

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie. Wydział Pedagogiczny

STEFAN TOMASZ KWIATKOWSKI

ORCID: 0000-0003-3037-2983

s.kwiatkowski@chat.edu.pl

*Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela –  
raport z badań*

---

Coping with Stress in the Teaching Profession – Research Report

STRESZCZENIE

W artykule zostały zaprezentowane wyniki badań przeprowadzonych z udziałem 142 nauczycieli szkół podstawowych. Punktem wyjścia analiz uczyniono rozważania odnoszące się do nauczycielskiego stresu zawodowego, natomiast ich celem było: a) określenie siły tendencji osób badanych do stosowania poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem, b) wykrycie ewentualnych różnic w zakresie owych tendencji pomiędzy grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego, c) określenie – poprzez zastosowanie analizy korelacyjnej – ewentualnych związków pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem a właściwościami wewnętrznymi istotnymi z perspektywy pracy szkolnej (ze szczególnym uwzględnieniem moderatorów stresu, takich jak inteligencja emocjonalna czy kompetencje społeczne). Zastosowane procedury badawcze umożliwiły zgromadzenie danych, które ujawniły, że skłonność osób badanych do stosowania stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na zadaniu była istotnie wyższa niż ich tendencja do angażowania się w aktywności właściwe pozostałym stylom: skoncentrowanemu na emocjach oraz skoncentrowanemu na unikaniu. W większości przypadków analizy porównawcze nie wykazały, by pomiędzy nauczycielami różniącymi się stopniem awansu zawodowego wystąpiły statystycznie istotne różnice w zakresie preferowania działań charakterystycznych dla któregośkolwiek stylu. Z kolei analizy korelacyjne potwierdziły w części przypadków istnienie statystycznie istotnych związków pomiędzy poszczególnymi stylami radzenia sobie ze stresem a czynnikami kluczowymi z perspektywy zdolności nauczycieli do skutecznego stawiania czoła sytuacjom trudnym.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel; stres zawodowy; radzenie sobie ze stresem; stopień awansu

## WPROWADZENIE

Wyniki prowadzonych na przestrzeni minionych lat analiz empirycznych, skoncentrowanych na nauczycielskich obciążeniach zawodowych (por. Kwiatkowski 2018a) i wynikającym z nich stresie, zdają się potwierdzać tezę, zgodnie z którą praca szkolna staje się z roku na rok coraz bardziej wymagająca, przede wszystkim ze względu na fakt, że w i tak już skomplikowanej edukacyjnej rzeczywistości pojawiają się kolejne, niejednokrotnie bardzo złożone wyzwania, które w trudny do przeoczenia sposób zwiększają prawdopodobieństwo występowania negatywnych konsekwencji w obszarze szeroko pojętego psychologicznego dobrostanu nauczycieli. Ta konstatacja związana jest nierozdzielnie z faktem, że wykonywany przez nich zawód postrzegany jest coraz częściej jako generujący stres istotnie silniejszy niż ten, który pociąga za sobą realizacja zadań zawodowych właściwych wielu innym współczesnym profesjom (por. Clipa 2017, s. 120–124; Drózka 2017, s. 68; Ferguson, Mang, Frost 2017, s. 64–65; Kwiatkowski 2017c, s. 126–136; Kyriacou 2001, s. 27–34; Nasser Abu-Alhija 2015, s. 374–375; Parray, Kumar, Awasthi 2016, s. 88–89). Jest to niewątpliwie bardzo poważny problem, któremu należy poświęcić szczególną uwagę m.in. ze względu na fakt, że ci spośród nauczycieli, którzy doświadczają zbyt silnego stresu zawodowego (por. Cox, Griffiths, Rial-Gonzalez 2006, s. 61–99; Konarzewski 1994, s. 148–179), będącego następstwem wymagań zawodowych, którym nie są w stanie sprostać, korzystając z dostępnych im zasobów<sup>1</sup> (Heszen 2014, s. 24–35; Lazarus, Folkman 1984, s. 31–38), mogą w rezultacie nie wywiązywać się w należyty sposób ze swoich licznych powinności. Co istotne, mogą nie spełniać oczekiwań związanych z ciężącym na nich obowiązkiem dotyczącym tworzenia takiego klimatu do nauki uczniom, który będzie sprzyjał ich wszechstronnemu rozwojowi (Herman, Reinke 2015, s. 3–4). Próbując określić potencjalne następstwa takiego dalece niekorzystnego stanu rzeczy, należy podkreślić, że cierpiący z powodu zbyt silnego dystresu nauczyciele nie tylko są narażeni na podwyższone ryzyko niepowodzenia w obszarze budowania pozytywnej – bazującej na wzajemnym zaufaniu i szacunku wszystkich zaangażowanych podmiotów oraz na ich poczuciu przynależności i bezpieczeństwa – atmosfery sali lekcyjnej

<sup>1</sup> Co prawda, źródłem stresu (w tym stresu zawodowego) może być również takie zaburzenie równowagi między wymaganiami kierowanymi ku jednostce a jej możliwościami sprostania im, które wynika z obciążeń zbyt małych w stosunku do jej potencjału (Heszen 2014, s. 24), jednakże uzasadnione wydaje się przyjęcie założenia, zgodnie z którym – w obliczu rezultatów przeprowadzonych dotychczas analiz – tego typu zaburzenie występuje w przypadku osób pracujących w zawodzie nauczyciela stosunkowo rzadko, a jeśli już ma miejsce, to można podejrzewać, że – stanowiąc odmianę od typowego dla przedstawicieli tej grupy zawodowej codziennego przeciążenia – rozpatrywane jest raczej w kategoriach możliwości „złapania oddechu” niż potencjalnego źródła negatywnego napięcia.

(por. Garibaldi i in. 2017, s. 348–355), ale mogą również (por. Muchacka-Cymerman, Tomaszek 2017, s. 97–108) generować negatywne napięcie emocjonalne u swoich uczniów, przyczyniając się tym samym do wielce niepożądanego ograniczenia rozwoju tkwiącego w nich potencjału.

W związku z powyższym uzasadnione wydaje się stwierdzenie, zgodnie z którym „nauczanie dzieci to męczące, wyczerpujące i pod względem trudności systematycznie niedoceniane zajęcie” (Kretschmann 2003, s. 13), co sprawia, że konieczne jest bliższe przyjrzenie się zdolnościom nauczycieli do stawiania czoła typowym dla ich codziennej pracy wyzwaniom, a w szczególności właściwym im tendencjom do reagowania w sytuacjach generujących stres (czyli w różnego rodzaju sytuacjach trudnych) (por. Łukaszewski 2015), które wyrażają się preferowanymi przez nich stylami radzenia sobie ze stresem.

Zgodnie z koncepcją Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera (Endler, Parker 1990, s. 846–853; Endler, Parker, Butcher 2003, s. 1050; Strelau i in. 2013, s. 17; Terelak 2008, s. 307–308; por. Heszen 2014, s. 63–94) można wyróżnić trzy zasadnicze style<sup>2</sup> radzenia sobie ze stresem:

1. Styl skoncentrowany na zadaniu (orientacja na zadanie) – wiąże się z tendencją podmiotu do angażowania się w różnorodne, adekwatne do danej sytuacji, działania ukierunkowane na rozwiązanie napotkanego, generującego stres, problemu lub ze skłonnością do przygotowywania planów odnoszących się do tego typu aktywności, które mają zostać wprowadzone w życie w momencie najdogodniejszym z perspektywy przewidywanej skuteczności oraz dobrostanu jednostki.
2. Styl skoncentrowany na emocjach (orientacja na emocje) – związany ze skłonnością podmiotu do koncentrowania się – w obliczu generującej negatywne napięcie sytuacji trudnej – przede wszystkim na sobie samym, na doświadczanych w związku z napotkanym problemem przeżyciach emocjonalnych (jak np. bardzo częste w obliczu stresu: złość, napięcie czy poczucie winy).
3. Styl skoncentrowany na unikaniu (orientacja na unikanie) – jest charakterystyczny dla tych osób, które napotykając na swej drodze wzbudzającą u nich negatywne napięcie sytuację problemową, wykazują silną tendencję do wystrzegania się koncentrowania swojej uwagi na zaistniałych trudno-

---

<sup>2</sup> Warto podkreślić, że o ile styl radzenia sobie ze stresem definiowany jest jako względnie stała tendencja „do stosowania w różnych sytuacjach specyficznych dla jednostki sposobów radzenia sobie mających na celu usunięcie lub redukcję stanu stresu”, o tyle strategia radzenia sobie ze stresem to „określone działania i reakcje, jakie człowiek podejmuje lub uruchamia w konkretnej sytuacji stresowej”, natomiast proces radzenia sobie ze stresem to „ciąg zmieniających się w czasie strategii” (strategie są zatem specyficzne dla sytuacji, a style – dla podmiotu) (Strelau i in. 2013, s. 9; por. Heszen 2014, s. 63–67; Terelak 2008, s. 301–307).

ściach oraz wszelkich związanych z nimi przeżyciach i myślach. Unikanie problemu (ujmowane jako styl główny) może przybierać formę: a) angażowania się w czynności zastępcze (unikania zorientowanego na zadanie, jak np. sprzątanie czy oglądanie telewizji) – chodzi o wszelkie działania, które mają na celu odciążenie uwagi podmiotu od sytuacji stresowej), lub b) poszukiwania kontaktów towarzyskich (unikanie zorientowane osobowo/na ludzi, np. wyjście do kina z przyjaciółmi czy spacer w towarzystwie koleżanki/kolegi) – to wszelkie aktywności o charakterze interpersonalnym, ukierunkowane bardzo często właśnie na wspomniane powyżej odciążenie myśli podmiotu od zagrażających jego dobrostanowi myśli i emocji.

