



Złożenie pracy online:
2026-06-14 21:20:24
Kod pracy:
39195/54293/CloudA

Agnieszka Namiotko
(nr albumu: 31595)

Praca magisterska

Poziom stresu i style radzenia sobie ze stresem a jakość snu nauczycieli

Stress Levels and Coping Styles in Relation to Sleep Quality Among Teachers

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Maria Merklinger-Soma

Serdeczne podziękowania składam Pani dr Marii Merklinger-Somie za merytoryczne wsparcie, cenne wskazówki oraz życzliwość okazywaną podczas przygotowywania niniejszej pracy. Dziękuję również moim bliskim – Rodzinie i Znajomym – za wyrozumiałość, motywację oraz wsparcie, które towarzyszyły mi na każdym etapie studiów.



Streszczenie

Stres zawodowy nauczycieli stanowi istotny problem psychologiczny i społeczny, mogący wpływać na różne aspekty funkcjonowania, w tym na jakość snu. Celem niniejszej pracy było zbadanie związku między poziomem odczuwanego stresu, stylami radzenia sobie ze stresem a jakością snu w grupie nauczycieli. Badanie przeprowadzono wśród 101 czynnych zawodowo nauczycieli z wykorzystaniem Kwestionariusza Odczuwanego Stresu (PSS-10), Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) oraz Indeksu Jakości Snu Pittsburgh (PSQI). Analizy statystyczne obejmowały ocenę zależności pomiędzy badanymi zmiennymi oraz analizę moderacyjnej roli stylów radzenia sobie ze stresem w relacji między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu. Uzyskane wyniki potwierdziły istnienie istotnego związku pomiędzy poziomem odczuwanego stresu a jakością snu. Wyższy poziom stresu wiązał się z gorszą jakością snu. Stwierdzono również zależności pomiędzy wybranymi stylami radzenia sobie ze stresem a jakością snu. Analizy moderacyjne wykazały, że niektóre style radzenia sobie ze stresem w niewielkim stopniu modyfikowały zależność między poziomem stresu a jakością snu. Uzyskane wyniki podkreślają znaczenie stresu oraz sposobów radzenia sobie z nim dla jakości snu nauczycieli i wskazują na potrzebę dalszych badań uwzględniających dodatkowe czynniki psychologiczne i organizacyjne.

Słowa kluczowe

stres, style radzenia sobie ze stresem, jakość snu, nauczyciele, PSS-10, CISS, PSQI

Abstract

Occupational stress among teachers is a significant psychological and social issue that may affect various aspects of functioning, including sleep quality. The aim of this study was to examine the relationship between perceived stress, coping styles, and sleep quality among teachers. The study was conducted among 101 professionally active teachers using the Perceived Stress Scale (PSS-10), the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS), and the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI). Statistical analyses included the assessment of relationships between the studied variables as well as an examination of the moderating role of coping styles in the relationship between perceived stress and sleep quality. The results confirmed a significant relationship between perceived stress and sleep quality. Higher levels of perceived stress were associated with poorer sleep quality. Relationships were also found between selected coping styles and sleep quality. Moderation analyses indicated that some coping styles slightly modified the relationship between stress levels and sleep quality. The findings highlight the importance of stress and coping styles for teachers' sleep quality and indicate the need for further research that takes additional psychological and organizational factors into account.

Keywords

stress, coping styles, sleep quality, teachers, PSS-10, CISS, PSQI

Spis treści

Wstęp	3
Rozdział 1. Stres w zawodzie nauczyciela	6
1.1. Wybrane ujęcia teoretyczne stresu	6
1.2. Rodzaje stresu	7
1.3. Uwarunkowania stresu	11
1.3.1. Źródła stresu	11
1.3.2. Psychologiczne i psychofizjologiczne mechanizmy powstawania stresu	14
1.4. Najważniejsze koncepcje dotyczące stresu	16
1.4.1. Biologiczna koncepcja stresu Hansa Selye'go	18
1.4.2. Transakcyjna koncepcja R. Lazarusa	19
1.4.3. Teoria zachowania zasobów S. Hobfolla	20
1.5. Specyfika stresu w zawodzie nauczyciela	21
1.5.1. Źródła i uwarunkowania stresu w środowisku szkolnym	24
1.5.2. Psychologiczne i zdrowotne konsekwencje stresu u nauczycieli	26
Rozdział 2. Sposoby radzenia sobie ze stresem	28
2.1. Klasyczna teoria radzenia sobie w ujęciu Lazarusa i Folkman	29
2.2. Inne klasyfikacje radzenia sobie ze stresem	31
2.3. Najnowsze koncepcje dotyczące radzenia sobie ze stresem	33
2.4. Wpływ sposobów radzenia sobie ze stresem na funkcjonowanie nauczyciela	40
Rozdział 3. Sen i jakość snu nauczycieli	43
3.1. Sen jako proces biologiczny i psychologiczny	43
3.2. Mechanizmy regulacji snu i czynniki zaburzające jego przebieg	48
3.3. Jakość snu – wskaźniki i metody pomiaru	52
3.4. Wpływ snu na funkcjonowanie psychospołeczne nauczyciela	56
Rozdział 4. Metodologia badań własnych	58



4.1. Cel główny i cele szczegółowe badań	58
4.2. Problemy badawcze i hipotezy badawcze	58
4.3. Charakterystyka badanej grupy nauczycieli	59
4.4. Zmienne badawcze i ich operacjonalizacja	61
4.5. Narzędzia badawcze	62
4.5.1. Skala Odczuwanego stresu PSS-10	62
4.5.2. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS)	62
4.5.3. Kwestionariusz Jakości Snu Pittsburgh (PSQI)	63
4.6. Procedura przeprowadzenia badań	64
4.7. Plan analizy statystycznej	64
Rozdział 5. Wyniki badań własnych oraz dyskusja	66
5.1. Statystyki opisowe badanych zmiennych	66
5.2. Poziom odczuwanego stresu nauczycieli	67
5.3. Poziom stylów radzenia sobie ze stresem nauczycieli	68
5.4. Jakość snu nauczycieli	71
5.5. Związek poziomu odczuwanego stresu i jakości snu nauczycieli	72
5.6. Związek między strategiami radzenia sobie a jakością snu nauczycieli	73
5.7. Moderacyjna rola stylów radzenia sobie w relacji stres – jakość snu	77
5.8. Dyskusja wyników	84
5.8.1. Interpretacja wyników badań własnych	84
5.8.2. Odniesienie wyników do literatury przedmiotu	88
5.8.3. Ograniczenia badań i kierunki dalszych analiz	89
5.8.4. Kierunki dalszych analiz	90
Zakończenie	94
Bibliografia	95
Spis tabel	101
Spis rysunków	102



Wstęp

Problematyka stresu, w tym związanego z wykonywaną pracą, bywa tematem wielu publikacji, obejmując różne obszary funkcjonowania człowieka - od psychologii zdrowia, przez pedagogikę, socjologię, po medycynę czy nauki społeczne, co potwierdza jej interdyscyplinarny charakter. Zawód nauczyciela uznawany jest za jeden z najbardziej obciążonych stresem (Agai-Demjaha i in., 2015). Stres wpływa zarówno na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli, jakość ich życia osobistego, jak i ogólny dobrostan, w tym także sen. Badacze zwracają uwagę, że długotrwała ekspozycja na czynniki stresogenne w środowisku szkolnym może doprowadzić do przeciążenia emocjonalnego, wypalenia zawodowego czy pogorszenia stanu zdrowia w różnych jego wymiarach (Makowiec-Dąbrowska i in., 2021; Chmielewska, 2021).

Należy podkreślić, że stres jest zjawiskiem doświadczanym w sposób subiektywny (Kaczmarska i Curyło-Sikora, 2016), co oznacza, że nawet w bardzo podobnych warunkach pracy poszczególni nauczyciele mogą w odmienny sposób postrzegać napięcie i obciążenie psychiczne. Na poziom odczuwanego stresu wpływa nie tylko natężenie czynników stresogennych, ale także sposób, w jaki dana osoba je postrzega oraz jej indywidualne uwarunkowania psychiczne.

Wpływ przewlekłego stresu nie ogranicza się wyłącznie do funkcjonowania samego nauczyciela, lecz może wpływać na szerszy kontekst – relacyjny czy organizacyjny. Utrzymujący się stres nauczyciela może prowadzić do obniżenia zasobów psychicznych, co przejawia się choćby we wzroście drażliwości, zmniejszeniu cierpliwości wobec uczniów, a także w trudnościach we współpracy z innymi pracownikami szkoły. Zjawiska te mogą negatywnie wpływać na relacje z uczniami, jakość realizowanych zadań i funkcjonowanie środowiska szkolnego (Grzegorzewska, 2020). W dłuższej perspektywie konsekwencje obciążenia stresem nauczyciela widoczne są w funkcjonowaniu całej placówki, przejawiając się m.in. absencją pracownika, spadkiem zaangażowania zawodowego, a także obniżeniem jakości procesu edukacyjnego. Przedstawione zależności pokazują, że skutki przewlekłego stresu nie są sprawą indywidualną nauczyciela, lecz zyskują wymiar społeczny (Grzegorzewska, 2020).

Jednym z obszarów szczególnie wrażliwych na działanie stresu jest sen, który odgrywa kluczową rolę w procesach regeneracji organizmu, funkcjonowaniu poznawczym czy regulacji emocjonalnej. Zaburzenia jakości snu przyczyniają się do obniżenia nastroju, koncentracji, a także efektywności zawodowej, co w przypadku nauczycieli wpływa na ich poczucie



dobrostanu i może dodatkowo utrudniać radzenie sobie z obowiązkami, a tym samym utrwaląc negatywne konsekwencje stresu.

W literaturze zwraca się uwagę na to, że kluczowe w kontekście doświadczanego stresu są sposoby radzenia sobie z nim odnoszące się do tego, w jaki sposób jednostka reaguje na sytuacje obciążające (Lazarus i Folkman, 1984, za: Heszen, 2013). Oznacza to, że nawet przy porównywalnym poziomie stresu poszczególni nauczyciele mogą inaczej reagować w celu zredukowania napięcia bądź adaptacji do wymagań otoczenia.

W kontekście pracy nauczyciela sposoby radzenia sobie ze stresem wydają się szczególnie istotne ze względu na specyfikę zawodu związanego z dużą odpowiedzialnością, intensywnymi kontaktami interpersonalnymi i stałym wymogiem dostosowywania się do zmian edukacyjnych czy organizacyjnych (Grzegorzewska, 2020). Stosowane przez nauczycieli strategie mogą pełnić funkcję ochronną, zmniejszając niekorzystne skutki stresu bądź – przeciwnie – przyczyniać się do pogorszenia funkcjonowania, w tym – jakości snu. Strategie adaptacyjne mogą wpływać pozytywnie na regulację emocjonalną i procesy regeneracji, natomiast nieadaptacyjne, na przykład nadmierna koncentracja na negatywnych emocjach, mogą zwiększać pobudzenie psychofizyczne i tym samym zakłócać odpoczynek nocny.

Pomimo dużego zainteresowania tematyką stresu zawodowego nauczycieli, w badaniach stosunkowo rzadko analizuje się jednocześnie poziom odczuwanego stresu, style radzenia sobie z nim oraz jakość snu we wzajemnych powiązaniach. Szczególnie istotne wydaje się stosowanie wybranego stylu radzenia sobie ze stresem jako czynnika moderującego zależność między poziomem stresu a jakością snu badanej grupy.

Powyższe przesłanki stanowią podstawę do podjęcia niniejszych badań, których celem jest analiza zależności między poziomem stresu i stylami radzenia sobie z nim a jakością snu w grupie nauczycieli. Uzyskane wyniki mogą przyczynić się do lepszego rozumienia mechanizmów funkcjonowania w warunkach przewlekłego stresu oraz mieć znaczenie w kontekście działań profilaktycznych i pomocowych w tej grupie zawodowej. W związku z przyjętym celem sformułowano pytania badawcze dotyczące poziomu odczuwanego stresu, stylów radzenia sobie ze stresem oraz jakości snu nauczycieli, a także zależności występujących między tymi zmiennymi. Pytania te odnosiły się do związku między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu, a także do zależności między stylami radzenia sobie ze stresem a jakością snu oraz do moderacyjnej roli wybranych stylów radzenia sobie w relacji pomiędzy poziomem stresu a jakością snu. Ponadto na podstawie przeglądu literatury przyjęto hipotezy zakładające istnienie związku między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli, a także współwystępowanie stylu skoncentrowanego na emocjach z gorszą jakością snu, związku stylu



unikowego z jakością snu oraz moderacyjnej roli wybranych stylów radzenia sobie w relacji między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu. Szczegółowe cele, problemy badawcze oraz hipotezy zawarto w części metodologicznej pracy.

Zakres niniejszej pracy obejmuje analizę poziomu stresu zawodowego nauczycieli, stylów radzenia sobie z nim oraz jakości snu. Badanie ma charakter ilościowy i przekrojowy. Do pomiaru zmiennych zastosowano Skalę Odczuwanego Stresu PSS-10, Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych – Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) oraz Pittsburski Indeks Jakości Snu – Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI). Analiza obejmuje zarówno opis badanych zmiennych, jak i ocenę zależności między nimi, w tym sprawdzenie moderacyjnej roli stylów radzenia sobie w relacji między stresem a jakością snu.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym przedstawiono teoretyczne ujęcie stresu, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki zawodu nauczyciela. Rozdział drugi dotyczy stylów radzenia sobie ze stresem - omówiono w nim najważniejsze koncepcje teoretyczne oraz ich rolę w kontekście pracy nauczyciela. W rozdziale trzecim omówiono problematykę snu oraz konsekwencje obniżenia jego jakości wśród osób aktywnych zawodowo. Rozdział czwarty poświęcono metodologii badań własnych - celom i hipotezom badawczym, charakterystyce badanej grupy, zastosowanym narzędziom oraz planowi analizy statystycznej. W rozdziale piątym zawarto wyniki badań własnych oraz ich interpretację i dyskusję. Pracę zamyka zakończenie, w którym znajdują się wnioski końcowe oraz ograniczenia przeprowadzonych badań oraz możliwe kierunki dalszych analiz.



Rozdział 1. Stres w zawodzie nauczyciela

Współczesna polska szkoła stała się miejscem, w którym nauczyciele bardzo często funkcjonują w stanie napięcia psychicznego (Grzegorzewska, 2020). Wielość obowiązków, nieustanna odpowiedzialność za uczniów, stały wymóg dyspozycji emocjonalnej, oczekiwania ze strony rodziców i dyrekcji oraz częste zmiany zachodzące w obszarze systemu edukacji sprawiają, że stres przestaje być reakcją sytuacyjną, a staje się stałym elementem codziennej rzeczywistości zawodowej nauczycieli. W publikacjach naukowych temat stresu zawodowego nauczycieli podejmowany jest od lat siedemdziesiątych (Grzegorzewska, 2020). Choć jest to czas stosunkowo nieodległy, zjawisko było przedmiotem zainteresowania kolejnych badań, w których analizowano różne aspekty pracy nauczycieli związane z doświadczanym przez nich stresem (Garbacik, 2018; Grzegorzewska, 2020; Korczyński, 2014; Kwiatkowski, 2019; Malisz, 2019; Merecz-Kot i Pyżalski, 2010; Olejniczak i in., 2015). Mogłoby się więc wydawać, że dzięki wynikającym z nich rekomendacji w sposób systemowy zostaną wdrożone odpowiednie działania mające chronić przedstawicieli tej profesji. Tymczasem, jak zauważa Grzegorzewska (2020) sytuacja nauczycieli, jeśli chodzi o ten aspekt ich funkcjonowania, nie ulega poprawie.

1.1. Wybrane ujęcia teoretyczne stresu

Pojęcie stresu należy do jednych z najczęściej używanych, a jednocześnie najbardziej niejednoznacznych. Znajduje się ono w obszarze zainteresowania różnych dyscyplin naukowych, w obrębie których funkcjonuje w określonych koncepcjach- m.in. biologicznych, psychologicznych czy medycznych (Korczyński, 2014).

Jednym z najbardziej klasycznych ujęć stresu jest jego definicja zaproponowana przez Selye'go (1960, za: Łosiak, 2007), zgodnie z którą stanowi on nieswoistą reakcję organizmu na stawiane przed nim wymagania i bodźce. Ujęcie to akcentuje biologiczny i uniwersalny charakter tego zjawiska, niezależny od rodzaju działającego bodźca (Łosiak, 2007).

Odmienne, psychologiczne podejście prezentuje Strelau (1996). Ujmuje on stres jako stan charakteryzujący się występowaniem silnych emocji negatywnych, tj. lęku, strachu czy złości, którym towarzyszą wyraźne zmiany fizjologiczne i biochemiczne przekraczające możliwości jednostki do poradzenia sobie. Definicja ta integruje czynnik emocjonalny i fizjologiczny, zwracając uwagę na ich ścisły związek (Łosiak, 2007).

Szczególne miejsce we współczesnej psychologii ma ujęcie relacyjne, zaproponowane przez Lazarusa i Folkman (1984, za: Garbacik, 2018). Zgodnie z nim stres dotyczy relacji między jednostką a otoczeniem, która jest oceniona jako obciążająca lub przekraczająca jej



zasoby i zagrażająca dobrostanowi (Garbacik, 2018). W tym ujęciu kluczową rolę odgrywa subiektywna ocena sytuacji.

Z kolei teoria dotycząca zasobów, której twórcą jest Hobfoll (1989, za: Garbacik, 2018), pokazuje, że stres pojawia się w sytuacji zagrożenia utratą zasobów, tj. ich rzeczywistej utraty albo braku oczekiwanego zysku po ich zainwestowaniu. W ten sposób stres zostaje powiązany z funkcjonowaniem człowieka w kontekście ochrony posiadanych przez niego zasobów.

Pojęcie stresu jest wieloznaczne i w literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele jego definicji wynikających z różnych założeń teoretycznych oraz akcentowania odmiennych aspektów tego zjawiska (Łosiak, 2007). W niniejszej pracy przywołano jedynie wybrane ujęcia definicyjne, które uznaje się za najbardziej reprezentatywne i istotne z punktu widzenia omawianej problematyki. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie wyczerpują one całego bogactwa sposobów rozumienia stresu w psychologii. Wybrane definicje stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań, a większość z nich zostanie szerzej rozwinięta w kolejnych częściach pracy w ramach omówienia związanych z nimi koncepcji.

1.2. Rodzaje stresu

W literaturze stres nie stanowi pojęcia znaczeniowo jednorodnego, co znajduje odzwierciedlenie w sposobach jego klasyfikowania. Poszczególni autorzy opisują stres z różnych perspektyw, co sprawia, że pojęcie to nie zawiera się w jednej, uniwersalnej typologii (Łosiak, 2007). Poszczególne systemy klasyfikujące rodzaje stresu skupiają się na innych kryteriach charakterystyki zjawiska, np. jego funkcji adaptacyjnej, czasu trwania, przyczyn wystąpienia stresu czy konsekwencji dla funkcjonowania organizmu. Badacze zwracają także uwagę na to, iż tego typu klasyfikacje następują problemom interpretacyjnym, ponieważ doświadczenie stresu ma charakter złożony i wielopostaciowy (Łosiak, 2007).

Łosiak (2007) dokonał rozróżnienia na stres fizjologiczny i psychologiczny uwzględniającego dominujący charakter procesów występujących podczas przebiegu reakcji stresowej. Jeśli więc przeważają procesy biologiczne/fizjologiczne (np. reakcje hormonalne, pobudzenie organizmu czy zmiany w układzie nerwowym), mówi się o stresie fizjologicznym. Jeśli zaś dominują procesy psychiczne (ocena poznawcza, emocje, poczucie zagrożenia), chodzi o stres psychologiczny.

Stres fizjologiczny zwany też biologicznym odnosi się do reakcji organizmu na działanie czynników fizycznych takich jak zimno, uraz czy ból. Lovallo (1997, za: Łosiak, 2007) nazywa go stresem *physical* (fizycznym), akcentując, że jego źródłem są bodźce, które bezpośrednio oddziałują na jednostkę. W ujęciu tym stres przejawia się głównie w zmianach fizjologicznych, takich jak reakcje autonomicznego układu nerwowego czy aktywacja układu



hormonalnego. Wśród specyficznych objawów tego rodzaju stresu Łosiak wymienia zmiany fizjologiczne takie jak przyspieszona akcja serca, wzrost pobudzenia organizmu, zwiększenie napięcia mięśniowego, zmiany w przepływie krwi oraz zwiększone wydzielanie hormonów stresu, przede wszystkim adrenaliny, noradrenaliny i kortyzolu. Selye (1960, za: Łosiak 2007) zwraca jednak uwagę, że organizm reaguje w podobny sposób niezależnie od źródła stresu.

Pojęcie stresu psychologicznego związane jest z procesami psychicznymi takimi jak poczucie zagrożenia, straty czy frustracji bądź innymi trudnymi sytuacjami życiowymi. W tym ujęciu kluczowy jest sposób, w jaki człowiek interpretuje trudne doświadczenia. Lovallo (1997, za: Łosiak, 2007) wiąże stres psychologiczny z interpretacją zdarzeń oraz znaczeniem, jakie nadaje im jednostka. Jednocześnie w literaturze podkreśla się, że w rzeczywistych sytuacjach wspomniane rodzaje stresu współwystępują i wzajemnie oddziałują na siebie (Łosiak, 2007). Oznacza to, że wprowadzenie rozróżnienia na dwa wymienione rodzaje stresu ma charakter opisowy i odnosi się do dominującego aspektu stresu w danej sytuacji, nie zaś do odrębnego mechanizmu stresu jako takiego (Łosiak, 2007).

Kryterium czasu trwania odnosi się do długości utrzymywania się stresowej reakcji organizmu (Łosiak, 2007). Stres krótkotrwały oznacza odpowiedź organizmu na bodziec o silnym nasileniu (np. egzamin, wypadek). Choć mogą mu towarzyszyć objawy somatyczne i lęk, to jednak nie trwa on długo i ustępuje samoistnie w ciągu kilku godzin czy dni, umożliwiając powrót do stanu równowagi. Tego rodzaju stres może mieć charakter mobilizujący, pod warunkiem, że nie wyzwala mechanizmów stresowych odczuwanych jako szkodliwe (Selye, 1960, za: Łosiak, 2007). Jeśli natomiast czynnik wywołujący stres oddziałuje na jednostkę dłużej (np. mobbing w pracy, niekorzystnie rokująca choroba, problemy finansowe), mówimy o stresie przewlekłym. W tym przypadku nie dochodzi do wygaszania reakcji stresowej, bez względu na to, czy bodźce stresowe są stale powtarzane czy zmienne. Ten rodzaj stresu prowadzi do stopniowego wyczerpywania zasobów adaptacyjnych organizmu i bywa przyczyną negatywnych konsekwencji zdrowotnych i psychologicznych (Łosiak, 2007).

Kolejny podział stresu odnosi się do jego znaczenia dla funkcjonowania jednostki i uwzględnia adaptacyjny bądź dezadaptacyjny charakter reakcji stresowej (Heszen, 2013). W literaturze psychologicznej szczególnego zróżnicowania w tym zakresie dokonał Hans Selye (1977, za: Heszen, 2013), wskazując, że stres nie zawsze ma charakter negatywny. Autor wyróżnił eustres oraz dystres. Pierwszy z nich to rodzaj stresu pełniący funkcję mobilizującą i adaptacyjną, ułatwia pokonywanie trudności w sposób efektywny. Drugi natomiast oznacza stres dezadaptacyjny, który przekracza możliwości jednostki i przyczynia się do obniżenia jej funkcjonowania i wystąpienia negatywnych skutków zdrowotnych. W zawodzie nauczyciela



eustres może się wiązać np. z osiąganiem przez uczniów sukcesów edukacyjnych, obserwowaniem ich rozwoju i poczuciem skuteczności własnych działań dydaktycznych i wychowawczych (Garbacik, 2018). Dystres natomiast może się pojawiać w związku z długotrwałym przeciążeniem obowiązkami, konfliktami interpersonalnymi i brakiem systemowego wsparcia.

Irena Heszen (2013) wyróżnia także stres życiowy i informacyjny. Stres życiowy odnosi się do sytuacji stresowych związanych z realizacją codziennych ról czy zadań życiowych. Dotyczy on zarówno zdarzeń o charakterze jednorazowych (np. choroba), jak i długotrwałych trudności, które wynikają z funkcjonowania zawodowego czy osobistego. Przyczyny tego stresu wynikają z wymagań zewnętrznych, np. oczekiwań w miejscu pracy czy w środowisku rodzinnym, a także ich subiektywnego znaczenia dla jednostki. Stres informacyjny natomiast wynika z nadmiaru informacji, które napływają z różnych źródeł, często w sposób intensywny, szybki i agresywny. Nie jest on związany z jednym konkretnym zdarzeniem, lecz ma charakter powszechny i rozproszony, charakterystyczny dla współczesnych warunków życia. Jego źródłem jest przeciążenie informacyjne wynikające z konieczności przetwarzania nadmiernej ilości bodźców i informacji, przekraczających aktualne możliwości funkcji poznawczych związanych z koncentracją uwagi, selekcją informacji oraz procesami pamięciowymi jednostki. W pracy nauczyciela może on wiązać się z przeciążeniem wynikającym z konieczności jednoczesnego przetwarzania wielu informacji, często wymagających natychmiastowej reakcji (Heszen, 2013). Źródłem tego rodzaju obciążenia mogą być między innymi obowiązki związane z dokumentacją szkolną, zmieniające się komunikaty przekazywane przez dyrekcję oraz korespondencja prowadzona z rodzicami uczniów (Merecz-Kot i Pyżalski, 2010).

Stres zawodowy związany jest z funkcjonowaniem w środowisku pracy i z wymogami dotyczącymi realizacji zadań zawodowych (Grzegorzewska, 2006). Łosiak (2007), pisząc o stresie zawodowym, posługuje się terminem „stresu organizacyjnego”. Zwraca on uwagę, iż jeśli chodzi o mechanizm powstawania, nie stanowi on osobnego rodzaju stresu, lecz stanowi odmianę stresu psychologicznego. Autor zaznacza, że bez względu na to, jakie czynniki są źródłem stresu, sam proces jest taki sam. Według Gasia (2011) ten rodzaj stresu stanowi subiektywnie odczuwaną, negatywną reakcję człowieka na te elementy pracy zawodowej, które wpływają na jego samopoczucie i samoocenę. Pojawia się w sytuacji, gdy działania przez niego podejmowane nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Zgodnie z teorią zachowania zasobów, która zostanie omówiona w dalszej części pracy, można go rozumieć jako brak równowagi między wymaganiami organizacyjnymi i obowiązkami a zasobami jednostki (Hobfoll, 2006). Występuje on w sytuacji, gdy warunki organizacyjne, takie jak brak wsparcia ze strony



współpracowników i przełożonych, niejasność pełnionych ról czy przeciążenie obowiązkami, utrudniają realizację zadań zawodowych oraz zaspokajanie potrzeb pracownika (Grzegorzewska, 2020). Maslach (2000) z kolei prezentuje ujęcie, w którym wypalenie zawodowe stanowi wielowymiarowy skutek chronicznego stresu. Autorka wyróżnia trzy podstawowe komponenty: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację oraz obniżenie poczucia doznań osobistych (Maslach, 2000; Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001, za: Kaczmarek, 2019). Szczególną rolę w tym ujęciu przyznaje się przeciążeniu obowiązkami zawodowymi, a także niedopasowaniu między wymaganiami otoczenia a zasobami pracownika. Czynniki, które sprzyjają wypaleniu, są między innymi nadmierne obciążenie pracą, ograniczona autonomia, konflikty wartości oraz poczucie braku sprawiedliwości w miejscu pracy (Kaczmarek, 2019). Zestawienie omówionych rodzajów stresu znajduje się w tabeli 1.

