



**Magdalena Boczkowska**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0003-3435-8193

## **Resilience a strategie radzenia sobie ze stresem u nauczycieli szkół podstawowych**

### **Resilience and stress coping strategies in primary school teachers**

**Abstract:** The aim of the study was to identify the relationship between resilience conceptualized as a process and stress coping strategies in the primary school teachers studied. A cross-sectional survey was conducted with 197 primary school teachers. To assess coping strategies, the COPE questionnaire in the Polish adaptation of S. Piatek and K. Wrześniewski. Resilience was measured using the Teachers' Resilience Scale (TRS) by M. Platsidou and A. Danilidou in a Polish adaptation by M. Boczkowska. Respondents had the highest mean resilience scores on the *Family Cohesion* subscale, and the lowest -- *Social Competence and Support of Peers*. Primary School Teachers The most common stress coping strategies for respondents include: *Focusing on the problem*, *Acceptance* and *Seeking emotional support*. The study showed that resilience statistically significantly differentiates the applied stress coping strategies among primary school teachers, but only in terms of the strategies: *Focus on the problem* and *Denial*. Higher mean resilience results are accompanied by lower mean results for *Focus on the Problem*. In contrast, those with a mean resilience result had significantly higher mean results on the use of *Denial* strategies than respondents with low and high resilience results. The results allow us to conclude that primary school teachers demonstrating high

levels of resilience in the face of stressful events do not focus only on them, but rather activate other coping strategies that facilitate positive adaptation.

**Keywords:** resilience, teacher resilience, coping with stress, primary school teachers.

## Wprowadzenie

Doświadczenie stresu zawodowego jest uwarunkowane subiektywną oceną poznawczą potencjalnego stresora i jego oceną w kategorii rzeczywistego zagrożenia. Nie można zakładać, że są zawody wolne od bodźców stresogennych lub takie, których wykonywanie będzie się wiązało z wysokim poziomem stresu u wszystkich pracowników, są jednak profesje silnie obciążające psychicznie (por. Zubrzycka-Maciąg, 2015). Bycie nauczycielem jest często wymieniane jako jeden z najbardziej stresujących zawodów. Źródła stresu nauczycielskiego mogą odnosić się do treści wykonywanej pracy, ról pełnionych w organizacji, relacji społecznych i warunków zatrudnienia. Wśród stresogennych czynników w tym zawodzie wymienia się między innymi presję związaną z dużym obciążeniem pracą, ograniczenia czasowe, brak równowagi między życiem zawodowym i prywatnym, ograniczoną autonomię, nadmierne obowiązki administracyjne, napięte relacje ze współpracownikami i kadrą zarządzającą, konflikt ról, strach przed utratą kontroli nad klasą, obawę przed oceną i niską samooceną zawodową (Mercer i Gregersen, 2020). Podkreśla się, że czynniki stresogenne nauczycieli wykraczają znacznie poza kontekst nauczania (MacIntyre, Gregersen i Mercer, 2020). Dodatkowo pandemia COVID-19 stworzyła nową, niedoświadczaną dotychczas przez nauczycieli w tak dużym stopniu listę wyzwań i stresorów. Wielu nauczycieli musiało z dnia na dzień przejść na nauczanie on-line, często nie posiadając odpowiednich kompetencji w tym zakresie, odpowiedniego sprzętu czy platform do nauczania on-line (Buchner i in., 2020a, 2020 b; Pyżalski i Walter, 2021). W literaturze przedmiotu sytuacja ta została opisana jako „*emergency online homeschooling*” (awaryjny *homeschooling online*) (Guzdial, 2020, Miligan, 2020). Poza stresorami związanymi z pracą zawodową, nauczyciele zmagają się także z obciążeniami wynikającymi z funkcjonowania w rzeczywistości pandemicznej – w szczególności dotkliwa jest obawa o zdrowie własne i innych członków rodziny, zagrożenia związane z pracą i ciągłością kariery, okresów zamknięcia w domu z powodu kwarantanny (MacIntyre, Gregersen i Mercer, 2020).

Stopień, w jakim nauczyciel doświadcza stresu zależy od wielu czynników, a wiodącą rolę pełni znajomość strategii radzenia sobie ze stresem

i gotowość do ich wykorzystania. Radzenie sobie (ang. *coping*) to proces reagowania w obliczu czynników stresogennych za pomocą jednej lub kilku dostępnych strategii. W obrębie radzenia sobie ze stresem wyróżnić można trzy pojęcia – styl, strategie i proces. Styl odnosi się do względnie stałej dyspozycji jednostki do określonego działania w obliczu sytuacji stresowych. Strategie natomiast oznaczają poznawcze i behawioralne działania, jakie podejmuje jednostka w jednej, konkretnej sytuacji stresowej (Wrześniewski, 1996). Stosowanie strategii radzenia sobie ze stresem stanowi ważny czynnik wpływający na jego przystosowanie i psychologiczne i dobrostan (Talbot i Mercer, 2019). Radzenie sobie pełni funkcje instrumentalną (zadaniową, skoncentrowaną na problemie) i regulacyjną (skoncentrowaną na emocjach). Celem radzenia sobie skoncentrowanego na zadaniu jest jego rozwiązanie, a obejmuje ono wysiłki na rzecz zmiany doświadczanej sytuacji na lepszą. Radzenie sobie skoncentrowane na emocjach dotyczy kontroli reakcji emocjonalnej związanej ze stresem i ma na celu łagodzenie napięć i innych emocjonalnie negatywnych stanów lub – wręcz przeciwnie – pobudzenia podmiotu do działania (Lazarus i Folkman, 1984). W niniejszej pracy uwzględniono jedynie strategie radzenia sobie ze stresem nauczycieli mając na uwadze ich sytuacyjny charakter. Stopień, w jakim nauczyciel doświadcza stresu w konkretnej sytuacji zależy między innymi od oceny wymagań i stosowanych przez nauczyciela strategii radzenia sobie z nimi (MacIntyre, Gregersen i Mercer, 2020). Można wyróżnić różne strategie radzenia sobie ze stresem, które mogą być proaktywne i funkcjonalne lub utrudniające działanie – dysfunkcjonalne (Carver, Scheier i Weintraub, 1989). Nie można jednak jednoznacznie określić, które sposoby radzenia sobie są skuteczne/pozytywne, a które nieskuteczne/negatywne czy nawet destrukcyjne, gdyż zależy to od różnych okoliczności, w których człowiek doświadcza stresu oraz od charakteru samego stresora (Lazarus, 1999, 2020).

