dla zawodu nauczyciela problematyczność głęboka (Kwiatkowska, 2008, s. 11-13; por. Lewowicki, 2007, s. 43), co sprawia, że codzienna praca stała się dla jego przedstawicieli jeszcze bardziej niedookreślona i nieprzewidywalna niż wcześniej, co w sposób nieunikniony przyczyniać się musiało do doświadczania przez nich, w trakcie wykonywania wpisanych w nią funkcji, dojmującego poczucia bezradności, niepewności i braku stabilności oraz osamotnienia i przeświadczenia o niemożności uzyskania tak potrzebnego wsparcia w zakresie wystarczającym z punktu widzenia wyzwań, wymagań i zagrożeń, które niesie za sobą sytuacja pandemii.

Kolejny aspekt uwarunkowań nauczycielskiego stresu zawodowego, na który warto zwrócić uwagę to niewątpliwie **konflikt (niespójność) roli**, z którym mamy do czynienia w sytuacji, w której do jednostki kierowane są równocześnie dwa lub więcej sprzeczne wymagania, a zaangażowanie się przez nią w próbę sprostania jednemu z nich jest tożsame z utrudnieniem lub nawet uniemożliwieniem realizacji kolejnych (por. Konarzewski, 1994, s. 154-157, Kwiatkowski, 2018b, s. 342-344). Źródłem konfliktu, który w dobie pandemii mógł stać się udziałem wielu nauczycieli była konieczność podjęcia decyzji, w którą z dwóch dostępnych, konkurencyjnych w stosunku do siebie ról zamierzają się oni wcielić: w rolę nauczyciela wychodzącego naprzeciw wszelkim potrzebom uczniów i oferującego im wszechstronne wsparcie w tym trudnym dla nich momencie ich życia, czy może w rolę nauczyciela

„służbisty”, który, nie zważając na to, że wszyscy członkowie szkolnej społeczności znaleźli się w nieznanej im wcześniej, a co za tym idzie do pewnego stopnia zagrażającej sytuacji, postanawia trzymać się utartych wcześniej (rutynowych) reguł działania i w swojej codziennej pracy zdalnej koncentrować się przede wszystkim na realizacji programu, spychając na dalszy, odległy plan potrzeby, obawy i lęki swoich uczniów (należy przy tym przyjąć, że niektórzy z należących do tej grupy nauczycieli mieli pełną świadomość trudności, z jakimi zmierzyć się będą musieli ich uczniowie w przypadku realizacji tego scenariusza, co mogło z kolei generować u nich silny stres wynikający ze świadomości, że to ich decyzja doprowadziła do przeciążenia uczniów). Warto przy tym podkreślić, że jeszcze przed pandemią w debacie na temat szkoły dość często usłyszeć można było głosy, zgodnie z którymi obecna podstawa programowa jest zbyt obszerna, a jej realizacja niezmiernie trudna – edukacja zdalna sprawiła natomiast, że jej zrealizowanie stało się po prostu niemożliwe (Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 45-46), co wcale nie oznacza, że nie znaleźli się nauczyciele, którzy wyznaczyli sobie jej pełne wykonanie jako swój główny cel. O ile zatem dyrekcja danej szkoły nie dała zatrudnionym w niej nauczycielom jasnego sygnału, sugerującego którą z ról powinni oni uznać za wiodącą – co należy wiązać ściśle z kulturą oraz klimatem panującym w danej szkole (por. Nowosad, 2019, s. 106-127) – każdy z nich zmuszony był do samodzielnego podjęcia decyzji w tej sprawie. Oczywiście wielu nauczycieli podejmowało z pewnością próbę pogodzenia obu tych ról, ale można przypuszczać, że wiązało się to zazwyczaj ze swoistym poczuciem rozdarcia i wątpliwościami. Zaistniały w ten sposób problem ująć można w kategoriach konfliktu między dbaniem przez nich przede wszystkim o własne interesy (położenie nacisku na realizację podstawy programowej, z której nauczyciele są rozliczani przez zwierzchników, idące w parze z mniej lub bardziej świadomą zgodą na ryzykowanie przeciążenia uczniów zadawanym im materiałem) a dbaniem przede wszystkim o interesy uczniów (położenie nacisku na otoczenie uczniów opieką i zadbanie o ich nadwyrężony izolacją społeczną i trudami nauki zdalnej dobrostan oraz o zaspokojenie ich podstawowych potrzeb [np. w odwołaniu do koncepcji Abrahama Masłowa], idące w parze z przyjęciem na siebie głównego ciężaru przygotowywania i realizowania lekcji online w taki, dostosowany do potrzeb uczniów sposób, który nie będzie wymagał od nich wykraczania poza ich aktualne możliwości) (por. Doucet, 2020; Pyżalski, 2020).