Tabela 1. Rodzaje stresu według wybranych kryteriów

Kryterium podziału	Rodzaje stresu	Charakterystyka
Dominujący charakter procesu	stres fizjologiczny (biologiczny)	Dominacja procesów biologicznych i fizjologicznych.
	stres psychologiczny	Związek z procesami psychicznymi, oceną poznawczą, emocjami oraz poczuciem zagrożenia.
Czas trwania	stres krótkotrwały	Krótkotrwała reakcja organizmu na silny bodziec stresowy; możliwy wpływ mobilizujący.
	stres przewlekły	Długotrwałe utrzymywanie się reakcji stresowej prowadzące do wyczerpania zasobów adaptacyjnych organizmu.
Znaczenie adaptacyjne	eustres	Stres o charakterze mobilizującym i adaptacyjnym.
	dystres	Stres dezadaptacyjny przekraczający możliwości jednostki.
Źródło obciążenia	stres życiowy	Związek z realizacją codziennych ról i zadań życiowych.
	stres informacyjny	Związek z nadmiarem informacji i trudności w ich przetworzeniu.
Obszar funkcjonowania	stres zawodowy (organizacyjny)	Związany z funkcjonowaniem w środowisku pracy i nierównowagą między wymaganiami a zasobami jednostki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Selye (1977), za: Łosiak (2007); Heszen (2013); Grzegorzewska (2020).



1.3. Uwarunkowania stresu

1.3.1. Źródła stresu

Analiza determinantów stresu stanowi istotny element jego charakterystyki, ponieważ umożliwia identyfikację czynników odpowiedzialnych za powstawanie reakcji stresowej oraz określenie uwarunkowań wpływających na jej nasilenie i przebieg (Heszen, 2013). Bez wyodrębnienia tych elementów trudno odróżnić samo zjawisko od jego źródeł, a tym samym rzetelnie je opisywać i wyjaśniać.

Jak zauważa Łosiak (2007), w literaturze z obszaru psychologii źródła stresu opisywane są zazwyczaj za pomocą stresora oraz sytuacji trudnej. Termin „stresor” został wprowadzony przez Selye’go w celu oddzielenia stresu jako stanu organizmu od czynnika, który go powoduje (Selye, 1977, za: Łosiak, 2007). Stresor oznacza więc bodziec, sytuację albo zdarzenie, które prowadzi do uruchomienia reakcji stresowej i zakłócenia równowagi organizmu. Mogą one mieć charakter zarówno fizyczny, jak i psychiczny lub społeczny, a ich działanie zależne jest między innymi od tego, jak intensywny jest bodziec, jak długo oddziałuje czy od indywidualnych możliwości adaptacyjnych osoby (Selye, 1977, za: Heszen, 2013). Wheaton (1996, za: Łosiak, 2007) zaproponował bardziej precyzyjną definicję stresora, ujmując go jako okoliczności stawiające jednostkę wobec zagrożenia, nadmiernych wymagań lub ograniczeń strukturalnych, które podważają jej poczucie kontroli oraz możliwości działania, a także wymuszają konieczność przystosowania się do zmieniających się warunków.

Tomaszewski (1975, za: Łosiak, 2007) przedstawił jedno z najbardziej precyzyjnych ujęć sytuacji trudnej. Zgodnie z nim w sytuacji trudnej dochodzi do zaburzenia równowagi między wartościami a możliwościami, a także do rozbieżności między celami a warunkami ich realizacji. Badacz wyodrębnił pięć typów sytuacji trudnych: deprywację, przeciążenie, utrudnienie, konflikt i zagrożenie. Z kolei Łosiak (2007) definiuje sytuację trudną jako pojęcie bardziej złożone niż sam stresor, ponieważ dotyczy całego układu okoliczności oddziałujących na człowieka.

Przyczyny stresu analizowane są z uwzględnieniem różnych kryteriów. Heszen (2013) dokonuje ich rozróżnienia według następujących wyznaczników: natężenia, czasu trwania, miejsca/lokalizacji, kontrolowalności oraz obszaru, w którym działa stresor.

Ze względu na stopień natężenia badaczka dzieli stresory na trzy poziomy. Te o niskim natężeniu obejmują codzienne sytuacje wywołujące obciążenie psychiczne, określane w literaturze jako stres codzienny. Mogą one obejmować sytuacje takie jak zgubienie istotnej rzeczy, nagła awaria sprzętu domowego czy występowanie nieporozumień interpersonalnych w środowisku pracy. Choć zdarzają się powszechnie, niektórym osobom przytrafiają się



częściej. DeLongis i in. (1988, za: Heszen, 2013) wykazali, że osoby pozbawione wsparcia społecznego bądź z niską samooceną są bardziej podatne na stres codzienny.

Holmes i Rahe (1967, za: Heszen, 2013) powiązali stresory o średnim nasileniu z koncepcją wydarzeń życiowych. Autorzy definiowali stresory jako wydarzenia wymagające od jednostki przystosowania się do zmieniających się warunków życiowych oraz uporządkowali je według stopnia obciążenia psychicznego. Wśród najbardziej obciążających wymienili: śmierć współmałżonka, rozwód, separację, karę więzienia, śmierć członka rodziny i utratę pracy. Należy zaznaczyć, że badacze do stresorów zaliczyli również zdarzenia postrzegane jako pozytywne, takie jak organizacja świąt czy wyjazd wakacyjny, ponieważ także one wiążą się z koniecznością przystosowania się jednostki do uruchomienia procesów adaptacyjnych. Ponadto łączyli oni natężenie stresorów związanych z wydarzeniami życiowymi z tendencją do dolegliwości somatycznych. Warto również odwołać się do analiz Luhmanna oraz Eida (2009, za: Heszen, 2013), dotyczących powtarzających się zmian życiowych. Autorzy wykazali, że wpływ kolejnych doświadczeń tego samego rodzaju na poziom zadowolenia z życia zależy od rodzaju stresora, co wskazuje na brak uniwersalnego modelu reagowania na sytuacje życiowe.

Najsilniejsze stresory to wydarzenia ekstremalne lub traumatyczne. Mogą one dotyczyć społeczności i grup (na przykład konflikty zbrojne czy katastrofy komunikacyjne) bądź pojedynczych osób (na przykład przemoc fizyczna, choroba zagrażająca życiu). Cechują się one ogromną siłą – osoba nimi dotknięta nie może pozostać wobec nich obojętna. Zdarzenia traumatyczne mogą u części osób prowadzić do wystąpienia poważnych następstw psychicznych, ujmowanych w klasyfikacjach diagnostycznych jako zespół stresu pourazowego (ang. *posttraumatic stress disorder* – PTSD) (Heszen, 2013).

Kolejnym kryterium klasyfikacji stresorów jest ich charakterystyka czasowa. Z tej perspektywy kluczowe jest rozróżnienie między wydarzeniami zamkniętymi w czasie a sytuacjami długotrwałymi, w przypadku których trudno jest wyodrębnić granice czasowe. Podział ów w oczywisty sposób nawiązuje do przywołanego w poprzednim rozdziale rozróżnienia dotyczącego stresu krótkotrwałego i przewlekłego. Zdarzenia ograniczone w czasie mogą mieć zarówno charakter incydentalny, jak i występujący cyklicznie, choć każdorazowo w sposób ograniczony w czasie (Heszen, 2013). Przykładem mogą być tu regularne spotkania rodzinne. Stresory ograniczone czasowo mogą przybierać przebieg fazowy. W tej sytuacji wydarzenia przebiega etapami, z których każdy związany jest z innymi wymaganiami i poziomem obciążenia emocjonalnego. Można to odnieść do poszczególnych etapów wizyty lekarskiej obejmujących przygotowanie do wizyty, oczekiwanie na przyjęcie oraz sam kontakt z lekarzem.



Sytuacje pozbawione wyraźnego zakończenia określa się jako stres chroniczny. Jego przyczyny związane są z utrwalonymi i trudnymi do zmiany sytuacjami życiowymi, np. długotrwałą opieką nad chorym członkiem rodziny czy z nieustannym przeciążeniem czynnościami zawodowymi. Należy też zaznaczyć, że w niektórych sytuacjach formalne zakończenie sytuacji stresowej nie oznacza automatycznie, że przestaje być ona obciążająca dla jednostki. Bywa bowiem tak, że zakończenie jednej sytuacji może generować kolejne problemy, co z kolei prowadzi do etapowego zmniejszania zasobów adaptacyjnych (Heszen, 2013).

Istotną cechą stresora jest jego lokalizacja, czyli to, czy źródło stresu ma charakter zewnętrzny czy wewnętrzny. Źródła zewnętrzne dotyczą sytuacji życiowych i warunków otoczenia. Przyczyny intrapersonalne związane są z charakterystyką jednostki (np. z doświadczanymi przez nią konfliktami wewnętrznymi, motywacją czy cechami osobowości). W tym przypadku istotne jest to, że zmiana sytuacji nie wygasza źródła napięcia, gdyż ono związane jest z funkcjonowaniem osoby. Zazwyczaj wewnętrzne źródła pojawiają się w określonej interakcji, dzięki czemu jednostka jest w stanie przewidzieć epizody stresowe i zareagować przewencyjnie (Heszen, 2013).

Ostatnią, bardzo ważną właściwością stresorów, jest kontrolowalność sytuacji stresowej wpływająca na sposób radzenia sobie jednostki. W koncepcji Lazarusa i Folkman (1984, za: Heszen, 2013) wskazuje się, że ocena możliwości wpływu na sytuację warunkuje wybór określonego sposobu adaptacyjnego. Autorzy zwracają uwagę, że w sytuacjach ocenianych jako kontrolowane jednostka częściej korzysta ze strategii skoncentrowanych na problemie, takich, które umożliwiają zmianę warunków stresowych lub modyfikację własnego działania. Natomiast w sytuacjach interpretowanych przez jednostkę jako niemożliwe do kontroli częściej korzysta ona ze strategii unikowych bądź skoncentrowanych na emocjach w celu regulacji napięcia emocjonalnego, a nie po to, by wpływać na sytuację. O ile w sytuacji kontrolowalności sytuacji stresowej jednostka dąży do aktywnego rozwiązywania problemu czy poszukuje informacji o stresorze, o tyle w przypadku postrzegania sytuacji jako niekontrolowalnej poszukiwanie informacji o stresorze mogłoby nie tylko nie zwiększać skuteczności, ale wręcz potęgować obciążenie emocjonalne. Heszen zwraca także uwagę, że strategie skoncentrowane na problemie są bardziej efektywne w sytuacjach modyfikowalnych, natomiast w przypadku braku kontroli większe znaczenie odgrywa regulacja emocji.



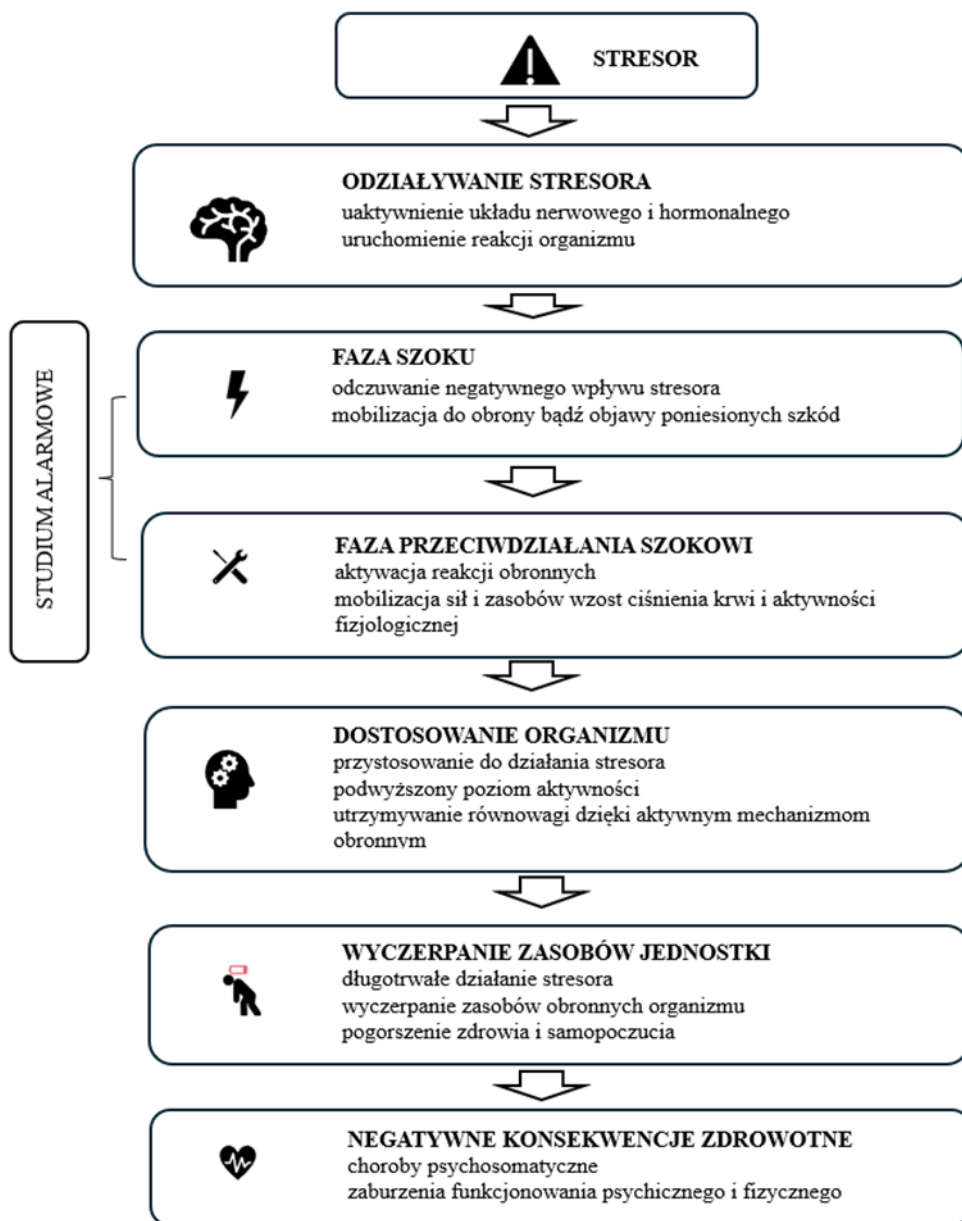
1.3.2. Psychologiczne i psychofizjologiczne mechanizmy powstawania stresu

Zgodnie z przeglądem koncepcji przedstawionych przez Kaczmarską i Curyło-Sikorę (2016) mechanizm powstania stresu powstaje w momencie, gdy człowiek styka się z bodźcem bądź sytuacją, która zaburza homeostazę i wymaga uruchomienia działań przystosowawczych. Autorki odwołują się do reakcyjnego ujęcia stresu zaproponowanego przez Selye'go (1977, za: Kaczmarska i Curyło-Sikora, 2016). Stresor oddziałuje poprzez układ nerwowy i hormonalny, powodując reakcję obejmującą cały organizm. Jest to proces przebiegający według schematu, który obejmuje stadium alarmowe, stadium odporności i stadium wyczerpania.

Mechanizm ten szczegółowo wyjaśnia Korczyński (2014). Stadium alarmowe ma na celu mobilizację sił obronnych. Składa się ono z fazy szoku i przeciwdziałania szokowi. W fazie szoku jednostka odczuwa negatywny wpływ stresora. Wówczas następuje mobilizacja do obrony (np. spadek ciśnienia krwi) bądź objawy wskazujące na szkody poniesione przez organizm. Faza przeciwdziałania szokowi związana jest z aktywacją reakcji obronnych i związanych z nimi reakcji fizjologicznych (np. wzrost ciśnienia krwi). Stadium odporności polega na dostosowaniu organizmu do zachodzących zmian, w tym także do czynników odczuwanych jako obciążające. Stadium wyczerpania natomiast występuje wtedy, gdy czynnik zagrażający wciąż trwa bądź się powtarza, co przez organizm jest odczuwane jako znaczące obciążenie. Zasoby obronne jednostki są wówczas wyczerpane, co sprawia, że może ona zacząć podupadać na zdrowiu. Jest to także związane z zaburzeniem ogólnego funkcjonowania jednostki, a także niezdolnością do pokonywania trudności i odpierania zagrożeń. W ujęciu tym mechanizm stresu ma charakter adaptacyjny, ponieważ reakcja organizmu ma na celu przystosowanie do wymagań środowiska. Jednocześnie zarówno Kaczmarska i Curyło-Sikora (2016) jak i Korczyński (2014) podkreślają, że jeśli stresor oddziałuje w sposób długotrwały, może dojść do wyczerpania zasobów organizmu i w konsekwencji do negatywnych skutków zdrowotnych. Przebieg reakcji stresowej przedstawiono na rysunku 1.



Rysunek 1. Przebieg reakcji stresowej według Selye'go



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Selye (1977, za: Kaczmarska i Curyło-Sikora, 2016; Korczyński, 2014).

Wedle współczesnej wiedzy neurobiologiczny model reakcji stresowej obejmuje współdziałanie struktur, które są odpowiedzialne za odbiór, ocenę i przetwarzanie bodźców, a także inicjowanie reakcji adaptacyjnej organizmu. Jak wskazuje Łosiak (2007), informacje ze środowiska trafiają do wzgórza, które pełni funkcję ośrodka przekazywania i wstępnego przetwarzania sygnałów sensorycznych. Następnie bodźce są analizowane w korze sensorycznej oraz w korze przedczołowej. Tu zachodzi ich opracowywanie poznawcze i ocena

znaczenia sytuacji dla jednostki. Istotną rolę odgrywa również hipokamp, który odpowiada za pamięć i ocenę kontekstu sytuacyjnego, a także ciało migdałowate odpowiedzialne za emocjonalną interpretację bodźców, zwłaszcza pod kątem zagrożenia (Łosiak, 2007).

Kaczmarek i Curyło-Sikora (2016) zaznaczają, że psychofizjologiczny mechanizm reakcji stresowej związany jest ze współdziałaniem układu nerwowego i immunologicznego, które komunikują się poprzez oś współczulno-nadnerczową (ang. *Sympathetic-Adrenal-Medullary axis* - SAM) oraz oś podwzgórze-przysadka-nadnercza (ang. *Hypothalamic-Pituitary-Adrenal axis* - HPA). Bezpośrednio po zadziałaniu stresora wydzielają się hormony stresu- adrenalina i noradrenalina. Uruchamiają one reakcję „walki lub ucieczki”, powodując przyspieszenie akcji serca i oddechu, mobilizację energii i zwiększenie napięcia mięśniowego. Następnie aktywizuje się oś hormonalna, która jest odpowiedzialna za wydzielanie kortyzolu wpływającego na działanie układu odpornościowego.

W ujęciu relacyjnym autorstwa Lazarusa i Folkman (1984, za: Kaczmarek i Curyło-Sikora, 2016) mechanizm stresu obejmuje dwa etapy oceny poznawczej: ocenę pierwotną, która dotyczy znaczenia sytuacji dla jednostki, oraz ocenę wtórną związaną z możliwością poradzenia sobie z wymaganiami. Jest to proces dynamiczny - wpływa on na wybór strategii radzenia sobie ze stresem, a także dalszy przebieg reakcji stresowej. To, czy sytuacja zostanie uznana za stresującą, zależy od subiektywnej interpretacji jednostki. W odpowiedzi na postrzegane zagrożenie uruchamiana jest strategia radzenia sobie ze stresem ukierunkowana na rozwiązanie problemu bądź na regulację emocji. Sposób radzenia z kolei wpływa na ponowną ocenę sytuacji, co nakazuje uznać charakter mechanizm stresu za dynamiczny (Kaczmarek i Curyło-Sikora, 2016). Badaczki zwracają uwagę, że reakcja stresowa jest procesem przebiegającym równolegle na poziomie fizjologicznym i psychicznym, a jej przebieg zależy zarówno od charakterystyki stresora, jak i od indywidualnych cech i zasobów człowieka.

1.4. Najważniejsze koncepcje dotyczące stresu

Dotychczasowa analiza uwarunkowań i przebiegu reakcji stresowej pokazuje złożony charakter zjawiska, bowiem obejmuje ono procesy fizjologiczne, psychiczne i społeczne (Heszen, 2013; Łosiak, 2007). W literaturze przedmiotu stres jest różnie definiowany, w zależności od akcentów teoretycznych czy sposobu ujmowania relacji między człowiekiem a otoczeniem (Heszen, 2013).

Heszen podaje, że publikacjach z zakresu psychologii można znaleźć trzy podstawowe ujęcia stresu. Pierwszy dotyczy stresu jako bodźca będącego zewnętrznym czynnikiem (np. zdarzeniem) lub określoną sytuacją, która wywołuje w człowieku wysoki poziom napięcia emocjonalnego. Stres rozumiany jest jako efekt oddziaływania określonych sytuacji trudnych,



takich jak śmierć bliskiej osoby, egzamin, ale także z zewnętrznych wymagań środowiska, takich jak presja czasu, nadmiar obowiązków czy odpowiedzialność. Podejście to znajduje zastosowanie w badaniach nad stresem zawodowym, ponieważ identyfikuje charakterystyczne cechy środowiska pracy, które powodują obciążenie psychiczne. To spojrzenie jest jednak krytykowane ze względu na to, że różne osoby mogą w zupełnie inny sposób postrzegać określoną sytuację zewnętrzną, niekoniecznie jako powodującą dyskomfort. Zewnętrzne okoliczności nazwane przez Selye'go (1960, za: Heszen, 2013) stresorami są jednak istotne w kontekście stresu, ponieważ stanowią jego przyczynę. Ze względu na wpływ tej koncepcji na dalsze badania nad stresem, zostanie ona omówiona w kolejnym podrozdziale.

Kolejne ujęcie traktuje stres jako wewnętrzną reakcję człowieka na stawiane mu wymagania. Taką definicję zaproponował Selye, który określał stres jako nieswoistą reakcję organizmu na wpływ różnorodnych czynników zmuszających jednostkę do adaptacji (1977, za: Heszen, 2013). Korczyński, 2014 zwraca uwagę, że reakcja ta może mieć charakter emocjonalny (np. rozdrażnienie, niepokój czy obawa), motywacyjny (np. utrata zainteresowań), poznawczy (np. luki pamięci, zapomnianie), behawioralny (np. trudności w mówieniu, działanie impulsywne, konfliktowość, podatność na używki), fizjologiczny (np. bóle brzucha, biegunka, suchość w ustach). Ujęcie to również wydaje się niewystarczające, ponieważ bardzo podobne reakcje mogą być efektem bodźców biologicznych (Heszen, 2013).

W trzecim ujęciu autorstwa Heszen-Cieślińskiej i Sęk (2020), które jest najbliższe współczesnej psychologii, stres jest postrzegany jako relacja bądź transakcja między właściwościami człowieka a otoczeniem. Ten powszechnie akceptowany model opracowany przez Lazarusa i Folkman (1984, za: Heszen-Cieślińska i Sęk, 2020) definiuje stres jako szczególny rodzaj relacji między jednostką a otoczeniem, którą uzna ona za zbyt obciążającą, przekraczającą jej możliwości przystosowawcze i zagrażającą jej dobrostanowi. Jest to zatem perspektywa, która akcentuje znaczenie subiektywnej oceny sytuacji przez jednostkę (Heszen-Cieślińska i Sęk, 2020).

Przedstawione sposoby rozumienia stresu przyczyniły się do powstania wielu koncepcji wyjaśniających mechanizmy jego powstawania, a także wpływ na funkcjonowanie człowieka (Heszen, 2013). W literaturze z obszaru psychologii wyróżnia się różne modele stresu, które koncentrują się na wybranych aspektach tego zjawiska. W niniejszej pracy zostaną omówione te, które mają największe znaczenie dla analizy problematyki nauczycielskiego stresu oraz sposobów radzenia sobie.



1.4.1. Biologiczna koncepcja stresu Hansa Selye'go

Biologiczne koncepcje stresu skupiają się na fizjologicznych mechanizmach regulacyjnych organizmu oraz jego zdolności adaptacyjnych do niesprzyjających warunków (Łosiak, 2007). W tym ujęciu stres jest analizowany głównie jako reakcja organizmu na brak równowagi wewnętrznej oraz jako proces przystosowawczy do warunków otoczenia. Ujęcia te nawiązują do koncepcji homeostazy rozwiniętej przez Cannona (1926, za: Łosiak, 2007).

Najbardziej znaną koncepcją biologiczną stresu stworzył Selye (1926, za: Korczyński, 2014), który definiował go jako niespecyficzną reakcję organizmu na wszelkie wymagania. Jak wskazuje Korczyński, prezentując założenia Selye'go, stresory mogą mieć charakter fizyczny, np. uraz, wysoka temperatura, ale także psychiczny. Niezależnie jednak od bodźca reakcja organizmu ma charakter niespecyficzny, co oznacza, że przebiega według podobnego schematu fizjologicznego (Korczyński, 2014). Mechanizm reakcji stresowej został omówiony w poprzednim podrozdziale, toteż nie będzie tu ponownie analizowany.

Jak podaje Korczyński, Selye wyróżnił dwa typy reakcji przystosowawczych: lokalne oraz ogólnoustrojowe. Reakcje lokalne (ang. *local adaptation syndrome*, LAS) dotyczą specyficznych zmian zachodzących w miejscu działania stresora, natomiast reakcje ogólnoustrojowe (ang. *general adaptation syndrome*, GAS) obejmują cały organizm i mają charakter niespecyficzny. Nie są one powiązane bezpośrednio z działającym, obciążającym stresem. Nieswoistość reakcji stresowej stanowi jedno z podstawowych założeń teorii Selye'go (Korczyński, 2014). W późniejszym okresie Selye rozwinął swoją teorię, dokonując rozróżnienia między stresem pozytywnym a negatywnym, które zostały omówione w podrozdziale „Rodzaje stresu”.

Selye rozbudowywał swoją koncepcję przez wiele lat, stopniowo modyfikując jej założenia (Heszen, 2013). Początkowo traktował stres jako zespół reakcji fizjologicznych organizmu, które mają charakter przystosowawczy i pełnią funkcję ochronną wobec działania czynników obciążających. W późniejszych latach określał reakcję stresową jako niespecyficzny stan organizmu powodowany przez każdy szkodliwy bodziec, czyli stresor, którym może być zarówno czynnik fizyczny (infekcja czy uraz), jak i negatywne doznanie psychiczne (Korczyński, 2014). Innymi słowy: różnorodne czynniki obciążające, niezależnie od swojego charakteru, wywołują podobne reakcje fizjologiczne. Korczyński (2014), odwołując się do Selye'go, podaje, że źródłem stresu mogą być również przeżywane emocje, myśli oraz wyobrażenia, które dotyczą niepowodzeń bądź doznanych krzywd. Reakcja uruchamia się wówczas, gdy siła oddziałującego stresora przekracza możliwości przystosowawcze. W tej sytuacji dochodzi do mobilizacji energii umożliwiających jednostce pokonanie przeszkody i



uzyskanie równowagi psychofizycznej. Stres uwidacznia się w postaci nieprawidłowości w funkcjonowaniu organizmu jako sposób odpowiedzi na działanie czynników obciążających. Selye wskazywał na charakterystyczne wskaźniki reakcji stresowej, określane mianem triady stresu, obejmującej przerost kory nadnerczy, zanik grasicy oraz owrzodzenia przewodu pokarmowego. Zmiany te miały potwierdzać ogólnoustrojowy charakter reakcji stresowej (Selye, 1936, za: Łosiak, 2007).

Łosiak (2007) wskazuje, że choć biologiczna koncepcja stresu jest bardzo użyteczna w rozumieniu mechanizmów fizjologicznych, to jednak nie uwzględnia subiektywnej oceny sytuacji przez jednostkę oraz znaczenia procesów poznawczych. W konsekwencji w dalszym rozwoju badań, szczególnie w obrębie koncepcji relacyjnych, akcentowano przede wszystkim znaczenie tych właśnie aspektów.

1.4.2. Transakcyjna koncepcja R. Lazarusa

W ujęciu transakcyjnym stres nie jest ani cechą bodźca, ani wyłącznie reakcją organizmu, lecz wynika z relacji między jednostką a otoczeniem (Heszen, 2013). Jak twierdzi Lazarus (1984, za: Heszen-Cieślińska i Sęk, 2020), stres pojawia się wtedy, gdy wymagania środowiska są oceniane przez jednostkę jako przekraczające jego zasoby adaptacyjne bądź zagrażające dobrostanowi.

Według Korczyńskiego (2014) najistotniejszym elementem koncepcji transakcyjnej jest proces oceny poznawczej, który pośredniczy między zdarzeniem a reakcją stresową. Badacz przytacza dwa podstawowe etapy oceny zaproponowane przez Lazarusa i Folkman. Pierwszy stanowi ocena pierwotna, w której jednostka określa znaczenie sytuacji dla własnego funkcjonowania. Sytuacja ta może więc zostać uznana za obojętną, korzystną lub stresującą (np. jako zagrożenie, strata lub wyzwanie). Kolejny etap stanowi ocena wtórna, która polega na analizie dostępnych możliwości radzenia sobie oraz własnych możliwości zaradczych. Zgodnie z tym ujęciem stres ma charakter subiektywny, gdyż w dużym stopniu zależy od tego, w jaki sposób jednostka ocenia sytuację oraz jak postrzega własną skuteczność w pokonywaniu trudności (Lazarus i Folkman, 1984, za: Korczyński, 2014). Istotnym elementem teorii jest radzenie sobie ze stresem (ang. *coping*), czyli poznawcze i behawioralne działania w celu opanowania sytuacji stresowej. Ze względu na to, iż koncepcja ta należy do kluczowych w kontekście stresu i radzenia sobie, zostanie ona rozwinięta w kolejnym rozdziale niniejszej pracy.