Trudności odczuwane przez nauczycieli związane z zestawem wyzwań i stresorów w pracy zawodowej, dodatkowo wzmocnione przez szereg negatywnych implikacji wynikających z konieczności funkcjonowania w rzeczywistości pandemicznej mogą mieć znaczenie dla ogólnego psychicznego dobrostanu, a w konsekwencji – dla jakości nauczania i zaangażowania w pracę zawodową. Istnieje zatem potrzeba poszukiwania czynników, które będą mieć charakter ochronny i ułatwią codzienne funkcjonowanie i radzenie sobie w zawodzie. W tym kontekście należy przywołać koncepcję resilience, która w szerokim ujęciu odnosi się do zdolności adaptacyjnych jednostek w obliczu doświadczania stresogennych czy traumatycznych zdarzeń. Resilience określane jest jako pozapoznawczy czynnik skutecznego nauczania

(Klassen i in. 2018). Przez ostatnie dekady resilience postrzegane było jako względny, wielowymiarowy i rozwojowy konstrukt i istniały różnice w sposobie jego definiowania z perspektywy różnych dyscyplin. Resilience może być definiowane jako cecha, proces, wynik lub model przebiegu życia (Masten i Cicchetti, 2016; Luthar, 2006). W jednym z ujęć resilience definiowane jest jako dynamiczny proces zachodzący w społecznym systemie integracyjnym, na który wpływ ma interakcja między jednostką a środowiskiem i który może być promowany i wzmacniany (Luthar i in., 2000). W ujęciu procesualnym podkreśla się interakcję wielu systemów – biologicznych, psychologicznych, społecznych i ekologicznych prowadzącą do odzyskania, utrzymania lub poprawy samopoczucia psychicznego w obliczu jednego lub więcej czynników ryzyka (Ungar i Theron, 2020; Masten, 2018). Proces resilience można określić zatem jako dynamiczną interakcję pomiędzy wewnętrznymi i zewnętrznymi czynnikami ochronnymi i czynnikami ryzyka (Lepore i Revenson, 2006), które mogą obejmować czynniki osobiste, społeczne, rodzinne oraz sferę duchowości (Danilidou i Platsidou, 2018). W tym ujęciu silnie akcentowana jest perspektywa socjo-ekologiczna, dzięki której możliwe jest szczegółowe przeanalizowanie, jak kontekst polityczny, organizacyjny, relacyjny i osobisty, w którym żyją i pracują nauczyciele wpływa na ich wartości i zdolność do jak najlepszego nauczania (Gu, 2018). Należy podkreślić, że resilience nauczycieli oznacza coś więcej niż tylko szybkie i skuteczne „odbicie się” od doświadczanych trudności. Oprócz codziennej presji związanej z wykonywaniem zawodu nauczyciela wymagającej resilience, w tym zawodzie pojawiają się wyzwania, które są specyficzne dla różnych etapów pracy zawodowej (Day i Gu, 2014). Konceptualizacja resilience nauczycieli ze względu na wielowymiarową specyfikę tego konstruktu rozszerzyła się z rozumienia jej jako cechy lub indywidualnej zdolności w kierunku rozumienia resilience jako procesu lub wyniku (Hasher i in., 2021). Podkreśla się, że resilience w kontekstach edukacyjnych nie jest wrodzoną cechą, ale zależy od indywidualnych cech w interakcji z wpływami kontekstowymi związanymi z życiem osobistym i zawodowym nauczycieli (Gu i Li, 2013). Resilience nauczycieli jest obecnie częściej konceptualizowana jako proces pozytywnej adaptacji, a nie względnie stała cecha – oba podejścia podkreślają jednak konieczność wystąpienia zagrożenia i/lub traumy oraz – w ich obliczu – udanej adaptacji (Gu i Day, 2013). Należy w tym miejscu przytoczyć koncepcję Konaszewskiego (2020). Autor opisuje Pedagogiczny Model Resilience, w którym uwytatniona jest dynamiczna i wielowymiarowa natura tego zjawiska uwzględniająca wymiary: biologiczny, społeczny, indywidualny, ekologiczny i kulturowy. Ponadto resilience nauczycieli wiąże się z wieloma pozytywnymi

wynikami – minimalizuje stres, ryzyko wypalenia zawodowego, poprawia zaangażowanie i satysfakcję z pracy, radość nauczania, motywację, tożsamość zawodową, sprawczość czy poczucie własnej skuteczności (Brunetti, 2006, Doney, 2013, Xie i Derakhshan, 2021). Podkreśla się, że badania nad resilience nauczycieli koncentrują się zazwyczaj na czynnikach ryzyka przyczyniających się do stresu, wypalenia zawodowego czy odejściu z zawodu. Nieco zaniedbany jest obszar identyfikacji czynników, które podtrzymują zaangażowanie nauczycieli i motywację do pracy, a tym samym skuteczność w zawodzie (Day, 2008). Badania resilience nauczycieli opierały się na skalach zaprojektowanych do pomiaru tej zmiennej w populacji dorosłych jak na przykład Connor-Davison Resilience Scale (Connor i Davidson, 2003) i Resilience Scale (Wagnild i Young, 1993), jednak Ungar (2012) podkreśla, że aby lepiej zrozumieć pojęcie resilience należy badać kontekst, w którym on się przejawia. Opracowana w 2018 roku Teachers' Resilience Scale (Danilidou i Platsidou, 2018) przyniosła nowe spojrzenie na czynniki ochronne dla resilience nauczycieli.