Świadomość tendencji charakterystycznych dla preferowania każdego z przedstawionych powyżej stylów radzenia sobie ze stresem powinna prowadzić do refleksji na temat tego, który z nich jest najbardziej optymalny z punktu widzenia pracy współczesnego nauczyciela. Nie wdając się jednakże w dywagacje odnoszące się do różnego rodzaju sytuacji specyficznych i starając się spojrzeć na analizowaną kwestię z bardziej ogólnej perspektywy, uprawnione wydaje się – w świetle przeprowadzonych dotychczas analiz (Strelau i in. 2013, s. 47–51; por. Terelak 2008, s. 308) – przyjęcie, że najbardziej pożądanym w procesie stawiania przez nauczyciela czoła wyzwaniom właściwym szkolnej rzeczywistości stylem jest ten, który jest skoncentrowany na zadaniu. Należy bowiem założyć, że to właśnie tendencja do angażowania się w konkretne działania (lub przynajmniej w ich planowanie), przyczyniająca się w sposób naturalny do bezpośredniego zmierzenia się z zaistniałym problemem, ma najbardziej adaptacyjny charakter i umożliwi realne, faktyczne rozwiązanie danej sytuacji trudnej<sup>3</sup>. Na korzyść rzeczzonego stylu przemawia również to, że koreluje on dodatnio zarówno z inteligencją emocjonalną, jak i kompetencjami społecznymi, które traktowane są jako istotne moderatory stresu. Z drugiej strony należy podkreślić, że siła tendencji do preferowania działań sprowadzających się do koncentracji na doświadczanych przeżyciach emocjonalnych w obliczu stresu koreluje ujemnie z każdą ze wspomnianych powyżej właściwości wewnętrznych, co – wobec ich fundamentalnego znaczenia w szeroko pojmowanym procesie radzenia sobie ze stresem – zdaje się świadczyć o wysokiej dezadaptacyjności stylu skoncentrowanego na emocjach (por. Salovey i in. 1999, s. 141–160; Zeidner, Matthews, Roberts 2006, s. 108–119). Jeżeli zaś chodzi o styl skoncentrowany na unikaniu, to trzeba podkreślić, że umiarkowane (niewydłużające się w czasie) poszukiwanie kontaktów towarzyskich może być potraktowane zarówno jako źródło

<sup>3</sup> Oczywiście o ile przyjmiemy założenie, zgodnie z którym najbardziej typowe (najczęściej występujące) sytuacje problemowe charakterystyczne dla środowiska szkolnego mają naturę sprawnościową (zależną od działań podejmowanych przez jednostkę – konkretnego nauczyciela), a nie losową (w przypadku której działania podejmowane przez jednostkę nie wywierają żadnego wpływu na ich rozwiązanie lub ich wpływ jest dalece ograniczony) (por. Matczak i in. 2009, s. 8–9).

bardzo ważnego w sytuacjach trudnych wsparcia społecznego, jak i informacji na temat potencjalnych sposobów poradzenia sobie z zaistniałym problemem<sup>4</sup> (np. poprzez nawiązanie kontaktu z osobami, które skutecznie zmierzyły się z nim w przeszłości i mogą w związku z tym służyć w tym zakresie radą i wskazówkami) (por. Greenglass 1993, s. 325). Na pozytywną rolę angażowania się w kontakty międzyludzkie w sytuacjach trudnych wskazują rezultaty wspomnianych powyżej analiz, które wykazały istnienie umiarkowanej i dodatniej korelacji tej formy unikania z poziomem inteligencji emocjonalnej (Strelau i in. 2013, s. 50–51).

Przed przejściem do omówienia wyników przeprowadzonych badań należy zaznaczyć, że radzenie sobie ze stresem jest zdolnością o charakterze plastycznym, co jest równoznaczne z istnieniem możliwości jej kształtowania poprzez różnorodne oddziaływania – począwszy od społecznego uczenia się (obserwacja i naśladowanie bardziej doświadczonych, lepiej radzących sobie ze stresem współpracowników – modeli) przez poszczególnych nauczycieli (z którego mogą nawet nie zdawać sobie sprawy), a skończywszy na ich uczestnictwie w specjalnie zaprojektowanych kursach, warsztatach i szkoleniach (por. Łosiak 2008, s. 108–116; Zubrzycka-Maciąg 2013). W związku z tym niezwykle interesująca wydaje się też kwestia ewentualnych rozbieżności, które mogą występować w zakresie siły tendencji do angażowania się w działania charakterystyczne dla poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem, pomiędzy nauczycielami różniącymi się stopniem awansu zawodowego, stanowiącymi jeden z kluczowych wyznaczników ich kwalifikacji oraz doświadczenia w zawodowej pracy szkolnej. Ze względu na ten aspekt analizowanej problematyki zaprezentowane w dalszej części artykułu analizy nie ograniczają się jedynie do standardowej diagnozy natężenia poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem u członków badanej grupy nauczycieli, lecz uwzględniają także porównania między grupami wyodrębnionymi ze względu na wzmiankowany stopień awansu<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Z tego powodu w przytoczonym wcześniej opisie działań typowych dla tego podtypu stylu skoncentrowanego na unikaniu zaznaczono, że chodzi o aktywności ukierunkowane „bardzo często” na odciążenie myśli podmiotu od zagrażających jego dobrostanowi myśli i emocji, co oznacza, że w niektórych przypadkach u jego źródeł może leżeć właśnie nie tyle zwykła chęć „ucieczki” (czasowego uwolnienia się) od problemu, co raczej (przynajmniej w pewnym stopniu) skłonność jednostki do zasięgnięcia opinii innych ludzi lub uzyskania od nich jakiegokolwiek innej (istotnej z jej perspektywy) pomocy (wsparcia), która potencjalnie może stanowić czynnik wspomagający ją w skutecznym stawieniu czoła zaistniałej sytuacji trudnej. Można zatem przyjąć, że charakterystyczne dla tego scenariusza konsultacje z innymi ludźmi mogą stanowić swego rodzaju pomost umożliwiający płynne przejście od poszukiwania kontaktów towarzyskich do zaangażowania się w konkretne działania typowe dla stylu skoncentrowanego na zadaniu.

<sup>5</sup> Warto zaznaczyć, że przeprowadzone analizy porównawcze wykazały między innymi, że pomiędzy wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego grupami nauczycieli, którzy

## METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Zaprezentowane w kolejnej sekcji wyniki stanowią jeden z elementów znacznie szerszych rezultatów badania, które zostało przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2016 r. w pięciu warszawskich szkołach podstawowych<sup>6</sup> (por. Kwiatkowski 2017a, 2017b, 2018a, 2018b). Wzięło w nim udział 161 nauczycieli, jednakże – ze względu na liczne braki danych w wypełnionych kwestionariuszach – wyników 19 z nich ostatecznie nie uwzględniono w końcowych analizach. Badana próba objęła ostatecznie 142 osoby. Wypełnione kwestionariusze posłużyły do dokonania obliczeń przedstawionych w dalszej części artykułu. Wśród badanych 104 osoby (73,2%) to nauczyciele klas I–III, natomiast pozostałe 38 osób (26,8%) to nauczyciele klas IV–VI. Kluczowy z perspektywy przeprowadzonych w dalszej części tekstu porównań międzygrupowych podział osób badanych ze względu na stopień ich zawodowego awansu ujawnił, że w badanej próbie znalazło się 17 nauczycieli stażystów (12%), 62 nauczycieli kontraktowych (43,6%), 39 nauczycieli mianowanych (27,5%) oraz 24 nauczycieli dyplomowanych (16,9%).

W badaniu wykorzystano dane zebrane za pomocą następujących narzędzi badawczych:

1. Kwestionariusz autorski posłużył do zebrania danych odnoszących się do stopnia awansu zawodowego badanych nauczycieli szkół podstawowych (umożliwił także zebranie innych informacji na temat osób badanych –

---

wzięli udział w opisanym w niniejszym artykule badaniu, nie wystąpiły statystycznie istotne różnice nie tylko w zakresie poziomu inteligencji emocjonalnej oraz niemal wszystkich jej elementów składowych, z wyjątkiem rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji (pomiaru dokonano za pomocą Popularnego Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej – PKIE), lecz także w zakresie wszystkich komponentów kompetencji społecznych (zmierzonych za pomocą Bochumskiego Inwentarza Osobowościowych Wyznaczników Pracy – BIP) – analizy empiryczne nie dostarczyły zatem dowodów na potwierdzenie przyjętych na podstawie teorii pedagogiczno-psychologicznej założeń, zgodnie z którymi natężenie wspomnianych właściwości wewnętrznych, silnie powiązanych ze zdolnością do radzenia sobie ze stresem, powinno rosnąć wraz ze stażem pracy w szkole i osiągnięciem kolejnych stopni w zawodowej hierarchii (Kwiatkowski 2018b; por. Kwiatkowski 2017b). Ponadto przeprowadzone analizy porównawcze nie wykazały występowania pomiędzy wspomnianymi grupami nauczycieli istotnych statycznie różnic w zakresie mierzonych za pomocą BIP komponentów natury psychologicznej (w której skład zaliczane są bardzo ważne z perspektywy pracy szkolnej i przynajmniej do pewnego stopnia plastyczne czynniki, takie jak: stabilność emocjonalna, zdolność do pracy pod presją i pewność siebie) (Kwiatkowski 2018a).

<sup>6</sup> Dobór próby badawczej był celowy – badanie miało charakter pilotażowy i miało posłużyć do zebrania danych stanowiących punkt wyjścia do dalszych rozważań i analiz empirycznych prowadzonych w omawianym w artykule obszarze.

nie były one jednak istotne z punktu widzenia analiz opisanych w dalszej części artykułu).

2. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) N.S. Endlera i J.D.A. Parkera (polska adaptacja autorstwa Jana Strelaua, Aleksandry Jaworowskiej, Kazimierza Wrześniewskiego i Piotra Szczepaniaka, 2013) umożliwił zdiagnozowanie wyróżnionych we wprowadzeniu do niniejszego opracowania stylów radzenia sobie ze stresem.
3. Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy (BIP) Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena (polska adaptacja autorstwa Aleksandry Jaworowskiej i Urszuli Brzezińskiej, 2014) został zastosowany do zdiagnozowania takich czynników wykorzystanych w analizach korelacyjnych, zaprezentowanych po omówieniu wyników głównych, jak: stabilność emocjonalna, otwartość na relacje, elastyczność, towarzyskość, wrażliwość społeczna, sumienność. Z wyjątkiem wrażliwości społecznej, mającej niezwykle istotne znaczenie z perspektywy kompetencji społecznych (wykazujących, jak już wspomniano, silne związki ze zdolnością do radzenia sobie ze stresem), każda z wyróżnionych, mierzonych za pomocą BIP, zmiennych jest swego rodzaju odnoszącym się do świata pracy zawodowej odpowiednikiem czynników składających się na Wielką Piątkę cech osobowości w ujęciu Pięciodzynnikowej Teorii Osobowości (PTO) Paula T. Costy i Roberta R. McCrae<sup>7</sup> (Jaworowska, Brzezińska 2014,

---

<sup>7</sup> Niezależnie do tego, że mierzone za pomocą BIP czynniki nie stanowią głównego punktu zainteresowania niniejszego artykułu, niezbędne jest ich zdefiniowanie: a) stabilność emocjonalna (odpowiednik neurotyczności w ujęciu PTO) związana jest z szeroko pojętymi zdolnościami/możliwościami jednostki w obszarze samokontroli emocjonalnej – im wyższy jest jej poziom, tym większa jest zdolność jednostki do kontrolowania jej reakcji emocjonalnych oraz stawiania czoła czekającym ją zadaniom, b) otwartość na relacje (odpowiednik, choć węższy znaczeniowo, ekstrawertyczności w ujęciu PTO) – czynnik warunkujący zdolność jednostki do budowania harmonijnych relacji interpersonalnych w miejscu pracy, c) elastyczność (odpowiednik, węższy znaczeniowo, otwartości na doświadczenia w ujęciu PTO) – czynnik determinujący zarówno gotowość jednostki do stawiania czoła zmianom zachodzącym w jej środowisku zawodowym, jak i jej umiejętność do skutecznego radzenia sobie w niekorzystnych sytuacjach w miejscu pracy, d) towarzyskość (odpowiednik ugodowości w ujęciu PTO) – wysokie natężenie tego czynnika związane jest z przyjaznym nastawieniem do ludzi, uwzględniającym okazywaną im troskę i wyrozumiałość oraz uwzględnianie ich potrzeb, a także z unikaniem sytuacji konfliktowych, e) sumienność (odpowiednik, węższy znaczeniowo, sumienności w ujęciu PTO) – czynnik, którego wysoki poziom wiąże się z niezawodnością, odpowiedzialnością, dobrym zorganizowaniem, samodzielnością i zdolnością do doprowadzania do końca raz podjętych działań, f) wrażliwość społeczna (z perspektywy kompetencji społecznych stanowi uzupełnienie opisanej powyżej towarzyskości) – jej wysoki poziom jest równoznaczny z empatycznością umożliwiającą wychwytywanie nawet najsłabszych sygnałów

s. 13–15; por. Oleś 2011, s. 161–168). W świetle przeprowadzonych dotychczas analiz można mówić o pewnych określonych związkach łączących przynajmniej część owych cech z poszczególnymi stylami radzenia sobie ze stresem (por. Strelau i in. 2013, s. 38–41).

4. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (PKIE) (Jaworowska, Matczak 2005) pozwolił na zdiagnozowanie natężenia inteligencji emocjonalnej<sup>8</sup> (która została uwzględniona w analizach korelacyjnych zamykających część opracowania poświęconą wynikom badań własnych) oraz jej czterech komponentów (nie zostały uwzględnione w dalszych analizach).
5. Kwestionariusz Człowiek w Pracy (CwP) (Matczak i in. 2009) umożliwił postawienie diagnozy odnoszącej się do poczucia umiejscowienia kontroli<sup>9</sup> osób badanych<sup>10</sup> (czynnik ten, podobnie jak inteligencja emocjonalna oraz zmienne mierzone za pomocą BIP, został uwzględniony jedynie we

---

docierających od innych ludzi, a następnie ich trafną interpretację, co ułatwia wyjście naprzeciw potrzebom partnerów interakcji (Jaworowska, Brzezińska 2014, s. 13–15, 87–91).

<sup>8</sup> Inteligencja emocjonalna definiowana jest przez twórców Modelu Czterogąłęziowego (jednej z najbardziej popularnych obecnie koncepcji odnoszących się do tego specyficznego typu inteligencji) jako zdolność do: a) trafnego spostrzegania emocji oraz generowania ich w celu wspomagania podejmowanych działań, a także do b) rozumienia i uświadamiania sobie swoich emocji, c) wykorzystywania wiedzy emocjonalnej w działaniu czy wreszcie d) refleksyjnego regulowania emocji prowadzącego do wzrostu zarówno w sferze emocjonalnej, jak i intelektualnej (Mayer, Salovey, Caruso 2004, s. 197).

<sup>9</sup> Zgodnie z koncepcją Juliana Rottera (1966, s. 1–2) poczucie umiejscowienia kontroli jest zgeneralizowanym oczekiwaniem człowieka odnoszącym się do „charakteru czynników, od których zależą następstwa jego zachowań”. Owe czynniki można podzielić na wewnętrzne (podmiotowe) i zewnętrzne. Osoby charakteryzujące się wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (uzyskujące niskie wyniki na skali CwP) dostrzegają związek pomiędzy swoimi cechami, umiejętnościami i działaniami a efektami swoich aktywności, ponadto typowy jest dla nich niższy poziom doświadczanego napięcia i lepsze radzenie sobie ze stresem (preferują styl skoncentrowany na zadaniu) niż w przypadku osób o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli (uzyskujących wysokie wyniki na skali CwP), u których dominuje przekonanie odnoszące się do tego, że sprawowanie kontroli nad efektami własnych działań nie jest możliwe, w związku z czym upatrują źródeł owych efektów w czynnikach losowych czy w woli lub działaniach podejmowanych przez innych ludzi (Matczak i in. 2009, s. 6–20).

<sup>10</sup> Analiza wyników zgromadzonych za pomocą każdego z narzędzi standaryzowanych (opisanych w punktach 2–5) wymaga przełożenia uzyskanych przez osoby badane rezultatów surowych na wartości znormalizowane (czyli na 10-stopniową skalę stenową). W przypadku CISS, BIP, PKIE oraz CwP przedziały dla wyników znormalizowanych są tożsame i prezentują się następująco: 1–3 sten – wynik niski, 4–7 sten – wynik przeciętny, 8–10 sten – wynik wysoki.



wspomnianych analizach korelacyjnych zamykających sekcję niniejszego artykułu poświęconą wynikom badań własnych).

Celem przeprowadzonych analiz było z jednej strony zdiagnozowanie ogólnego poziomu tendencji wszystkich osób badanych do angażowania się w działania typowe dla każdego z wyróżnionych przez N.S. Endlera i J.D.A. Parkera stylów radzenia sobie ze stresem (oraz określenie, czy tendencja do angażowania się w aktywności typowe dla któregośkolwiek z nich dominowała nad pozostałymi), natomiast z drugiej – określenie, czy ze stopniem awansu zawodowego wiązały się jakiegokolwiek różnice międzygrupowe w omawianym obszarze. Uzasadnione wydaje się przyjęcie tezy, zgodnie z którą wraz z nabywanymi w toku kolejnych lat pracy szkolnej doświadczeniami u poszczególnych nauczycieli powinna wzrastać skłonność do preferowania tych stylów radzenia sobie, które ze względu na realne możliwości doprowadzenia do rozwiązania sytuacji problemowej są najbardziej optymalne (chodzi zarówno o styl skoncentrowany na zadaniu, jak i styl skoncentrowany na unikaniu, zorientowane osobowo), a zarazem coraz rzadziej powinny występować w ich repertuarze zachowań te aktywności, które są właściwe dla stylu skoncentrowanego na emocjach oraz dla stylu skoncentrowanego na unikaniu zorientowanego na zadanie. Ponadto, jak wspomniano przy opisie wykorzystanych w badaniu narzędzi diagnostycznych, wyniki zaprezentowanych w dalszej części tekstu analiz empirycznych obejmują analizy korelacyjne, przeprowadzone w celu określenia, czy w badanej próbie wystąpiły zależności analogiczne do tych, które były wykrywane w dotychczasowych pomiarach tego typu (chodzi o relacje, które łączą poszczególne style radzenia sobie ze stresem z inteligencją emocjonalną, elementami kompetencji społecznych, poczuciem umiejscowienia kontroli czy osobowością).

## WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

### **1. Style radzenia sobie ze stresem – rozkłady częstości oraz relacje między stylami**

Analizy rozpoczęto od określenia rozkładu częstości wyników uzyskanych przez badanych nauczycieli szkół podstawowych w zakresie każdego z wyróżnionych przez N.S. Endlera i J.D.A. Parkera stylów radzenia sobie ze stresem (w tab. 1 przedstawiono miary tendencji centralnej właściwe każdej ze zmiennych ujętych w CISS).

Uzyskane wyniki dowodzą, że jeżeli weźmiemy pod uwagę trzy główne style radzenia sobie ze stresem (nie uwzględniając specyficznych form unikania), to badani nauczyciele wykazywali najsilniejszą tendencję do angażowania się w aktywności typowe dla najkorzystniejszej w sytuacjach sprawnościowych orientacji na zadanie – średni wynik wyniósł w przypadku tego stylu radzenia sobie ze stre-

Tab. 1. Średnie wyniki (oraz pozostałe miary tendencji centralnej) uzyskane przez badanych nauczycieli (bez podziału na grupy) w zakresie poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem

Miary tendencji centralnej	Orientacja na zadanie	Orientacja na emocje	Orientacja na unikanie	Czynności zastępcze	Kontakty towarzyskie
Średnia	6,73	4,76	5,75	5,23	6,56
Mediana	7,00	5,00	6,00	5,00	7,00
Dominanta	6	6	6	7	7
Odchylenie standardowe	1,701	1,975	1,955	2,227	1,862
N	142	142	142	142	142

Źródło: opracowanie własne.