Oczywiście, z punktu widzenia troski o dobro uczniów, powyższy konflikt (dylemat) rozwiązać można było tylko w jeden sposób, czemu wyraz dali nauczyciele indagowani w tej kwestii przez Annę Buchner, Martę

Majchrzak i Marię Wierzbicką, którzy zwrócili uwagę na fakt, że przejawiany przez niektórych przedstawicieli ich zawodu „brak empatii i elastyczności przejawiający się stawianiem na pierwszym miejscu podstawy programowej, a nie zdrowia psychicznego dzieci i rodziców (...) jest poważnym błędem”, prowadzącym, między innymi, do nadmiernego obciążenia psychicznego uczniów, nadszarpnięcia ich zaufania do instytucji szkoły czy do samych nauczycieli (Buchner, Majchrzak i Wierzbicka, 2020, s. 37; por. Librus, 2020, s. 7, 23). Uniknięcie tej jakże szkodliwej – zarówno z perspektywy uczniów, jak i nauczycieli oraz szkoły – ewentualności wiązać się oczywiście musiało ze wzmożonym wysiłkiem, który pedagogzy włożyć musieli w takie przygotowanie się do lekcji i do kontaktów z uczniami, które zaspokoi ich potrzeby i pomoże im odnaleźć się w wirtualnej szkole, nie straciwszy przy tym radości życia i motywacji do nauki. Wydaje się oczywiste, że dodatkowy nakład pracy, który nauczyciele musieli włożyć w opisane wyżej działania mógł – w zestawieniu z wcześniejszymi ich obciążeniami (zarówno tymi, które towarzyszyły im jeszcze przed pandemią, jak i tymi, które pojawiły się już w toku edukacji zdalnej), przyczynić się do wystąpienia u nich kolejnej przyczyny stresu zawodowego, czyli **przeciążenia rolą**.

Kwestii nauczycielskiego przeciążenia rolą – zarówno w ujęciu ogólnym, jak i w perspektywie rzeczywistości pandemicznej – można by z pewnością poświęcić osobny artykuł, ale tym jego aspektem, na który warto – w odwołaniu do drugiego z przywołanych wyżej ujęć – zwrócić szczególną uwagę, wydaje się być konieczność wyjścia przez nauczycieli poza wypracowaną na przestrzeni wcześniejszych lat szkolną rutynę. A zatem, w nawiązaniu do prowadzonych wcześniej rozważań, edukacja zdalna i konieczność zadbania o wszechstronny rozwój oraz dobrostan uczniów wymagała od nauczycieli, by obok wynikającej z pandemii rezygnacji z rutyny w życiu osobistym, zrezygnowali także z angażowania się w rutynowe metody działania w życiu zawodowym. Podkreślić trzeba, że sam fakt wdrożenia edukacji zdalnej, który wiązał się dla nauczycieli z zupełnie dla nich nową odsłoną pracy z domu⁴ (znaną już od lat pracownikom sektora prywatnego, np. licznych korporacji), doprowadził w rezultacie do