Chociaż związki między resilience a strategiami radzenia sobie były już przedmiotem dociekań wielu badaczy – to obejmowały one w szczególności uczniów i studentów (Ogińska-Bulik i Zadworna-Cieślak, 2014; Ogińska-Bulik i Kobylarczyk, 2016), pacjentów i pracowników służby zdrowia (Marcia i in., 2020; Elliott i in. 2021; Labrague, 2021), sportowców (Secades i in., 2016) czy członków rodzin osób z niepełnosprawnością (Byra i Parchomiuk, 2018). Zaobserwowano jednak niedostatek badań z niniejszego zakresu obejmujących nauczycieli – w tym nauczycieli szkół podstawowych. W niniejszym projekcie badawczym przyjęto, że resilience to proces, w którym nauczyciele wykazują zdolność do dynamicznej reakcji z otoczeniem poprzez wykorzystywanie wewnętrznych i zewnętrznych czynników ochronnych w celu adaptacyjnego reagowania w obliczu doświadczania stresujących zdarzeń wynikających z funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości. W tym celu postawiono następujący problem badawczy:

Czy resilience różnicuje istotnie statystycznie stosowane strategie radzenia sobie ze stresem wśród badanych nauczycieli szkół podstawowych, a jeżeli tak, to w jaki sposób?

Sformułowano następującą hipotezę: Resilience różnicuje istotnie statystycznie strategie radzenia sobie ze stresem stosowane przez nauczycieli szkół podstawowych. Przypuszcza się, że nauczyciele prezentujący wysoki poziom resilience będą częściej stosować strategie proaktywne skoncentrowane na rozwiązaniu problemu niż nauczyciele prezentujący niski i przeciętny poziom tej zmiennej. Hipotezę postawiono na podstawie teoretycznych

założeń konstruktowi resilience. W ujęciu procesualnym resilience sprzyja radzeniu sobie i pozytywnej adaptacji w obliczu napotkanych trudności, czy wręcz traumatycznych przeżyć i pozostaje w silnej i dodatniej zależności z proaktywnymi strategiami radzenia sobie (Mayordomo i in., 2016). Zasadność sformułowanej hipotezy oparto również na dotychczasowych analizach empirycznych wskazujących, że pozytywne wyniki psychologiczne (positive psychological outcomes) korelują dodatnio z proaktywnymi strategiami radzenia sobie, a ujemnie ze strategiami unikowymi (MacIntyre, Gregersen i Mercer, 2020).

## **Metoda**

### **Osoby badane i procedura**

Badania były prowadzone od stycznia do lutego 2021 w formie zdalnej za pomocą kwestionariusza przygotowanego w programie google forms. Taka forma umożliwiła przeprowadzenie badań w rzeczywistości dotkniętej pandemią COVID-19. Zaproszenie do badania zostało skierowane do nauczycieli 50 losowo dobranych publicznych szkół podstawowych z jednego województwa na podstawie rejestru szkół i placówek oświatowych (<https://rspo.gov.pl/>). W piśmie przewodnim do dyrektora placówki określono zakres badania oraz wystosowano prośbę o rozpowszechnienie linku wśród nauczycieli z danej szkoły. W badaniu wzięli udział chętni nauczyciele, którzy otrzymali link do ankiety. Uczestnicy otrzymali informację, że badania są anonimowe i dobrowolne i na każdym etapie przysługuje im odstąpienie od wypełniania kwestionariusza.

W badaniu wzięło udział 197 nauczycieli szkół podstawowych. Zdecydowaną większość badanych osób stanowiły kobiety (88,8%), co odpowiada proporcjom żeńskich i męskich przedstawicieli zawodu nauczyciela w Polsce (Ośrodek Badań nad Edukacją, 2015). Ponad połowa badanych zamieszkuje duże miasto (52,3%), a zdecydowana większość pozostaje w związku małżeńskim (69,5%). Wśród badanych nauczycieli największą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani (53,3%), a najmniej liczną – nauczyciele stażyści (4,6%). Średnia wieku badanych nauczycieli wyniosła 45,29 lat, a średni staż pracy – 18,71 lat.

### **Narzędzia**

Dane empiryczne zebrano za pomocą następujących narzędzi:

Skala Resilience Nauczycieli (Teachers' Resilience Scale, M. Platsidou, A. Danilidou, w polskiej adaptacji M. Boczkowskiej) – skala służy do pomiaru resilience wśród nauczycieli. Narzędzie składa się z czterech podskal:

Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników (KSiWW), Spójność rodziny (SR), Kompetencje osobiste i wytrwałość (KOiW), Znaczenie duchowości (ZD) oraz wyniku ogólnego (RN\_WO). Przykładowe itemy w skali brzmią: „Potrafię przystosować się do zmian”, „Potrafię radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, takimi jak złość czy strach”, „Ze współpracownikami łączą mnie silne więzi”. Skala ma satysfakcjonujące właściwości psychometryczne –  $\alpha$  Cronbacha dla całej skali wynosi 0,83, a dla poszczególnych podskal: 0,88 (KSiWW); 0,87 (SR); 0,74 (KOiW), 0,67 (ZD).