1.4.3. Teoria zachowania zasobów S. Hobfolla

Alternatywą dla wcześniejszych teorii dotyczących stresu, szczególnie wobec koncepcji Lazarusa i Folkman (1984), jest rozwijana od lat 80. Teoria Zachowania Zasobów (ang. *Conservation of Resources* - COR) opracowana przez Hobfolla (2006). W przeciwieństwie do pojęcia transakcyjnego, w którym duże znaczenie odgrywa radzenie sobie, ujęcie Hobfolla opiera się na założeniu, że podstawowym motywem działania człowieka jest zdobywanie, ochrona i pomnażanie tego, co jest uważane za wartościowe (Heszen, 2013).

Zasobami wedle koncepcji Hobfolla (2006) mogą być zarówno dobra materialne, warunki życiowe, cechy psychiczne czy różne formy energii takie jak czas czy pieniądze. Elementy te mogą stanowić wartość samą w sobie bądź pełnić funkcję instrumentalną pozwalającą na zdobycie innych zasobów, które jednostka uznaje za potrzebne do przetrwania i satysfakcjonującego funkcjonowania. Badacz kwestionuje istniejącą w psychologii orientację skoncentrowaną głównie na rezultacie działania. Proponuje natomiast analizę gromadzenia i utrzymania zasobów jako główny sposób funkcjonowania człowieka. W koncepcji tej działania jednostki jest ukierunkowane na zachowanie równowagi, a nie jedynie na osiągnięcie określonego efektu (Hobfoll, 2006). Łosiak (2007) zwraca uwagę na to, że w ujęciu Hobfolla pozyskanie zasobów pełni rolę ochronną przed szkodliwym działaniem stresu.

Heszen (2013) zauważa, że modelu COR proces radzenia sobie ze stresem można interpretować jako ciąg działań związanych z zarządzaniem posiadanymi zasobami. Jego przebieg zależy od ogólnych warunków życia, a także od konkretnych zdarzeń, które prowadzą do nagłych lub utrzymujących się strat. W sytuacji zagrożenia ludzie sięgają po dostępne zasoby w celu uzyskania jak najlepszej adaptacji, co jest związane z ich inwestowaniem.

W teorii COR - zwraca uwagę Heszen (2013) - możliwości inwestowania zasobów są uzależnione od ich aktualnego poziomu. Osoby dysponujące większym zakresem zasobów mogą łatwiej podejmować działania prowadzące do adaptacji i uzyskiwania nowych zasobów (tzw. wtórnych zysków). W przypadku ludzi mających mniejsze zasoby, ich możliwości inwestowania są ograniczone. To z kolei przyczynia się do niepowodzenia adaptacji i pogłębia straty. Nieskuteczna adaptacja skutkuje negatywnymi konsekwencjami, jeśli chodzi o funkcjonowanie i sferę emocjonalną, a także prowadzi do zużycia już posiadanych zasobów.

W ujęciu Hobfolla (2006) kluczowym założeniem jest to, że stres powstaje w wyniku utraty zasobów albo braku ich pozyskania mimo wcześniej podjętych starań. Sytuacja ta może dotyczyć rzeczywistej utraty, ale także jej potencjalnej możliwości, przy czym obie sytuacje są negatywnym doświadczeniem dla jednostki. Stres w tym ujęciu nie jest więc zjawiskiem



pozytywnym ani adaptacyjnie korzystnym, gdyż wiąże się z uszczupleniem zasobów bądź ryzykiem ich utraty.

Irena Heszen (2013) zwraca uwagę na to, iż w koncepcji Hobfolla (2006) rozpoznanie stresu nie opiera się jedynie na subiektywnej ocenie jednostki, lecz na obiektywnych okolicznościach związanych z zagrożeniem lub utratą zasobów. Tym samym teoria COR podkreśla obiektywny charakter zjawiska stresu.

Gospodarowanie zasobami odbywa się w dwóch powiązanych ze sobą cyklach: zysków i strat. Procesy te przebiegają w sposób spiralny, gdyż zarówno wzrost zasobów, jak i ich utrata mogą się stopniowo nasilać. Szczególnie dynamicznie rozwija się spirala strat, gdyż utrata zasobów jest zazwyczaj odczuwalna jako bardziej dotkliwa. W dłuższej perspektywie spirala strat może prowadzić do poważnych, negatywnych konsekwencji życiowych, np. utraty pracy czy marginalizacji społecznej (Heszen, 2013).

Według Hobfolla ludzie nie tylko reagują na stres, ale także podejmują działania zapobiegawcze, służące zwiększeniu zasobów i przygotowaniu na kolejne zagrożenia (Heszen, 2013).

1.5. Specyfika stresu w zawodzie nauczyciela

Współczesna praca nauczyciela odbywa się w dobie dynamicznych przemian społecznych, kulturowych i organizacyjnych, które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie systemu edukacji, w tym na charakter pracy nauczycieli (Grzegorzewska, 2020). Tendencjom tym towarzyszy ograniczony wpływ pracowników oświaty na warunki wykonywania pracy oraz na kierunki zmian systemowych. W raportach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD]) z lat 2018 i 2024 (opublikowanych w latach 2020 i 2025) podkreśla się, iż zawód nauczyciela należy do jednych z najbardziej obciążających, głównie ze względu na dużą odpowiedzialność, presję efektywności oraz konieczność funkcjonowania w nieustannie zmieniającym się środowisku (OECD, 2020, 2025).

Korczyński (2014) definiuje nauczycielski stres jako negatywnie zabarwiony stan napięcia emocjonalnego, który pojawia się wtedy, gdy nauczyciel ocenia sytuacje związane z wykonywaniem obowiązków zawodowych, wymaganiami edukacyjnymi oraz oczekiwaniami otoczenia społecznego jako przekraczające jego możliwości przystosowawcze lub dostępne zasoby służące radzeniu sobie z zagrożeniami.

Maria Grzegorzewska (2020) zwraca uwagę na to, że w rozmowach z nauczycielami często obecne jest porównywanie obecnej sytuacji w oświacie i społeczeństwie z tym, jak



zapamiętali swoją młodość. Doświadczeni nauczyciele odnoszą aktualne warunki do obrazu „dawnej szkoły”, co sprzyja frustracji i poczuciu, że realna poprawa jest mało prawdopodobna.

Aby lepiej zrozumieć specyfikę funkcjonowania współczesnej szkoły oraz uwarunkowania pracy nauczycieli, konieczne jest odniesienie do szerszego kontekstu przemian społecznych. Silne związki między zmianami społecznymi a edukacją opisuje Szempruch (2012), która definiuje zmianę jako różnicę między stanami tego samego systemu społecznego w dwóch momentach czasu. Zwraca ona uwagę, iż zmiany, szczególnie negatywne w XX i na początku XXI wieku, stały się bardziej zagrażające człowiekowi i traumatyzujące. Jej zdaniem szkoła jako instytucja społeczna pozostaje szczególnie wrażliwa na przemiany kulturowe, ekonomiczne i cywilizacyjne, co bezpośrednio wpływa na warunki pracy nauczycieli oraz ich obowiązki.

Kwieciński (1999, za: Grzegorzewska, 2020) zwraca uwagę, że instytucja oświaty bywa określana jako wewnętrznie sprzeczna i niedookreślona, a jednocześnie to konkretni ludzie w szkole muszą sprostać wymaganiom współczesności. W tym ujęciu napięcie rodzi się z konieczności szybkiego przystosowania do nowych, często niejasnych oczekiwań.

Zdaniem Grzegorzewskiej (2020) zawód nauczyciela przynosi wiele korzyści dla funkcjonowania społecznego, jednak jednocześnie wiąże się z wysokimi wymaganiami. Autorka przywołuje publikację Gołębiak i Zamorskiej (2014), w której podkreśla się potrzebę jego profesjonalizacji, polegającej nie tylko na ograniczeniu dostępu do wykonywania zawodu i ustalaniu kryteriów kompetencji, ale także na przyjmowaniu odpowiedzialności za sposób realizacji obowiązków zawodowych i na sprawowaniu kontroli jakości pracy.

Śliwerski (2006, za: Grzegorzewska, 2020) zwraca natomiast uwagę na to, iż zawód nauczyciela wciąż nie cieszy się wysokim prestiżem społecznym, co jest związane z jego ambiwalentną oceną- z jednej strony jest społecznie potrzebny, z drugiej mało opłacalny finansowo.

Istotnym kontekstem dla pracy nauczyciela jest nadmierna kontrola, której jest poddawany. Klaus-Stańska (2002, za: Grzegorzewska, 2020) zwraca uwagę na to, że może ona oddziaływać negatywnie na relacje nauczyciela z uczniami. Obawa przed popełnieniem błędu może bowiem skłaniać nauczyciela do przenoszenia kontroli na uczniów np. w zakresie ich zachowań czy poglądów, ograniczając w ten sposób samodzielność uczniów .

Kwiatkowska (2005, za: Grzegorzewska, 2020) wykazała w swoim badaniu, że nauczyciele opisują swoją profesję za pomocą negatywnych określeń, tj.: poczucie finansowej degradacji, specyficzne, trudne uwarunkowania zawodu, arogancja, poczucie niskiej wartości, niskie kompetencje i przeciętność intelektualna.



Zwraca się także uwagę, że często nauczyciele nie są przygotowani do funkcjonowania w warunkach nieustannych zmian społecznych i zmieniających się oczekiwań, co przekłada się trudności interpretacyjne, lęk i stres oraz obniżoną jakość pracy (Łukasik, 2017, za: Grzegorzewska, 2020).

Wzrost oczekiwań wobec nauczycieli w Polsce jest procesem narastającym od wielu lat. W raportach dotyczących współczesnej edukacji (OECD, 2020, 2025) wykazuje się, że oczekiwania wobec nauczycieli stopniowo się zwiększały, obejmując nowe wymogi kompetencyjne, zmiany organizacyjne czy administracyjne. Głównymi etapami tego wzrostu w ostatnich dziesięcioleciach były:

- Początek lat 2000 – reforma strukturalna. Wprowadzenia systemu awansu zawodowego wymusiło na nauczycielach nieustanne podnoszenie kwalifikacji i dokumentowanie swojej pracy (Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r.)
- Ostatnie 10-15 lat – indywidualizacja i technologia. Rozwój technologii oraz zmiana podejścia do nauczania sprawiły, że od nauczycieli oczekuje się nie tylko przekazywania wiedzy, ale bycia mentorami, terapeutami i ekspertami od nowoczesnych narzędzi (Paczuska, 2025).
- Rok 2019 – strajk nauczycieli i kryzys zaufania społecznego. W 2019 roku przeprowadzono ogólnopolski strajk nauczycieli, który był jednym z największych protestów w historii polskiej oświaty. Bezpośrednim powodem były postulaty płacowe oraz sprzeciw wobec narastającego przeciążenia obowiązkami. Wydarzenie ujawniło ambiwalentny stosunek społeczeństwa do zawodu nauczyciela i wzmocniło presję wobec nauczycieli. Ponadto unaocznilo rozdzźwięk między wysokimi oczekiwaniami wobec tej grupy zawodowej a poziomem wsparcia systemowego. Niepowodzenie strajku miało istotne konsekwencje psychologiczne i zawodowe dla nauczycieli. Przede wszystkim wpłynęło na pogłębienie poczucia braku sprawczości i wpływu na warunki wykonywania pracy. Brak realizacji postulatów strajkowych mógł potęgować poczucie frustracji, rozczarowania i wyczerpania psychicznego (Ziółkowski, 2020).
- Ostatnie 2-3 lata – kryzys i biurokracja. Pandemia oraz braki kadrowe drastycznie zwiększyły obciążenie nauczycieli. Obecnie mierzą się z nowymi wymaganiami, takimi jak obowiązkowa ocena funkcjonalna każdego ucznia oraz z nowymi zasadami oceny pracy (Paczuska, 2025). Ramowe ujęcie uwarunkowań wzrostu oczekiwań wobec nauczycieli przedstawiono w tabeli 2.



Tabela 2. Uwarunkowania wzrostu oczekiwań wobec nauczycieli

Okres / wydarzenie	Główne zmiany i oczekiwania wobec nauczycieli
Początek lat 2000 – reforma strukturalna	Wprowadzenie systemu awansu zawodowego i wymóg stałego podnoszenia kwalifikacji.
Ostatnie 10–15 lat – indywidualizacja i technologia	Rozszerzenie roli nauczyciela o funkcje mentora, wychowawcy i osoby wykorzystującej nowoczesne technologie.
Rok 2019 – strajk nauczycieli	Wzrost napięć związanych z przeciążeniem obowiązkami, oczekiwaniami społecznymi i niewystarczającym wsparciem systemowym.
Ostatnie 2–3 lata – pandemia i wzrost biurokracji	Nasilenie obciążeń zawodowych związanych z kryzysem kadrowym, nowymi obowiązkami i dokumentacją.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, raportu Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024 (Paczuska, 2025) oraz publikacji Ziółkowskiego dotyczącej strajku nauczycieli z 2019 roku.

Nauczyciele coraz częściej zaznaczają, że nie postrzegają swojego zawodu w kategoriach misji i poświęcenia. W praktyce rosnące oczekiwania względem nauczycieli zderzają się z codziennymi realiami, w tym z obserwowaną zmianą postaw pedagogów wobec tego, w jaki sposób chcą, by była traktowana ich praca.

1.5.1. Źródła i uwarunkowania stresu w środowisku szkolnym

Grzegorzewska (2020), odwołując się do wyników badań nad stresem nauczycieli, wymienia powodujące go czynniki, przywołując je wraz ze źródłami:

- przeciążenie obowiązkami,
- chroniczne zmęczenie i wyczerpanie,
- pogorszenie samopoczucia,
- trudności w regulacji napięcia emocjonalnego,
- niezadawalający poziom wynagrodzenia,
- niski prestiż zawodu,
- uciążliwość hałasu,
- ograniczone możliwości indywidualizowania pracy z uczniami,



- niski poziom zaangażowania uczniów w proces kształcenia,
- nadmierną liczebność klas,
- presja ze strony przełożonych,
- niekorzystne warunki wykonywania pracy,
- obniżoną motywację zawodową,
- słabo ukształtowany etos szkoły,
- problemy wewnętrzne z funkcjonowaniem szkoły jako organizacji (Korczyński, 2014),
- niski poziom relacji między nauczycielem a uczniem (Sęk, 2014, za: Grzegorzewska, 2020),
- stałe zaabsorbowanie sprawami zawodowymi (Kretschmann i in., 2003, za: Grzegorzewska, 2020),
- częste i dynamiczne zmiany w systemie edukacyjnym,
- nadmiernie rozbudowane treści programowe,
- lęk przed negatywną oceną ze strony przełożonych, rodziców, mediów czy władz oświatowych (Sęk, 2000, za: Grzegorzewska, 2020),
- konieczność stałego podnoszenia kompetencji zawodowych kosztem czasu wolnego,
- ograniczony wpływ nauczycieli na podejmowanie decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły (Fontana, 1998, za: Grzegorzewska, 2020),
- problematyczne i obciążające relacje z rodzicami uczniów (Pyżalski, 2010, za: Grzegorzewska, 2020),
- występowanie zachowań agresywnych i konfliktowych wśród uczniów (Sęk, 2000, za: Grzegorzewska, 2020; Pyżalski, 2010, za: Grzegorzewska, 2020).

Za źródło nauczycielskiego stresu Grzegorzewska (2020) uznaje także uczniów nieszanujących szkoły i pedagogów, a także brak uznania za pracę, niewłaściwe zachowania uczniów oraz brak czasu.

Badaczka zwraca uwagę, że od znajomości stresorów istotniejsza zdaje się być wiedza o zależności między nimi a trudnymi sytuacjami wynikającymi z funkcjonowania we współczesnym świecie. Jednocześnie zaznacza, że w szczególnie trudnej sytuacji są nauczyciele introwertywni. W realiach współczesnego stylu życia i szkoły, w której preferuje się aktywne interakcje, łatwiej funkcjonują ekstrawertycy, a uwarunkowania osobowościowe mogą nasilać podatność na stres.



W literaturze dotyczącej pracy nauczyciela wskazuje się kilka kategorii stresorów, w tym trudności w relacjach międzyludzkich, brak wsparcia społecznego, obciążenia związane ze specyfiką zawodu, kolizje między rolami zawodowymi i prywatnymi (Grzegorzewska, 2020). Źródłem kryzysów są także wysokie wymagania przełożonych, odpowiedzialność za postępy uczniów oraz społeczna ocena pracy nauczyciela (Ogińska-Bulik, 2003; za: Grzegorzewska, 2020).

Grzegorzewska (2020) zwraca uwagę, że pozycja zawodowa nauczyciela kształtowana jest przez wyobrażenia dotyczące jego roli, które często opierają się na obrazie oderwanym od rzeczywistości. Badaczka, odwołując się do Korczyńskiego (2015), zaznacza, że społeczny obraz nauczyciela jest ukształtowany przez emocje, przekonania i selektywną interpretację informacji. Wskazuje także, że w tworzeniu społecznych wyobrażeń dużą rolę odgrywają media i opinie wygłaszane publicznie, niekoniecznie związane z wiedzą naukową.

1.5.2. Psychologiczne i zdrowotne konsekwencje stresu u nauczycieli

Grzegorzewska (2020) wskazuje, że długotrwały stres zawodowy wpływa na różne obszary funkcjonowania nauczycieli: emocje, zachowanie i fizjologię. Wśród reakcji emocjonalnych wymienia niepokój, frustrację, obniżone poczucie wartości, a także objawy depresyjne, które często współwystępują z ogólnym poczuciem wypalenia. W sferze behawioralnej skutki mogą obejmować zaburzenia apetytu, nadużywanie substancji psychoaktywnych bądź alkoholu, impulsywność czy absencję zawodową (Milstein i Gołaszewski, 1985; za: Grzegorzewska, 2020). Jeśli chodzi o biologiczne następstwa stresu autorka wymienia zmiany neurofizjologiczne, w tym zaburzenia aktywności receptorów serotoninowych (5-HT_{1A}) oraz negatywny wpływ nadmiernej aktywacji osi podwzgórzowo-przysadkowo-nadnerczowej (ang. *hypothalamic-pituitary-adrenal axis*, HPA) na struktury hipokampa (neurony CA3) (Grzegorzewska, 2020). Badaczka zwraca także uwagę, że przewlekłe, skumulowane w czasie obciążenia są znacznie groźniejsze niż pojedyncze epizody stresu i mogą prowadzić do trwałych zmian w funkcjonowaniu człowieka. Autorka przywołuje mechanizm „błędnego koła”, w którym konsekwencje stresu stają się kolejnym jego źródłem. Wśród stresorów niezwiązanych bezpośrednio z zawodem wymienia m.in. konflikty między rolą zawodową i rodzinną oraz spadek autorytetu społecznego nauczyciela (Grzegorzewska, 2020).

Cox (1978, za: Grzegorzewska, 2020) uznaje stres za czynnik zagrażający jakości życia i dobrostanowi człowieka, którego konsekwencje mogą obejmować zarówno poważne schorzenia (np. chorobę wieńcową), jak i mniej nasilone dolegliwości, tj. migreny, problemy z kręgosłupem czy chroniczne zmęczenie. Z kolei badania Friedmana i Rosenmana (1974, za:



Grzegorzewska, 2020) wskazują na udział czynników psychologicznych w powstawaniu chorób układu krążenia. Bardziej kompleksowe ujęcie proponują Cronkite i Moos (1984, za: Grzegorzewska, 2020), uwzględniając czynniki pośredniczące i predyspozycyjne. Ponadto warto wspomnieć o badaniach E. Miller (1980, za: Grzegorzewska, 2020), w których wymieniono trzy główne obszary zmian wywołanych stresem: immunologiczne, krążeniowe oraz pokarmowe .

Szereg badań dowodzi oddziaływania stresu na zdrowie psychiczne nauczycieli. Obserwowane objawy obejmują depresję, lęk, poczucie bezradności, nadmierną wrażliwość oraz chroniczne zmęczenie (Miner i Brewer, 1976; Pratt, 1978; Galloway i in., 1982; Tallenbeck i in., 1983, za: Grzegorzewska, 2020).

Wypalenie zawodowe stanowi krańcowy skutek przewlekłego stresu. Zjawisko zostało po raz pierwszy opisane przez Freudenberga w 1974 roku i od lat 70. stanowi przedmiot intensywnych badań. Szczególnie narażone są profesje związane z bezpośrednim kontaktem z ludźmi, w tym nauczyciele. Wystąpieniu wypalenia zawodowego sprzyjają nadmierne wymagania i przeciążenie pracą (Grzegorzewska, 2020).

Warto także wspomnieć o badaniach Lawrensona i McKinnona (1982, za: Grzegorzewska, 2020), którzy podkreślają znaczenie świadomości stresogenności pracy jako czynnika prewencyjnego. Nagi natomiast (1982, za: Grzegorzewska, 2020) zwraca uwagę na rolę cech osobowości (np. typ A) jako potencjalnych moderatorów wypalenia, choć zaznacza, że nie stanowią one samodzielnych predyktorów.



Rozdział 2. Sposoby radzenia sobie ze stresem

W przebiegu reakcji stresowej kluczowe znaczenie ma nie tylko charakter obciążeń, lecz także sposób, w jaki człowiek podejmuje wysiłki mające na celu poradzenie sobie z trudną sytuacją.

Według Heszen (2013) radzenie sobie ze stresem stanowi aktywność podejmowaną przez jednostkę w celu przywrócenia równowagi pomiędzy wymaganiami otoczenia a własnymi możliwościami, a także regulacji stanu emocjonalnego. Badaczka zwraca jednak uwagę na to, iż współcześnie w badaniach coraz większy nacisk kładzie się nie na sam stresor, lecz na aktywność jednostki doświadczającej trudnej sytuacji (Grzegorzewska, 2020; Ogińska-Bulik, 2016).

W literaturze przedmiotu pojęcie radzenia sobie ze stresem rozpatrywane jest w trzech podstawowych ujęciach: procesu, strategii oraz stylu radzenia sobie (Falewicz, 2017; Grzegorzewska, 2020). Znaczenia te nie wykluczają się, lecz uzupełniają. Odnoszą się do różnych poziomów aktywności człowieka w sytuacji stresowej. Heszen (2013) wskazuje, że w ujęciu procesualnym radzenie sobie ze stresem obejmuje całokształt działań podejmowanych przez jednostkę w konkretnej sytuacji stresowej. Jest to proces o charakterze dynamicznym, który może być rozciągnięty w czasie i zmieniać się wraz z rozwojem sytuacji.

Według Heszen (2013) w obrębie procesu można wyróżnić mniejsze jednostki, określane jako strategie radzenia sobie. Te z kolei, zgodnie z jej objaśnieniem, to sposoby działania wyodrębnione w ramach szerszego procesu. Mogą to być działania mające na celu rozwiązanie problemu, np. planowanie, przygotowywanie się, jak i służące zniwelowaniu napięcia, np. minimalizowanie znaczenia sytuacji.

Heszen (2013) podkreśla, że pojęcie stylu radzenia sobie odnosi się do względnie trwałych tendencji jednostki do reagowania w określony sposób w sytuacjach stresowych. Koncepcja ta nawiązuje do licznych ujęć obecnych w literaturze przedmiotu, podkreślających, że styl radzenia sobie odnosi się przede wszystkim do względnie trwałej dyspozycji jednostki, a nie jednorazowej reakcji na sytuację stresową (Heszen-Niejodek, 1997; Heszen, 2013).

Przedstawiony podział wskazuje, że strategie radzenia sobie odnoszą się do działań podejmowanych w określonej sytuacji stresowej, natomiast style radzenia sobie mają charakter względnie trwałych dyspozycji określonej jednostki. Proces radzenia sobie cechuje się zmiennością i dynamiką, podczas gdy styl ujmowany jest jako dyspozycja osobowościowa warunkująca preferowany sposób reagowania na stres (Kwiatkowski, 2019). Najważniejsze różnice między pojęciami procesu, strategii i stylu przedstawiono w tabeli 3.



Tabela 3. Różnice między pojęciami procesu, strategii i stylu w kontekście radzenia sobie

Proces	Strategie	Style
		
dynamiczny	konkretne działania	względnie trwałe
zmienny w czasie	zależne od sytuacji	dyspozycyjne
obejmuje całość aktywności	elementy procesu	powiązane z osobowością

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Heszen (2013) oraz Kwiatkowski (2019).

Zgodnie z koncepcją Lazarusa i Folkman (1984, za: Heszen, 2013) radzenie sobie ze stresem pełni dwie podstawowe funkcje: instrumentalną oraz emocjonalną. Funkcja instrumentalna ukierunkowana jest na modyfikację relacji między jednostką a otoczeniem, natomiast funkcja emocjonalna służy redukcji napięcia i poprawie stanu emocjonalnego. Funkcje te mogą współwystępować, pozostawać ze sobą w konflikcie lub ujawniać się naprzemiennie, w zależności od specyfiki sytuacji stresowej.

Z perspektywy niniejszej pracy kluczowe znaczenia ma rozróżnienie między ujęciem procesualnym a dyspozycyjnym radzenia sobie ze stresem, ponieważ przyjęta strategia badawcza opiera się na koncepcji stylu jako względnie stałej tendencji do reagowania w sytuacjach trudnych. Z tego względu w dalszej części rozdziału omówione zostaną najpierw podstawy procesualnego modelu Lazarusa i Folkman, będącego fundamentem badań nad copingiem. Następnie zaprezentowane zostaną inne koncepcje, ze szczególnym uwzględnieniem badań Hobfolla oraz ujęcia dyspozycyjnego bezpośrednio łączącego się z budową Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych – (ang. *Coping Inventory for Stressful Situations* - CISS), który posłuży do badań w niniejszej pracy.

2.1. Klasyczna teoria radzenia sobie w ujęciu Lazarusa i Folkman

W klasycznej koncepcji stresu autorstwa Lazarusa i Folkman radzenie sobie jest integralnym elementem konfrontacji człowieka z sytuacją obciążającą (1984, za: Heszen, 2013). Podkreślają oni, że ma ono charakter procesu i jest zależne od sytuacji. Według nich radzenie sobie obejmuje działania poznawcze i behawioralne, które występują w trakcie rozwoju danej sytuacji stresowej.

Badacze wskazują, że radzenie sobie pełni dwie podstawowe funkcje (Lazarus i Folkman, 1984, za: Heszen, 2013). Pierwsza, instrumentalna, ukierunkowana jest na zmianę relacji

między jednostką a otoczeniem. Druga służy regulacji emocjonalnej. Funkcje te w konkretnych sytuacjach mogą się wzajemnie przenikać i występować jednocześnie. W opracowaniu Heszen (2013) przedstawiono cztery możliwe relacje między analizowanymi formami radzenia sobie ze stresem. Po pierwsze, ta sama strategia może pełnić obie funkcje, np. nauka do egzaminu może w sposób realny wpłynąć na jego wynik, a zarazem zmniejszyć poziom odczuwanego lęku. Po drugie, wybrana strategia może realizować jedną z funkcji, a utrudniać inną, np. sięganie po alkohol, może niwelować napięcie, utrudniając jednocześnie realizację zadania związanego ze zmianą sytuacji. Po trzecie, określone sposoby radzenia sobie mogą oddziaływać jedynie na regulację emocji i jednocześnie nie wpływać na rozwiązanie problemu. Po czwarte wreszcie, możliwa jest naprzemienna realizacja obu funkcji. Koncentracja na jednej z nich może chwilowo ograniczyć drugą, jednak na dalszym etapie może być ona wznowiona (Heszen-Niejodek, 1991, za: Heszen, 2013).

W poprzednim rozdziale wspomniano, że w ujęciu Lazarusa i Folkman (1984, za: Heszen, 2013) proces radzenia sobie rozpoczyna się wraz z poznawczą oceną sytuacji stresowej. Inicjuje ona działania zaradcze i jest obecna podczas całego procesu. Badacze podkreślają, że proces ten może mieć różny czas trwania- niekiedy dotyczy jednego epizodu, w innych przypadkach może obejmować wiele lat (Lazarus i Folkman, 1984, za: Heszen, 2013).