sem 6,73 stena, podczas gdy średni wynik w odniesieniu do stylu skoncentrowanego na emocjach wyniósł 4,76 stena (czyli niemal o dwa steny mniej), natomiast ten obrazujący średnie natężenie orientacji na unikanie – 5,75 (czyli prawie o jeden sten mniej niż w przypadku orientacji na zadanie). Jest to niewątpliwie dobra wiadomość, pozwalająca na formułowanie stosunkowo pozytywnych prognoz na temat przewidywanej skuteczności podejmowanych przez osoby badane prób ukierunkowanych na stawienie przez nie czoła sytuacjom problemowym (o charakterze sprawnościowym) napotkanym przez nie w toku ich codziennej pracy. Oczywiście z sytuacją najbardziej pożądaną mielibyśmy do czynienia wówczas, gdyby średni wynik w badanej próbie osiągnął wartość wyższą lub równą ósmemu stenowi, stanowiącemu dolną granicę wyników wysokich, warto jednakże zwrócić uwagę na fakt, że rozkład wyników odnoszących się do orientacji na zadanie – w podziale na rezultaty niskie, przeciętne i wysokie (tab. 2) – wskazuje, że zaledwie 2,1% (trzy osoby) badanej próby ulokowało się w analizowanym obszarze w najniższym z przedziałów. Należy zaznaczyć także, że wśród uczestniczących w analizach nauczycieli, którzy uzyskali wynik przeciętny, aż 29 osób (20,4% całej próby badawczej) osiągnęło rezultat równy siódmemu stenowi – jeżeli zatem spojrzymy na tę kwestię z perspektywy plastyczności zdolności do radzenia sobie ze stresem, to można przypuszczać, że w miarę upływu czasu przynajmniej część z nich może zasilić szeregi osób wysoce zorientowanych na zadanie<sup>11</sup>. Należy nadmienić, że zbyt wysoka tendencja do orientacji na zadanie może nie być w przypadku nauczycieli aż tak korzystna, jak mogłoby się w pierwszej chwili wydawać. Trzeba pamiętać bowiem, że część problemów, jakie mogą

<sup>11</sup> Choć z drugiej strony należy uwzględnić także wariant niekorzystny, w którym zmiany zachodzące w obrębie tendencji do preferowania stylu skoncentrowanego na zadaniu mogą – wskutek splotu niekorzystnych doświadczeń (np. zbyt częstego stykania się danego nauczyciela z sytuacjami trudnymi o charakterze losowym) – obrać kierunek przeciwny (co doprowadzi do zmniejszenia siły owej tendencji).

napotykać na swej drodze zawodowej, może mieć charakter losowy, w przypadku którego styl skoncentrowany na zadaniu jest nie tylko z definicji nieskuteczny, lecz może również generować dodatkowy stres (wynikający z frustracji, której źródłem jest nieskuteczność działań podejmowanych przez danego nauczyciela wobec zaistniałego problemu).

Tab. 2. Siła tendencji badanych nauczycieli szkół podstawowych do podejmowania działań charakterystycznych dla stylu skoncentrowanego na zadaniu

Orientacja na zadanie	Częstość	%
Wynik niski (1–3 sten)	3	2,1
Wynik przeciętny (4–7 sten)	94	66,2
Wynik wysoki (8–10 sten)	45	31,7
Ogółem	142	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym wynikiem, który może być rozpatrywany jako obiecujący, jest ulokowanie się zaledwie 6,3% (dziewięciu osób) badanej próby w przedziale wyników wysokich odnoszących się do natężenia tendencji do koncentracji na doświadczanych w obliczu stresu emocjach (tab. 3). Zważywszy na potencjalne negatywne strony zbyt intensywnego oddawania się przez jednostkę analizowaniu własnych przeżyć emocjonalnych wynikających z doświadczanego negatywnego napięcia, stosunek odsetka próby badawczej, który uzyskał wyniki niskie (27,5%), do odsetka, który ukończył badanie z rezultatem wysokim (relacja ta wynosi od ponad 4 do 1), może stanowić podstawę optymistycznych prognoz (podobnie jak średni wynik, który był równy 4,76 stena).

Tab. 3. Siła tendencji badanych nauczycieli szkół podstawowych do podejmowania działań charakterystycznych dla stylu skoncentrowanego na emocjach

Orientacja na emocje	Częstość	%
Wynik niski (1–3 sten)	39	27,5
Wynik przeciętny (4–7 sten)	94	66,2
Wynik wysoki (8–10 sten)	9	6,3
Ogółem	142	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tab. 4, obrazującej rozkład wyników w zakresie siły tendencji badanych nauczycieli do unikania sytuacji problemowych ( $M = 5,75$  stena), pozwala na wyciągnięcie wniosku, zgodnie z którym w badanej próbie wystąpiła dająca się łatwo zaobserwować równowaga pomiędzy tymi uczestnikami badania, którzy uzyskali wyniki wysokie (15,5%) a tymi, którzy uzyska-

li wyniki niskie (13,3%). Zważywszy jednak na jakościowe różnice pomiędzy dwiema wyróżnionymi przez N.S. Endlera i J.D.A. Parkera formami (podtypami) unikania, należy podkreślić, że interpretacja uzyskanych w zakresie tego stylu rezultatów wymaga bliższego przyjrzenia się wynikom uzyskanym przez osoby badane w obszarze każdego z nich.

Tab. 4. Siła tendencji badanych nauczycieli szkół podstawowych do podejmowania działań charakterystycznych dla stylu skoncentrowanego na unikaniu

Orientacja na unikanie	Częstość	%
Wynik niski (1–3 sten)	19	13,3
Wynik przeciętny (4–7 sten)	101	71,2
Wynik wysoki (8–10 sten)	22	15,5
Ogółem	142	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Przed przejściem do zestawienia rezultatów uzyskanych w odniesieniu do obu form stylu skoncentrowanego na unikaniu w pełni uzasadnione wydaje się przytoczenie rezultatów tych analiz, które miały na celu określenie, czy pomiędzy wynikami uzyskanymi przez osoby badane w ramach trzech głównych skal CISS wystąpiły statystycznie istotne różnice. Aby odpowiedzieć na tak sformułowane pytanie, konieczne było zastosowanie analizy wariancji z powtarzanymi pomiarami<sup>12</sup>.

Test sferyczności Mauchly'ego dał wynik nieistotny ( $p = 0,305$ ), co umożliwiło stwierdzenie (na podstawie danych zawartych w tab. 5), że pomiędzy co najmniej dwoma wynikami (uzyskanymi za pomocą CISS) odnoszącymi się do głównych stylów wystąpiły statystycznie istotne różnice. Wynik analizy wariancji okazał się następujący:  $F_{(2,282)} = 39,13$ ,  $p < 0,001$ .

Wyniki zaprezentowane w tab. 6 dają wszelkie niezbędne podstawy do stwierdzenia, że w przypadku badanych nauczycieli szkół podstawowych: a) średni wynik w zakresie orientacji na zadanie (stylu skoncentrowanego na zadaniu) był istotnie wyższy od średnich wyników w zakresie orientacji na emocje (stylu skoncentrowanego na emocjach) oraz w zakresie orientacji na unikanie (stylu skoncentrowanego na unikaniu), b) średni wynik w zakresie orientacji na emocje był istotnie niższy od średnich wyników w zakresie orientacji na zadanie i orientacji na unikanie, c) średni wynik w zakresie orientacji na unikanie był istotnie niższy od średniego wyniku w zakresie orientacji na zadanie, a jednocześnie był istotnie wyższy od średniego wyniku w zakresie orientacji na emocje. Zależności pomię-

<sup>12</sup> Analiza wariancji z powtarzanymi pomiarami służy do porównania trzech i większej liczby średnich dla tych samych osób (por. Wieczorkowska, Kocharński, Eljaszuk 2005, s. 237–241).

Tab. 5. Testy efektów wewnątrzbiektowych dla czynnika *styl radzenia sobie* (występującego na trzech poziomach odpowiadających trzem głównym stylom radzenia sobie ze stresem)

Źródło		Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Styl radzenia sobie	Sferyczność założona	276,056	2	138,028	39,135	0,000
	Greenhouse-Geisser	276,056	1,967	140,351	39,135	0,000
	Huynh-Feldt	276,056	1,994	138,410	39,135	0,000
	Dolna granica epsilon	276,056	1,000	276,056	39,135	0,000
Błąd (Styl radzenia sobie)	Sferyczność założona	994,610	282,000	3,527		
	Greenhouse-Geisser	994,610	277,332	3,586		
	Huynh-Feldt	994,610	281,222	3,537		
	Dolna granica epsilon	994,610	141,000	7,054		

Źródło: opracowanie własne.

dzy poszczególnymi średnimi można wyrazić ciągiem: orientacja na zadanie > orientacja na unikanie > orientacja na emocje (gdzie > to statystycznie istotnie wyższy poziom danego średniego rezultatu).

Tab. 6. Porównania parami umożliwiające określenie, pomiędzy którymi średnimi wystąpiły statystycznie istotne różnice

(I) Styl radzenia sobie	(J) Styl radzenia sobie	Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność	95-procentowy przedział ufności dla różnicy	
					Dolna granica	Górna granica
Orientacja na zadanie	Orientacja na emocje	1,972*	0,236	0,000	1,399	2,544
	Orientacja na unikanie	0,986*	0,220	0,000	0,454	1,518
Orientacja na emocje	Orientacja na zadanie	-1,972*	0,236	0,000	-2,544	-1,399
	Orientacja na unikanie	-0,986*	0,212	0,000	-1,500	-0,472
Orientacja na unikanie	Orientacja na zadanie	-0,986*	0,220	0,000	-1,518	-0,454
	Orientacja na emocje	0,986*	0,212	0,000	0,472	1,500

\* różnica średnich jest istotna na poziomie 0,05

Źródło: opracowanie własne.

Przechodząc do omówienia wyników uzyskanych w ramach podtypów stylu skoncentrowanego na unikaniu, rozkłady wyników przedstawione w tab. 7 i 8 dają podstawy do stwierdzenia, że u badanych nauczycieli szkół podstawowych tendencja do potencjalnie bardziej korzystnego unikania zorientowanego osobo-

wo była wyraźnie wyższa niż tendencja do unikania zorientowanego na działanie, ponieważ wynik wysoki w zakresie tej pierwszej formy uzyskała niemal 1/3 (29,6%) z nich, natomiast w zakresie drugiej – niewiele więcej niż co dziesiąta osoba (11,2%). Z kolei w przypadku wyników niskich proporcje te były odwrotne (27,5% dla angażowania się w czynności zastępcze, 7% dla poszukiwania kontaktów towarzyskich). Różnice w rozkładzie wyników uzyskanych w ramach pomiaru obu typów unikania dobrze oddają średnie rezultaty zamieszczone w tab. 1 (dla angażowania się w czynności zastępcze  $M = 5,23$ , natomiast dla poszukiwania kontaktów towarzyskich  $M = 6,56$ ). Na podstawie zgromadzonych wyników można stwierdzić, że jeżeli o osobach badanych można powiedzieć, że właściwa jest im – generalnie rzecz ujmując – umiarkowana skłonność do stosowania stylu skoncentrowanego na unikaniu w sytuacji problemowej, to analizując tę kwestię bardziej szczegółowo, należy również przyjąć, że silniejsza jest ich preferencja do tych form unikania, które dają (przynajmniej hipotetycznie) szansę na uzyskanie wsparcia społecznego lub wskazówek/informacji na temat potencjalnych działań ukierunkowanych na korzystne rozwiązanie danej sytuacji problemowej.