Kwestionariusz COPE (The Coping Orientations to Problems Experienced, C. S. Carvera, M. F. Scheiera i J. K. Weintrauba zaadoptowany do warunków polskich przez S. Piątek i K. Wrześniewskiego) (Wrześniewski, 1996). Kwestionariusz umożliwia określenie preferencji badanych w zakresie 8 strategii (sytuacyjne radzenie), które zgrupowane są w następujących skalach: Koncentracja na problemie (PRO); Zaprzeczanie (ZAP); Koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu (EM); Poszukiwanie emocjonalnego wsparcia (WS); Akceptacja (AKC); Zwracanie się ku religii (REL); Poczucie humoru (HUM); Używanie alkoholu lub innych środków odurzających (ALK). Przykładowe itemy w skali brzmią: „Radzę się innych, co robić”, „Przyznaję się przed sobą, że nic tu nie poradzę i przestaję próbować”, „Próbuję znaleźć ukojenie w religii”. Skala w badaniu uzyskała satysfakcjonujące właściwości psychometryczne -  $\alpha$  Cronbacha dla całej skali wynosi 0,83, a dla poszczególnych podskal: 0,84 (PRO); 0,67 (ZAP); 0,68 (EM); 0,83 (WS); 0,62 (AKC); 0,93 (REL); 0,86 (HUM); 0,92 (ALK).

### **Analizy statystyczne**

W uzyskanych danych nie stwierdzono brakujących wartości. W pierwszym etapie analizy zastosowano oprogramowanie G\*Power 3.1.9.7 do określenia minimalnej wielkości próby badawczej niezbędnej do przeprowadzenia testu istotności różnic. Przyjęte kryteria a priori obejmowały średnią wielkość efektu ( $f^2 = 0,25$ ), maksymalną wartość współczynnika  $\alpha = 0,05$  oraz zalecaną moc równą 0,80 (Anderson i wsp. 2017). Analiza wykazała minimalną wielkość całej próby badawczej dla określonych kryteriów na poziomie 159 uczestników. Dla zmiennych – resilience i strategie radzenia sobie ze stresem obliczono statystyki opisowe (średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe), sprawdzono normalność rozkładu oraz związki korelacyjne (współczynnik korelacji  $r$  Pearsona). Dla resilience przeprowadzono analizę skupień metodą  $k$ -średnich. Dla porównań międzygrupowych wykorzystywanych strategii radzenia sobie ze stresem

nauczycieli zastosowano jednoczynnikową ANOVA. Analizy statystyczne przeprowadzono przy użyciu IBM SPSS 26.0.

## Wyniki badań

Statystyki opisowe odnoszące się do badanych zmiennych – resilience i strategii radzenia sobie zaprezentowano w tabeli 1. W niniejszych badaniach radzenie sobie zostało ujęte jako sytuacyjny wymiar zmagania się ze stresorami. Do najczęściej stosowanych strategii zaradczych wśród badanych nauczycieli szkół podstawowych należą: *Koncentracja na problemie*, *Akceptacja* oraz *Poszukiwanie emocjonalnego wsparcia*. Najrzadziej stosowanymi strategiami zaradczymi wśród badanych nauczycieli szkół podstawowych są natomiast *Używanie alkoholu i innych środków odurzających* oraz *Zaprzeczanie*. Oznacza to, że badani w trudnych sytuacjach angażują swoje zasoby, aby poszukiwać wielu możliwości rozwiązania problemu i na tym skupiają swoje działania. W tym czasie koncentrują się ich uwaga skoncentrowana jest w pełni na problemie - starają się nie poświęcać energii na inne czynności. Jednocześnie badani akceptują doświadczane trudności poszukując ich pozytywnego znaczenia. W sytuacjach doświadczania stresu badani szukają oparcia u bliskich osób. W zakresie resilience badani nauczyciele uzyskali najwyższe wyniki w podskali *Spójność rodziny*, natomiast najniższe średnie wyniki dotyczą podskali *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników*.

**Tabela 1.** Statystyki opisowe dla resilience i radzenia sobie ze stresem (n=197)

	Podskale	M	SD	Zakres wyników (min-max)	Zakres podskali	Wyniki w podskalach podzielone przez liczbę itemów	
						M	SD
Radzenie sobie ze stresem	Koncentracja na problemie	38,78	4,40	15-52	13-52	2,98	0,34
	Zaprzeczanie	6,81	1,78	4-12	4-16	1,70	0,45
	Koncentracja na emocjach	9,71	1,86	5-15	4-16	2,43	0,47
	Poszukiwanie emocjonalnego wsparcia	11,18	2,41	4-16	4-16	2,80	0,60
	Akceptacja	14,25	1,98	8-20	5-20	2,85	0,40
	Zwrot ku religii	10,27	3,58	4-16	4-16	2,57	0,90
	Poczucie humoru	8,21	2,40	4-16	4-16	2,05	0,60
	Używanie alkoholu i innych substancji odurzających	5,08	1,90	4-13	4-16	1,27	0,48



Resilience	Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników	28,51	5,03	15-40	8-40	3,56	0,63
	Spójność rodziny	24,81	3,40	14-30	6-30	4,14	0,57
	Kompetencje osobiste i wytrwałość	33,27	3,40	23-44	9-45	3,70	0,38
	Znaczenie duchowości	7,44	1,73	2-10	2-10	3,72	0,87
	Wynik ogólny	94,03	9,10	75-123	25-125	3,76	0,36

M – średnia, SD – odchylenie standardowe

Obliczone współczynniki korelacji ( $r$  Pearsona) wskazują na istnienie związków pomiędzy resilience a jedną ze strategii radzenia sobie – *Koncentracji na problemie*. Uchwyczone zależności dotyczą podskal *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników*, *Spójność rodziny*, *Kompetencje osobiste i wytrwałość* oraz wyniku ogólnego resilience. Zaobserwowane zależności mają charakter ujemny – wraz ze wzrostem resilience zmniejsza się skala stosowania strategii koncentracji na problemie wśród badanych nauczycieli (tabela 2).