Autorzy klasycznej teorii podkreślają, że przebieg radzenia sobie jest ściśle związany z przebiegiem konkretnej sytuacji stresowej. Jeśli więc przebiega ona etapowo, to sposoby radzenia zmieniają się wraz z tymi fazami (Lazarus i Folkman, 1984; za: Heszen, 2013). Potwierdzają to także badania nad stresem egzaminacyjnym prowadzonym przez twórców koncepcji. Podczas etapu poprzedzającego egzamin dominujące były emocje związane z poczuciem zagrożenia i wyzwania, natomiast po ogłoszeniu wyników nastąpił wzrost emocji dotyczących poczucia straty bądź korzyści. Ponadto ich badania wykazały, że ludzie rzadko wykorzystują jedną strategię radzenia sobie (Lazarus i Folkman, 1984, za: Heszen, 2013).

Według Heszen (2013), która analizuje ewolucję koncepcji Lazarusa, w toku kolejnych badań sformułował on kilka ogólnych wniosków dotyczących radzenia sobie. Pierwszy dotyczy korzystania z wielu różnych strategii. Drugi mówi o tym, że niektóre strategie cechują się większą stałością niż inne. Przykładem może tu być pozytywne przewartościowanie, które u określonych osób występuje w różnych sytuacjach stresowych. Jest to strategia poznawcza pozwalająca jednostce spojrzeć na daną sytuację trudną w inny niż dotychczas, bardziej adaptacyjny sposób. Do strategii tej odwołują się także w swoich badaniach Folkman (1997, za: Heszen, 2013) oraz Folkman i Moskowitz (2000, za: Heszen, 2013), o czym będzie mowa w dalszej części tego rozdziału. Kolejny wniosek związany jest ze zmiennością strategii także



w czasie trwania tej samej sytuacji stresowej. Wreszcie ostatni wniosek, szczególnie istotny w kontekście niniejszej pracy, dotyczy tego, że wybór strategii jest zależny od oceny wtórnej, czyli od przekonania człowieka o tym, czy możliwe jest działanie skutecznie zmieniające sytuację. Gdy jednostka uznaje sytuację jako kontrolowalną, częściej sięga po strategie ukierunkowane na problem. Jeśli stwierdza, iż sprawowanie kontroli jest niemożliwe, korzysta ze sposobów regulujących emocje. Ostatni wniosek dotyczy braku potwierdzenia potocznego przekonania o dużych różnicach między kobietami a mężczyznami w radzeniu sobie ze stresem (Heszen, 2013).

Lazarus jest także twórcą innej klasyfikacji dotyczącej sposobów radzenia sobie (Heszen, 2013). Obejmuje ona cztery kategorie różniące się ze względu na strategię, które objaśnia Heszen w swoim przeglądzie badań. Pierwsza związana jest z poszukiwaniem informacji w celu lepszego poznania sytuacji obciążającej. Stanowi ona pierwszy etap kolejnych aktywności. Bywa, że już w tym momencie jednostka odczuwa poprawę samopoczucia, ponieważ uzyskane informacje spowodowały obniżenie lęku (Heszen, 2013). Kolejna kategoria uwzględnia działania jednostki, które w konkretny sposób mogą wpłynąć na sytuację stresową. Trzecia natomiast dotyczy zaprzestania działań, które nie jest równoznaczne ich brakowi. Heszen jako przykład podaje powstrzymanie się od czynności szkodzących zdrowiu. Ostatnia kategoria związana jest z czynnościami poznawczymi służącymi regulacji emocjonalnej. Mogą nimi być mechanizmy obronne bądź działania poznawcze pozwalające na prawidłowy (niezniekształcony) ogląd rzeczywistości.

2.2. Inne klasyfikacje radzenia sobie ze stresem

W literaturze przedmiotu wielokrotnie podejmowano próby porządkowania różnorodnych sposobów radzenia sobie poprzez tworzenie ich klasyfikacji (Heszen, 2013; Korczyński, 2014; Grzegorzewska, 2020). Według Heszen (2013) najwcześniejsze koncepcje dotyczące zachowania ludzi w sytuacji trudnej dotyczyły rozróżnienia dwóch celów aktywności: zmiany sytuacji obciążającej oraz zniwelowania przykrych emocji.

Jedną z bardziej rozbudowanych propozycji klasyfikacyjnych jest podejście Moosa (1996, za: Heszen, 2013), który łączył dwa kryteria: ukierunkowane radzenie sobie (na problem bądź emocje) oraz modalność (poznawczą bądź behawioralną). Tak skonstruowana klasyfikacja pozwoliła wyodrębnić cztery główne grupy strategii (poznawcze zbliżanie się, poznawcze unikanie, behawioralne zbliżanie się, behawioralne unikanie), co znalazło odzwierciedlenie w Inwentarzu Reakcji Radzenia Sobie (ang. *Coping Responses Inventory*) (Holahan, Moos, Schaefer, 1996; za: Heszen, 2013). Ujęcie Mossa obrazuje tabela 4.



Tabela 4. Typologia strategii radzenia sobie według Mossa

		Ukierunkowanie	
		na problem	na emocje
modalność	poznawcza 	<i>poznawcze zbliżanie się</i>  np. analiza sytuacji, rozwiązywanie problemów, pozytywne przewartościowanie	<i>poznawcze unikanie</i>  np. fantazjowanie, wypieranie
	behawioralna 	<i>behawioralne zbliżanie się</i>  np. poszukiwanie informacji, zwracanie się o pomoc	<i>behawioralne unikanie</i>  np. unikanie sytuacji, wycofanie się

Źródło: opracowanie własne na podstawie Holahan, Moos, Schaefer, 1996 za: Heszen, 2013).

Heszen (2013) wskazuje, że Carver, Scheier i Weintraub (1989) przedstawili propozycję odwołującą się do modelu Lazarusa i Folkman (1984) oraz do teorii samoregulacji Scheiera i Carvera (1988). Wyodrębnili oni 13 skal opisujących różne strategie radzenia sobie, które zostały zweryfikowane w toku badań. Niektóre z nich miały charakter instrumentalny (np. aktywne radzenie sobie czy planowanie), inne dotyczyły regulacji emocji (np. zaprzeczanie, koncentracja na emocjach), a jeszcze inne obejmowały formy mniej adaptacyjne (Carver i in., 1989, za: Heszen, 2013).

Odrębne i oryginalne, zdaniem Heszen (2013), podejście zaproponował Hobfoll (1994, za: Heszen, 2013), który stworzył zarysowaną w poprzednim rozdziale teorię zachowania zasobów. Wychodząc z tej koncepcji, wprowadził wielowymiarową strukturę radzenia sobie obejmującą trzy osie: aktywność i bierność, orientację prospołeczną oraz antyspołeczną, a także bezpośredniość działania. Heszen zauważa, że model rozszerza ujęcie klasyczne o wymiar społeczny, wcześniej słabiej akcentowany. Ujęcie to pozwala analizować strategie jako działania, które są podejmowane indywidualnie bądź zespołowo, a także uwzględnia możliwość radzenia sobie kosztem innych ludzi.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Hobfolla (1994, za: Heszen, 2013) opracowano narzędzie SACS (ang. *Strategic Approach to Coping Scale*), czyli Kwestionariusz Strategicznego Podejścia do Radzenia Sobie. Jego konstrukcja opierała się na różnych źródłach dotyczących zarówno literatury naukowej, jak i tekstów, w których strategie działania

występowały w innych dziedzinach, np. literatura szachowa czy z obszaru biznesu. Wyodrębniono w nim dziewięć podskal, m. in. działania asertywne, unikanie, działania agresywne, antyspołeczne czy „działania nie wprost”. Autorzy w drodze analiz czynnikowych wyodrębnili trzy czynniki wyższego rzędu: aktywny–antyspołeczny/agresywny, prospołeczny–ostrożny oraz aktywny–pasywny. Heszen (2013) wskazuje, że rzetelność skal spełnia kryteria psychometryczne (Hobfoll, 1998/2006, za: Heszen, 2013).

Jak podaje Heszen, Kwestionariusz SACS nie zyskał szerszego zainteresowania. Badaczka stwierdza, że model opracowany przez Hobfolla wraz z opartą na nim klasyfikacją wymagają dalszego dopracowania. Jednocześnie docenia tę propozycję ze względu na uwzględnienie kontekstu społecznego, szczególnie jeśli chodzi o antyspołeczne radzenie sobie kosztem innych ludzi oraz oś bezpośredniości obejmującą działania przygotowawcze służące radzeniu sobie. Autorka wskazuje, że działania bezpośrednie (ang. *direct coping*) oznaczają stawienie czoła problemowi twarzą w twarz. Są to zachowania aktywne, których celem jest natychmiastowa zmiana sytuacji, rozwiązanie problemu albo odzyskanie utraconych zasobów. Działania przygotowawcze natomiast stanowią formę aktywności pośredniej, gdyż nie zmieniają samej sytuacji natychmiast, lecz są etapem „rozgrzewki”, który ma ułatwić główny cel aktywności (Heszen, 2013).

2.3. Najnowsze koncepcje dotyczące radzenia sobie ze stresem

Klasyczna koncepcja radzenia sobie ze stresem stworzona przez Lazarusa i Folkmana stała się podstawą do dalszych badań. Heszen (2013) zauważa, że choć wciąż obowiązująca, poddawana była modyfikacjom, wśród których można wyróżnić trzy zasadnicze ścieżki: rozwinięcie pojęcia copingu, doprecyzowanie teorii w kontekście czasowym i zwrócenie uwagi na przyszłe źródła stresu ze szczególnym naciskiem na ukierunkowanie na problem, a także – z uwagi na najnowszą wiedzę na temat emocji pozytywnych – rozbudowanie znaczenia regulacyjnej funkcji emocji. Te trzy tendencje w badaniach nad copingiem zostaną omówione w niniejszym podrozdziale.

Jak podaje Heszen (2013), Endler i Parker (1990b) zaproponowali uzupełnienie klasycznej teorii o sposób radzenia sobie skupiony na unikaniu. W jego obrębie wyróżnili potwierdzone empirycznie postawy: unikanie skoncentrowane na zadaniu oraz ukierunkowane osobowo. Pierwszy z wymienionych komponentów stylu unikowego dotyczy angażowania się w czynności zastępcze, drugi zaś poszukiwania kontaktu z innymi ludźmi. Heszen jako przykłady tych dwóch form podaje postawy wobec trudności związanych ze zdrowiem. Niektórzy ludzie w obliczu problemów zdrowotnych nie podejmują leczenia, lecz angażują się w czynności z nim niezwiązane. Inni natomiast, by odwrócić uwagę od uciążliwych objawów



chorobowych czy budzących dyskomfort myśli, angażują się w kontakty społeczne. Dzięki wzmożonym interakcjom z innymi osobami mogą liczyć na wsparcie otoczenia, na którego znaczenie zwracali uwagę zwracali już Lazarus i Folkman (1984, za: Heszen, 2013). Parker i Endler (1992, za: Heszen, 2013) nie postrzegają jednak tej formy jedynie jako strategii, lecz jako osobny wymiar copingu.

Wedle Heszen (2013), współczesne teorie więcej uwagi poświęcają społecznemu aspektowi radzenia sobie pozwalającego na uzyskanie wsparcia ze strony otoczenia (por. Szempruch, 2024). Badaczka zwraca uwagę, że Folkman i Moskowitz (2004, za: Heszen, 2013) oraz Hobfoll (1998/2006, za: Heszen, 2013) uznali, iż jeśli źródło stresu jest wspólne, ludzie mogą próbować sobie z nim poradzić w grupie, w diadzie czy większej społeczności (Heszen, 2013). Różne badania (Coyne i Smith, 1991; Berghuis i Stanton, 2002; za: Heszen, 2013) pokazują jednak, że grupowe radzenie sobie rządzi się swoimi prawami. Okazuje się bowiem, że sposób radzenia przynoszący korzyści jednej z osób, może być nieefektywny bądź nawet szkodliwy u innej.

Folkman i Moskowitz (2004, za: Heszen, 2013) wyróżnili - będące według nich osobną strategią - duchowe radzenie sobie. Jest ono istotne szczególnie w kontekście źródła stresu pozostającego poza kontrolą, a także bliskie radzeniu sobie zorientowanemu wokół znaczenia. Forma ta pomaga w nadawaniu sensu przykrym doświadczeniom. Heszen zwraca uwagę na to, że współcześnie rozwijają się koncepcje, w których analizowane są związki między sferą duchową czy religijnością człowieka a radzeniem sobie i zdrowiem.

Jak zauważa Heszen, we współczesnych teoriach radzenia sobie ze stresem można zaobserwować większe, niż to miało miejsce w latach poprzednich, zainteresowanie radzeniem sobie zorientowanym na przyszłe źródła stresu. Lazarus i Folkman (1984, za: Heszen, 2013) wymieniają w swojej koncepcji dwie formy reakcji stresowej związanej z przyszłością — zagrożenie i wyzwanie, a także dostrzegają istotność aktywnego radzenia sobie nastawionego na przewidywalne, nadchodzące sytuacje mogące powodować stres. Jednak w swojej koncepcji nie rozwijają tego zagadnienia.

Jako pierwsze pojęcie proaktywnego radzenia sobie wprowadzają Aspinwall i Taylor (1997, za: Heszen, 2013), które rozumieją je jako działania podejmowane z wyprzedzeniem w celu zapobieżenia bądź modyfikacji reakcji stresowej. Według badaczek dotyczy ono zdarzenia, którego zaistnienie jest nieuniknione. Jak podaje Heszen, proaktywny sposób radzenia sobie związany jest z gromadzeniem zasobów na wypadek pojawienia się sytuacji stresowej. Wymaga ono także umiejętności dostrzeżenia możliwych źródeł stresu, zanim staną się one



dokuczliwe. Ponadto, dotyczy innych niż w przypadku już istniejących sytuacji stresowych umiejętności skutecznego działania.

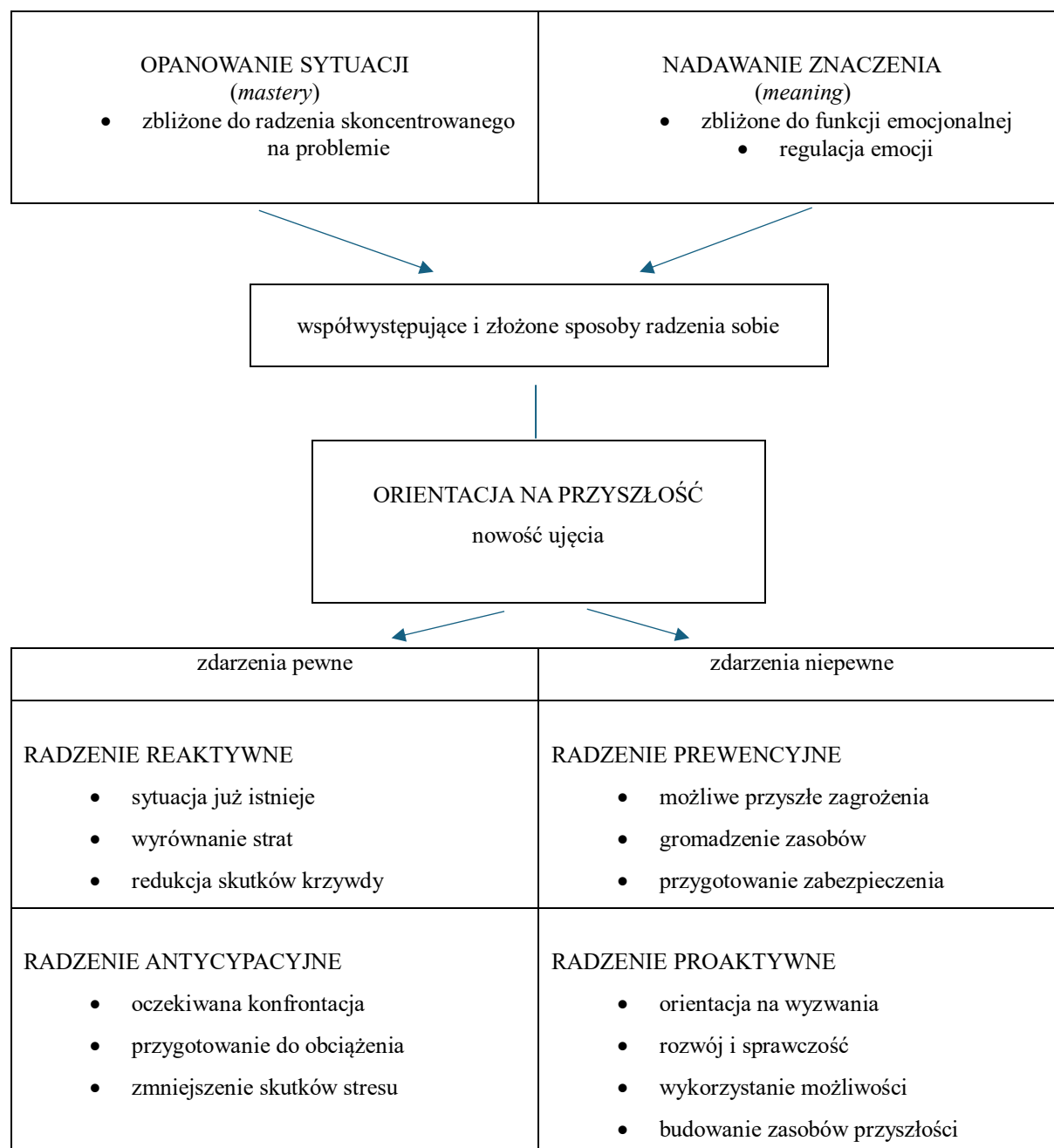
Heszen (2013) przedstawia etapy przywołanego wyżej przebiegu radzenia sobie zorientowanego na sytuacje stresowe mające wystąpić w przyszłości. Pierwszy dotyczy gromadzenia zasobów, które odbywa się nieprzerwanie. Kolejny służy monitorowaniu otoczenia i wykrywaniu zagrożeń. Następnie ma miejsce wstępna ocena dostrzeżonego niebezpieczeństwa. Ona z kolei wywołuje wstępne działania mające na celu uniknięcie stresora bądź zmniejszenie negatywnych skutków jego oddziaływania. Etap ten cechuje się w większym stopniu aktywnością niż któryś z rodzajów unikania. Ostatni etap polega na otrzymaniu i przetworzeniu informacji zwrotnych związanych z sytuacją stresową oraz własnej skuteczności w radzeniu sobie z nią. W tym momencie jednostka może zmienić ocenę wydarzenia i wprowadzić zmianę bądź modyfikację wybranej strategii radzenia sobie.

Nowe ujęcie zaprezentowane przez Schwarzera i Knoll (2003, za: Heszen, 2013) zachowuje podobieństwo do teorii Lazarusa i Folkman (1984, za: Heszen, 2013), ponieważ podobnie jak twórcy klasycznej teorii, wyróżnia dwa podstawowe kierunki (koncentrację na problemie i zorientowanie na emocje), lecz interpretuje je nieco inaczej. Pierwszy z nich dotyczy opanowania sytuacji (ang. *mastery*) i jeśli chodzi o pełnioną funkcję, odpowiada radzeniu sobie zorientowanemu na problem. Drugi ukierunkowany jest na znaczenie (ang. *meaning*) i jest bliski temu, co w koncepcji Lazarusa i Folkman wiąże się z funkcją emocjonalną. W koncepcji tej nie chodzi o pojedyncze funkcje czy dwa osobne procesy, lecz o bardziej złożone i współwystępujące sposoby radzenia sobie. Heszen (2013) zwraca uwagę na to, iż nowością tego ujęcia jest wyeksponowanie sposobu radzenia zorientowanego na przyszłość. Jak podaje badaczka, autorzy skupiają się na dwóch wymiarach: perspektywie czasowej oraz subiektywnej pewności zdarzeń. Na tej podstawie twórcy nowego ujęcia wyróżniają cztery typy radzenia sobie: reaktywne, antycypacyjne, prewencyjne i proaktywne, które zostały omówione przez Heszen. Radzenie reaktywne dotyczy sytuacji stresowej, która już istnieje i jest pewna. Celem tego rodzaju radzenia sobie jest wyrównanie straty bądź złagodzenie skutków krzywdy. Radzenie antycypacyjne dotyczy zdarzeń, których się spodziewamy. Polega ono na przygotowaniu do nieuchronnej konfrontacji z obciążeniem i ma na celu zmniejszyć jego dotkliwe skutki. Prewencyjny sposób radzenia odnosi się do mogących wystąpić przyszłych zagrożeń, które nie są pewne, ale mogą wystąpić. Jednostka korzystająca z tego sposobu radzenia sobie gromadzi zasoby, które mogłaby wykorzystać w przyszłości, by złagodzić skutki stresora. Ostatni, proaktywny sposób radzenia sobie także jest zorientowany na przyszłość, lecz nie koncentruje się na zagrożeniu, a na wyzwaniach i możliwościach. Ten



rodzaj radzenia ma na celu budowanie zasobów potrzebnych do wykorzystania w przyszłości, z uwzględnieniem nadarzających się możliwości. W tym sensie jest ono bardziej związane ze sprawczością i rozwojem niż z samym zagrożeniem. Radzenie sobie ze stresem w ujęciu Schwarzera i Knoll odzwierciedla rysunek 2.

Rysunek 2. Radzenie sobie ze stresem w ujęciu Schwarzera i Knoll



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schwarzer i Knoll (2003, za: Heszen, 2013)

Według Heszen (2013), drugim ważnym nurtem nowych badań jest rozwój myślenia o radzeniu sobie ukierunkowanym na znaczenie oraz jego związku z emocjami pozytywnymi. Badaczka podkreśla, że współczesne ujęcia odchodzą od dawnego ograniczania radzenia sobie

z emocjami do emocji negatywnych. Rozwój badań doprowadził do włączenia do działania funkcji emocjonalnej także regulacji emocji pozytywnych. Heszen wskazuje, że przyczyniły się do tego trzy główne tropy badawcze: po pierwsze, uwzględnienie radzenia sobie zorientowanego na znaczenie; po drugie, rozwój pozytywnego ujęcia radzenia sobie, szczególnie w wersji proaktywnej; po trzecie, coraz wyraźniejsze dostrzeganie, że emocje mogą pełnić rolę motywacyjną i energetyzującą.

W przeglądzie badań Heszen (2013) istotną rolę odgrywają ustalenia Gruszczyńskiej (2013, za: Heszen, 2013). Zdaniem Heszen wskazują one, że samo obniżenie poziomu negatywnych emocji nie powoduje automatycznie wzrostu emocji pozytywnych i z tego względu nie można utożsamiać skutecznego radzenia sobie emocjonalnego jedynie z eliminacją dystresu. W badaniu tym przeprowadzonym wśród osób po zawale serca określano stan emocjonalny oraz sposoby radzenia sobie w kilku punktach czasowych po zdarzeniu. W oparciu o analizy wyróżniono dwie strategie radzenia sobie: paliatywne i salutarne. Pierwsze obejmowały działania tj. wyobrażanie sobie, co można byłoby zrobić, gdyby nie było się chorym, wracanie myślami do przeszłości bądź rozważanie przyczyn i konsekwencji choroby. Drugie dotyczyły marzeń o przyjemnych rzeczach, dbanie o własny komfort i słuchanie muzyki. Najistotniejszy zdaniem Heszen wynik był związany z tym, że strategie salutarne kojarzone są wyłącznie z emocjami pozytywnymi, natomiast strategie paliatywne obejmowały emocje negatywne. Według Heszen oznacza to, że wywołanie emocji pozytywnych nie jest odwrotnością tłumienia emocji negatywnych, ale odrębnym procesem regulacyjnym. Z przywołanych wyników Heszen wyprowadza wniosek, że radzenie sobie z emocjami pozytywnymi powinno zostać włączone do szerszego pojęcia radzenia sobie z emocjami. Oznacza to odejście od rozumienia funkcji emocjonalnej wyłącznie jako niwelowania przykrych stanów.

Zdaniem Grossa (1998, za: Heszen, 2013) regulacja emocji jest procesem, dzięki któremu jednostka wpływa na to, jakich emocji doświadcza, oraz jak je przeżywa i wyraża. Heszen zwraca uwagę, że taka definicja pokazuje, iż nowoczesne myślenie o radzeniu sobie obejmuje nie tylko reakcję na stresor, ale także świadome kształtowanie kierunku procesu emocjonalnego. Jak podaje Heszen, Gross wyróżnia pięć podstawowych procesów regulacji emocji. Cztery z nich dotyczą warunków poprzedzających pełny rozwój reakcji emocjonalnej: wybór sytuacji, modyfikację sytuacji, przemieszczanie uwagi oraz zmiany poznawcze. Ostatni odnosi się do samej reakcji emocjonalnej i związany jest z jej modelowaniem.

W pracach Folkman (1997, za: Heszen, 2013) oraz Folkman i Moskowitz (2000, za: Heszen, 2013) omówione zostały sposoby radzenia sobie służące wzbudzaniu emocji



pozytywnych podczas reakcji stresowej. Bazując na nich, Heszen wyróżnia pozytywne przewartościowanie, radzenie sobie skoncentrowane na problemie, a także kreowanie pozytywnych zdarzeń i nadawanie pozytywnego aspektu zwykłym sytuacjom. Poniżej zamieszczono objaśnienia tych czterech sposobów radzenia sobie w opracowaniu Heszen (2013).

Pozytywne przewartościowanie polega na takim przekształceniu poznawczym sytuacji stresowej, że ujawnia się w niej korzystniejszy sens. Trudne doświadczenie może zatem stać się okazją np. do rozwoju, nabywania mądrości czy doceniania życia. Heszen podkreśla, że pozytywne przewartościowanie trudno całkowicie oddzielić od radzenia sobie skoncentrowanego na znaczeniu ze względu na pokrewieństwo znaczeniowe obu procesów.

Radzenie sobie skoncentrowane na problemie może stanowić źródło emocji pozytywnych, gdy prowadzi do poczucia skuteczności, kontroli bądź sprawstwa. Nawet gdy okoliczności związane ze stresorem są trudne, konkretne działania mogą przynieść człowiekowi poczucie wpływu i wzmacniać zasoby psychiczne. Autorka zaznacza jednak, że nie każdą sytuację daje się łatwo opanować, zatem trudno uznać zadaniowe radzenie sobie za uniwersalne źródło pozytywnych emocji.

Kreowanie pozytywnych zdarzeń związane jest z celowym organizowaniem takich sytuacji, które na jakiś czas wyprowadzają jednostkę poza obszar stresu i dostarczają pozytywnych przeżyć.

Heszen (2013) zwraca także uwagę na to, że po bardzo intensywnych przeżyciach o określonym kierunku mogą pojawić się stany o znaku przeciwnym. Zjawisko to skłania ją do przypuszczenia, że w sytuacji stresowej możliwe jest zastępowanie bezradności i dystresu optymizmem.

W opracowaniu Heszen kolejny, nowy kierunek badań nad copingiem dotyczy tego, od czego zależy aktywność człowieka w sytuacji stresowej. Badaczka zwraca uwagę, że wcześniejsze badania oscylowały między podejściem sytuacyjnym a dyspozycyjnym/podmiotowym, natomiast współcześnie coraz większe znaczenie przypisuje się podejściu interakcyjnemu, inspirowanemu psychologią interakcyjną. Wskazuje także, że w tym ujęciu zachowania człowieka zależą zarówno od czynników sytuacyjnych, jak i podmiotowych, przy czym najważniejsze znaczenie ma ich interakcja.

Wedle ujęcia interakcyjnego, jak podaje Heszen (2013), indywidualne właściwości człowieka działają jak moderatory zależności między właściwościami sytuacji stresowej a sposobem reagowania. Oznacza to, że ta sama sytuacja może wywołać odmienne zachowania u różnych osób, w zależności od cech, zasobów, wcześniejszych doświadczeń czy tego, w jaki



sposób postrzegane jest zagrożenie. Badaczka podkreśla jednak, że ze względu na to, że prowadzenie badań w tym modelu jest trudniejsze metodologicznie, w praktyce badawczej zazwyczaj analizowana jest jedna grupa uwarunkowań. Syntetyczny przegląd opisanych najnowszych koncepcji radzenia sobie ze stresem zawarto w tabeli 5.