⁴ Chodzi oczywiście o prowadzenie lekcji w formule *online* z domowego komputera. Praca z/w domu sama w sobie jest bowiem niejako wpisana w zawód nauczyciela i towarzyszyła jego przedstawicielom na co dzień na długo przed wybuchem pandemii (np. przygotowywanie się do lekcji, przygotowywanie i ocenianie sprawdzianów, angażowanie się w różne formy doskonalenia zawodowego itp. – każda z tych aktywności w nierozzerwalny sposób powiązana jest ze swoistą ingerencją środowiska szkolnego do osobistej, domowej przestrzeni nauczycieli. Wprowadzenie edukacji zdalnej w znaczący sposób nasiliło tę ingerencję).

sytuacji, w której ich codzienna rutyna osobista i zawodowa zaczęły się nawzajem przenikać w sposób wcześniej w przypadku tej grupy zawodowej niespotykany, co unaocznilo, między innymi, problemy wielu nauczycieli z zachowaniem odpowiedniej, zdrowej równowagi między czasem poświęcanym na pracę oraz na życie osobiste (chodzi o tzw. *work-life balance*), co przyczyniać się mogło w znaczący sposób do nasilenia doświadczanego przez nich stresu (por. Zaród, 2020, s. 82). By dopełnić ten obraz należy dodać, że udziałem wielu nauczycieli stały się regularne, popołudniowe i wieczorne kontakty z uczniami (oraz z ich rodzicami – współpraca z nimi i udzielanie im wszelkiego potrzebnego im wsparcia, jakkolwiek bardzo wymagające i stanowiące dodatkowe obciążenie dla nauczycieli, stanowiły bardzo ważne ogniwo działań ukierunkowanych na szeroko pojęte dobro uczniów; por. Poleszak i Pyżalski, 2020b, s. 34-36; Łukasik i in., 2020, s. 49; Buchner, Fereniec-Błońska, Wierzbička, 2021, s. 39-42; Buchner i Wierzbička, 2020, s. 68-69), które rozpatrywać można, między innymi, z perspektywy wspomnianego już wejścia nauczycieli w rolę terapeutów starających się na bieżąco monitorować stan psychofizyczny swoich podopiecznych (o potencjalnym stresie wynikającym z przyjęcia przez nauczycieli tej trudnej roli wspomniano już w toku wcześniejszych rozważań). By pokazać skalę tego zjawiska należy dodać, że wyniki jednego z badań wykazały, że aż 87% uczestniczących w nim nauczycieli pozostawało w stanie ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień. Jednocześnie aż 85% tej próby badawczej deklarowało, że ma już dość siedzenia przy komputerze lub smartfonie, a 67% jej członków czuło rozdrażnienie wynikające z powodu ciągłego używania Internetu, komputera i smartfona (Bigaj i Dębski, 2020, s. 103). Warto zaznaczyć w tym miejscu, że wyniki te można rozpatrywać z punktu widzenia czynników mogących przyczynić się do wypalenia zawodowego (Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001, s. 402-403) nauczycieli, które, jak zauważyła Ayala M. Pines (1993, s. 41), dotyka najczęściej jednostki najbardziej zaangażowane i zmotywowane do jak najlepszego sprawowania codziennych obowiązków, charakteryzujące się pasją oraz postawą idealistyczną w stosunku do wykonywanej pracy, co oznacza, że ryzyko wystąpienia objawów wypalenia jest, niestety, najwyższe w przypadku tych nauczycieli, którzy należą do wspomnianej wyżej grupy silnie zaangażowanej emocjonalnie w życie swoich podopiecznych, otaczającej ich szczególną troską i będących z nimi w stałym, niejednokrotnie codziennym kontakcie pozalekcyjnym.