**Tabela 2.** Związki korelacyjne pomiędzy resilience a strategiami radzenia sobie wśród badanych nauczycieli (współczynnik korelacji  $r$  Pearsona)

	PRO	ZAP	EM	WS	AKC	REL	HUM	ALK
KSiWS	-0,18*	0,11	0,11	0,13	0,10	0,02	0,07	0,10
SR	-,014*	0,01	0,06	0,12	0,07	-0,11	0,04	0,01
KOiW	-0,19**	0,01	-0,06	-0,10	-0,05	0,03	-0,09	-0,10
ZD	0,04	-0,13	-0,05	0,01	-0,07	-0,04	-0,08	-0,03
RN_WO	-0,23**	0,04	0,05	0,07	0,05	-0,03	-0,01	0,01

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

KSiWS: Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników; SR: Spójność rodziny; KOiW: Kompetencje osobiste i wytrwałość; ZD: Znaczenie duchowości; RN\_WO: Resilience nauczycieli wynik ogólny; PRO: Koncentracja na problemie, ZAP: Zaprzeczanie; EM: Koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu; WS: Poszukiwanie emocjonalnego wsparcia; AKC: Akceptacja; REL: Zwracanie się ku religii; HUM: Poczucie humoru, ALK: Używanie alkoholu i innych środków odurzających

Przeprowadzono analizy, których celem było wyodrębnienie struktury resilience u badanych nauczycieli. Zastosowano analizę skupień metodą  $k$ -średnich. Ustalono trzy odrębne grupy (skupienia) badanych nauczycieli o określonej strukturze resilience. Szczegółowe dane zawarto w tab. 3.

**Tabela 3.** Skupienia w zakresie wymiarów resilience w grupie badanych nauczycieli szkół podstawowych – zestawienie różnic

Podskala	Skupienie 1 (n=57)	Skupienie 2 (n=73)	Skupienie 3 (n=67)	ANOVA		Porównanie
				F	p	
Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników	0,57	0,20	-0,70	37,89	<0,001	1>2>3
Spójność rodziny	0,57	0,27	-0,78	48,76	<0,001	1>2>3
Kompetencje osobiste i wytrwałość	0,91	-0,19	-0,56	55,84	<0,001	1>2>3
Znaczenie duchowości	0,63	-0,86	0,40	78,69	<0,001	1>3>2

W badaniach do skupienia pierwszego przypisano 57 osób, do skupienia drugiego – 73 osoby, a do skupienia trzeciego – 67 osób. Analiza wariacji przeprowadzona w ramach analizy skupień metodą *k*-średnich wykazała, że wszystkie trzy skupienia różnią się istotnie pod względem czterech wymiarów: *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników* ( $F=69,36$ ;  $p < 0,001$ ), *Spójność rodziny* ( $F=48,76$ ;  $p < 0,001$ ), *Kompetencje osobiste i wytrwałość* ( $F=55,84$ ;  $p < 0,001$ ), *Znaczenie duchowości* ( $F=78,69$ ;  $p < 0,001$ ). Analizując uzyskane wyniki można stwierdzić, że pierwsze skupienie nakreśliło profil wysokiego poziomu resilience we wszystkich czterech wymiarach. Drugie skupienie charakteryzujące przeciętny poziom resilience obejmowało grupę badanych, których wyniki były przeciętne w zakresie podskal: *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników*, *Spójność rodziny*, *Kompetencje osobiste i wytrwałość* i niskie w zakresie *Znaczenia duchowości*. Z kolei trzecie skupienie określające profil niskiego poziomu resilience skoncentrowało badanych z niskimi wynikami w podskalach: *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników*, *Spójność rodziny*, *Kompetencje osobiste i wytrwałość* i przeciętnym wynikiem w podskali *Znaczenie duchowości*. Osoby reprezentujące pierwsze skupienie znacząco wyżej oceniają własne kompetencje społeczne oraz odczuwane wsparcie współpracowników niż pozostali badani. Badani nauczyciele reprezentujący wysoki poziom resilience łatwiej nawiązują relacje w miejscu pracy, a więzi ze współpracownikami oceniają jako bardziej satysfakcjonujące. Badani ci wysoko oceniają spójność swojej rodziny wyrażającą się w chęci wspólnego spędzania wolnego czasu, podobnych życiowych priorytetów i pozytywnym spojrzeniu na rzeczywistość nawet w trudnych chwilach. Nauczyciele reprezentujący pierwsze skupienie wysoko oceniają swoje kompetencje osobiste i wytrwałość w działaniu, umiejętności przystosowania się do zmian, a także swoje zdolności adaptacyjne w obliczu doświadczanych porażek. Również umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami i gotowość do podejmowania inicjatywy w różnych

trudnych sytuacjach została w tej grupie respondentów oceniona najwyżej. Drugie skupienie prezentują badani nauczyciele szkół podstawowych, których poziom resilience można określić jako przeciętny. Ta grupa badanych osób nieco gorzej oceniła swoje kompetencje indywidualne i społeczne oraz spójność swojej rodziny. Ci badani również dość niższe znaczenie przypisują duchowości w procesie radzenia sobie i pozytywnej adaptacji w obliczu doświadczania trudności. Ostatnie skupienie tworzą badani nauczyciele, którzy deklarują brak trudności w nawiązywaniu relacji w miejscu pracy oraz niski poziom wsparcia od współpracowników. Osoby te również dość nisko oceniły swoje kompetencje osobiste wyrażające się w umiejętności przystosowania do zmian i działania pod presją czy umiejętnością radzenia sobie z nieprzyjemnymi doznaniem. Co ciekawe – w profilu resilience tych osób należy podkreślić przeciętne znaczenie duchowości, czyli przypisywanie istotnego znaczenia losowi lub wierze w Boga.

Za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji sprawdzono, czy badane osoby reprezentujące poszczególne skupienia będą różnić się w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem (tab. 4).