Tab. 7. Siła tendencji badanych nauczycieli szkół podstawowych do podejmowania działań charakterystycznych dla angażowania się w czynności zastępcze (unikania zorientowanego na zadanie)

Angażowanie się w czynności zastępcze	Częstość	%
Wynik niski (1–3 sten)	39	27,5
Wynik przeciętny (4–7 sten)	87	61,3
Wynik wysoki (8–10 sten)	16	11,2
Ogółem	142	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 8. Siła tendencji badanych nauczycieli szkół podstawowych do podejmowania działań charakterystycznych dla poszukiwania kontaktów towarzyskich (unikania zorientowanego osobowo)

Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	Częstość	%
Wynik niski (1–3 sten)	10	7,0
Wynik przeciętny (4–7 sten)	90	63,4
Wynik wysoki (8–10 sten)	42	29,6
Ogółem	142	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wniosek potwierdzają rezultaty testu  $t$  dla prób zależnych, który został wykorzystany w celu określenia, czy pomiędzy średnim wynikiem uzyskanym przez osoby badane w zakresie skłonności do unikania zorientowanego na działanie a tym, który uzyskały one w obszarze unikania zorientowanego osobowo, wystąpiły statystycznie istotne różnice. Jak pokazują dane zawarte w tab. 9,

wynik testu t był następujący:  $t_{(141)} = 5,77$ ,  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ). Oznacza to, że pomiędzy poziomem średnich wyników uzyskanych przez osoby badane w ramach obu podskal CISS odnoszących się do specyficznych form unikania wystąpiły statystycznie istotne różnice (na korzyść unikania zorientowanego osobowo).

Tab. 9. Wyniki testu t dla prób zależnych, mającego na celu określenie ewentualnej istotności różnicy pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez osoby badane w ramach skal CISS służących do pomiaru form radzenia sobie zorientowanego na unikanie

	Różnice w próbach zależnych					t	df	Istotność (dwustronna)
	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej	95-procentowy przedział ufności dla różnicy średnich				
				Dolna granica	Górna granica			
Angażowanie się w czynności zastępcze – Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	-1,331	2,749	0,231	-1,787	-0,875	-5,770	141	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując zaprezentowane dotychczas wyniki, uzasadniona wydaje się konstatacja, zgodnie z którą średnie rezultaty uzyskane przez badanych nauczycieli szkół podstawowych w obszarze poszczególnych skal pomiarowych CISS zbliżone są do pożądaných – analogicznie bowiem do zaprezentowanego we wprowadzeniu opisu wyniki uzyskane w ramach stylu skoncentrowanego na zadaniu są istotnie wyższe od tych, które uzyskano w ramach pozostałych dwóch stylów. Ponadto w obszarze orientacji na unikanie odnotowano istotnie wyższy poziom skłonności osób badanych do bardziej korzystnego, dającego większe szanse na ostateczne rozwiązanie danej sytuacji problemowej, poszukiwania kontaktów z innymi ludźmi.

## 2. Style radzenia sobie ze stresem a stopień awansu zawodowego

Zgodnie z przedstawionym wcześniej planem analiz kolejnym aspektem uzyskanych w ramach przeprowadzonego badania wyników, któremu postanowiono poświęcić szczególną uwagę, były ewentualne różnice w zakresie rezultatów osiągniętych przez osoby badane w podziale na grupy nauczycieli wyróżnione ze względu na stopień awansu zawodowego. W tab. 10 zaprezentowano miary tendencji centralnej, a wśród nich te stanowiące w analizowanym przypadku

centralny punkt zainteresowania średnie rezultaty, uzyskane w ramach każdej ze zmiennych mierzonych za pomocą CISS przez poszczególne z grup osób badanych wyróżnionych na podstawie stopnia awansu.

Tab. 10. Średnie wyniki (oraz pozostałe miary tendencji centralnej) badanych nauczycieli (z uwzględnieniem podziału na grupy) w zakresie poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem

Stopień awansu	Miary tendencji centralnej	Orientacja na zadanie	Orientacja na emocje	Orientacja na unikanie	Angażowanie się w czynności zastępcze	Poszukiwanie kontaktów towarzyskich
Stażysta	Średnia	7,12	5,00	5,29	4,94	6,24
	Mediana	7,00	6,00	6,00	5,00	7,00
	Dominanta	5	6	6	2 <sup>a</sup>	4
	Odchylenie standardowe	1,691	1,768	2,365	2,358	1,751
	N	17	17	17	17	17
Kontrak-towy	Średnia	6,85	4,85	6,26	5,89	6,63
	Mediana	7,00	5,00	6,00	6,00	7,00
	Dominanta	6	5	6	7	7
	Odchylenie standardowe	1,618	1,957	2,111	2,270	1,961
	N	62	62	62	62	62
Mianowa-ny	Średnia	6,54	4,79	5,23	4,41	6,49
	Mediana	6,00	5,00	5,00	4,00	7,00
	Dominanta	6 <sup>a</sup>	6	4 <sup>a</sup>	3	7
	Odchylenie standardowe	1,683	2,330	1,754	2,048	1,931
	N	39	39	39	39	39
Dyplomo-wany	Średnia	6,46	4,29	5,58	5,08	6,75
	Mediana	6,50	4,00	5,00	5,00	7,00
	Dominanta	4 <sup>a</sup>	6	5	7	7
	Odchylenie standardowe	1,956	1,517	1,139	1,886	1,622
	N	24	24	24	24	24

<sup>a</sup> istnieje wiele wartości modalnych, podano wartość najmniejszą

Źródło: opracowanie własne.

Co prawda, zestawienie zawartych w tab. 10 średnich wyników pozwala na wyciągnięcie pewnych wniosków dotyczących potencjalnych rozbieżności między wyróżnionymi ze względu na stopień awansu grupami nauczycieli, jednakże – co oczywiste – niezbędne było przeprowadzenie w tym obszarze odpowiednich procedur statystycznych ukierunkowanych na wykrycie ewentualnych istotnych różnic.



Ze względu na fakt, że wyodrębnione na bazie kryterium stopnia awansu zawodowego grupy nauczycieli okazały się nierównoliczne – co potwierdził statystycznie istotny wynik testu  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 33,493$ ,  $p < 0,001$ ) – zdecydowano, że do przeprowadzenia analiz porównawczych zostanie wykorzystany odporny na zaburzenia równoliczności nieparametryczny test H Kruskalla-Wallisa<sup>13</sup>.

W tab. 11 zaprezentowano średnie rangi, jakie w odniesieniu do każdej z analizowanych zmiennych zostały przypisane wyróżnionym ze względu na stopień awansu zawodowego grupom nauczycieli.

Tab. 11. Średnie rangi przypisane badanym nauczycielom w podziale na grupy ze względu na stopień awansu zawodowego w ramach poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem

Styl radzenia sobie ze stresem	Stopień awansu	Częstość	Średnia ranga	Średni wynik stenowy
Orientacja na zadanie	Stażysta	17	79,94	7,12
	Kontraktowy	62	74,44	6,85
	Mianowany	39	67,33	6,54
	Dyplomowany	24	64,71	6,46
	Ogółem	142	–	–
Orientacja na emocje	Stażysta	17	78,71	5,00
	Kontraktowy	62	74,27	4,85
	Mianowany	39	70,56	4,79
	Dyplomowany	24	60,77	4,29
	Ogółem	142	–	–
Orientacja na unikanie	Stażysta	17	67,82	5,29
	Kontraktowy	62	82,96	6,26
	Mianowany	39	58,94	5,23
	Dyplomowany	24	64,92	5,58
	Ogółem	142	–	–
Angażowanie się w czynności zastępcze	Stażysta	17	67,97	4,94
	Kontraktowy	62	83,08	5,89
	Mianowany	39	55,99	4,41
	Dyplomowany	24	69,29	5,08
	Ogółem	142	–	–

<sup>13</sup> Test rangowy służący do porównywania wyników uzyskiwanych w ramach  $k \geq 2$  prób niezależnych (Ferguson, Takane 2003, s. 452, 463–465).

cd. tab. 11.

Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	Stażysta	17	65,35	6,24
	Kontraktowy	62	72,87	6,63
	Mianowany	39	71,13	6,49
	Dyplomowany	24	72,92	6,75
	Ogółem	142	–	–

Źródło: opracowanie własne.

W tab. 12 zamieszczono wyniki testu H Kruskalla-Wallisa, stanowiące rezultat porównań międzygrupowych przeprowadzonych w obszarze stylów radzenia sobie ze stresem.

Tab. 12. Wynik testu H Kruskalla-Wallisa – porównania między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego w odniesieniu do poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem

	Orientacja na zadanie	Orientacja na emocje	Orientacja na unikanie	Angażowanie się w czynności zastępcze	Poszukiwanie kontaktów towarzyskich
chi <sup>2</sup>	2,152	2,541	9,479	10,912	0,495
df	3	3	3	3	3
Istotność asymptotyczna	0,542	0,468	0,024	0,012	0,920

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki testu H prezentowały się następująco:

1. Styl skoncentrowany na zadaniu:  $\chi^2 = 2,152$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,542$ ).
2. Styl skoncentrowany na emocjach:  $\chi^2 = 2,541$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,468$ ).
3. Styl skoncentrowany na unikaniu:  $\chi^2 = 9,479$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,024$ ).
- 3a. Angażowanie się w czynności zastępcze:  $\chi^2 = 10,912$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,012$ ).
- 3b. Poszukiwanie kontaktów towarzyskich:  $\chi^2 = 0,495$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,920$ ).