Wspomniane wyżej wyjście poza szkolną rutynę dotyczyć miało dwóch zasadniczych kwestii. Pierwsza z nich związana była ze zmianą

dotychczasowych metod pracy – w warunkach nauki zdalnej nie było bowiem możliwe kontynuowanie nauczania bazującego na tradycyjnej metodzie podawczej (por. Zaród, 2020, s. 82). Zmiana formy lekcji pociągnęła za sobą przymus wypracowania takich metod, które przede wszystkim pozwoliłyby na aktywizację uczniów i zmotywowanie ich do zaangażowania się w samodzielną pracę i naukę. Druga natomiast, być może znacznie bardziej złożona, wiązała się z koniecznością szybkiego opanowania przez nauczycieli umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych (por. Kwiatkowski, 2021), niezbędnych w procesie edukacji zdalnej i wdrożenia tzw. cyfrowej edukacji (por. Plebańska, 2020; Walter, 2020). Podkreślić trzeba, że według dostępnych danych przeważająca większość polskich nauczycieli nie miała przed pandemią żadnych doświadczeń związanych z edukacją zdalną (wyniki jednego z badań wykazały, że dotyczyło to aż 85% biorących w nim udział nauczycieli, patrz: Buchner, Majchrzak i Wierzbicka, 2020, s. 5), co znalazło swoje odzwierciedlenie wiosną 2020 roku, której przebieg ujawnił niski poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli (por. Zaród, 2020, s. 81-82). Trzeba jednak dodać, że wielu z nich stosunkowo szybko opanowało umiejętność korzystania z niezbędnych programów, aplikacji, platform itp., co pozostaje w ścisłym związku z faktem, że wspominają oni pierwsze miesiące pandemii jako okres ustawicznej nauki i doskonalenia swoich kompetencji (por. Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 16-17, 60). Nie zmienia to jednak faktu, że konieczność błyskawicznego zaznajomienia się z różnymi praktycznymi aspektami technologii informacyjno-komunikacyjnych w stopniu wystarczającym, by prowadzić z ich pomocą lekcje oraz utrzymywać kontakt z uczniami i ich rodzicami (tzw. komunikacja zapośredniczona przez komputer, por. Poleszak i Pyżalski, 2020b), musiała się wiązać z ogromnym nakładem pracy, który z dużą dozą prawdopodobieństwa prowadził – przynajmniej w części przypadków – do wyraźnego przeciążenia rolą, skutkującego z kolei istotnym wzrostem poziomu doświadczanego przez nauczycieli stresu. Obraz sytuacji dopełnia fakt, że wielu nauczycieli napotkało istotne problemy w obszarze utrzymania tzw. higieny cyfrowej (Bigaj i Dębski, 2020, s. 76-79; Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 64-65), co również – zwłaszcza w obliczu spędzania przez nich długich godzin przed komputerem, tabletem czy smartfonem na komunikacji z uczniami oraz na wszelkich działaniach ukierunkowanych na wspieranie go w procesie zdalnej edukacji – przyczyniać się mogło w znaczący sposób do generowania u nich stresu (por. Bigaj i Dębski, 2020, s. 103) – przede wszystkim tzw. **technostresu**, czyli specyficznej odmiany wspomnianego już stresu informacyjnego,

definiowanej jako rezultat negatywnego wpływu na psychikę, postawy, myśli czy zachowania jednostki, wywieranego bezpośrednio lub pośrednio przez technologię (Chiappetta, 2017, s. 359).