**Tabela 4.** Poziom resilience a strategie radzenia sobie ze stresem wśród badanych nauczycieli szkół podstawowych (jednoczynnikowa ANOVA) (n=197)

Strategia	Poziom	N	Średnia ranga	F	p
Koncentracja na problemie	Wysoki	60	37,39	5,566	0,004**
	Przeciętny	80	38,69		
	Niski	57	40,22		
Zaprzeczanie	Wysoki	60	6,65	3,450	0,034*
	Przeciętny	80	7,18		
	Niski	57	6,48		
Koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu	Wysoki	60	9,74	0,363	0,696
	Przeciętny	80	9,68		
	Niski	57	9,73		
Poszukiwanie emocjonalnego wsparcia	Wysoki	60	11,37	0,688	0,504
	Przeciętny	80	11,24		
	Niski	57	10,93		
Akceptacja	Wysoki	60	14,33	0,051	0,951
	Przeciętny	80	14,23		
	Niski	57	14,20		
Zwrot ku religii	Wysoki	60	10,25	1,056	0,350
	Przeciętny	80	10,13		
	Niski	57	10,48		

Poczucie Humoru	Wysoki	60	8,00	1,696	0,186
	Przeciętny	80	8,24		
	Niski	57	8,38		
Używanie Alkoholu lub Innych Środków Odurzających	Wysoki	60	5,12	0,515	0,598
	Przeciętny	80	5,11		
	Niski	57	5,00		

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Uzyskane wyniki wskazują, że poziom resilience istotnie różnicuje dwie spośród ośmiu strategii radzenia sobie ze stresem u badanych nauczycieli szkół podstawowych: *Koncentrację na problemie* i *Zaprzeczanie*. Badani reprezentujący wysoki poziom resilience uzyskali istotnie niższe średnie rangi w zakresie *Koncentracji na problemie* niż osoby reprezentujące przeciętny i niski poziom tej zmiennej. Oznacza to, że badani nauczyciele z wysokim poziomem resilience istotnie rzadziej niż pozostali są w stanie zaangażować wszystkie swoje zasoby, aby rozwiązać zaistniały problem. Natomiast w przypadku strategii *Zaprzeczania* to badani reprezentujący drugie skupienie istotnie częściej niż badani reprezentujący pierwsze i drugie skupienie stosują tę strategię w radzeniu sobie ze stresem.

## Dyskusja wyników i wnioski

Celem przeprowadzonych badań było określenie zależności pomiędzy resilience ujmowanym w kategorii procesu a strategiami radzenia sobie ze stresem u badanych nauczycieli szkół podstawowych.

Do najczęstszych strategii radzenia sobie ze stresem wśród badanych należały *Koncentracja na problemie*, *Akceptacja* i *Poszukiwanie emocjonalnego wsparcia*. Wynik ten jest częściowo zgodny z analizami przeprowadzonymi przez MacIntyre i współpracowników (2020), które wskazały, że najczęściej stosowaną strategią radzenia sobie wśród nauczycieli jest akceptacja i zaawansowane planowanie, natomiast najrzadziej stosowane strategie miały charakter unikający. Przywołani badacze twierdzą, że poszukiwanie wsparcia emocjonalnego jest aktywną strategią radzenia sobie a nie przeciwieństwem radzenia sobie zorientowanego na problem. Badani nauczyciele najwyższe średnie wyniki w zakresie resilience uzyskali w podskali *Spójność rodziny*, natomiast najniższe w zakresie *Kompetencji społecznych i wsparcia współpracowników*. Jest to spójne z doniesieniami innych badaczy wskazujących, że w wyniku wprowadzonych procedur związanych z reformą z 2000 roku pojawiły się negatywne konsekwencje dla samych nauczycieli i ich funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej poprzez m.in. dezintegrację zespołu nauczycielskiego (Wiłkomirska, 2011). W związku z pandemią COVID-19

nauczyciele zgłaszali niski poziom wsparcia od dyrektora i współpracowników (Madalińska-Michalak, 2020). Badania przeprowadzone wśród nauczycieli w Polsce wskazują, że niewłaściwe relacje w środowisku współpracowników stanowią dla nauczycieli znaczącym obciążeniem (Pyżalski, 2010).

Resilience istotnie różnicuje strategie radzenia sobie nauczycieli szkół podstawowych, jednak założony charakter owych różnic nie potwierdził się - zakładano bowiem, że badani nauczyciele z wysokim poziomem resilience będą istotnie częściej prezentować strategie skoncentrowane na rozwiązaniu problemu. Przeanalizowane dane pozwoliły na stwierdzenie, że resilience różnicuje istotnie stosowane strategie radzenia sobie w przypadku *Koncentracji na problemie* i *Zaprzeczaniu*. Nauczyciele charakteryzujący się wysokim poziomem resilience istotnie rzadziej niż pozostali doświadczając trudności koncentrują się na nich. Wynik ten nie jest spójny z dotychczasowymi doniesieniami badaczy, których analizy dowiodły, że aktywne strategie radzenia sobie są dodatnio skorelowane z resilience (Byra i Parchomiuk, 2018, Lin i in., 2020, Konaszewski, Niesiobędzka i Surzykiewicz, 2021). Badani nauczyciele charakteryzujący się wysokim resilience potrafią zatem niejako „odłączyć” się od stresującego bodźca, nie przypisując mu większego znaczenia i nie skupiając na nim w pełni, chociaż nie oznacza to wcale, że nie podejmują działań mających na celu rozwiązanie trudnej sytuacji, w której się znaleźli. Jest to zgodne z teorią, iż różne rodzaje stresujących sytuacji wymagają różnych reakcji, ponieważ ewoluują w czasie i dlatego mogą wystąpić momenty, w których np. zaprzeczenie, rozproszenie uwagi, wyładowanie będą najlepszymi dostępnymi reakcjami jako strategia krótkoterminowa (MacIntyre, Gregersen i Mercer, 2020). Przebieg procesów radzenia sobie ze stresem zależy w dużym stopniu od indywidualnych zasobów jednostki oraz doświadczanego wsparcia społecznego (Kirenko i Boczkowska, 2017). Badania w warunkach pandemii COVID-19 w różnych populacjach dostarczają dane potwierdzające, że poszukiwanie wsparcia społecznego jest powszechną strategią radzenia sobie (Finstad i in., 2021). Aktualne badania wskazują, że resilience nasila skłonność do radzenia sobie za pomocą strategii związanych z poszukiwaniem wsparcia (Konaszewski, Niesiobędzka, i in., 2021).