Przedstawione powyżej rezultaty wykazały, że pomiędzy grupami nauczycieli różniącymi się stopniem awansu zawodowego nie wystąpiły statystycznie istotne różnice w zakresie stylu skoncentrowanego na zadaniu oraz stylu skoncentrowanego na emocjach. Natomiast tego typu różnice udało się wykryć w obszarze stylu skoncentrowanego na unikaniu – zarówno jeśli chodzi o czynnik główny, jak i o podrzędne w stosunku do niego angażowanie się w czynności zastępcze. Analogicznych rozbieżności nie wykryto w odniesieniu do unikania zorientowanego osobowo.

W celu określenia, pomiędzy którymi z czterech grup nauczycieli wystąpiły wykryte dzięki pomiarom dokonany z wykorzystaniem testu H różnice,

przeprowadzono – w odniesieniu do obu wskazanych wyżej zmiennych – serię porównań z wykorzystaniem nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya<sup>14</sup>.

W przypadku zmiennej *orientacja na unikanie* analizy wykonane z użyciem testu U dały – w dwóch z sześciu możliwych przypadków<sup>15</sup> – statystycznie istotne rezultaty. Okazało się mianowicie, że: a) nauczyciele kontraktowi charakteryzowali się istotnie wyższym natężeniem orientacji na unikanie niż nauczyciele dyplomowani:  $U = 534,5$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,040$ ) (tab. 13), b) nauczyciele kontraktowi charakteryzowali się istotnie wyższym natężeniem orientacji na unikanie niż nauczyciele mianowani:  $U = 815,5$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,005$ ) (tab. 14)<sup>16</sup>.

Tab. 13. Wynik testu U Manna-Whitneya w odniesieniu do zmiennej *orientacja na unikanie* – porównanie wyników nauczycieli kontraktowych i nauczycieli dyplomowanych

	Orientacja na unikanie
U Manna-Whitneya	534,500
W Wilcoxon	834,500
Z	-2,051
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,040

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 14. Wynik testu U Manna-Whitneya w odniesieniu do zmiennej *orientacja na unikanie* – porównanie wyników nauczycieli kontraktowych i nauczycieli mianowanych

	Orientacja na unikanie
U Manna-Whitneya	815,5
W Wilcoxon	1595,500
Z	-2,786
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,005

Źródło: opracowanie własne.

<sup>14</sup> Test rangowy służący do porównywania wyników z  $k = 2$  prób niezależnych (Ferguson, Takane 2003, s. 452).

<sup>15</sup> W przypadku porównań dokonywanych pomiędzy czterema grupami istnieje sześć kombinacji (par), które należy każdorazowo wziąć pod uwagę.

<sup>16</sup> W przypadku czterech porównań dokonanych w obszarze orientacji na unikanie, które ujawniły wyniki statystycznie nieistotne, rezultaty wyglądały następująco: a) nauczyciele stażyści vs. nauczyciele kontraktowi:  $U = 419,5$ ,  $p > 0,005$  ( $p = 0,192$ ), b) nauczyciele stażyści vs. nauczyciele mianowani:  $U = 300,5$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,575$ ), c) nauczyciele stażyści vs. nauczyciele dyplomowani:  $U = 190$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,706$ ), d) nauczyciele mianowani vs. nauczyciele dyplomowani:  $U = 402,5$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,344$ ).

Z kolei w odniesieniu do zmiennej *angażowanie się w czynności zastępcze* statystycznie istotną różnicę wykryto pomiędzy nauczycielami kontraktowymi a nauczycielami mianowanymi:  $U = 758$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,001$ ) (tab. 15)<sup>17</sup>.

Tab. 15. Wynik testu U Manna-Whitneya w odniesieniu do zmiennej *angażowanie się w czynności zastępcze* – porównanie wyników nauczycieli kontraktowych i nauczycieli mianowanych

	Angażowanie się w czynności zastępcze
U Manna-Whitneya	758,00
W Wilcoxon	1538,000
Z	-3,183
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,001

Źródło: opracowanie własne.

Podjmując się próby podsumowania i zinterpretowania wyników uzyskanych w obszarze dokonanych porównań między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na kryterium zawodowego awansu, należy podkreślić, że przeprowadzone analizy nie pozwoliły na stwierdzenie, iż istnieją w tym zakresie jakiegokolwiek istotne ze statystycznego punktu widzenia trendy mogące wskazywać na wzrost/spadek, do którego dochodzi wraz z osiągnięciem kolejnych stopni awansu. Co prawda, analiza średnich wyników stenowych oraz średnich rang zawartych w tab. 11 zdaje się dowodzić, że zarówno w odniesieniu do stylu skoncentrowanego na zadaniu, jak i stylu skoncentrowanego na emocjach mieliśmy do czynienia z dającą się zauważyć – choć wciąż niewielką i wskutek tego nieistotną statystycznie – tendencją spadkową. Im wyższy był stopień awansu, tym niższy był osiągany przez odpowiadające mu grupy średni wynik w zakresie obu wskazanych stylów. Jeżeli zaś chodzi o styl skoncentrowany na unikaniu oraz obie jego specyficzne formy, to – mimo wykrytych statystycznie istotnych różnic (w zakresie czynnika głównego oraz podrzędnego wobec niego angażowania się w czynności zastępcze) – zgromadzone wyniki zdają się nie dostarczać podstaw do wyciągania jakichkolwiek wniosków na temat potencjalnych zmian, do których mogłoby ewentualnie dochodzić wraz z osiągnięciem kolejnych szczebli hierarchii zawodowej.

<sup>17</sup> W przypadku pięciu porównań dokonanych w obszarze angażowania się w czynności zastępcze, które ujawniły wyniki statystycznie nieistotne, rezultaty prezentowały się następująco: a) nauczyciele stażyści vs. nauczyciele kontraktowi:  $U = 418,5$ ,  $p > 0,005$  ( $p = 0,189$ ), b) nauczyciele stażyści vs. nauczyciele mianowani:  $U = 282,5$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,377$ ), c) nauczyciele stażyści vs. nauczyciele dyplomowani:  $U = 203,5$ ,  $p > 0,005$  ( $p = 0,989$ ), d) nauczyciele mianowani vs. nauczyciele dyplomowani:  $U = 363$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,133$ ), e) nauczyciele kontraktowi vs. nauczyciele dyplomowani:  $U = 585,5$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,121$ ).

### 3. Style radzenia sobie ze stresem a czynniki kluczowe z perspektywy zawodowego funkcjonowania nauczycieli szkół podstawowych

Ostatnim z celów opisywanego badania, wyróżnionych w metodologicznej części artykułu, było przeprowadzenie analizy ukierunkowanej na wykrycie ewentualnych związków między stylami radzenia sobie ze stresem a poziomem kluczowych – silnie powiązanych ze zdolnością do stawiania czoła sytuacjom trudnym – właściwościami wewnętrznymi: inteligencji emocjonalnej (mierzonej z użyciem PKIE), poczucia umiejscowienia kontroli (mierzonego za pomocą kwestionariusza CwP) oraz stabilności emocjonalnej, wrażliwości społecznej, towarzyskości, otwartości na relacje<sup>18</sup>, elastyczności i sumienności (mierzonych za pomocą kwestionariusza BIP). Wyniki analizy korelacyjnej (r-Pearsona) znajdują się w tab. 16.

Analizę wyników korelacji Pearsona zawartych w tab. 16 warto rozpocząć od rezultatów związanych ze stylem skoncentrowanym na zadaniu, który okazał się istotnie korelować z sześcioma z ośmiu wziętych pod uwagę czynników.

Przede wszystkim należy podkreślić, że został potwierdzony wspomniany uprzednio dodatni związek orientacji na zadanie i inteligencji emocjonalnej:  $r = 0,463$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ), co oznacza, że w parze ze wzrostem zdolności jednostki do szeroko pojmowanego kontrolowania, rozumienia, uświadamiania oraz wykorzystywania własnych emocji w działaniu idzie jej skłonność do takiego stawiania czoła sytuacjom trudnym, które wiąże się z podejmowaniem konkretnych działań ukierunkowanych na ich rozwiązanie. Przeprowadzone analizy wykazały także istnienie istotnej statystycznie dodatniej korelacji pomiędzy orientacją na zadanie a kluczowymi komponentami kompetencji społecznych (w ujęciu BIP): wrażliwością społeczną –  $r = 0,294$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ), oraz towarzyskością (choć w tym przypadku związek był wyraźnie słabszy) –  $r = 0,173$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,039$ ). Warto podkreślić również, że orientacja na zadanie okazała się istotnie ujemnie skorelowana z zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli:  $r = -0,324$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ), co jest równoznaczne z pozytywną korelacją tego stylu radzenia sobie stresem z wewnętrznym

---

<sup>18</sup> Szczegółowe wyniki uzyskane przez opisanych w artykule nauczycieli szkół podstawowych w zakresie poczucia umiejscowienia kontroli oraz jego komponentów i korelatów mierzonych za pomocą kwestionariusza Człowiek w Pracy zostały przybliżone w tekście pt. *Between submission and independence – locus of control as a factor determining the choosing of the teaching profession and teacher efficacy* (Kwiatkowski 2017a), natomiast rezultaty w obszarze inteligencji emocjonalnej (zebrane za pomocą Popularnego Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej) oraz kompetencji społecznych (zgrupowanych dzięki skalom BIP tworzącym kategorię „kompetencje społeczne”) zostały ujęte w tekście pt. *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?* (Kwiatkowski 2017b).