Jeśli do informacji i wniosków przytoczonych wyżej dołączymy jeszcze – odwołując się ponownie do zarysowanej już uprzednio specyfiki profesji pomocowych – nieustanną presję wywieraną na nauczycieli i ponawiające się, kierowane ku nim żądania oraz oczekiwania, by w ramach swej codziennej pracy robili jeszcze więcej i angażowali się w nią jeszcze mocniej, to wydaje się, że słuszność tezy stanowiącej o wysokim poziomie stresu nauczycieli w dobie pandemii COVID-19, wynikającego w dużej mierze z analizowanych w niniejszym artykule szeroko pojmowanych relacji interpersonalnych – ze szczególnym uwzględnieniem tej nawiązywanej z uczniami, została już w sposób wystarczający (choć z pewnością nie wyczerpujący) dowiedziona. Odwołując się do klasycznej w obszarze psychologii stresu transakcyjnej koncepcji Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman (1984; por. Heszen i Sęk, 2018, s. 704-708) stwierdzić można zatem, że wynikające z wysokich wymagań i oczekiwań społecznych oraz z własnej inicjatywy (mającej swe źródło w motywacji wewnętrznej, pasji do pracy w zawodzie i poczucia odpowiedzialności za podopiecznych) szeroko zakrojone działania, podejmowane przez nauczycieli w obszarze ich relacji z uczniami w niełatwym i niosącym za sobą liczne wyzwania czasie edukacji zdalnej, przyczynić się mogły do istotnego zaburzenia relacji (transakcji) między nimi a ich otoczeniem i właściwymi mu wymaganiami – ta utrata równowagi prowadzić musi nieuchronnie do postrzegania przez nich tejże relacji jako obciążającej lub przekraczającej ich możliwości wynikające z posiadanych przez nich zasobów, oraz jako stanowiącej zagrożenie dla ich ogólnie pojętego dobrostanu. Mówiąc inaczej, w świetle ujęcia transakcyjnego ze stresem mamy do czynienia wówczas, gdy zaburzona zostaje równowaga pomiędzy wymaganiami kierowanymi ku danej jednostce (zarówno przez jej otoczenie społeczne oraz fizyczne, jak i tymi, które stawia sobie ona sama kierując się, między innymi, swoimi aspiracjami, ambicjami czy poczuciem odpowiedzialności) a jej rzeczywistymi (lub subiektywnie przez nią postrzeganymi) możliwościami sprostania im (por. Hobfoll, 2002; Heszen i Sęk, 2018, s. 708-710). W efekcie tego typu niekompatybilności dochodzi do generowania stresu i uruchomienia procesów radzenia sobie (por. Kwiatkowski, 2018b, s. 322-327), od których powodzenia zależy dalszy kształt wspomnianej transakcji jednostka – otoczenie.

Podsumowanie

W świetle prowadzonych w niniejszym artykule rozważań wydaje się uzasadnione, by domniemywać, że stres mający swe źródło w relacjach społecznych związanych z pracą zawodową – ze szczególnym uwzględnieniem relacji z uczniami – stanowił istotny, być może wręcz kluczowy składnik ogólnie pojmowanego stresu doświadczanego przez nauczycieli na przestrzeni minionych miesięcy. Jedną z przeprowadzonych analiz wykazała na przykład, że aż 30% uczestniczących w niej nauczycieli czuje się psychicznie dużo gorzej, a 35% trochę gorzej w porównaniu z okresem poprzedzającym uruchomienie edukacji zdalnej (Bigaj i Dębski, 2020, s. 84; por. Ptaszek i in., 2020, s. 29). Wyniki te zdają się współgrać z danymi, które wskazują, że wielu nauczycieli nie mogło liczyć w dobie pandemii na uzyskanie tak bardzo potrzebnego im wsparcia psychologicznego (Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 62). Ponadto, wynikające z izolacji społecznej ograniczenia w zakresie możliwości uzyskania przez nauczycieli wsparcia społecznego (traktowanego, jak wspomniano już wcześniej, jako jeden z kluczowych zasobów odpornościowych jednostki) ze strony dyrekcji czy koleżanek/kolegów (innych nauczycieli), tak ważnego przecież w ich codziennej pracy i zmaganiach ze szkolną rzeczywistością, z pewnością również przyczyniły się do osłabienia ich ogólnie pojmowanych możliwości stawienia czoła napotkanym w trakcie pandemii wyzwaniom i zagrożeniom. A zatem, odwołując się do jednego z fundamentalnych założeń koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky'ego (1996, s. 14), na kontinuum, którego dwa bieguny opisać możemy jako „zdrowie” i „choroba” (por. Heszen i Sęk, 2018, s. 687), przeciętny nauczyciel przesunąć się mógł – wskutek takiego obrotu spraw – dość istotnie w kierunku bieguna ze wszech miar niekorzystnego („choroba”).