W każdej zawodowej codzienności doświadczą się stresorów, nauczyciele są jednak nimi obciążeni w sposób szczególny. Ciągła koncentracja na problemach – nawet w celu ich rozwiązania – mogłaby powodować negatywne skutki psychologiczne. Wychodząc z założenia, że osoby prezentujące wysoki poziom resilience w celu pozytywnej adaptacji w obliczu doświadczania stresujących bodźców stosują repertuar działań angażując zarówno własne kompetencje osobiste, jak i społeczne, można wytłumaczyć fakt, że

nie koncentrują się w pełni na nich. Być może umożliwia to spojrzenie na doświadczane trudności z pewnym dystansem, zaplanowanie i realizację działań mających na celu ograniczenie ich negatywnych skutków, ale jednocześnie – bez rezygnacji z działań dotyczących innych sfer życia – rodzinnego, towarzyskiego, rozwoju osobistego. Dociekania badaczy wskazują na związki resilience ze strategiami unikowymi radzenia sobie, które uznane są za nieadaptacyjne formy radzenia, jednak w rzeczywistości mogą być zdrowe – unikanie związane z poszukiwaniem kontaktu z innymi, czytaniem książek czy wykonywaniem innych prac może mieć charakter adaptacyjny (Diong i Bishop, 2016; Konaszewski, Kolemba i in., 2021). Jednocześnie należy podkreślić, że badania były prowadzone w rzeczywistości dotkniętej skutkami pandemii COVID-19. W tym czasie podejmowanie wielu działań zaradczych było uniemożliwione ze względu na konieczność zachowania reżimu sanitarnego. Przez to też - być może - badani mieli świadomość, że wielu trudności nie da się rozwiązać ze względu na ograniczenia pandemiczne wiążące się chociażby z utrudnionym czy często całkowicie niemożliwym bezpośrednim kontakcie z uczniami, rodzicami, czy innymi pracownikami szkoły. Dodatkowo – radzenie sobie ze stresem jako zdolność o charakterze plastycznym może również ulegać modyfikacjom na skutek ulegania pewnym oddziaływaniom (Kwiatkowski, 2019).

Chociaż przyjmuje się, że strategie skoncentrowane na problemie mogą stanowić czynnik ochronny w zmniejszaniu lęku i depresji (Babore i in., 2020; Huang i in., 2020), to jednak niniejsze dociekania empiryczne mogą stanowić przesłankę do stwierdzenia, że każda strategia radzenia sobie może być zarówno funkcjonalna, jak i dysfunkcjonalna dla konkretnej jednostki, a ocena jej funkcjonalności opiera się na bilansie zysków i strat dla konkretnej osoby. Przy czym zarówno stosowanie funkcjonalnych, jak i dysfunkcjonalnych strategii radzenia sobie wiąże się z doświadczaniem stresu, na co wskazują badania przeprowadzone wśród 380 niemieckich nauczycieli różnych poziomów edukacji (Klapproth i in., 2020), to jednak badacze wskazują, że strategie unikowe wiążą się z wyższym stresem i obniżonymi wynikami psychologicznymi wśród nauczycieli. To z kolei wiąże się z wyższym prawdopodobieństwem zachowań nieprzystosowawczych jak zaprzeczanie, wycofanie, nadużywanie alkoholu, złość czy agresja a także wystąpienia wypalenia zawodowego (MacIntyre i in., 2020).

Reasumując, resilience stanowi czynnik pozwalający na zredukowanie negatywnych skutków psychologicznych i dzięki temu odgrywa kluczową rolę w zachowaniu/poprawie dobrostanu jednostek. Niniejsze badanie pozwala na lepsze zrozumienie stosowanych strategii radzenia sobie wśród

nauczycieli w kontekście resilience ujmowanego jako wielowymiarowy konstrukt odnoszący się do kompetencji indywidualnych i społecznych czynników umożliwiających lub ułatwiających pozytywną adaptację w obliczu doświadczanych trudności i codziennych wyzwań.

### **Ograniczenia i przyszłe kierunki badań**

Przeprowadzone badania nie były wolne od pewnych ograniczeń. Jednym z nich jest niereprezentatywność próby - do badania zostali zrekrutowani ochotnicy, którzy otrzymali link. Ponadto implikacje przyczynowe nie są możliwe ze względu na korelacyjny charakter prowadzonych analiz. W przyszłych dociekaniach empirycznych zasadne jest sprawdzenie, czy zmienne socjodemograficzne oraz inne związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela moderują związek pomiędzy resilience a strategiami radzenia sobie. Prowadzone badania miały charakter poprzeczny - podłużny charakter badań pozwoliłby na ocenę dynamiki w obszarze resilience oraz zmian zachodzących w strategiach radzenia sobie wraz z upływem czasu. Badania podłużne pozwoliłyby również na wyjaśnienie, czy uchwycone znaczenie resilience dla radzenia sobie jest charakterystyczne tylko dla pandemii, czy utrzymuje się również w warunkach popandemicznych. Przeprowadzone analizy są jedynie wstępną eksploracją badanego zjawiska i mogą stanowić podstawę bardziej pogłębionych analiz poszerzających wiedzę na temat resilience nauczycieli w Polsce.