Tabela 5. Wybrane współczesne koncepcje radzenia sobie ze stresem

Autor / koncepcja	Najważniejsze założenie	Kluczowe strategie / wymiary
Norman Endler i James Parker	Rozszerzenie klasycznego copingu o styl unikowy	czynności zastępcze, kontakty społeczne
Lisa Aspinwall i Shelley Taylor	Proaktywne radzenie sobie z przyszłym stresem	przewidywanie zagrożeń, gromadzenie zasobów
Ralf Schwarzer i Nina Knoll	Coping zależny od czasu i przewidywalności zagrożenia	antycypacyjny, reaktywny, prewencyjny, proaktywny
Susan Folkman i Judith Moskowitz	Znaczenie emocji pozytywnych	pozytywne przewartościowanie, nadawanie sensu
James Gross	Regulacja emocji jako element copingu	wybór sytuacji, zmiana poznawcza, modulacja emocji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Heszen (2013)

Z przeglądu teorii wykonanego przez Heszen wynika, że klasyczne ujęcie wywodzące się od Lazarusa i Folkman (1984) wciąż pozostaje punktem odniesienia, ale nowe badania znacznie je rozszerzyły. Rozwój ten dotyczył następujących aspektów: wyodrębnienia radzenia sobie ukierunkowanego na znaczenie, uwzględnienia pozytywnych emocji, a także form proaktywnych i prewencyjnych oraz większej uważności na współdziałanie elementów sytuacyjnych i podmiotowych.



2.4. Wpływ sposobów radzenia sobie ze stresem na funkcjonowanie nauczyciela

Radzenie sobie ze stresem stanowi istotny element funkcjonowania człowieka doświadczającego sytuacji stresowej, gdyż wpływa zarówno na sposób przeżywania trudności, jak i konsekwencje dla zdrowia psychicznego oraz ogólnego dobrostanu. W kontekście pracy nauczyciela szczególnie istotne okazują się te style radzenia i strategie, które sprzyjają zachowaniu sprawstwa, panowania nad sytuacją i umiejętności do konstruktywnego działania mimo napięcia (Boczkowska, 2022; Karabanowicz, 2014; Kwiatkowski, 2019).

W literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie stylów radzenia sobie ze stresem w kontekście funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Według Kwiatkowskiego istotnym obszarem analiz pozostają tendencje nauczycieli do stosowania określonych stylów radzenia sobie ze stresem oraz ich znaczenie dla funkcjonowania zawodowego. Punktem wyjścia prowadzonych analiz był problem stresu zawodowego oraz identyfikacja czynników sprzyjających efektywnemu radzeniu sobie z wymaganiami pracy nauczyciela (Kwiatkowski, 2019). Według wskazanego autora styl radzenia sobie skoncentrowany na zadaniu pełni istotną rolę w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli. Analizy wykazały, że orientacja zadaniowa sprzyja bardziej efektywnemu mierzeniu się z trudnościami zawodowymi oraz wiąże się z cechami wspierającymi skuteczne funkcjonowanie psychospołeczne. Jednocześnie podkreślono, że osoby preferujące zadaniowy styl radzenia sobie częściej wykazują przekonanie o możliwości wpływania na własną sytuację oraz aktywnie podejmują działania ukierunkowane na rozwiązanie problemu. Z perspektywy pracy nauczyciela orientacja zadaniowa może zatem pełnić funkcję czynnika wspierającego adaptacyjne radzenie sobie z wymaganiami zawodowymi (Kwiatkowski, 2019).

W przypadku stylu skoncentrowanego na emocjach obraz wygląda odwrotnie. W badaniu Kwiatkowskiego (2019) orientacja na emocje negatywnie korelowała z inteligencją emocjonalną i wrażliwością społeczną, towarzyskością, a bardzo silnie negatywnie ze stabilnością emocjonalną. Dodatkowo dodatnio korelowała z zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli, co oznacza, że im silniejsza jest skłonność nauczyciela do skupiania się na własnym napięciu czy lęku w sytuacji stresowej, tym słabsze są jego zasoby emocjonalne i społeczne, a także mniejsze poczucie wpływu na rozwój wypadków. Z punktu widzenia funkcjonowania zawodowego jest to konfiguracja znacznie mniej adaptacyjna.

Jeśli chodzi o styl unikowy, to w badaniu Kwiatkowskiego (2019) nie ma on wyraźnie negatywnego znaczenia. Częściej ujawnia się w nim poszukiwanie kontaktów towarzyskich, które może być bardziej korzystne ze względu na źródło wsparcia społecznego i ułatwienie



odzyskania równowagi potrzebnej do dalszego działania. Kwiatkowski wskazuje, że w obszarze unikania nauczyciele osiągnęli wyższe wyniki w zakresie poszukiwania kontaktów z innymi niż w obszarze czynności zastępczych, a to może zwiększać ich szanse na pokonanie trudności.

W nieco innym kierunku prowadzą wyniki badań Karabanowicz (2014) analizujące style radzenia wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz specjalnych. Badaczka wykazała, że w obu grupach nauczyciele równie często stosowali styl skoncentrowany na zadaniu i skoncentrowany na emocjach, natomiast nauczyciele szkół specjalnych częściej wybierali styl unikowy oparty na poszukiwaniu kontaktów towarzyskich. Autorka tłumaczy ten wynik w kontekście większego obciążenia stresem pedagoga specjalnego, a więc większej potrzeby odciążenia emocjonalnego i potrzeby uzyskania wsparcia u innych.

Badanie Karabanowicz (2014) wykazało także, że style radzenia sobie należy analizować w ścisłym związku z wypaleniem zawodowym. W analizowanej grupie aż 90% nauczycieli zdradzało cechy wypalenia zawodowego, co pozwoliło autorce sformułować wniosek, iż styl radzenia sobie jest związany z prawdopodobieństwem wypalenia. Wedle jej interpretacji styl zadaniowy może chronić przed typem ryzyka A, czyli wzorcem nadmiernego obciążenia pracą, perfekcjonizmu i skłonności do rezygnacji w razie niepowodzenia. Ponadto autorka wysnuwa wniosek, że emocjonalne zaangażowanie w stres utrudnia sprawne funkcjonowanie zawodowe i raczej jest związane z jego pogorszeniem.

Z badania Karabanowicz (2014) wynika także, że zdolność nauczycieli do psychicznego dystansowania się może pełnić rolę ochronną i stanowić mechanizm obronny przed rozwojem wypalenia zawodowego. W kontekście funkcjonowania nauczyciela oznacza to, że efektywne radzenie sobie polega nie tylko na aktywnym rozwiązywaniu problemów, ale także na umiejętności odłączania się od napięcia wtedy, gdy jest to potrzebne, by zachować równowagę psychiczną.

Nieco inne, ale bardzo istotne spojrzenie przynoszą badania Boczkowskiej (2022), która analizowała zależność między *resilience* a strategiami radzenia sobie ze stresem u nauczycieli szkół podstawowych. W tej grupie do najczęściej stosowanych strategii należały: koncentracja na problemie, akceptacja i poszukiwanie emocjonalnego wsparcia. Najrzadziej natomiast stosowano alkohol i inne substancje odurzające oraz zaprzeczanie. Wyniki te sugerują, że badani nauczyciele sięgali po strategie konstruktywne: próbowali rozwiązać trudność, akceptować jej istnienie i poszukiwali wsparcia społecznego.

Najciekawszy, szczególnie w kontekście niniejszej pracy wniosek z badań Boczkowskiej dotyczy jednak tego, że wyższy poziom prężności nie oznaczał prostego wzrostu koncentracji



na problemie. Autorka interpretuje to ostrożnie: wysoka prężność nie musi oznaczać sztywnego skupiania się na stresorze. Może raczej dowodzić zdolności do zachowania dystansu czy niedopuszczania, by całkowicie zdominował on funkcjonowanie człowieka. To spostrzeżenie ma duże znaczenia w rozumieniu funkcjonowania nauczyciela. Badaczka zwraca uwagę, że ciągle skupianie się na problemie, nawet jeśli ma na celu jego rozwiązanie, może prowadzić do negatywnych skutków psychologicznych. Nauczyciele o wysokim poziomie rezyliencji korzystają raczej z większego zakresu zachowań: uruchamiają zasoby osobiste, korzystają ze wsparcia innych, zachowują dystans i nie rezygnują z innych obszarów życia. Ujęcie to pokazuje, że skuteczne radzenie sobie ze stresem nie oznacza ciągłej koncentracji na stresorze, ale zarządzanie napięciem tak, by zachować zdolność do dalszego działania oraz dobrostan. Ważna wydaje się natomiast elastyczność w doborze strategii radzenia sobie.

Zestawienie wyników wszystkich trzech badań prowadzi do spójnego wniosku. Dotyczy on tego, że strategie i style radzenia sobie ze stresem są mocno związane z funkcjonowaniem nauczyciela. Orientacja na zadanie wpływa pozytywnie na poczucie sprawstwa, lepsze zarządzanie emocjami i zasobami społecznymi oraz bardziej adaptacyjne radzenie sobie. Koncentracja na emocjach wiąże się z obniżoną stabilnością emocjonalną, mniejszymi zasobami społecznymi i gorszą adaptacją do sytuacji. Niektóre zaś formy unikania – szczególnie poszukiwanie wsparcia i dystansowanie się – mogą pełnić funkcję chroniącą, o ile nie mają formy uległej rezygnacji.

Jak widać na podstawie powyżej przywołanych informacji, o wpływie radzenia sobie ze stresem i funkcjonowaniu nauczyciela nie decyduje pojedyncza strategia sama w sobie, ale jej przydatność w konkretnej sytuacji oraz to, czy pomaga ona zachować równowagę pomiędzy efektywnym działaniem a ochroną własnych zasobów psychicznych (Boczkowska, 2022; Karabanowicz, 2014; Kwiatkowski, 2019).



Rozdział 3. Sen i jakość snu nauczycieli

Sen jest jednym z podstawowych procesów fizjologicznych, które warunkują prawidłowe funkcjonowanie organizmu człowieka. Jest niezbędny zarówno do regeneracji fizycznej, jak i utrzymania stabilności psychicznej oraz właściwego funkcjonowania poznawczego. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na to, że obok aktywności fizycznej oraz diety stanowi kluczowy komponent warunkujący zachowanie zdrowia (Gajda i Biskupek-Wanot, 2020; Sykut i in., 2017).

Współczesne ujęcia problematyki snu zwracają uwagę na to, że jego rola nie ogranicza się jedynie do aspektu fizjologicznego. Sen jest procesem złożonym, który pozostaje w ścisłym związku z funkcjonowaniem psychicznym człowieka, w tym z jego stanem emocjonalnym czy sposobem reagowania na wymagania ze strony otoczenia. W tym kontekście szczególne znaczenie ma nie tylko ilość snu, a przede wszystkim jego jakość rozumiana jako subiektywna ocena wypoczynku oraz przebiegu procesu (Głogowska-Gruszka i Joško-Ochojska, 2014; Orzeł-Gryglewska, 2025).

Istotnym czynnikiem, który wpływa na jakość snu, jest stres, szczególnie ten o charakterze przewlekłym (Grabska-Kobyłecka i Nowak, 2014). W przypadku nauczycieli, których praca wiąże się z dużym i długotrwałym obciążeniem psychicznym, stres zawodowy może prowadzić do nadmiernego pobudzenia organizmu i utrudniać zasypianie i wypoczynek nocny (Głogowska-Gruszka i Joško-Ochojska, 2014). Jednocześnie zaburzenia snu mogą się wiązać z pogłębianiem trudności emocjonalnych oraz pogorszeniem codziennego funkcjonowania przejawiającego się m.in. obniżeniem koncentracji, pogorszeniem nastroju oraz zwiększoną drażliwością (Sykut i in., 2017). Pokazuje to, że jakość snu pozostaje w ścisłym związku z regulacją emocjonalną oraz sposobami radzenia sobie ze stresem.

Jak widać, analiza snu i jego jakości stanowi istotny element badań nad funkcjonowaniem nauczycieli. W niniejszym rozdziale omówione zostaną podstawy biologiczne i psychologiczne snu, mechanizmy jego regulacji, a także czynniki utrudniające jego przebieg. Następnie przedstawione zostaną wskaźniki i metody pomiaru jakości snu oraz znaczenie snu dla funkcjonowania psychospołecznego nauczycieli.

3.1. Sen jako proces biologiczny i psychologiczny

Sen to złożony proces biologiczny, który polega na okresowej, odwracalnej zmianie świadomości oraz na aktywności organizmu. W jego trakcie zmienia się funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego, rytm serca, oddech, temperatura ciała, a także wydzielanie hormonów, co wskazuje na jego wielowymiarowy charakter (Sykut i in., 2017).



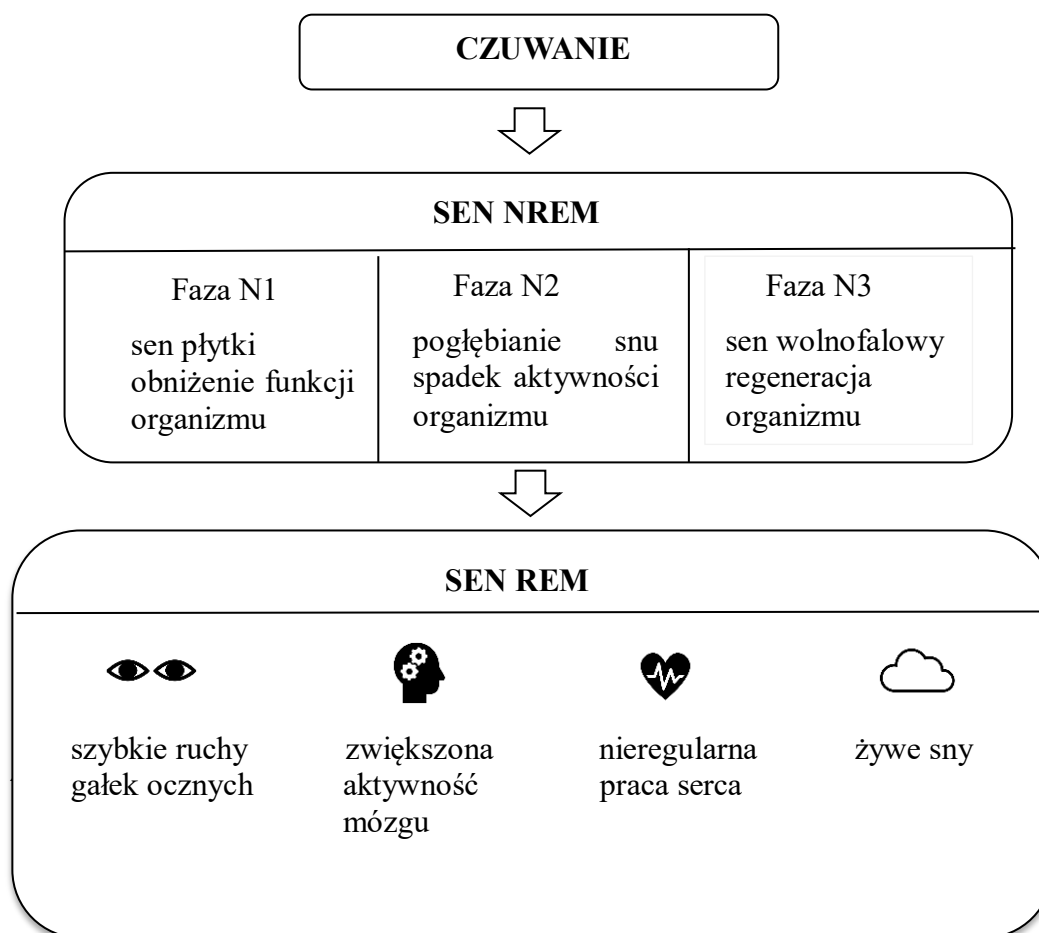
Zасыпание одбыва сѣ по окрѣслонм часие чуваня и јест звязане м. ин. зе спадкием температуры глѣбоkiej ciаła oraz ograniczeniem dopływu bodźców z zewnątrz. Czynniki takie jak mniejsze natężenie światła, redukcja hałasu czy rozluźnienie organizmu sprzyjają inicjacji snu, co dowodzi, że јест он powiązany zarówno z mechanizmami fizjologicznymi, jak i warunkami środowiskowymi (Orzeł-Gryglewska, 2025).

Orzeł-Gryglewska (2025) przedstawia charakterystykę poszczególnych faz snu NREM i REM. Pierwsze stadium snu NREM јест fazą przejściową między czuwaniem a snem. W czasie jej trwania następuje spadek napięcia mięśniowego i pojawiają się wolne ruchy gałek ocznych. Јест to stadium snu płytkiego, w czasie którego osoba śpiąca może się łatwo wybudzić. Stadium N2 јест najdłuższą fazą snu NREM, w czasie której zachodzi dalsze obniżenie funkcji organizmu, spowolnienie funkcji życiowych, a także pogłębianie snu. Najgłębszą fazą snu NREM јест stadium N3, zwane także snem wolnofalowym lub snem delta. Stadium to јест szczególnie istotne ze względu na funkcję służącą regeneracji organizmu. Występuje ono w pierwszej połowie nocy. Sykut i in. (2017) zwracają uwagę na to, że podczas snu wolnofalowego następuje obniżenie aktywności układu współczulnego, spowolnienie pracy serca oraz obniżenie ciśnienia tętniczego, co pozytywnie wpływa na odnowę organizmu. Jednocześnie etap ten hamuje mechanizmy związane z reakcją stresową, co јест istotne dla przywrócenia równowagi psychofizycznej.

Sen REM okrѣslany bywa także snem paradoksalnym lub aktywnym. Cechuje się on zwiększoną aktywnością mózgu, szybkimi ruchami gałek ocznych i znacznym obniżeniem napięcia mięśniowego. Podczas tej fazy pojawiają się marzenia senne o bogatej treści, natomiast aktywność mózgu przypomina stan czuwania (Orzeł-Gryglewska, 2025). Schematyczne ujęcie struktury snu człowieka przedstawiono na rysunku 3.



Rysunek 3. Struktura snu człowieka



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Orzeł-Gryglewska, 2025.

Współcześnie fizjologia snu rozumiana jest jako wynik aktywności aktywnych struktur mózgowych. Wcześniejsze ujęcia zakładały, że wynika on głównie z ograniczenia bodźców zewnętrznych (tzw. teoria snu pasywnego), ale nowsze badania eksperymentalne dowiodły, jak podaje Orzeł-Gryglewska (2025), że kluczową rolę pełnią aktywne mechanizmy neuronalne. Szczególne znaczenie przypisuje się tworowi siatkowatemu pnia mózgu odpowiadającemu za poziom pobudzenia organizmu, a jego uszkodzenie może prowadzić do senności, a nawet śpiączki.

Orzeł-Gryglewska (2025) opisuje trzy grupy struktur, które odpowiadają za utrzymywanie stanów snu i czuwania. Są one związane z funkcjonowaniem układu siatkowatego i jąder pnia mózgu, wzgórza i podwzgórza. Pierwsza grupa ośrodków utrzymuje stan czuwania, a różne rodzaje neuronów odpowiedzialne są za przebieg epizodów snu REM. Struktury związane ze wzgórzem umożliwiają funkcjonowanie czynności elektrycznej

neuronów. Podwzgórze natomiast pełni rolę swoistego „przełącznika” między stanem czuwania a snem. W jego obrębie wyróżnia się ośrodki odpowiedzialne za inicjację snu oraz utrzymywaniem czuwania, które pozostają względem siebie w relacji hamującej. Dodatkowo znaczenie mają neurony oreksynowe, stabilizujące stan czuwania oraz zapobiegające nagłym przejściom między stanami aktywności i snu. Zestawienie funkcji poszczególnych struktur regulujących sen i czuwanie ujęto w tabeli 6.

Tabela 6. Struktury regulujące sen i czuwanie

UKŁAD SIATKOWATY JĄDRA PNIA MÓZGU	WZGÓRZE	PODWZGÓRZE
- utrzymywanie stanu czuwania - neurony REM związane z przebiegiem snu REM	regulacja czynności elektrycznej neuronów	„przełącznik” między snem a czuwaniem - inicjacja snu - utrzymywanie czuwania - wzajemne hamowanie ośrodków - neurony oreksynowe: stabilizacja czuwania zapobieganie przejściom między snem a aktywnością

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Orzeł-Gryglewska, 2025.

Regulacja snu opiera się również na działaniu licznych neuroprzekaźników i substancji biologicznie czynnych, takich jak serotonina, noradrenalina, acetylocholina, GABA czy melatonina. Szczególne znaczenie ma także adenozyina, której stężenie wzrasta podczas czuwania i sprzyja inicjacji snu przez hamowanie ośrodków czuwania i aktywację obszarów odpowiedzialnych za sen (Orzeł-Gryglewska, 2025; Sykut i in., 2017).

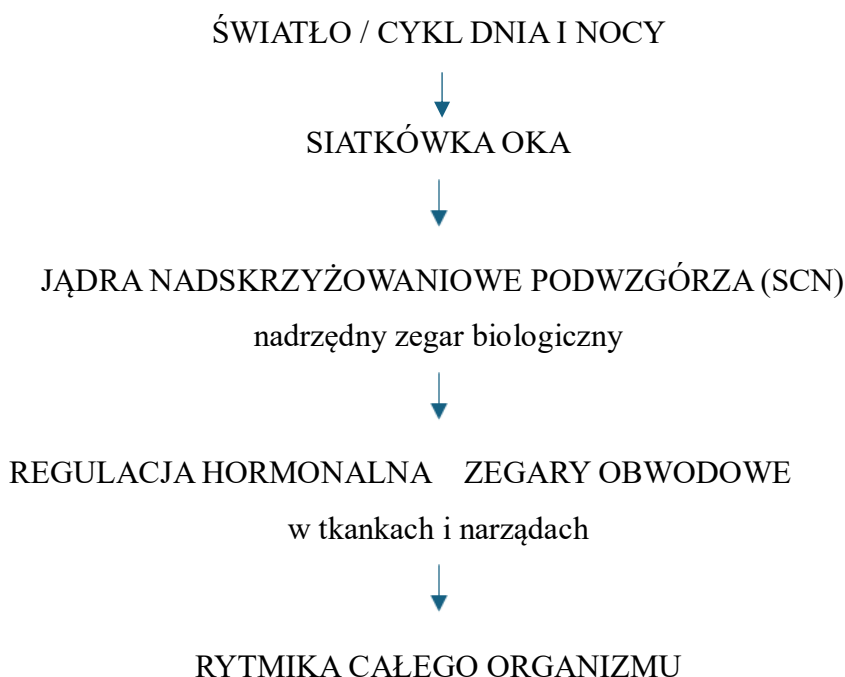
Zegar biologiczny nie funkcjonuje w izolacji, ale jest stale zsynchronizowany przez sygnały ze środowiska, które są nazywane „dawcami czasu” (niem. *zeitgebers*). Najistotniejszym z nich jest światło, a konkretnie regularna ekspozycja na światło dzienne i ciemność nocną. Bodźce te pozwalają organizmowi dostosować rytm snu i czuwania do realnych warunków otoczenia. Poza centralnym zegarem istnieją tzw. zegary peryferyczne znajdujące się w innych narządach, np. w wątrobie, tkance tłuszczowej i przewodzie



pokarmowym. Na ich funkcjonowanie wpływ mają zwłaszcza pory posiłków, skład pożywienia oraz wzorce aktywności dziennej. W rezultacie sen trzeba traktować jako efekt działania systemu regulacyjnego, w którym styl życia i codzienne nawyki mogą albo wspierać rytm biologiczny, albo go zakłócać (Wichniak i in., 2017). Górską-Andrzejak (2011) zwraca uwagę na to, że u osoby pozbawionej wskaźników czasu rytmy snu i czuwania mogą trwać do około 25 godzin.

Jak podaje Górską-Andrzejak (2011), u ssaków nadrzędny zegar biologiczny mieści się w jądrach nadskrzyżowaniowych podwzgórza (SCN), które są położone nad skrzyżowaniem nerwów wzrokowych. Struktura ta zawiaduje rytmią całego organizmu - kieruje pracą zegarów obwodowych obecnych w różnych tkankach i narządach oraz pozostaje w związku z regulacją hormonalną. Sygnały świetlne docierają do SCN bezpośrednio z siatkówki oka, co umożliwia dostrajanie na bieżąco rytmu biologicznego do zmian dnia i nocy. Organizację nadrzędnego zegara biologicznego obrazuje rysunek 4.

Rysunek 4. Nadrzędny zegar biologiczny



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Górską-Andrzejak, 2011.

Sen nie dotyczy tylko procesów biologicznych, lecz pozostaje w ścisłym związku z funkcjonowaniem psychicznych jednostki. Jego jakość jest bowiem zależna nie tylko od fizjologii, ale także od stanu emocjonalnego oraz od napięcia psychicznego. Zaburzenia snu, w tym szczególnie bezsenność, stwierdzana jest w oparciu o subiektywną ocenę jakości snu oraz



jego wpływu na funkcjonowanie w ciągu dnia. Do ich objawów należą trudności z zasypianiem, podtrzymaniem snu, wczesne wybudzenia czy poczucie nieregenerującego snu (Głogowska-Gruszka i Joško-Ochojska, 2014).

Psychologiczny aspekt snu jest szczególnie istotny w relacji między snem a stresem. Utrzymujące się obciążenie psychiczne prowadzi do nadmiernego pobudzenia organizmu, które utrudnia zasypianie i pogarsza jakość snu. W zawodzie nauczyciela, który cechuje się wysokim poziomem stresu, zjawisko to ma szczególne znaczenie i może prowadzić do rozwoju bezsenności oraz innych zaburzeń związanych ze snem (Kasperczyk i in., 2022).

Znaczenie snu dla funkcjonowania psychicznego potwierdzają również dane wskazujące, że jego niedobór bądź obniżona jakość mogą prowadzić do pogorszenia koncentracji, pamięci, nastroju, a także zdolności do regulacji emocjonalnej. Już krótkotrwała deprywacja snu może skutkować zmęczeniem, sennością w ciągu dnia, spadkiem motywacji oraz trudnościami w planowaniu, przewidywaniu i realizacji zadań (Sykut i in., 2017).

Sen należy ujmować jako złożony proces biopsychiczny, który jest rezultatem współdziałania mechanizmów neurofizjologicznych, rytmów biologicznych oraz czynników psychologicznych, takich jak stres i poziom napięcia. Jest to szczególnie istotne w funkcjonowaniu nauczycieli, ponieważ pozwala uwzględnić zarówno aspekt biologicznych podstaw snu jak i wpływ obciążeń zawodowym oraz sposobów radzenia sobie z nimi na jego jakość.

3.2. Mechanizmy regulacji snu i czynniki zaburzające jego przebieg

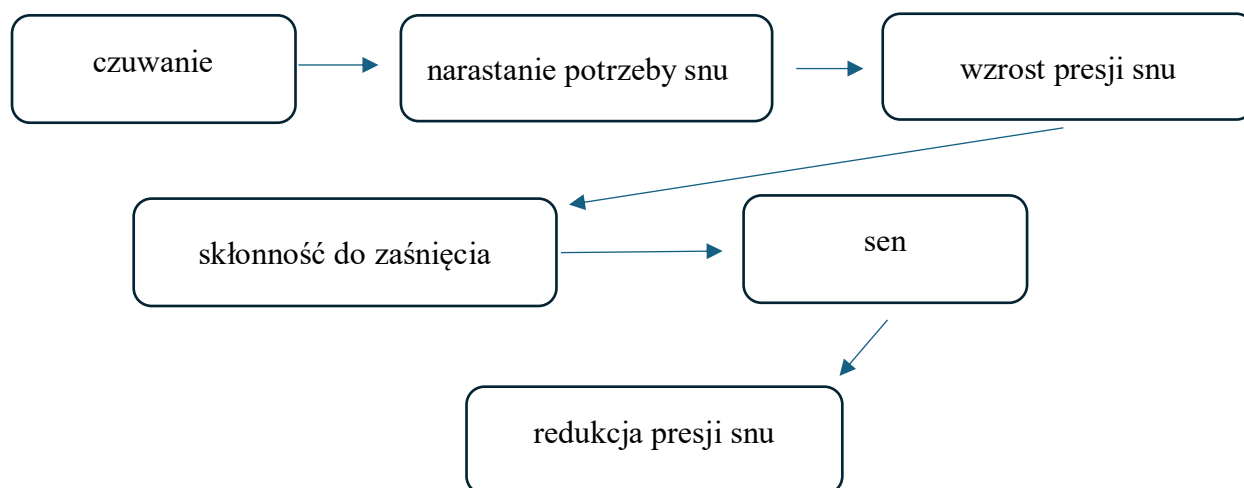
Współczesne ujęcia fizjologii snu zaznaczają, że jego pojawienie się, czas trwania oraz jakość nie są skutkiem pojedynczego czynnika, ale raczej rezultatem oddziaływania co najmniej dwóch procesów regulacyjnych: mechanizmu homeostatycznego oraz mechanizmu okołodobowego. Wzajemna synchronizacja ich działania jest warunkiem prawidłowego funkcjonowania rytmu sen- czuwanie. Zakłócenie któregośkolwiek z nich może być powodem trudności w zasypianiu, fragmentacji snu, skrócenia czasu regeneracji bądź obniżenia wartości wypoczynku (Wichniak i in., 2017; Wierońska i Cieślak, 2020).