Tab. 16. Korelacja r-Pearsona pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem badanych nauczycieli szkół podstawowych a ich inteligencją emocjonalną, poczuciem umiejscowienia kontroli, wrażliwością społeczną oraz czynnikami mierzonymi za pomocą BIP odpowiadającymi (w odniesieniu do obszaru pracy zawodowej) Wielkiej Piątce cech osobowości

		Orientacja na zadanie	Orientacja na emocje	Orientacja na unikanie	Angażowanie się w czynności zastępcze	Poszukiwanie kontaktów towarzyskich
Inteligencja emocjonalna	Korelacja Pearsona	0,463**	-0,484**	-0,113	-0,243**	0,253**
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	0,182	0,004	0,002
	N	142	142	142	142	142
Wrażliwość społeczna	Korelacja Pearsona	0,294**	-0,325**	0,152	0,034	0,271**
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	0,072	0,687	0,001
	N	142	142	142	142	142
Towarzyskość	Korelacja Pearsona	0,173*	-0,516**	-0,118	-0,138	0,006
	Istotność (dwustronna)	0,039	0,000	0,162	0,102	0,940
	N	142	142	142	142	142
Stabilność emocjonalna	Korelacja Pearsona	0,178*	-0,694**	-0,256**	-0,288**	0,019
	Istotność (dwustronna)	0,034	0,000	0,002	0,001	0,819
	N	142	142	142	142	142
Otwartość na relacje	Korelacja Pearsona	0,154	-0,398**	0,177*	0,087	0,369**
	Istotność (dwustronna)	0,068	0,000	0,035	0,304	0,000
	N	142	142	142	142	142
Elastyczność	Korelacja Pearsona	-0,094	-0,337**	-0,025	0,042	-0,100
	Istotność (dwustronna)	0,266	0,000	0,767	0,623	0,237
	N	142	142	142	142	142
Sumienność	Korelacja Pearsona	0,348**	0,099	-0,021	-0,004	0,006
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,243	0,809	0,965	0,945
	N	142	142	142	142	142
Poczucie umiejscowienia kontroli	Korelacja Pearsona	-0,324**	0,534**	0,156	0,252**	-0,141
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	0,064	0,002	0,094
	N	142	142	142	142	142

\* korelacja jest istotna na poziomie 0,5 (dwustronnie); \*\* korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

poczuciem umiejscowienia kontroli<sup>19</sup> (w przypadku którego z największą skutecznością podejmowanych przez jednostkę działań mamy do czynienia w sytuacjach sprawnościowych, które – jak już wspomniano – sprzyjają jednocześnie skuteczności stylu skoncentrowanego na zadaniu). Jeżeli chodzi o związki pomiędzy stylem skoncentrowanym na zadaniu a tymi czynnikami BIP, które stanowią swego rodzaju odpowiedniki głównych czynników osobowości w ujęciu Wielkiej Piątki, to – poza wspomnianą powyżej towarzyskością – istotne statystycznie zależności wykryto w przypadku relacji orientacji na zadanie: a) ze stabilnością emocjonalną:  $r = 0,178$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,34$ ), co dowodzi, że tendencja do stosowania omawianego stylu radzenia sobie współwystępuje z tak ważnym w zawodzie nauczyciela zrównoważeniem emocjonalnym, b) z sumiennością:  $r = 0,348$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ). Nie wykryto natomiast statystycznie istotnych relacji łączących orientację na zadanie z otwartością na relacje:  $r = 0,154$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,068$ ), oraz z elastycznością:  $r = -0,094$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,266$ ). Reasumując, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, zgodnie z którym uzyskane dzięki zaprezentowanym powyżej analizom wyniki potwierdziły adaptacyjny wymiar orientacji na zadanie.

W interesujący sposób prezentują się wyniki analiz korelacyjnych odnoszących się do stylu skoncentrowanego na emocjach. Okazało się bowiem, że istotne ze statystycznego punktu widzenia związki orientacji na emocje z uwzględnionymi w pomiarze czynnikami wykryto w aż siedmiu na osiem przypadków, ponadto kierunek owych związków był zgodny z dotychczas zgromadzonymi danymi (sugerującymi, że wysoki poziom preferowania stylu skoncentrowanego na emocjach nie idzie w parze z wysokim poziomem czynników – predyspozycji psychologicznych – kluczowych z perspektywy radzenia sobie ze stresem oraz z punktu widzenia nauczycielskiej skuteczności zawodowej). Podobnie jak w przypadku orientacji na zadanie, także omówienie rezultatów odnoszących się do orientacji na emocje warto rozpocząć od relacji z inteligencją emocjonalną, będącą, przypomnijmy, jednym z kluczowych moderatorów stresu. Analizy wykazały, że pomiędzy wspomnianymi zmiennymi istnieje umiarkowana negatywna korelacja:  $r = -0,484$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ), co stanowi pierwszy z dowodów na potwierdzenie faktu, że silna tendencja do koncentrowania się na doświadczanych w obliczu sytuacji stresowej emocjach może pociągać za sobą niepożądane konsekwencje. Analogiczne wyniki uzyskano w przypadku pomiaru relacji orientacji na emocje z komponentami kompetencji społecznych: a) wrażliwością społeczną:  $r = -0,325$ ,

---

<sup>19</sup> Im wyższy jest wynik osiągnięty przez osobę badaną na głównej skali CwP, służącej do pomiaru poczucia umiejscowienia kontroli, tym mocniej upatruje ona źródeł efektów swoich zachowań w czynnikach zewnętrznych, co świadczy o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli. Z kolei niski wynik na tej skali równoznaczny jest z wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (Matczak i in. 2009, s. 66–67).

$p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ), b) towarzyskością:  $r = -0,516$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ). Potwierdzone zostały też te założenia, zgodnie z którymi orientacja na emocje współwystępuje z zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (dla którego tak charakterystyczny jest brak wiary w sensowność własnych starań – konkretnych działań, mających na celu poprawę swego losu):  $r = 0,534$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ). Jeżeli chodzi o relacje łączące orientację na emocje z czynnikami osobowościowymi w ujęciu BIP, to (obok wspomnianej wyżej relacji z towarzyskością) przedstawiają się one w następujący sposób: a) ze stabilnością emocjonalną – silna korelacja ujemna:  $r = -0,694$ ;  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ), a zatem im wyższy był poziom stabilności emocjonalnej badanych nauczycieli, tym mniejsza była ich tendencja do koncentracji na własnych emocjach w obliczu stresu, b) z otwartością na relacje – korelacja ujemna:  $r = -0,398$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ), c) z elastycznością – korelacja ujemna:  $r = -0,337$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ), d) z sumiennością – korelacja nieistotna statystycznie:  $r = 0,099$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,243$ ).

Analizy korelacyjne ukierunkowane na określenie związków łączących skłonność badanych nauczycieli szkół podstawowych do unikania sytuacji generujących stres wykazały, że jedyną statystycznie istotną relacją w przypadku badanej próby była ta, która łączyła orientację na unikanie ze stabilnością emocjonalną. Wykazano mianowicie, że pomiędzy tymi zmiennymi wystąpiła korelacja ujemna:  $r = -0,256$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,002$ ), świadcząca o tym, że im wyższa była tendencja osób badanych do unikania generujących stres problemów, tym niższy był jednocześnie poziom ich emocjonalnego zrównoważenia. Pozostałe relacje okazały się nieistotne ze statystycznego punktu widzenia. Nieco inaczej prezentują się rezultaty związane ze specyficznymi formami unikania.

Tendencja do angażowania się w czynności zastępcze okazała się w przypadku badanej próby – co wydaje się bardzo znamienne – korelować w statystycznie istotny sposób zarówno z a) inteligencją emocjonalną:  $r = -0,243$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,004$ ), b) stabilnością emocjonalną:  $r = -0,288$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,001$ ) (jak widać w przypadku obu tych relacji wystąpiła współzmiennność o charakterze negatywnym), jak i c) poczuciem umiejscowienia kontroli:  $r = 0,252$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,002$ ) (tu z kolei wystąpiła współzmiennność o charakterze pozytywnym, co – zważywszy na konstrukcję skali CwP, służącej do pomiaru omawianej zmiennej – wskazuje na negatywny związek skłonności unikania zorientowanego na działanie z pożądanym w przypadku nauczycieli wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli – wynik ten wydaje się całkowicie naturalny, ponieważ unikanie stawienia czoła problemowi wydaje się być znacznie bardziej charakterystyczne dla osób o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli, które nie wierzą w to, że podejmowane przez nie działania mogą wywrzeć wpływ na sytuację, w której się znalazły). Pozostałe korelacje okazały się nie mieć charakteru istotnego statystycznie.

W przypadku unikania zorientowanego osobowo, podobnie jak w przypadku opisanym powyżej rezultatów odnoszących się do unikania zorientowanego



na działanie, zostały wykryte trzy korelacje istotne – zgodnie z wcześniejszymi przewidywaniami okazało się, że skłonność badanych nauczycieli do tego, by w sytuacji stresu poszukiwać kontaktów towarzyskich, była w sposób istotny pozytywnie związana nie tylko z ich inteligencją emocjonalną:  $r = 0,253$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,002$ ), ale także z odpowiadającymi za ich ogólnie pojmowane zdolności interpersonalne: a) wrażliwością społeczną:  $r = 0,271$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,001$ ), b) otwartością na relacje:  $r = 0,369$ ,  $p < 0,05$  ( $p = 0,000$ ). Pewnym zaskoczeniem – zwłaszcza w świetle przedstawionych wyżej rezultatów – może być fakt, że nie wykryto statystycznie istotnych pozytywnych relacji pomiędzy omawianą formą unikania a towarzyskością:  $r = 0,006$ ,  $p > 0,05$  ( $p = 0,940$ ).

## ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki dają podstawy do wyciągnięcia dwojakiego rodzaju wniosków.

Z jednej strony średnie natężenie oraz wzajemne relacje wyróżnionych przez N.S. Endlera i J.D.A. Parkera stylów radzenia sobie ze stresem okazało się być w przypadku uczestniczących w badaniu nauczycieli szkół podstawowych w dużej mierze zbieżne ze wstępnymi oczekiwaniami, które zostały sformułowane na podstawie dostępnej teorii oraz rezultatów dotychczas przeprowadzonych analiz. Wyrażna i – co warto podkreślić – statystycznie istotna dominacja tendencji osób badanych do orientacji na zadanie nad przejawianą przez nie skłonnością do unikania wywołującego stres problemu czy do koncentracji na doświadczanych w związku z nim emocjach wydaje się stanowić solidną podstawę do sformułowania dość optymistycznej diagnozy odnośnie do ich zdolności do stawiania czoła generującym negatywne napięcie emocjonalne sytuacjom trudnym (choć oczywiście chodzi tu o ich średnią, zgeneralizowaną zdolność do radzenia sobie ze stresem – w badanej próbie znalazły się bowiem także takie osoby, których wyniki odbiegały od opisanego uprzednio wzorca: orientacja na zadanie > orientacja na unikanie > orientacja na emocje).