### **Implikacje praktyczne**

Ocena związków pomiędzy resilience a strategiami radzenia sobie jest konieczna ze względu na potrzebę opracowania skutecznych strategii promocji zdrowia skoncentrowanych na interwencjach w zakresie resilience. Konieczność ta jawi się przede wszystkim ze względu na wzrastający odsetek odchodzenia z zawodu nauczyciela w przeciągu pierwszych pięciu lat kariery (Gallant i Riley, 2014). Ze względu na dotychczasowe doświadczenia związane z pandemią COVID-19 interwencje organizacyjne powinny mieć na celu poprawę adaptacyjnych umiejętności radzenia sobie i resilience wśród nauczycieli szkół podstawowych. Grupa ta powinna mieć możliwość uczestnictwa w szkoleniach i warsztatach podnoszących kompetencje w zakresie możliwości stosowania funkcjonalnych strategii radzenia sobie z problemami i wzmacniania/budowania resilience, aby lepiej adaptować się w obliczu trudnych zdarzeń będących nieodłącznym elementem szkolnej codzienności. Udział w kursach i szkoleniach powinien być zapewniony już na etapie kształcenia akademickiego na kierunkach nauczycielskich.

### **Bibliografia:**

- Babore, A., Lombardi, L., Viceconti, M. L., Pignataro, S., Marino, V., Crudele, M., Candelori, C., Bramanti, S. M., Trumello, C. (2020). Psychological Effects of the COVID-2019 Pandemic: Perceived Stress and Coping Strategies among Healthcare Professionals. *Psychiatry Research*, 293, 113366.
- Boczkowska, M. (2021). Skala Resilience Nauczycieli (SRN) – polska adaptacja Teachers' Resilience Scale (TRS) M. Platsidou i A. Danilidou. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(4) (62), 109-132.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812–825.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020a). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja I*. Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp:] 23.04.2022 r.
- Buchner, A., Szeniawska, M., Wierzbicka, M. (2020b). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja II*. Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp:] 23.04.2022 r.
- Byra, S., Parchomiuk, M. (2018). Resilience a strategie radzenia sobie z problemami u matek dzieci z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 31, 24-41.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Connor, K. M., Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Day, C., Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing Times*. Abingdon: Routledge.
- Elliott, T. R., Perrin, P. B., Bell, A. S., Powers, M. B., Warren, A. M. (2021). Resilience, coping, and distress among healthcare service personnel during the COVID-19 pandemic. *BMC psychiatry*, 21(1), 1-12.
- Gallant, A., Riley, P. (2014) Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562-580.
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising Teacher Resilience. W: M. Wosnitz (red.), *Resilience in Education* (13-33). Springer: Cham.
- Gu, Q., Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 288–303.



- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: a necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*. 24, 645–664.
- Finstad, G. L., Giorgi, G., Lulli, L. G., Pandolfi, C., Foti, G., León-Perez, J. M., Mucci, N. (2021). Resilience, coping strategies and posttraumatic growth in the workplace following COVID-19: A narrative review on the positive aspects of trauma. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9453.
- Hascher, T., Beltman, S., Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Huang, L., Lei, W., Xu, F., Liu, H., Yu, L. (2020). Emotional Responses and Coping Strategies in Nurses and Nursing Students during Covid-19 Outbreak: A Comparative Study. *PLoS ONE*, 15, e0237303.
- Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015 (Raport)* (2015). Ośrodek Badań nad Edukacją. oprac. M. Rachubka. Warszawa: Wyd. ORE.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., Jungmann, T. (2020). Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Al Hashmi, W., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Györi, J. G. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*, 72, 64–74.
- Konaszewski, K., Niesiobędzka, M., Surzykiewicz, J. (2021). Resilience and mental health among juveniles: role of strategies for coping with stress. *Health and quality of life outcomes*, 19(1), 1-12.
- Kwiatkowski, S. T. (2019). Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela–raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 133-162.
- Labrague, L. J. (2021). Psychological resilience, coping behaviours and social support among health care workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review of quantitative studies. *Journal of nursing management*, 29(7), 1893-1905.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.

- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion. A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (2020). Psychological stress in the workplace. W: *Occupational stress* (3-14). CRC Press.
- Lin, J., Ren, Y.-H., Gan, H. J., Chen, Y., Huang, Y.-F., Ty, X.-M. (2020). Resilience-related factors among non-local medical workers deployed to Wuhan, China during COVID-19 outbreak. *BMC Psychiatry*, 20, 417.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857–885.
- Luthar, S. S., (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. W: D. Cicchetti, D. J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (739-795). Hoboken, nJ, us: John Wiley & sons inc.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*, 54, 77-87.
- Masten, A. S., Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. W: D. Cicchetti (red.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (271-333). Hoboken, nJ, us: John Wiley and sons inc.. doi:10.1002/9781119125556.devpsy406.
- Macía, P., Barranco, M., Gorbeña, S., i Iraurgi, I. (2020). Expression of resilience, coping and quality of life in people with cancer. *PLoS One*, 15(7), e0236572.
- Madalińska-Michalak, J. M. (2020). Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 32(2 (64)), 53–71.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31.
- Mayordomo T., Viguer P., Sales A., Satorres E., Melendez C. (2016), Resilience and coping as predictors of well-being in adults. *The Journal of Psychology*, 150(7), 809–821.
- Mercer, S., Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*.

- Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (53-74). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J., Walter, N. (2021). *E-dukacja zdalna w czasie COVID19 w Polsce - mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*. Pobrane z: [https://operon.pl/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii\\_COVID-19.pdf](https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf) [dostęp:] 28.05.2022
- Talbot, K., Mercer, S. (2019). Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 410-432.
- Xie, F., Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12, 2623.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. W: M. Ungar, *The social ecology of resilience* (13–31). Springer.
- Ungar, M., Theron, L. (2020). Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441-448.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2015). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Secades, X. G., Molinero, O., Salguero, A., Barquín, R. R., de la Vega, R., Márquez, S. (2016). Relationship between resilience and coping strategies in competitive sport. *Perceptual and motor skills*, 122(1), 336-349.
- Wagnild, G. M., Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Wiłkomirska, A. (2011). Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko” reformy edukacji. *Studia Pedagogiczne*, 14, 159–171.
- Wrześniewski, K. (1996). Pomiar radzenia ze stresem – wybrane zagadnienia. *Promocja zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 3(8–9), 34–46.