Kluczowe w analizowanym kontekście jest w związku z powyższym zadanie następującego pytania: Co należy zrobić, by wesprzeć nauczycieli? Chodzi tu oczywiście nie tylko o działania odnoszące się do sytuacji pandemii, ale o udzielenie im wsparcia w procesie radzenia sobie z pojawiającymi się na ich drodze trudnościami, niezależnie od ich źródła i kontekstu, w jakim zostały one napotkane. Wydaje się, że naturalną odpowiedzią na tak ujęty problem powinno być przede wszystkim zwrócenie uwagi na konieczność rozwijania nauczycielskich umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych (por. Łukasik i in., 2020, s. 52; Kwiatkowski, 2018a; Kwiatkowski, 2018b, s. 767-769; Buchner, Fereniec-Błońska, Wierzbicka, 2021, s. 74), a ponadto dołożenie wszelkich starań, by na bieżąco rozwijać szeroko pojmowane czynniki salutogenne (wspierające nauczycielski dobrostan) oraz zasoby odpornościowe nauczycieli, do których zaliczyć

można np. odporność psychiczną, rezyliencję, optymizm czy poczucie koherencji (por. Antonovsky, 1996; Kwiatkowski, 2018b, s. 361-362; Pyżalski, 2010). Kolejną kwestią, jest niewątpliwie zadbanie o budowanie nauczycielskiej umiejętności zachowywania równowagi między pracą a życiem osobistym (wspomniany już wcześniej *work-life balance*), z którą przedstawiciele tej grupy zawodowej borykali się już na długo przed wybuchem pandemii (por. Tomaszewska, 2014, s. 84-85). Nie trzeba dodawać, że w przypadku konieczności nawracającego wprowadzania edukacji zdalnej zdolność nauczycieli do wytyczania jasnej i nieprzekraczalnej (poza wyjątkowymi sytuacjami) granicy pomiędzy czasem dla siebie i dla rodziny a czasem poświęcanym na pracę będzie miało znaczenie fundamentalne. To właśnie od wzmocnienia tych umiejętności powinno się rozpocząć wszelkie działania ukierunkowane na zadbanie o szeroko pojmowany dobrostan nauczycieli (por. Jankowiak i Jaskulska, 2021, s. 28-29), który, co należy z całą mocą podkreślić, wywiera istotny, pozytywny wpływ zarówno na dobrostan ich uczniów, jak i na ich szkolne osiągnięcia (por. Eadie i in., 2021, s. 904-905; Zaród, 2020, s. 84; Collie i Martin, 2020).

Bibliografia:

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bennett, N., Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57, 311–317.
- Bieganowska-Skóra, A., Pankowska, D. (2020). *Raport z badań nad samopoczuciem uczniów w e-szkole*. Lublin: UMCS.
- Bigaj, M., Dębski, M. (2020). Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej. W: G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (75-111). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bilicki, T. (2020). Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (16-19). Warszawa: EduAkcja.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woddlan, L., Wessely, S., Greenberg, N., Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine

- and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Buchner, A., Fereniec-Błońska, K., Wierzbicka, M. (2021). *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce 2021*. Fundacja Orange. Pobrane z: <https://raport.fundacja.orange.pl/> (dostęp z dnia: 20.09.2021).
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Spółdzielnia Otwartej Edukacji. Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp z dnia: 12.08.2021).
- Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Spółdzielnia Otwartej Edukacji. Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp z dnia: 10.09.2021).
- Chiappetta, M. (2017). The Technostress: definition, symptoms and risk prevention. *Senses & Sciences*, 4(1), 358-361, doi: 10.14616/sands-2017-1-358361.
- Collie, R. J., Martin, A. (2020). Teacher wellbeing during COVID-19. *ACER Teacher Magazine*. Pobrane z: https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/teacher-wellbeing-during-covid-19 (dostęp z dnia 2.09.2021).
- Cywińska, M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Doucet, A. (2020). *Should we continue student learning during covid19? A question of Maslow before Bloom*. <https://www.ei-ie.org/en/item/23273:should-we-continue-student-learning-during-covid19-a-question-of-maslow-before-bloom-by-armand-doucet> (dostęp z dnia: 1.09.2021).
- Dragan, M., Skrodzka, M., Grajewski, P. (2020). *Stresory, radzenie sobie oraz symptomy zaburzenia adaptacyjnego w czasie pandemii COVID-19*. Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Pobrane z: <http://psych.uw.edu.pl/2021/01/14/raport-z-badan-stresory-radzenie-sobie-oraz-symptomy-zaburzenia-adaptacyjnego-w-czasie-pandemii-covid-19-2/> (dostęp z dnia 25.08.2021).
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C., Church, A. (2021). Early childhood educators' wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 903-913, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>.
- Gałecki, P., Świącicki, Ł. (red.) (2015). *Kryteria Diagnostyczne z DSM-5*. Wrocław: Edra Urban & Partner.