Podstawowym procesem związanym z regulacją snu jest homeostaza, określana jako „proces S”. Jego istota polega na stopniowym narastaniu fizjologicznej potrzeby snu wraz z wydłużaniem czasu czuwania. Im więc dłużej człowiek pozostaje aktywny, tym większa staje się presja snu, co przekłada się na skłonność do zaśnięcia i sprzyja aktywacji procesów regeneracyjnych. Mechanizm ten realizuje funkcje kompensacyjną- po etapie niedoboru snu jednostka wykazuje większą potrzebę odpoczynku, natomiast po śnie o odpowiedniej długości i jakości presja snu się redukuje. Oznacza to, że homeostatyczna regulacja snu odpowiedzialna



jest głównie za biologiczne „wyrównanie” skutków czuwania i zmęczenia organizmu (Wierońska i Cieślik, 2020). Schemat homeostatycznej regulacji snu przedstawia rysunek 5.

Rysunek 5. Homeostatyczny mechanizm regulacji organizmu - proces S



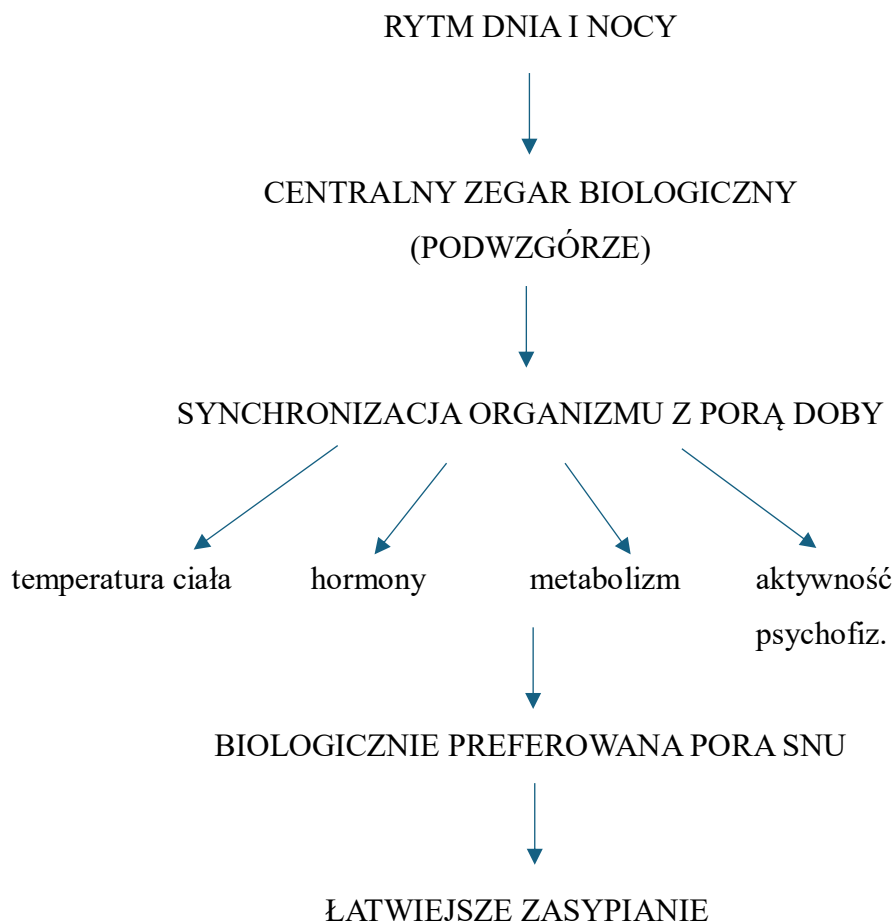
Uwaga: Im dłuższe czuwanie, tym większa presja snu. Po śnie presja snu się zmniejsza, a organizm regeneruje się po okresie zmęczenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wierońska i Cieślik, 2020.

Drugim istotnym elementem regulacji snu jest mechanizm okołodobowy, określany jako „proces C”. Dotyczy on czasowego ulokowania snu w cyklu dobowym i synchronizacji czynności organizmu z rytmem dnia i nocy. Za jego funkcjonowanie odpowiedzialny jest centralny zegar biologiczny zlokalizowany w podwzgórzu. Struktura ta koordynuje rytmiczne zmiany wielu parametrów fizjologicznych, np. temperatury ciała, wydzielania hormonów, metabolizmu, aktywności psychofizycznej, a także gotowości do snu. Dzięki temu człowiek odczuwa najintensywniej potrzebę wypoczynku nie tylko po odpowiednio długim okresie czuwania, ale również w biologicznie preferowanej porze doby. W praktyce oznacza to, że nawet duże zmęczenie nie gwarantuje łatwego zaśnięcia, jeśli próba snu ma miejsce w czasie niezgodnym z rytmem okołodobowym (Wichniak i in., 2017; Wierońska i Cieślik, 2020). Schemat procesu C ukazuje rysunek 6.



Rysunek 6. Schemat C - mechanizm całodobowej regulacji organizmu



Uwaga: niezgodność z rytmem okołodobowym utrudnia zasypianie mimo zmęczenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: (Wichniak i in., 2017; Wierońska i Cieślik, 2020).

Istotne znaczenie w mechanizmach regulacji odgrywa także melatonina (Wichniak i in., 2017; Szewczyk i in., 2018; Zawilska i Berezińska, 2025). Jej wydzielanie jest ściśle związane z rytmem okołodobowym. Jest to hormon, który pełni funkcję sygnału biologicznej nocy i bierze udział w synchronizacji rytmu gotowości do snu z innymi procesami fizjologicznymi, w tym z rytmem temperatury głębokiej ciała. Zazwyczaj sen rozpoczyna się po rozpoczęciu nocnego wzrostu wydzielania melatoniny, a kończy przed jego wygaszaniem. Zakłócenie rytmu jej wydzielania, choćby wskutek ekspozycji na światło czy poprzez nieregularny tryb życia, może prowadzić do utrudnionego zasypiania, gorszej jakości snu oraz rozregulowania całego cyklu sen- czuwanie.

Na płaszczyźnie neurobiologicznej „przełączanie się” ze stanu czuwania na sen zachodzi dzięki równowadze między układami pobudzającymi a hamującymi ośrodkowy układ



nerwow. Stan czuwania podtrzymywany jest dzięki aktywności struktur wykorzystujących m.in. katecholaminy, serotoninę, histaminę, acetylocholinę czy hipokretynę, natomiast inicjowanie snu wiąże się ze wzrostem aktywności elementów hamujących, w których szczególna rola przypada kwasowi gamma-aminomasłowemu (ang. *gamma-aminobutyric acid* – GABA) i galaninie. W literaturze proces ten opisywany jest jako mechanizm typu filip-flop, który polega na szybki i wzajemnie się wykluczającym przełączaniu aktywności między stanem czuwania i snu. Dzięki temu przejścia między tymi systemami odbywają się sprawnie. Zakłócenie tej równowagi może powodować trudności z zasypianiem, częstym wybudzaniem się czy niestabilność snu (Wierońska i Cieślik, 2020).

W kontekście czynników zaburzających przebieg snu należy zwrócić uwagę na to, że naprzemienne występowanie faz snu NREM i REM stanowi warunek pełnowartościowego odpoczynku, ponieważ poszczególne jego etapy pełnią odmienne funkcje regeneracyjne, poznawcze i emocjonalne. Zakłócenie architektury snu może więc skutkować subiektywnym uczuciem niewyspania, nawet mimo pozornie wystarczającego czasu spędzonego w łóżku (Wierońska i Cieślik, 2020).

Jednym z istotniejszych czynników zakłócających przebieg snu jest ekspozycja na światło w godzinach wieczornych i nocnych. Współcześnie, w związku z rozwojem cywilizacji, człowiek funkcjonuje w otoczeniu nasyconym sztucznym oświetleniem wpływającym na osłabienie naturalnego kontrastu między dniem a nocą. Jednocześnie wiele osób nie doświadcza wystarczającej ekspozycji na światło dzienne. Aspekty te mogą wpływać na rozregulowanie rytmu okołodobowego, opóźnienie faz snu, trudności z zasypianiem, gorsze funkcjonowanie w ciągu dnia. Światło emitowane wieczorem może hamować fizjologiczne sygnały przygotowujące organizm do snu i przesuwając biologiczną porę zasypiania (Wichniak i in., 2017; Zawilska i in., 2010).

Ważnym czynnikiem destabilizującym sen są także nasze zachowania związane ze stylem życia. Wichniak i in. (2017) zwraca uwagę, że zwraca się uwagę przede wszystkim na brak regularnej aktywności fizycznej, długotrwałą pracę umysłową w ciągu dnia, intensywną aktywność poznawczą bezpośrednio przed snem, a także nieregularne pory posiłków. Elementy te mogą zakłócać synchronizację między centralnym zegarem biologicznym a zegarami obwodowymi, co prowadzi do osłabienia biologicznego rytmu dnia i nocy. W wyniku tego sen staje się płytszy, mniej stabilny i mniej regenerujący.

Do istotnych czynników ryzyka należy praca zmianowa. Jest ona związana z aktywnością zawodową w porach biologicznie zarezerwowanych dla snu oraz ze snem w czasie, w którym organizm jest przygotowany do czuwania. Rozbieżność między wymaganiami społecznymi a



zegarem biologicznym może prowadzić do skrócenia czasu snu, nadmiernej senności dziennej, spadku koncentracji i obniżenia sprawności psychofizycznej. Problem ten jest szczególnie istotny w zawodach wymagających stałej dyspozycji poznawczej i większej odpowiedzialności (Wichniak i in., 2017).

Sen jest związany ze współdziałaniem mechanizmu homeostatycznego, rytmu okołodobowego, układu neuroprzekaźników, a także z prawidłową organizacją faz snu. Jego zaburzenia występują wtedy, gdy procesy biologiczne ulegają zakłóceniu oraz gdy styl życia jest niezgodny z naturalnymi potrzebami organizmu. Do najistotniejszych czynników zaburzających sen należą ekspozycja na światło w nocy, niedobór światła dziennego, nieregularny tryb życia, nieoptymalne pory posiłków, nadmierna aktywność wieczorna, praca zmianowa, szybkie zmiany stref czasowych oraz związane z wiekiem osłabienie procesów biologicznych. Zrozumienie tych mechanizmów jest ważne dla analizy jakości snu w grupach zawodowych szczególnie narażonych na stres przeciążenie, w tym nauczycieli (Wichniak i in., 2017; Wierońska i Cieślik, 2020; Zawilska i in., 2010).

3.3. Jakość snu – wskaźniki i metody pomiaru

Jakość snu jest pojęciem wielowymiarowym odnoszącym się zarówno do obiektywnych parametrów snu, ale także subiektywnej oceny jego regeneracyjnej roli. W literaturze zwraca się uwagę, że nie należy jej utożsamiać wyłącznie z długością snu, ponieważ obejmuje ona także łatwość zasypiania, ciągłość procesu, liczbę wybudzeń, strukturę snu, poczucie wypoczynku czy sprawność funkcjonowania w ciągu dnia. Oznacza to, że osoba śpiąca relatywnie długo może doświadczać niskiej jakości snu, jeśli jest on np. płytki, przerywany bądź nie daje poczucia wystarczającej regeneracji (Buysse i in. 1989, za: Kasperczyk i in., 2022).

Powyższe ujęcie znajduje odzwierciedlenie w definicjach klinicznych, wedle których o dobrej jakości snu można mówić wtedy, gdy sen przebiega w określonym czasie, trwa odpowiednio długo, nie jest nadmiernie pofragmentowany i umożliwia prawidłowe funkcjonowanie w ciągu dnia. Niska jakość snu natomiast wiąże się z trudnościami w zaśnięciu, częstymi wybudzeniami, budzeniem się nad ranem, snem nieregenerującym, a także z obniżoną sprawnością dzienną (Głogowska-Gruszka i Jośko-Ochojska, 2014).

Jak widać, ocena jakości snu obejmuje zarówno wskaźniki nocne, jak i te związane z funkcjonowaniem w ciągu dnia. Wśród najczęściej analizowanych parametrów nocnych Kasperczyk (2022) wymienia latencję, całkowity czas snu, liczbę i czas trwania wybudzeń oraz czas czuwania po zaśnięciu (ang. *wake after sleep onset* - WASO), a także efektywność snu, rozumianą jako stosunek czasu rzeczywistego do czasu spędzonego w łóżku. Do wskaźników



dziennych należy poziom senności, zmęczenie, zdolność koncentracji, a także subiektywna ocena wypoczynku (Kasperczyk i in., 2022).

Pomiar snu nie może być rozumiany wyłącznie jako techniczna rejestracja nocnego wypoczynku, lecz element szeroko rozumianej diagnostyki, która powinna uwzględniać konkretne pytania kliniczne. Dobór narzędzi zależy od tego, czy celem badania jest wstępny screening zaburzeń snu, ocena jakości czy rytmu snu, potwierdzenie określonego rozpoznania, itp. Z tego względu w somnologii pomiar snu ma charakter wieloaspektowy i dotyczy zarówno metod podmiotowych, jak i obiektywnych, które są stosowane komplementarnie, a nie konkurencyjnie (Grabowski, 2025; Wichniak 2017).

Grabowski (2025) zwraca uwagę na to, że podstawą oceny snu pozostaje dobrze przeprowadzony wywiad somnologiczny. Dzięki niemu możliwe jest określenie rodzaju problemu, czasu jego trwania, częstości, nasilenia, czynników nasilających bądź osłabiających dolegliwości. W praktyce klinicznej istotne jest rozróżnienie, czy pacjent zgłasza trudności z zasypianiem, utrzymywaniem ciągłości snu, przedwczesnym budzeniem się, nieregenerującym snem, sennością dzienną czy napadami snu. Wywiad pozwala także ocenić zachowania związane ze snem, warunki środowiskowe, przyjmowane leki, substancje psychoaktywne oraz możliwe objawy specyficznych zaburzeń tj. obturacyjny bezdech senny czy zespół niespokojnych nóg bądź parasomnie. W tym sensie pomiar snu rozpoczyna się jeszcze przed wykorzystaniem jakiegokolwiek urządzenia czy kwestionariusza (Grabowski, 2025).

W diagnostyce przedszpitalnej czy przesiewowej szerokie zastosowanie mają metody samoopisowe, w tym kwestionariusz oraz dzienniczki snu. Ich zaletą jest dostępność, niski koszt i możliwość uwzględnienia subiektywnego doświadczenia snu. Do najczęściej stosowanych narzędzi należy Kwestionariusz Jakości Snu Pittsburgh - (ang. *Pittsburgh Sleep Quality Index* (PSQI)), będący narzędziem bardzo użytecznym w badaniach populacyjnych i klinicznych, ponieważ pozwala nie tylko określić ogólną jakość snu, ale także przeanalizować poszczególne jego wymiary (Hajduk, 2015; Kasperczyk i in., 2022). Kwestionariusz ten zostanie szerzej omówiony w następnym rozdziale z uwagi na jego wykorzystanie w niniejszej pracy.

W ocenie stopnia problemów ze snem przydatne są także narzędzia w większym stopniu ukierunkowane, takie jak Skala Nasilenia Bezsenności - *Insomnia Severity Index* (ISI) oraz Ateńska Skala Bezsenności. ISI bada subiektywną ocenę nasilenia bezsenności w ciągu ostatnich dwóch tygodniach i dotyczy problemów z zasypianiem, utrzymaniem snu, przedwczesnym budzeniem się, satysfakcji z jakości snu, jego wpływu na funkcjonowanie w ciągu dnia, dostrzeganie trudności przez inne osoby oraz stopnia zamartwiania się nim. Dzięki

temu narzędzie służy nie tylko do screeningu, ale także do monitorowania efektów leczenia (Hajduk, 2015). Z kolei Skala Senności Epworth (ESS) pomaga nie tyle w ocenie snu nocnego, co w oszacowania senności dziennej w typowych sytuacjach codziennych. Ma więc istotne znaczenie wtedy, gdy celem diagnostyki jest ocena funkcjonalnych konsekwencji snu bądź podejrzenie zaburzeń związanych z hipersomnią. Jest to szczególnie ważne w zawodach wymagających stałej koncentracji i odpowiedzialności interpersonalnej (Kasperczyk i in., 2022; Lubecki, 2021).

Ważnym narzędziem oceny snu są także dzienniczki snu. Pozwalają one monitorować godziny położenia się do łóżka, czas zasypiania, wybudzenia, czas przebudzenia, wstawania z łóżka oraz subiektywną ocenę jakości snu. W zaburzeniach rytmu okołodobowego są one przydatne diagnostycznie, ponieważ umożliwiają obserwację wzorca snu i czuwania w warunkach naturalnych. W zaleceniach zwraca się uwagę, że minimalny czas prowadzenia dziennika wynosi 7 dni, jednak pomiar 14-dniowy dostarcza bardziej rzetelnej oceny, zwłaszcza że obejmuje także dni wolne od pracy czy szkoły. Niekiedy, np. przy nieregularnym rytmie snu i czuwania, rekomendowane są graficzne rejestry snu, które lepiej odzwierciedlają wielofazowy rozkład poszczególnych przypadków snu w ciągu doby (Grabowski, 2025; Wichniak i in., 2017).

Wśród metod obiektywnych na uwagę zasługuje aktygrafia, czyli długotrwała rejestracja aktywności ruchowej przy użyciu małego aparatu noszonego zazwyczaj na nadgarstku ręki niedominującej. Pozwala ona ocenić czas położenia się do łóżka, latencję snu, całkowity czas snu, wydajność snu, czas czuwania wtrąconego, godzinę budzenia się, drzemki, a także aktywność fizyczną w ciągu dnia. Urządzenia, które są wyposażone w czujnik światła, umożliwiają pomiar ekspozycji na światło, a także ocenę niektórych parametrów rytmu okołodobowego, takich jak amplituda, stabilność i zmienność rytmu. Jej wielką tą metody jest możliwość prowadzenia pomiaru w naturalnym środowisku człowieka, co zwiększa trafność ekologiczną badania. Z tego względu aktygrafia jest szczególnie przydatna w diagnostyce zaburzeń snu jako uzupełnienie dzienniczków snu (Kasperczyk i in., 2022; Wichniak i in., 2017).

Najbardziej zaawansowaną metodą obiektywnego pomiaru snu jest polisomnografia (PSG). Polega ona na całonocnym badaniu obejmującym zarówno rejestrację czynności bioelektrycznej mózgu, czyli elektroencefalografię (EEG), napięcia mięśniowego, czyli elektromiografię (EMG), ruchu gałek ocznych określanych mianem elektrookulografii (EOG), a także innych parametrów fizjologicznych, jeśli takie są wskazania. Badanie umożliwia analizę architektury snu, analizy jego latencji, liczby wybudzeń, efektywności, a także rozpoznanie



specyficznych zaburzeń, takich jak bezdech senny, niektóre parasomnie, czy inne zaburzenia, które wymagają różnicowania neurologicznego (Grabowski, 2025; Hajduk, 2015; Lubecki, 2021; Wichniak i Wierzbicka, 2025).

W somnologii wykorzystuje się również diagnostykę bazującą na pomiarze senności i zdolności do utrzymania czuwania w ciągu dnia. Służy jej np. test wielokrotnej latencji i test utrzymania czuwania. Obok polisomnografii i aktygrafii stanowią one jedne z podstawowych badań przeprowadzanych w pracowniach. Pokazuje to, iż pełna diagnostyka zaburzeń snu obejmuje zarówno przebieg snu, jak i analizę zdolności organizmu do funkcjonowania w stanie czuwania (Wichniak i Wierzbicka, 2025).

Z metodologicznego punktu widzenia najwłaściwszy wydaje się pomiar snu oparty na łączeniu metod subiektywnych i obiektywnych. Kwestionariusze i dzienniczki pomagają w uchwyceniu indywidualnych doświadczeń snu, jego dolegliwości odczuwane przez pacjenta i emocjonalny wymiar, natomiast aktygrafia i polisomnografia dostarczają danych obiektywnych, niezależnych od interpretacji osoby badanej. Potwierdzają to także badania populacyjne, w których wykazano, że metody kwestionariuszowe i aktygraficzne dostarczają odmiennych, ale wzajemnie się uzupełniających informacji i śnie (Kasperczyk i in., 2022). Zestawienie metod pomiaru zawarto w tabeli 7.



Tabela 7. Zestawienie metod pomiaru jakości snu

Metoda / narzędzie	Rodzaj pomiaru	Zakres oceny / zastosowanie
Wywiad somnologiczny	subiektywny	ocena rodzaju problemów ze snem, czasu trwania dolegliwości, czynników nasilających i zachowań związanych ze snem
Kwestionariusze snu (np. PSQI)	subiektywny	ocena jakości snu, latencji, długości snu, wybudzeń, funkcjonowania dziennego
ISI – Insomnia Severity Index	subiektywny	ocena nasilenia objawów bezsenności oraz monitorowanie efektów leczenia
ESS – Skala Senności Epworth	subiektywny	pomiar senności dziennej i funkcjonalnych konsekwencji zaburzeń snu
Dzienniczki snu	subiektywny	monitorowanie godzin zasypiania, wybudzeń, długości snu i rytmu snu–czuwania
Aktygrafia	obiektywny	rejestracja aktywności ruchowej, czasu snu, latencji, wybudzeń i rytmu okołodobowego
Polisomnografia (PSG)	obiektywny	analiza architektury snu, EEG, EMG, EOG, diagnostyka zaburzeń snu
Test wielokrotnej latencji snu	obiektywny	ocena poziomu senności i szybkości zasypiania w ciągu dnia
Test utrzymania czuwania	obiektywny	ocena zdolności do utrzymania stanu czuwania i funkcjonowania dziennego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grabowski, 2025; Kasperczyk i in., 2022; Wichniak i in., 2017; Wichniak i Wierzbicka, 2025)

3.4. Wpływ snu na funkcjonowanie psychospołeczne nauczyciela

Jak wspomniano wcześniej, jakość snu jest jednym z istotnych czynników wpływających na funkcjonowanie człowieka, ponieważ ujawnia się zarówno nocą, jak i podczas dziennej aktywności. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że bezsenność nie jest rozpoznawana wyłącznie na podstawie doświadczanych nocą trudności ze snem, ale również w oparciu o pogorszenie funkcjonowania dziennego, wtórnego do zaburzeń snu (Grabowski, 2025). Osoby skarżące się na trudności ze snem, zgłaszają szereg objawów somatycznych, a także zakłócenia funkcjonowania psychicznego. Do najczęściej występujących oznak zaburzeń snu zalicza się przewlekłe zmęczenie, obniżoną koncentrację, trudności z pamięcią oraz pogorszenie funkcjonowania dziennego. Zaburzenia snu mogą się również przejawiać drażliwością, gorszym nastrojem, zakłóceniom w relacjach społecznych czy zawodowych. Natomiast



długotrwale utrzymujące się problemy ze snem wiążą się z odczuwaniem senności w ciągu dnia, deficytem energii i motywacji, a także zwiększają ryzyko popełnienia błędu czy spowodowania wypadku (Głogowska-Gruszka i Joško-Ochojska, 2014; Wichniak, 2017).

W badaniach przeprowadzonych przez Głogowską-Gruszkę i Joško-Ochojską (2014) wykazano, że w badanej próbie nauczycieli zaburzenia snu występowały u zdecydowanej większości (70%) nauczycieli. Najbardziej niepokojącymi zjawiskami były poczucie nieregenerującego snu i spanie krócej niż 6 godzin.

Cennych informacji dostarcza badanie Węglarz-Masłowskiej (2023), dotyczące nawyków i skutków stresu nauczycieli w placówkach specjalnych i ogólnodostępnych. Wśród skutków przewlekłego stresu wymienia się wypalenie zawodowe, choroby psychosomatyczne, a także szereg objawów somatycznych takich jak: bezsenność, zawroty głowy i nadmierną męczliwość.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Mancone i in., (2024) ustalono, że przeciążenie psychiczne oraz zaburzenia snu mogą się wzajemnie wzmacniać, prowadząc do pogorszenia ogólnego funkcjonowania nauczycieli, a także do wypalenia zawodowego.

Wahlstrom i in. (2023) wykazali, że właściwa organizacja czasu pracy szkoły może stanowić cenny element wspierający zdrowie i dobrostan nauczycieli, ponieważ wydłużenie czasu snu i poprawa jego jakości mogą przekładać się na lepsze funkcjonowanie i efektywność zawodową.

Wpływ snu dla funkcjonowanie zawodowe nauczycieli został także potwierdzony w badaniach Makowiec-Dąbrowskiej i in. (2021) dotyczących zmęczenia zawodowego. Wykazano w nim, że krótszy czas snu oraz problemy ze snem pozostawały w związku z większym zmęczeniem po pracy i zmęczeniem przewlekłym. Ponadto niewystarczający wypoczynek wymieniono jako jeden z ważniejszych czynników obciążających w tej grupie zawodowej (Makowiec-Dąbrowska i in., 2021).

Przywołane wyniki badań wskazują, że zaburzenia snu są częstym problemem wśród nauczycieli i współwystępują z przewlekłym stresem, nasilonym zmęczeniem, dysfunkcjami poznawczymi i większym ryzykiem wypalenia zawodowego. Jednocześnie analizy pokazują, że poprawa jakości i długości snu oraz lepsza organizacja pracy szkoły mogą wpłynąć pozytywnie na dobrostan i efektywność nauczycieli w miejscu pracy (Głogowska-Gruszka i Joško-Ochojska, 2014; Mancone i in., 2024; Wahlstrom i in., 2023; Węglarz-Masłowska, 2023).



Rozdział 4. Metodologia badań własnych

4.1. Cel główny i cele szczegółowe badań

Punktem wyjścia do niniejszego badania było założenie, że poziom odczuwanego stresu, style radzenia sobie ze stresem oraz jakość snu pozostają ze sobą w związku, a ich analiza pomoże lepiej zrozumieć funkcjonowanie nauczycieli w sytuacji obciążenia stresem. W związku z tym głównym celem pracy jest zbadanie związku między poziomem odczuwanego stresu, stylami radzenia sobie a jakością snu w grupie nauczycieli. Realizacji tego celu podporządkowano cele szczegółowe:

1. Określenie poziomu odczuwanego stresu w badanej grupie nauczycieli.
2. Ustalenie stylów radzenia sobie ze stresem stosowanych przez nauczycieli.
3. Ocena jakości snu w badanej grupie nauczycieli.
4. Zbadanie związku między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli.
5. Zbadanie związku między stylami radzenia sobie ze stresem a jakością snu nauczycieli.
6. Ustalenie, czy i które style radzenia sobie ze stresem modyfikują związek między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli.

4.2. Problemy badawcze i hipotezy badawcze

W związku z postawionymi celami sformułowano następujące problemy badawcze:

Główny problem badawczy:

P. Jaki jest związek między poziomem odczuwanego stresu, stylami radzenia sobie ze stresem a jakością snu w grupie nauczycieli?

Szczegółowe problemy badawcze:

- P1. Jaki jest poziom odczuwanego stresu w badanej grupie nauczycieli?
- P2. Jakie style radzenia sobie ze stresem są stosowane przez nauczycieli?
- P3. Jaka jest jakość snu w badanej grupie nauczycieli?
- P4. Czy istnieje związek między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli?
- P5. Czy istnieje związek między stylami radzenia sobie ze stresem a jakością snu nauczycieli?
- P6. Czy style radzenia sobie ze stresem modyfikują siłę związku między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli?

Sformułowano również następujące hipotezy:

Hipoteza główna:

H1. Istnieje związek między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli.

Hipotezy szczegółowe:

H2. Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach wiąże się z gorszą jakością snu nauczycieli.

H3. Styl skoncentrowany na unikaniu pozostaje w związku z jakością snu nauczycieli.