Z drugiej strony należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że mimo iż zdolność do radzenia sobie ze stresem ze względu na swą plastyczną naturę może ulegać w miarę upływu czasu zmianom, to pomiędzy grupami nauczycieli wyodrębnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego nie wystąpiły – w przeważającej większości przypadków – statystycznie istotne różnice w obszarze stanowiącym przedmiot prowadzonych w artykule rozważań. Oczywiście w związku z faktem, że przeprowadzone analizy nie miały charakteru podłużnego (por. Kwiatkowski 2018b), nie sposób stwierdzić, czy tendencje osób badanych do angażowania się w aktywności charakterystyczne dla poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem zmieniały się wraz z upływem czasu, zdobywaniem przez nie kolejnych zawodowych doświadczeń oraz osiąganiem kolejnych szczebli w awansowej

hierarchii. Wydaje się w związku z tym, że konieczne jest zaplanowanie badań podłużnych z udziałem nauczycieli (trwających od momentu rozpoczęcia przez nich pracy zawodowej co najmniej do momentu uzyskania przez nich stopnia nauczyciela dyplomowanego – o ile uda im się osiągnąć ten szczebel w hierarchii), które: a) umożliwią przede wszystkim określenie, czy kolejne lata pracy szkolnej pociągają w ich przypadku za sobą jakiegokolwiek zmiany w analizowanym zakresie, a ponadto, jeśli owe zmiany zostaną wykryte, b) pozwolą na identyfikację tych czynników, które odgrywają rolę w tym procesie – zarówno w przypadku, w którym zaobserwowane zmiany będą przebiegać w kierunku pożądanym, jak i wtedy, gdy będą wiązać się ze wzmacnianiem dezadaptacyjnych praktyk w omawianym obszarze.

Określenie tego, które elementy szkolnej rzeczywistości przyczyniają się do wzmacniania/osłabiania ogólnie pojmowanej zdolności nauczycieli do radzenia sobie ze stresem, stanowi niewątpliwie – wraz ze zgromadzoną dotychczas wiedzą na temat głównych źródeł nauczycielskiego stresu zawodowego (por. Pyżalski 2010, s. 53–59) – kluczowy element tworzący ścisły rdzeń czy fundament wszelkich działań zaradczych, jakie powinny być wdrażane w poszczególnych placówkach oświatowych, by tworzyć w ich ramach takie środowisko pracy, które nie tylko nie będzie generować nadmiernego stresu u zatrudnionych w nich osób (a pośrednio też u uczęszczających do danego przedszkola czy danej szkoły dzieci i młodzieży), lecz dodatkowo będzie sprzyjać rozwijaniu tak nauczycielskich zdolności do radzenia sobie (poprzez wspieranie działań charakterystycznych dla tych stylów, których wykorzystanie umożliwia optymalne sprostanie sytuacjom trudnym), jak i tych wszystkich z ich plastycznych właściwości wewnętrznych, które są zaliczane do szerokiej grupy moderatorów stresu (ze szczególnym uwzględnieniem ujętych w opisanym badaniu: inteligencji emocjonalnej, kompetencji społecznych, poczucia umiejscowienia kontroli). Oczywiście w parze z tego typu działaniami powinno iść również zapewnienie poszczególnym nauczycielom możliwości uczestnictwa we wspomnianych we wprowadzeniu kursach, szkoleniach czy warsztatach, które są projektowane z myślą o tym, by wzmacniać potencjał uczestników w obszarze radzenia sobie ze stresem. Konieczność wprowadzania tego typu rozwiązań staje się tym bardziej oczywista, jeżeli weźmiemy pod uwagę rezultaty prowadzonych na rodzimym gruncie analiz, które m.in. dowodzą, że jeszcze na etapie studiów przygotowujących do pracy w zawodzie wielu przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej nie tylko deklaruje, że nie mieli możliwości rozwijania zdolności do radzenia sobie ze stresem w trakcie studiów, ale także zgłasza silną potrzebę wprowadzenia do ich programu takich modyfikacji i uzupełnień, które będą związane właśnie ze stworzeniem (lub co najmniej z rozbudowaniem i rozszerzeniem) im możliwości do wzrostu w tym newralgicznym z perspektywy ich przyszłych obciążeń obszarze (Kwiatkowski 2017c, s. 148–155; por. Łukasik 2017, s. 161).

Reasumując, wydaje się, że w interesie wszystkich zaangażowanych w proces nauczania – uczenia się stron, począwszy od samych nauczycieli, a skończywszy na powierzanych ich opiece uczniach, leży dołożenie wszelkich starań, by obarczeni ogromną odpowiedzialnością za przygotowanie kolejnych pokoleń młodych ludzi do wejścia do społeczeństwa specjalności zatrudnieni w obszarze edukacji dysponowali takimi predyspozycjami i wszelkim niezbędnym wsparciem, które umożliwią im skuteczne stawianie czoła przeszkodom, jakie mogą napotkać na swojej zawodowej drodze, obfitującej w sytuacje trudne.

## BIBLIOGRAFIA

- Clipa O. (2017), *Teacher stress and coping strategies*, [w:] O. Clipa (ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education*, Suceava: LUMEN Proceedings.
- Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzalez E. (2006), *Badania nad stresem związanym z pracą*, Bilbao: Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy.
- Dróżka W. (2017), „*Nauczyciel wspierany*” a realia pracy zawodowej, [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Endler N.S., Parker J.D.A. (1990), *Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation*, “*Journal of Personality and Social Psychology*”, Vol. 58(5),  
**DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>**.
- Endler N.S., Parker J.D.A., Butcher J.N. (2003), *A factor analytic study of coping styles and the MMPI-2 content scales*, “*Journal of Clinical Psychology*”, Vol. 59(10),  
**DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.10197>**.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2003), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ferguson K., Mang C., Frost L. (2017), *Teacher stress and social support usage*, “*Brock Education Journal*”, Vol. 26(2).
- Garibaldi M., Ruddy S., Kendziora K., Osher D. (2017), *Assessment of climate and conditions for learning*, [w:] J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta (eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*, New York: The Guilford Press.
- Greenglass E.R. (1993), *The contribution of social support to coping strategies*, “*Applied Psychology: An International Review*”, Vol. 42(4), **DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1993.tb00748.x>**.
- Herman K.C., Reinke W.M. (2015), *Stress Management for Teachers: A Proactive Guide*, New York: The Guilford Press.
- Heszen I. (2014), *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaworowska A., Brzezińska U. (2014), *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

- Jaworowska A., Matczak A. (2005), *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Konarzewski K. (1994), *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kretschmann R. (2003), *Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki*, [w:] R. Kretschmann, K. Kirchner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner (red.), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowski S.T. (2017a), *Between submission and independence – locus of control as a factor determining the choosing of the teaching profession and teacher efficacy*, [w:] J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (eds.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers in a Changing World*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwiatkowski S.T. (2017b), *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?*, [w:] J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kwiatkowski S.T. (2017c), *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwiatkowski S.T. (2018a), *Czynniki warunkujące radzenie sobie nauczycieli szkół podstawowych z wyzwaniami zawodowymi – relacja z badań*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4(103) (w druku).
- Kwiatkowski S.T. (2018b), *Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 3(24) (w druku).
- Kyriacou C. (2001), *Teacher stress: Directions for future research*, “Educational Review” Vol. 53(1), DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer Publishing Company.
- Łosiak W. (2008), *Psychologia stresu*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukasik J.M. (2017), *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, „Labor et Educatio”, nr 5.
- Łukaszewski W. (2015), *Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód czy krok wstecz?*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal”, nr 21(1).
- Matczak A., Jaworowska A., Fecenec D., Stańczak J., Bitner J. (2009), *Człowiek w pracy. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2004), *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*, “Psychological Inquiry”, Vol. 15(3), DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02).
- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. (2017), *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia*. *Przegląd literaturowy*, „Forum Oświatowe”, nr 30(2).

- Nasser Abu-Alhija F. (2015), *Teacher stress and coping: The role of personal and job characteristics*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", No. 185.
- Oleś P. (2011), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Parray W.M., Kumar S., Awasthi P. (2016), *Stress among teachers: A theoretical examination*, "International Journal of Indian Psychology", Vol. 3(57).
- Pyżalski J. (2010), *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] J. Pyżalski, D. Merez (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rotter J. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, "Psychological Monographs: General and Applied", Vol. 80(1), DOI: <https://doi.org/10.1037/h0092976>.
- Streław J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2013), *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D. (1999), *Coping intelligently. Emotional intelligence and the coping proces*, [w:] C.R. Snyder (ed.), *Coping: The Psychology of What Works*, New York–Oxford: Oxford University Press.
- Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres. Koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*, Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Wieczorkowska G., Kochański P., Eljaszuk M. (2005), *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D. (2006), *Emotional intelligence, coping with stress and adaptation*, [w:] J. Ciarrochi, J.R. Forgas, J.D. Mayer (eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*, Philadelphia: Psychology Press.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2013), *Skuteczność warsztatu antystresowego dla nauczycieli*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 1(6).

## SUMMARY

The article presents the results of research carried out with the participation of 142 primary school teachers. The considerations concerning teacher's occupational stress were made the starting point of the analyzes, while their aim was to: a) determine the strength of the respondents' tendencies to apply different styles of coping with stress, b) detect possible differences in the range of these tendencies among groups of teachers distinguished due to the degree of their professional promotion, c) determine – through the use of correlation analysis – the possible relationships between styles of coping with stress and internal properties relevant from the perspective of school work (with special emphasis on stress moderators such as emotional intelligence or social competences). The applied research procedures made it possible to gather data, which revealed that the participants' tendency to apply the task-oriented style of coping with stress was significantly higher than their tendency to engage in activities typical for other styles – emotion-oriented and avoidant. Furthermore, in most of the cases, the comparative analysis did not show any statistically significant differences

in the tendencies to engage in activities specific for each of the coping styles, between the teachers who differed in the degree of their professional promotion. In addition, correlation analyzes have confirmed – in some cases – the existence of statistically significant relationships between different styles of coping with stress and factors crucial from the perspective of teachers' ability to effectively face difficult situations.

**Keywords:** teacher; vocational stress; coping with stress; the degree of professional promotion