- Heszen, I. (2014). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen, I., Sęk, H. (2018). Zdrowie i stres. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik. Tom 2* (681-734). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hobfoll, S. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, vol. 6, no. 4, 307-324.
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/264310751> (dostęp z dnia: 21.09.2021).
- Konarzewski, K. (1994). Nauczyciel. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła* (148-179). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuśnierkiewicz, A. (2021). *Pandemia dezinformacji. Jak nie stać się ofiarą fake newsów w dobie kryzysu zdrowotnego?* <https://www.euractiv.pl/section/zdrowie/news/dezinformacja-pandemia-szczepienia-covid-19-fake-news-koronawirus-unia-europejska-astrazeneca/> (dostęp z dnia: 20.08.2021).
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. T. (2018a). Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 3, 133-162, doi: 10.17951/j.2018.31.3.133-162.
- Kwiatkowski, S. T. (2018b). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej.
- Kwiatkowski, S. T. (2021). Nowoczesne technologie i cyberprzestrzeń w zawodzie nauczyciela. W: A. Jegier, S. T. Kwiatkowski, B. Szurowska, *Nauczyciel w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata w perspektywie kształcenia i pracy zawodowej* (64-88). Warszawa: Difin.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Ledzińska, M. (2002). Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 77-97.
- Ledzińska, M. (2009). *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa - Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.

- Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukasik, J. M., Jagielska, K., Mróz, A., Koperna, P. (2020). Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19. W: N. G. Pikuła, K. Jagielska, J. M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w czasie pandemii COVID-19* (31-56). Kraków: Scriptum.
- Makarewicz, N. (2020). *Transport grozy w Bergamo. Krematoria nie nadążają z pracą, trumny z ciałami zmarłych wywożą ciężarówkami*. RMF24. Pobrane z: https://www.rmf24.pl/raporty/raport-koronawirus-z-chin/europa/news-transport-grozy-w-bergamo-krematoria-nie-nadazaja-z-praca-tr,nId,4390777#crp_state=1 (dostęp w dniu: 18.09.2021).
- Librus (2020). *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport numer 2 z badania ankietowego*. Pobrane z: <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmieniilo-sie-nauczanie-zdalne> (dostęp w dniu: 13.08.2021).
- Maslach, Ch., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- NIK (2021). *Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. W: W. B. Schaufeli, Ch. Maslach, T. Marek (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (33-52). Washington DC: Taylor and Francis.
- Plebańska, M. (2020). Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (37-42). Warszawa: EduAkcja.
- Plopa, M., Makarowski, R. (2010). *Kwestionariusz Poczucia Stresu*. Warszawa: Vizja Press&IT.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020a). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie pandemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (7-15). Warszawa: EduAkcja.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020b). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (28-36). Warszawa: EduAkcja.

- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2010). Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy). W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (107-116). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (25-27). Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), 92-115.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedago-ga (KOZP). Podręcznik*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2012). Traumatogenne skutki asynchronizacji rozwoju społecznego w Polsce doby transformacji. W: R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*, Dz. U. 2020 poz. 410.
- Schaffer, R. (2018). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H. (2009). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (149–167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewska, R. (2014). *Relacje praca-życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 2019 r. poz. 2215 oraz z 2021 r. poz. 4).

- Walter, N. (2020). Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (51-58). Warszawa: EduAkcja.
- Zaród, M. (2020). Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (81-85). Warszawa: EduAkcja.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2013). *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom V – Człowiek i jego środowisko*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.