H4. Wybrane style radzenia sobie ze stresem modyfikują siłę związku między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli.

4.3. Charakterystyka badanej grupy nauczycieli

W celu zebrania danych o osobach badanych wykonano autorską metryczkę. Zawarto w niej pytania o płeć, wiek, miejsce zamieszkania, staż pracy, etap edukacyjny, stopień awansu zawodowego, typ placówki, pełnione funkcje. Zebrane dane posłużyły zarówno do opisu badanej grupy, jak i do wykonania niektórych analiz statystycznych.

W badaniu wzięło udział 101 nauczycieli. Zdecydowaną większość badanej grupy stanowiły kobiety ($n = 97$; 96%), natomiast mężczyźni to 4% próby ($n = 4$). Wyraźna przewaga kobiet jest zgodna ze strukturą zatrudnienia w polskim systemie oświaty, szczególnie na niższych etapach edukacyjnych.

Analiza wieku badanych wskazuje, że najliczniejszą grupą są nauczyciele w wieku 41–50 lat ($n = 38$; 37,6%) oraz 51–60 lat ($n = 33$; 32,7%). Osoby w grupie wiekowej 31–40 lat stanowią 20,8% badanych ($n = 21$), natomiast najmniej liczną grupę tworzą nauczyciele w wieku 21–30 lat ($n = 5$; 5%) oraz powyżej 60. roku życia ($n = 4$; 4%). Uzyskane dane wskazują zatem, że w badaniu dominują nauczyciele w średnim i późniejszym okresie aktywności zawodowej.

Najwięcej badanych nauczycieli mieszka w miastach liczących od 100 do 500 tysięcy mieszkańców ($n = 33$; 32,7%) oraz w miastach od 20 do 100 tysięcy mieszkańców ($n = 25$; 24,8%). Na wsi mieszka 19,8% respondentów ($n = 20$), natomiast w miastach do 20 tysięcy mieszkańców – 15,8% ($n = 16$). Najmniej liczną grupę stanowią badani zamieszkujący miasta liczące powyżej 500 tysięcy mieszkańców ($n = 7$; 6,9%).

W odniesieniu do stażu pracy największą grupę reprezentują nauczyciele z doświadczeniem wynoszącym 21–30 lat ($n = 38$; 37,6%), a następnie osoby pracujące 11–20 lat ($n = 28$; 27,7%). Staż powyżej 30 lat deklaruje 16,8% badanych nauczycieli ($n = 17$), natomiast 10,9% respondentów pracuje w zawodzie od 5 do 10 lat ($n = 11$). Najmniej liczną

grupę tworzą osoby ze stażem do 4 lat ($n = 7$; 6,9%). Wyniki te potwierdzają, że w próbie dominują nauczyciele z dużym doświadczeniem zawodowym.

Badani prezentują różne etapy edukacyjne i typy placówek (pytanie wielokrotnego wyboru). Najwięcej osób pracuje w szkołach podstawowych w klasach IV-VIII ($n = 69$; 68,3%). Znaczną grupę stanowią także nauczyciele szkół ponadpodstawowych ($n = 40$; 39,6%) oraz edukacji wczesnoszkolnej ($n = 26$; 25,7%). W wychowaniu przedszkolnym pracuje 8,9% badanych ($n = 9$). Suma odpowiedzi przekracza liczbę badanych, ponieważ część nauczycieli pracuje na więcej niż jednym etapie edukacyjnym.

Analiza stopnia awansu zawodowego wykazuje, że większość badanych stanowią nauczyciele dyplomowani ($n = 67$; 66,3%). Nauczyciele mianowani to 18,8% próby ($n = 17$), natomiast początkujący – 14,9% ($n = 15$). Dwie osoby (2 %) znajdowały się poza ścieżką awansu zawodowego. Zestawienie wszystkich zmiennych dotyczących badanej grupy znajduje się w tabeli 8.

Tabela 8. Zestawienie wszystkich zmiennych badanej grupy

		N	%
Wiek	21–30 lat	5	5
	31–40 lat	21	20,8
	41–50 lat	38	37,6
	51–60 lat	33	32,7
	Powyżej 60 lat	4	4
Miejsce zamieszkania	Wieś	20	19,8
	Miasto do 20 tysięcy mieszkańców	16	15,8
	Miasto między 100–500 tysięcy mieszkańców	33	32,7
	Miasto między 20–100 tysięcy mieszkańców	25	24,8
	Miasto powyżej 500 tysięcy mieszkańców	7	6,9
Staż pracy w latach	0–4	7	6,9
	5–10	11	10,9
	11–20	28	27,7
	21–30	38	37,6
	Ponad 30	17	16,8



Tabela 8. Zestawienie wszystkich zmiennych badanej grupy – cd.

		N	%
Etap edukacyjny / typ placówki (pytanie wielokrotnego wyboru)	Wychowanie przedszkolne	9	8,9
	Edukacja wczesnoszkolna (klasy I–III)	26	25,7
	Szkoła podstawowa (klasy IV–VIII)	69	68,3
	Szkoła ponadpodstawowa	40	39,6
Stopień awansu zawodowego	Nauczyciel dyplomowany	67	66,3
	Nauczyciel mianowany	17	16,8
	Nauczyciel początkujący	15	14,9
	Poza ścieżką awansu zawodowego	2	2
Dodatkowe funkcje (pytanie wielokrotnego wyboru)	Stanowisko kierownicze (dyrektor/ wicedyrektor)	6	5,9
	Wychowawstwo	61	60,4
	Inne	6	5,9
Wymiar zatrudnienia	Etat	92	91,1
	Niepełny etat	9	8,9
Realizacja godzin ponadwymiarowych	Nie	9	8,9
	Tak, sporadycznie	77	76,2
Liczba miejsc pracy jako nauczyciel	Dwa	22	21,8
	Jedno	69	68,3
	Trzy i więcej	10	9,9
Miejsce zatrudnienia (pytanie wielokrotnego wyboru)	Placówka publiczna	90	89,1
	Placówka niepubliczna	19	18,8
	Inne	4	4,0
	Własna działalność gospodarcza/ samozatrudnienie	1	1,0

4.4. Zmienne badawcze i ich operacjonalizacja

W niniejszym badaniu analizowano związek między poziomem odczuwanego stresu, strategiami radzenia sobie ze stresem oraz jakością snu nauczycieli. Na podstawie problemów badawczych wyodrębniono główne zmienne oraz określono sposób ich pomiaru (Brzeziński, 2019). Centralną zmienną wynikową jest jakość snu mierzona wynikiem ogólnym uzyskanym w kwestionariuszu *Pittsburgh Sleep Quality Index* (PSQI). Wyższy wynik wskazuje na gorszą jakość snu (Buysse i in., 1989, za: Olech i in., 2025). Istotną zmienną objaśniającą był poziom



odczuwanego stresu, operacjonalizowany za pomocą wyniku uzyskanego dzięki Skali Odczuwanego stresu PSS-10. Wyższy wynik wskazuje na większe nasilenie stresu (Cohen i in., 1983, za: Juczyński i Ogińska-Bulik, 2012). Style radzenia sobie ze stresem analizowano jako zmienne współwystępujące oraz moderujące. Ich pomiaru dokonano przy użyciu kwestionariusza CISS, który pozwala ocenić styl skoncentrowany na zadaniu, emocjach i unikaniu (Endler i Parker, 1990, za: Strelau i Jaworowska, 2020). Uwzględniono także omówione wyżej zmienne socjodemograficzne wykorzystane do charakterystyki badanej grupy.

4.5. Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano trzy narzędzia kwestionariuszowe, które odpowiadają głównym zmiennym przyjętym w pracy. Do pomiaru stresu wykorzystano Skalę Odczuwanego Stresu – PSS-10; do pomiaru stylów radzenia sobie ze stresem – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS), natomiast do oceny jakości snu – Kwestionariusz Jakości Snu Pittsburgh (PSQI).

4.5.1. Skala Odczuwanego stresu PSS-10

Do pomiaru odczuwanego stresu zastosowano Skalę Odczuwanego Stresu PSS-10 (ang. *Perceived Stress Scale*) autorstwa Cohena, Kamarcka i Mermelsteina w polskiej adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik (2012). Kwestionariusz służy do oceny stopnia, w jaki osoba badana spostrzega sytuacje życiowe jako stresujące, nieprzewidywalne, trudne do przewidzenia i powodujące obciążenie. Skala odnosi się nie tyle do obiektywnej liczby stresorów, co do subiektywnej oceny własnego funkcjonowania w sytuacjach postrzeganych jako obciążające (Juczyński i Ogińska-Bulik, 2012).

PSS-10 składa się z 10 twierdzeń, na który badany odpowiada, odnosząc się do doświadczeń z ostatniego miesiąca. Odpowiedzi udzielane są na pięciostopniowej skali, a wynik ogólny to suma punktów uzyskanych za poszczególne pozycje. Wyższy wynik oznacza wyższy poziom stresu. W podręczniku do polskiej adaptacji wskazuje się możliwość przeliczenia wyników surowych na jednostki stenowe, co umożliwia interpretację wyniku w odniesieniu do norm (Juczyński i Ogińska-Bulik, 2012).

4.5.2. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS)

W badaniu wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS (ang. *Coping Inventory for Stressful Situations*) autorstwa Endlera i Parkera, w polskiej adaptacji Szczepaniaka, Strelaua i Wrześniewskiego, korzystając z podręcznika opracowanego przez Strelaua i Jaworowską (2020). Narzędzie jest przydatne do oceny względnie stałych, typowych dla osoby sposobów reagowania w sytuacjach obciążających. W ujęciu CISS



radzenie sobie traktuje się jako styl, czyli charakterystyczna dla jednostki tendencja do podejmowania określonego typu działań w odpowiedzi na sytuację stresową (Strelau i Jaworowska., 2020).

Kwestionariusz CISS składa się z 48 pozycji. Osoba badana ustosunkowuje się do każdego stwierdzenia na pięciostopniowej skali odpowiedzi. Narzędzie to pozwala obliczyć wyniki w trzech podstawowych skalach: stylu skoncentrowanego na zadaniu (SSZ), stylu skoncentrowanego na emocjach (SSE) oraz stylu skoncentrowanego na unikaniu (SSU). Każda ze skal składa się z 16 pozycji, a wynik surowy każdej z nich mieści się w przedziale od 16 do 80 punktów. Jeśli chodzi o styl skoncentrowany na unikaniu, oblicza się wynik w dwóch podskalach: angażowanie w czynności zastępcze oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich (Strelau i Jaworska, 2020).

Styl skoncentrowany na zadaniu dotyczy skłonności do podejmowania działań ukierunkowanych na rozwiązanie problemu bądź zmianę sytuacji stresowej. Styl skoncentrowany na emocjach oznacza tendencję do koncentracji na własnych przeżyciach emocjonalnych, napięciu, złości, poczuciu winy czy nastroju. Styl skoncentrowany na unikaniu odnosi się do odwracania uwagi od sytuacji stresowej, między innymi przez angażowanie się w inne czynności lub poszukiwanie kontaktów społecznych (Strelau i Jaworowska, 2020).

W niniejszym badaniu CISS zastosowano w celu ustalenia, jakie style radzenia są stosowane przez nauczycieli oraz czy style radzenia pozostają w związku z poziomem stresu i jakością snu.

4.5.3. Kwestionariusz Jakości Snu Pittsburgh (PSQI)

Do oceny jakości snu użyto Kwestionariusza Jakości Snu Pittsburgh - (ang. *Pittsburgh Sleep Quality Index* - PSQI) opracowanego przez Buyssego, Reynoldsa, Monka, Berman i Kupfera (Buysse i in., 1989). Jest to najczęściej wykorzystywane narzędzie służące do oceny jakości snu, zarówno w praktyce klinicznej, jak i w badaniach naukowych. Jego budowa pozwala na ocenę wielu aspektów snu, tj. długości snu, subiektywnej oceny wypoczynku, trudności w zasypianiu, zakłóceń snu, stosowania leków nasennych, funkcjonowania dziennego (Bagrowski, 2022).

Kwestionariusz PSQI składa się z 9 pytań z podpunktami (łącznie 19 pozycji). Dotyczą one typowych zwyczajów i doświadczeń związanych ze snem osoby badanej w ciągu ostatnich czterech tygodni. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi oblicza się siedem komponentów skali: subiektywną jakość snu, latencję snu, czas trwania snu, habitualną efektywność snu, stosowanie leków nasennych oraz funkcjonowanie w ciągu dnia. Suma siedmiu komponentów daje wynik całościowy mieszczący się w przedziale od 0 do 21 punktów, interpretowany jako



ogólny wskaźnik jakości snu. Przyjmuje się, że wynik powyżej 5 może sugerować obniżoną jakość snu bądź występowanie trudności ze snem (Buyesse i in., 1989).

Wybór PSQI do niniejszego badania uzasadniony jest tym, że narzędzie umożliwia uchwycenie różnych aspektów snu, które są istotne z punktu widzenia funkcjonowania nauczycieli. Stres zawodowy może się bowiem wiązać ze skróceniem snu, wydłużonym czasem zasypiania, częstszymi wybudzeniami nocnymi, gorszym samopoczuciem po przebudzeniu czy funkcjonowaniem w ciągu dnia. Zastosowanie PSQI pozwala na całościową ocenę zależności między stresem, strategiami a jakością snu nauczycieli.

4.6. Procedura przeprowadzenia badań

Badanie przeprowadzono w lutym i marcu 2026 r. metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem narzędzi psychologicznych w wersji papierowej. Każdy uczestnik otrzymał komplet materiałów badawczych, który obejmował arkusz informacyjny, formularz zgody na udział w badaniu, metryczkę socjodemograficzną oraz trzy kwestionariusze: PSS-10, CISS i PSQI.

Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy. Badani nauczyciele zostali poinformowani o celu badania, jego naukowym charakterze, wykorzystaniu wyników, a także możliwości rezygnacji z udziału na każdym etapie bez podania przyczyny. Warunkiem udziału w badaniu było czynne wykonywanie zawodu nauczyciela oraz wyrażenie świadomej zgody.

Badanie przeprowadzano w niewielkich grupach i indywidualnie, w warunkach umożliwiających samodzielne i spokojne udzielenie odpowiedzi. Odpowiadający w pierwszej kolejności wypełniali arkusz z danymi socjodemograficznymi. Następnie nauczyciele wypełniali kolejno kwestionariusze służące do pomiaru stresu, stylów radzenia sobie ze stresem oraz jakości snu.

Po zakończeniu zbierania danych wszystkie arkusze zostały dodatkowo sprawdzone pod kątem kompletności odpowiedzi, a następnie zakodowane i wprowadzone do bazy danych. Obliczenia wyników poszczególnych narzędzi zostały przeprowadzone zgodnie z zasadami interpretacji ujętymi w podręcznikach i publikacjach źródłowych. W przypadku PSS-10 wyznaczono wynik ogólny poziomu odczuwanego stresu, w przypadku CISS obliczono wyniki dla trzech głównych stylów radzenia sobie oraz dwóch podskal stylu unikowego, natomiast jeśli chodzi o PSQI, ustalono wynik globalny jakości snu oraz wyniki dla poszczególnych komponentów.

4.7. Plan analizy statystycznej

Analiza statystyczna zostanie przeprowadzona z wykorzystaniem pakietu IBM SPSS Statistics. Za poziom istotności statystycznej przyjęto próg $\alpha = 0,05$.



W pierwszym etapie analiz zostaną obliczone statystyki opisowe badanych zmiennych. Dla zmiennych ilościowych uwzględnione zostaną średnie arytmetyczne, mediany, odchylenia standardowe, wartości minimalne i maksymalne, skośność i kurtoza. Dla zmiennych jakościowych zostaną przedstawione liczebności i odsetki. Pomoże to w ogólnej charakterystyce badanej grupy oraz rozkładów analizowanych zmiennych.

W kolejnym kroku dokonana zostanie ocena zgodności rozkładów zmiennych ilościowych z rozkładem normalnym przy użyciu testu Shapiro-Wilka. Dodatkowo uwzględnia się możliwość analizy wartości skośności i kurtozy. W sytuacji, gdy parametry rozkładu nie będą istotne statystycznie, zostaną zastosowane testy parametryczne.

W celu odpowiedzi na główne pytania badawcze dotyczące związku między poziomem odczuwanego stresu, stylami radzenia sobie ze stresem a jakością snu wykorzystane zostaną analizy korelacji r Pearsona. Dzięki nim możliwe będzie określenie kierunku oraz siły związku między zmiennymi, w szczególności między wynikiem ogólnym PSS-10, skalami CISS oraz wynikiem globalnym i komponentami PSQI. W przypadku niespełnienia założeń analiz parametrycznych, dopuszcza się wykorzystanie odpowiedników nieparametrycznych.

W kolejnym kroku planuje się przeprowadzenie analizy moderacji z wykorzystaniem makra PROCESS autorstwa Hayesa. Jej celem będzie sprawdzenie, czy style radzenia sobie ze stresem modyfikują siłę lub kierunek związku między poziomem stresu a jakością snu nauczycieli. Zmienną niezależną będzie poziom odczuwanego stresu, zmienna zależną jakość snu, natomiast moderatorami będą poszczególne style radzenia sobie mierzone kwestionariuszem CISS. Istotny statystycznie efekt interakcyjny będzie interpretowany jako wskaźnik moderacyjnej roli radzenia sobie.

Uzyskane wyniki zostaną przedstawione w formie tabel oraz wykresów. Ich interpretacja będzie obejmowała wartości współczynników, poziomy istotności statystycznej oraz praktyczne znaczenie obserwowanych zależności.



Rozdział 5. Wyniki badań własnych oraz dyskusja

5.1. Statystyki opisowe badanych zmiennych

W pierwszym kroku policzono zestaw podstawowych statystyk opisowych badanych zmiennych ilościowych wraz z testami Shapiro-Wilka, które pozwalają na weryfikację normalności rozkładów tych zmiennych w próbie nauczycieli. Jak można zaobserwować w tabeli 1, odnotowano rozkłady zbliżone do rozkładu normalnego dla poziomu odczuwanego stresu i wszystkich trzech stylów, a także ich dwóch komponentów w obrębie stylu unikowego, na co wskazuje nieistotny statystycznie wynik testu Shapiro-Wilka. W przypadku zmiennych dotyczących zaburzeń snu odnotowano rozkłady odmienne od rozkładu normalnego. W takiej sytuacji wskazana jest dodatkowa weryfikacja wartości skośności rozkładu badanych zmiennych. W sytuacji, gdy mieści się ona w przedziale ± 2 , można przyjąć, że rozkład badanej zmiennej nie jest znacząco asymetryczny względem średniej. Wartości skośności i kurtozy dla wszystkich badanych zmiennych mieściły się w tym przedziale. Pomimo istotnych statystycznie wyników testu Shapiro-Wilka dla części zmiennych zdecydowano się na zastosowanie testów parametrycznych. Decyzję uzasadniono liczebnością próby ($N = 101$), która - zgodnie z twierdzeniem granicznym – umożliwi zastosowanie testów parametrycznych. Ponadto badanie wykazało zadowalającą rzetelność wyników (alfa Cronbacha) – dla poziomu odczuwanego stresu $\alpha = 0,88$; dla poszczególnych skal kwestionariusza CISS: styl skoncentrowany na zadaniu $\alpha = 0,86$; styl skoncentrowany na emocjach $\alpha = 0,94$; styl skoncentrowany na unikaniu $\alpha = 0,69$; skala angażowania się w czynności zastępcze $\alpha = 0,69$; skala poszukiwania kontaktów towarzyskich $\alpha = 0,79$. Podstawowe statystyki opisowe zmiennych ilościowych ujęto w tabeli 9.



Tabela 9. Podstawowe statystyki opisowe zmiennych ilościowych wśród nauczycieli

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Subiektywna ocena snu	1,35	1	0,84	0,29	-0,41	0	3	0,86	<0,001
Latencja snu	1,43	1	1,01	0,24	-1,03	0	3	0,87	<0,001
Średni czas snu	1,43	2	0,88	-0,22	-0,76	0	3	0,86	<0,001
Efektywność snu	0,64	0	0,89	1,29	0,79	0	3	0,72	<0,001
Zakłócenia snu	1,31	1	0,54	0,82	0,52	0	3	0,69	<0,001
Używanie leków nasennych	0,50	0	1	1,75	1,52	0	3	0,55	<0,001
Dzienne dysfunkcje	1,65	2	0,87	0,08	-0,77	0	3	0,86	<0,001
Ogólny poziom problemów ze snem	8,31	8	4,12	0,61	-0,49	2	19	0,94	<0,001
Poziom odczuwanego stresu	21,59	23	7,74	-0,39	-0,36	1	36	0,98	0,057
Styl skoncentrowany na zadaniu	59,50	60	8,91	-0,43	0,13	33	76	0,98	0,054
Styl skoncentrowany na emocjach	44,80	45	14,66	0,10	-0,80	16	74	0,98	0,111
Styl skoncentrowany na unikaniu	44,40	45	8,16	-0,15	-0,22	24	64	0,99	0,669
Angażowanie się w czynności zastępcze	20,17	20	5,56	0	-0,47	9	34	0,99	0,383
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	16,27	17	4,36	-0,04	-0,71	6	25	0,98	0,102

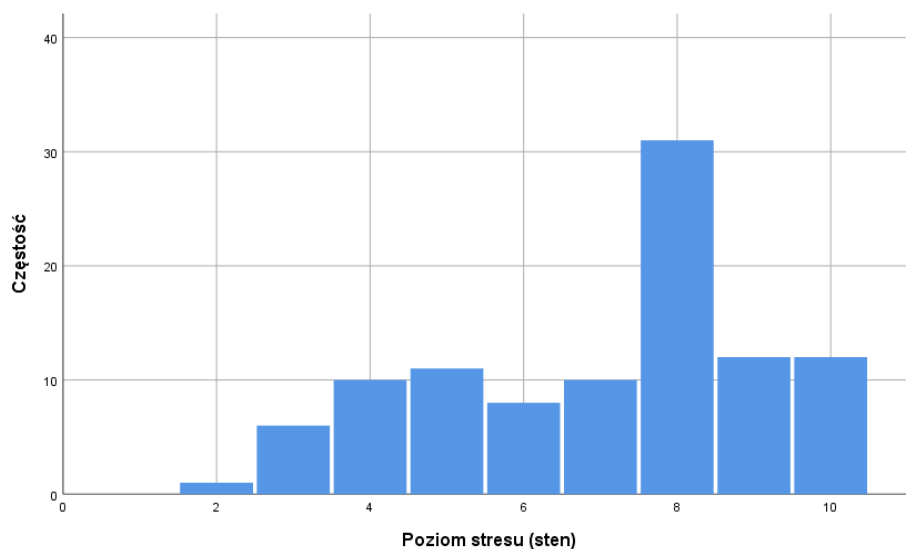
Adnotacja: *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtosis; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – istotność

5.2. Poziom odczuwanego stresu nauczycieli

W kolejnym kroku postanowiono zbadać, jaki jest poziom odczuwanego stresu w próbie nauczycieli. Wyniki kwestionariusza PSS-10 przeliczono zgodnie z normami na wyniki stenowe i zaprezentowano na histogramie (rysunek 7). Dominantę stanowiły wyniki w zakresie stena ósmego, a więc wyniki wysokie. Udział wyników niskich (steny 1-4) był wyraźnie niższy niż wyników wysokich (steny 7-10) – odpowiednio 18,8% vs 43,6%. Można więc uznać, że poziom stresu w próbie nauczycieli był wyższy w porównaniu do grupy ogólnopolskiej.



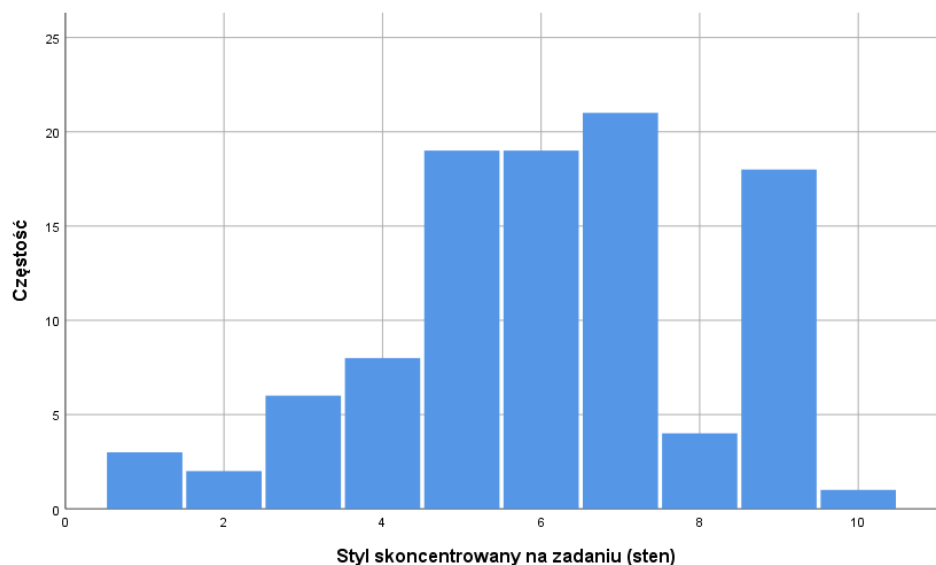
Rysunek 7. Histogram prezentujący poziom poczucia stresu nauczycieli



5.3. Poziom stylów radzenia sobie ze stresem nauczycieli

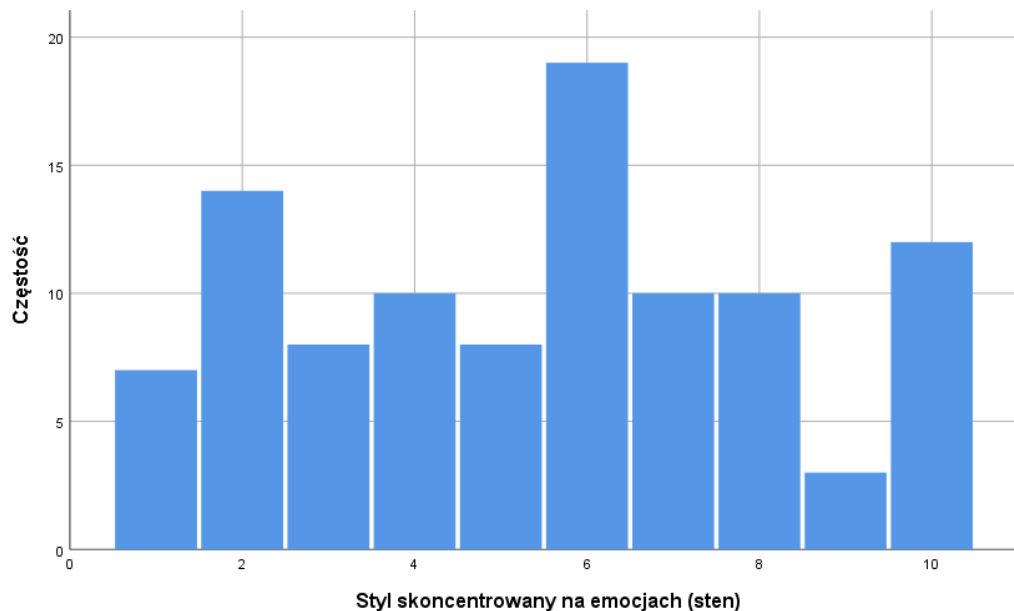
W kolejnym kroku postanowiono zbadać, jaki jest poziom stylów radzenia sobie ze stresem w próbie nauczycieli. Wyniki kwestionariusza CISS przeliczono zgodnie z normami zaprezentowanymi w podręczniku tego narzędzia na wyniki stenowe i zaprezentowano na histogramach. W zakresie stylu skoncentrowanego na zadaniu odnotowano dominantę w zakresie stena siódmego (wyniki podwyższone). Udział wyników niskich był wyraźnie mniejszy (18,8%) niż wyników wysokich (43,6%), co dobrze obrazuje rysunek 8.

Rysunek 8. Histogram prezentujący poziom stylu zadaniowego nauczycieli

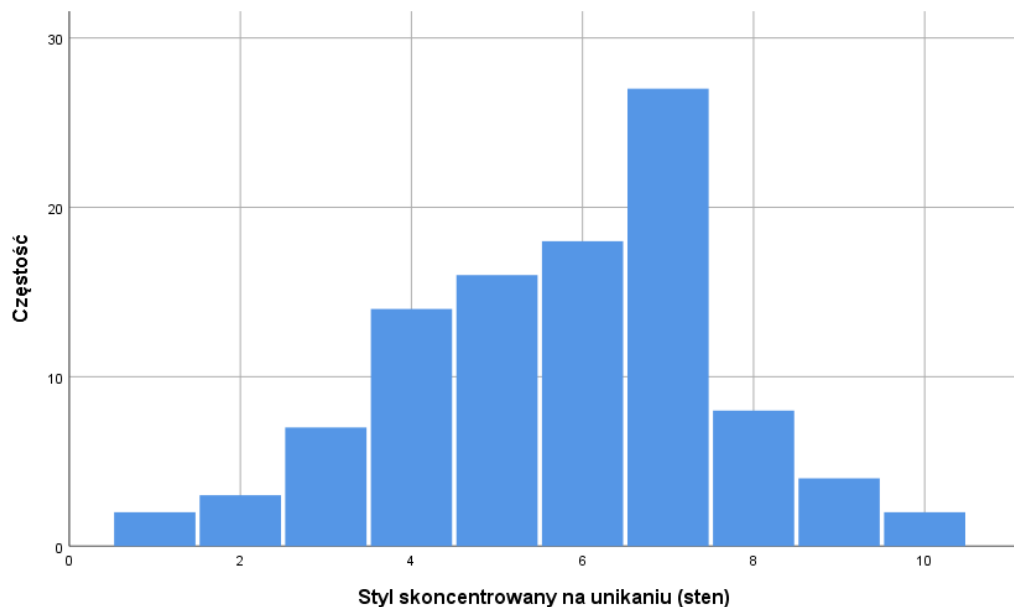


W zakresie stylu skoncentrowanego na emocjach (rysunek 9) dominantę stanowiły wyniki na stenie szóstym (wyniki przeciętne). Udział wyników niskich był minimalnie większy (38,6%) niż wyników wysokich (34,7%).

Rysunek 9. Histogram prezentujący poziom stylu skoncentrowanego na emocjach

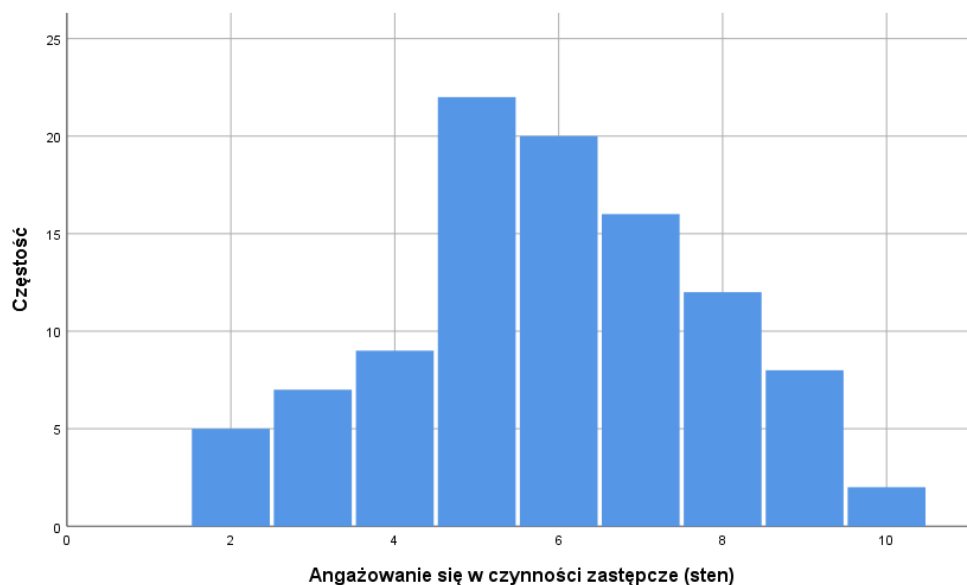


Rysunek 10. Histogram prezentujący poziom stylu radzenia sobie skoncentrowanego na unikaniu



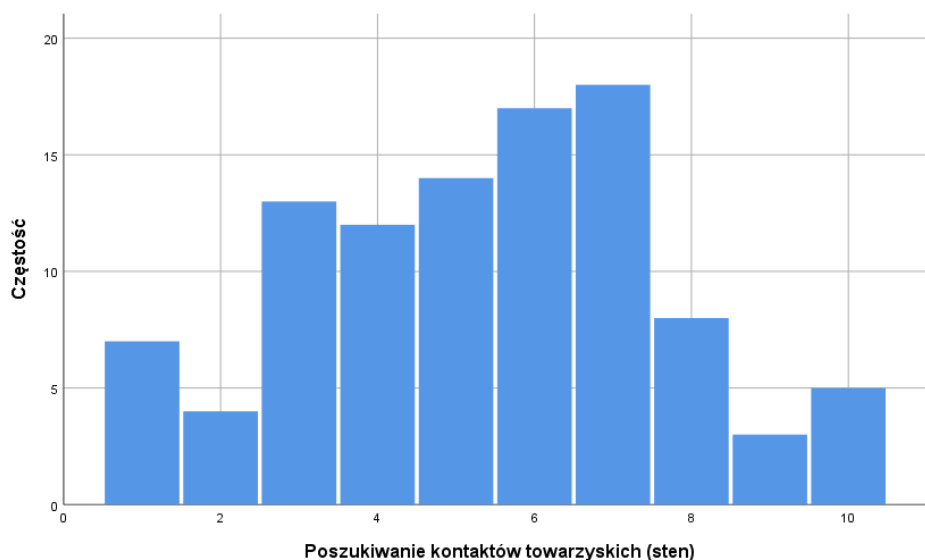
W zakresie skali angażowania się w czynności zastępcze (rysunek 11) dominantę stanowiły wyniki na stenie piątym (wyniki przeciętne). Udział wyników niskich był mniejszy (20,8%) niż wyników wysokich (37,6)

Rysunek 11. Histogram prezentujący poziom skali angażowania się w czynności zastępcze



W zakresie skali poszukiwania kontaktów towarzyskich (rysunek 12) dominantę stanowiły wyniki na stenie siódmym (wyniki podwyższone). Udział wyników niskich był na zbliżonym poziomie (35,6%) co wyników wysokich (33,7%).

Rysunek 12. Histogram prezentujący poziom skali poszukiwania kontaktów towarzyskich



Uzyskane wyniki wskazują na bardzo zróżnicowane wykorzystywanie stylów i sposobów radzenia sobie ze stresem przez badanych nauczycieli. W odniesieniu do ogólnopolskiej grupy normalizacyjnej częściej używają stylów skoncentrowanych na zadaniu

oraz na unikaniu, przy czym w zakresie czynności zastępczych obserwuje się jedynie umiarkowaną tendencją wzrostową.

5.4. Jakość snu nauczycieli

W kolejnym kroku postanowiono zbadać, jaki jest poziom zaburzeń snu w próbie nauczycieli. Dla wyniku ogólnego wyniki mogły mieścić się w przedziale od 0 do 21 punktów. Dominantę stanowiły wynik wynoszący 5 punktów. Wyniki plasowały się najczęściej wokół wartości umiarkowanych, choć warto zauważyć, że żadna osoba nie uzyskała wyniku 0 punktów, wskazującego na brak jakichkolwiek problemów ze snem. Poziom zaburzeń snu w grupie nauczycieli ukazano na rysunku 13. Dodatkowo w tabeli 10 zestawiono udział odpowiedzi klasyfikujących wyniki w zakresie od 0 do 3 punktów, gdzie wyższy wynik oznaczał większe nasilenie problemów ze snem na określonym wymiarze.

Rysunek 13. Histogram prezentujący poziom zaburzeń snu

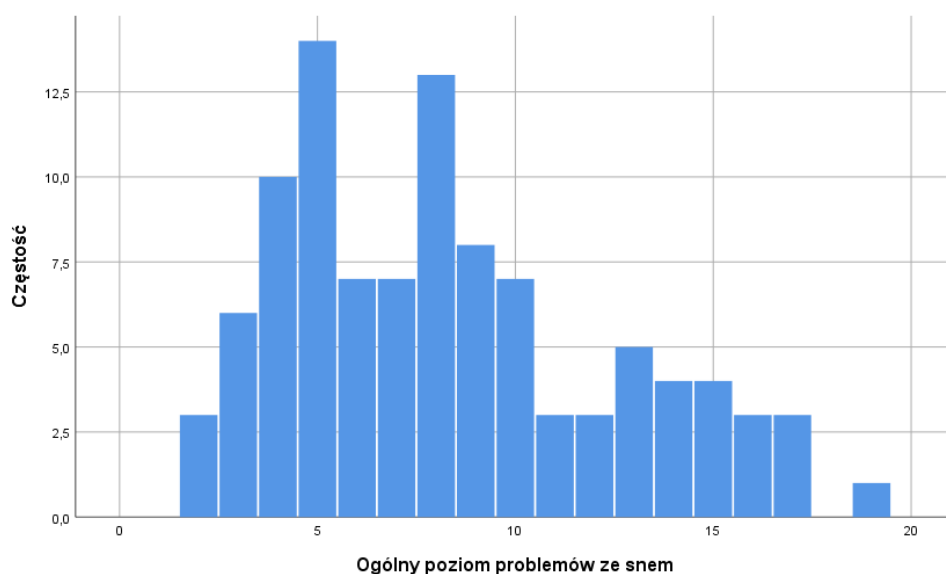


Tabela 10. Udział nauczycieli uzyskujących określone nasilenie zaburzeń snu (wynik 0-3 punkty) dla poszczególnych komponentów PSQI

Zmienna	0		1		2		3	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Subiektywna ocena snu	14	13,9%	48	47,5%	29	28,7%	10	9,9%
Latencja snu	19	18,8%	40	39,6%	22	21,8%	20	19,8%
Średni czas snu	18	17,8%	30	29,7%	45	44,6%	8	7,9%
Efektywność snu	58	57,4%	27	26,7%	10	9,9%	6	5,9%
Zakłócenia snu	2	2,0%	68	67,3%	29	28,7%	2	2,0%
Używanie leków nasennych	77	76,2%	7	6,9%	7	6,9%	10	9,9%
Dzienne dysfunkcje	7	6,9%	40	39,6%	35	34,7%	19	18,8%

5.5. Związek poziomu odczuwanego stresu i jakości snu nauczycieli

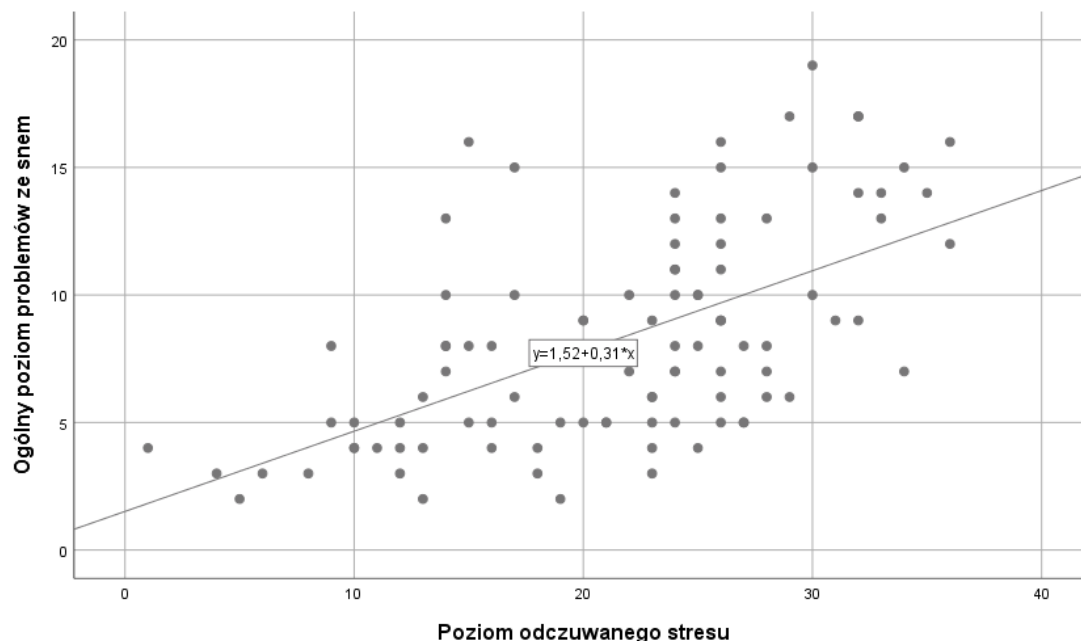
W ostatnim kroku zbadano, czy istnieją związki pomiędzy poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli. Wykonano analizy korelacji r Pearsona. Jak widać w tabeli 11, wszystkie korelacje były istotne statystycznie. Wyższy poziom odczuwanego stresu współwystępował z wyższym nasileniem problemów ze snem zarówno w wymiarze ogólnym jak i w zakresie poszczególnych jego składowych. Siła związku odnotowanego dla czynnika subiektywnej oceny snu, dziennych dysfunkcji oraz ogólnego poziomu problemów ze snem była duża, dla czynnika efektywności snu niska, zaś pozostałe korelacje były umiarkowanie silne. Uzyskane wyniki pozwalają na potwierdzenie głównej hipotezy badawczej H1, w ramach której zakładano, że istnieje związek między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli. Związek ten okazał się istotny statystycznie, przy czym wyższemu poziomowi stresu towarzyszyła gorsza jakość snu. Związek odnotowany dla ogólnego poziomu problemów ze snem zwizualizowano na rysunku 14.

Tabela 11. Współczynniki korelacji r Pearsona dla związków między poziomem odczuwanego stresu i jakością snu

	Poziom odczuwanego stresu
Subiektywna ocena snu	0,53***
Latencja snu	0,39***
Średni czas snu	0,39***
Efektywność snu	0,21*
Zakłócenia snu	0,41***
Używanie leków nasennych	0,32**
Dzienne dysfunkcje	0,59***
Ogólny poziom problemów ze snem	0,59***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Rysunek 14. Wykres rozrzutu z naniesioną linią regresji prezentujący istotny statystycznie związek między ogólnym poziomem zaburzeń snu a poziomem stresu



5.6. Związek między stylami radzenia sobie a jakością snu nauczycieli

W ostatnim kroku zbadano, czy istnieją związki pomiędzy poziomem odczuwanego stylami radzenia sobie ze stresem a jakością snu nauczycieli. Wykonano analizy korelacji r Pearsona. Jak widać w tabeli 12, odnotowano szereg istotnych statystycznie korelacji. Częstsze

korzystanie ze stylu skoncentrowanego na emocjach współwystępowało z wyższym nasileniem problemów ze snem w wymiarze ogólnym oraz w zakresie wszystkich komponentów za wyjątkiem efektywności snu. Siła związku odnotowanego dla komponentu subiektywnej oceny snu, dziennych dysfunkcji oraz ogólnego poziomu problemów ze snem była duża, pozostałe korelacje cechowały się umiarkowanie dużą siłą. Uzyskane wyniki pozwalają na częściowe potwierdzenie hipotezy badawczej H2, w ramach której zakładano, że styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach wiąże się z gorszą jakością snu nauczycieli – zależność ta okazała się istotna statystycznie dla większości analizowanych komponentów jakości snu.

Wyższy poziom stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na unikaniu współwystępował z niższym nasileniem problemów ze snem w wymiarze średniego czasu snu. Siła tego związku była niska. Częstsze angażowanie się w czynności zastępcze współwystępowało z wyższym poziomem problemów ze snem w wymiarze ogólnym oraz w zakresie komponentów zakłóceń snu oraz dziennych dysfunkcji. Pierwszy z tych związków był słaby, dwa pozostałe zaś umiarkowanie silne. Z kolei częstsze poszukiwanie kontaktów towarzyskich jako sposób na radzenie sobie ze stresem współwystępowało z niższym ogólnym poziomem problemów ze snem oraz w zakresie komponentów subiektywnej oceny snu, średniego czasu snu oraz używania leków nasennych. Siła tych związków była niska. Pozostałe korelacje nie były istotne statystycznie.

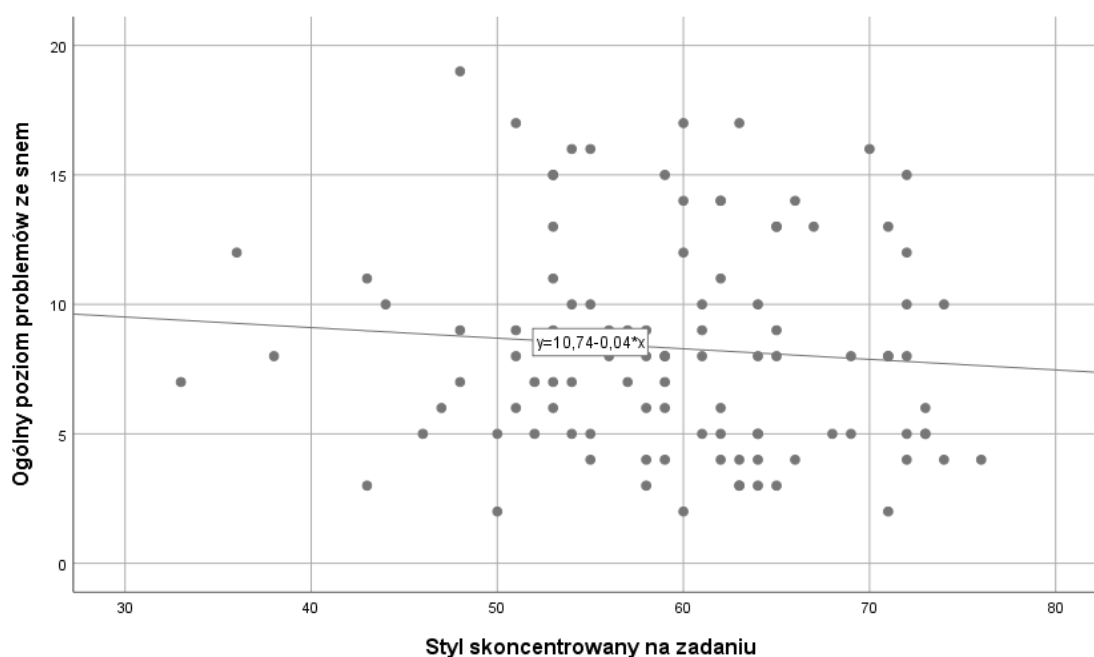
Tabela 12. Współczynniki korelacji r Pearsona dla związków między poziomem stylów radzenia sobie i jakością snu

	Styl skoncentrowany na zadaniu	Styl skoncentrowany na emocjach	Styl skoncentrowany na unikaniu	Angażowanie się w czynności zastępcze	Poszukiwanie kontaktów towarzyskich
Subiektywna ocena snu	-0,05	0,52***	-0,01	0,18	-0,21*
Latencja snu	-0,03	0,47***	0,01	0,12	-0,10
Średni czas snu	-0,09	0,33***	-0,22*	-0,03	-0,25*
Efektywność snu	0,03	0,19	-0,03	0,05	-0,04
Zakłócenia snu	-0,14	0,47***	0,12	0,32**	-0,19
Używanie leków nasennych	-0,11	0,35***	-0,07	0,15	-0,26**
Dzienne dysfunkcje	-0,07	0,63***	0,13	0,36***	-0,18
Ogólny poziom problemów ze snem	-0,09	0,61***	-0,03	0,22*	-0,26**

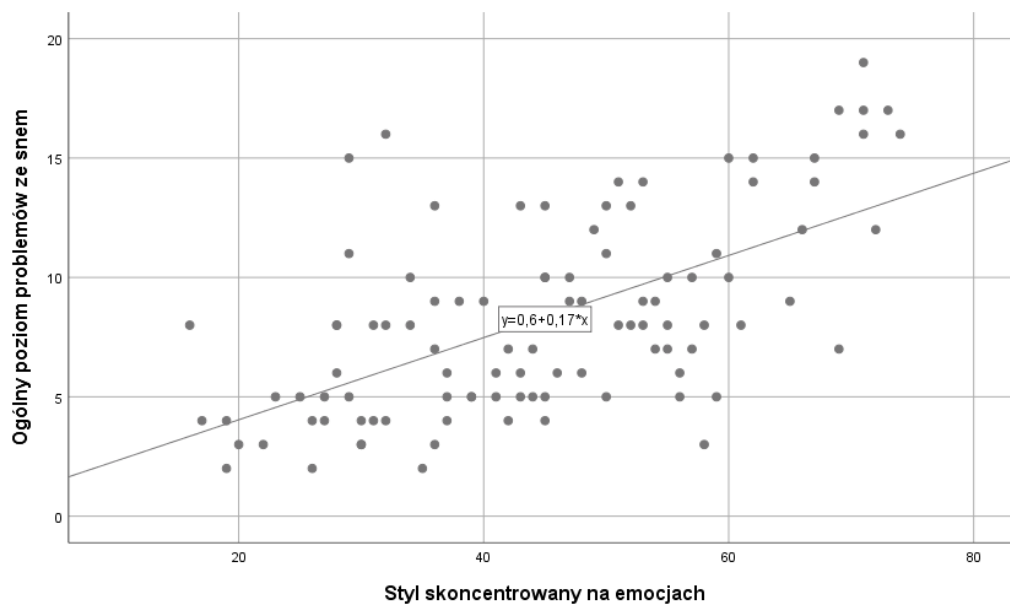
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Przeprowadzone badanie potwierdziło hipotezę H3, zgodnie z którą styl skoncentrowany na unikaniu pozostaje w związku z jakością snu nauczycieli. Związek ten ma zróżnicowany charakter i jest zależny od tego, która podskala stylu unikowego jest analizowana, a także od wymiaru jakości snu. Wykazano wyniki istotne statystyczne dla jednego komponentu stylu unikowego – angażowania się w czynności zastępcze, który współwystępował w ograniczonym stopniu z wyższym nasileniem problemów ze snem, ale jego drugi komponent – poszukiwanie kontaktów towarzyskich – korelował ujemnie, co może wskazywać na jego potencjalnie ochronny charakter. Związki odnotowane dla trzech stylów radzenia sobie ze stresem i ogólnego poziomu problemów ze snem ukazano na rysunkach 15-17.

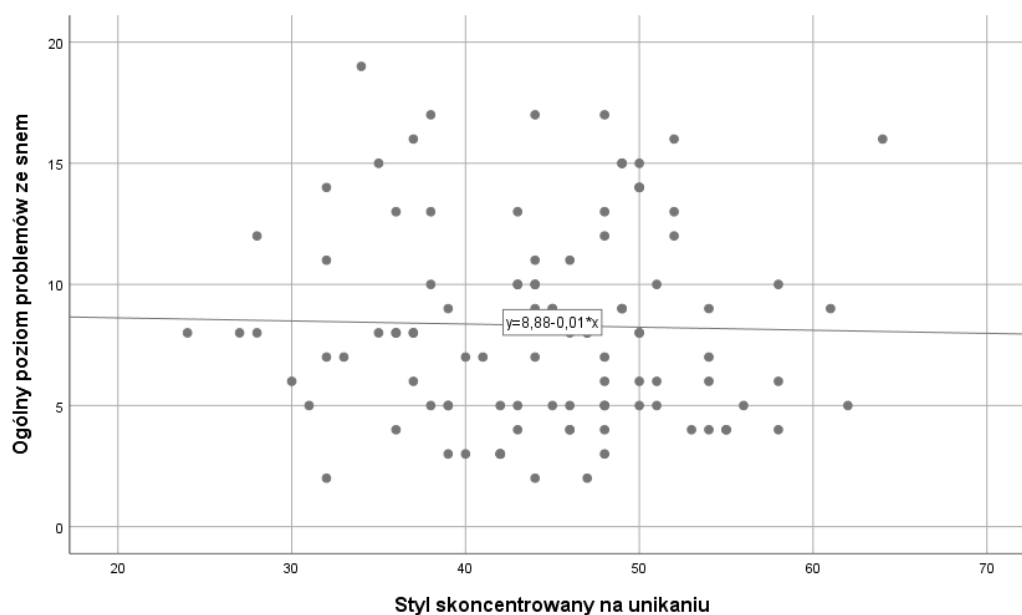
Rysunek 15. Wykres rozrzutu z naniesioną linią regresji prezentujący nieistotny statystycznie związek między ogólnym poziomem zaburzeń snu a poziomem stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu



Rysunek 16. Wykres rozrzutu z naniesioną linią regresji prezentujący istotny statystycznie związek między ogólnym poziomem zaburzeń snu a poziomem stylu radzenia sobie skoncentrowanym na emocjach



Rysunek 17. Wykres rozrzutu z naniesioną linią regresji prezentujący istotny statystycznie związek między ogólnym poziomem zaburzeń snu a poziomem stylu radzenia sobie skoncentrowanym na unikaniu

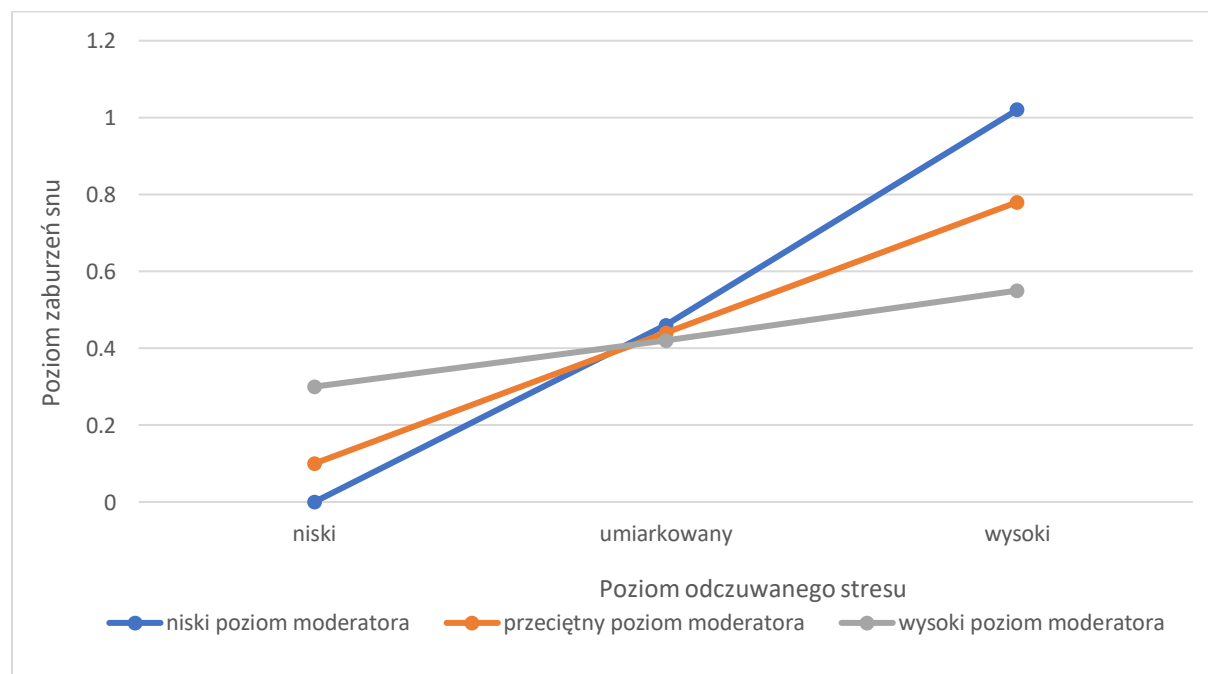


5.7. Moderacyjna rola stylów radzenia sobie w relacji stres – jakość snu

W ostatnim kroku zbadano, czy style radzenia sobie ze stresem modyfikują siłę związku między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli. Wykonano analizy moderacji przy użyciu makra Process. Jak widać w tabeli 13, odnotowano siedem istotnych statystycznie efektów moderacyjnych. Poniżej omówiono je szczegółowo.

Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu był istotnym statystycznie moderatorem związku między poziomem odczuwanego stresu a poziomem komponentu używania leków nasennych. Związek ten był istotny statystycznie i dodatni przy niskim poziomie moderatora, $B = 0,07$; $SE = 0,02$; $t = 3,71$; $p < 0,001$; słabł, ale pozostawał istotny statystycznie przy przeciętnym poziomie moderatora, $B = 0,04$; $SE = 0,01$; $t = 3,42$; $p < 0,001$; i stawał się nieistotny statystycznie przy wysokim poziomie moderatora, $B = 0,02$; $SE = 0,02$; $t = 0,93$; $p = 0,355$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem nasilenia stylu zadaniowego związek między poziomem odczuwanego stresu a używaniem leków nasennych ulega osłabieniu. Wynik zwizualizowano graficznie na rysunku 18.

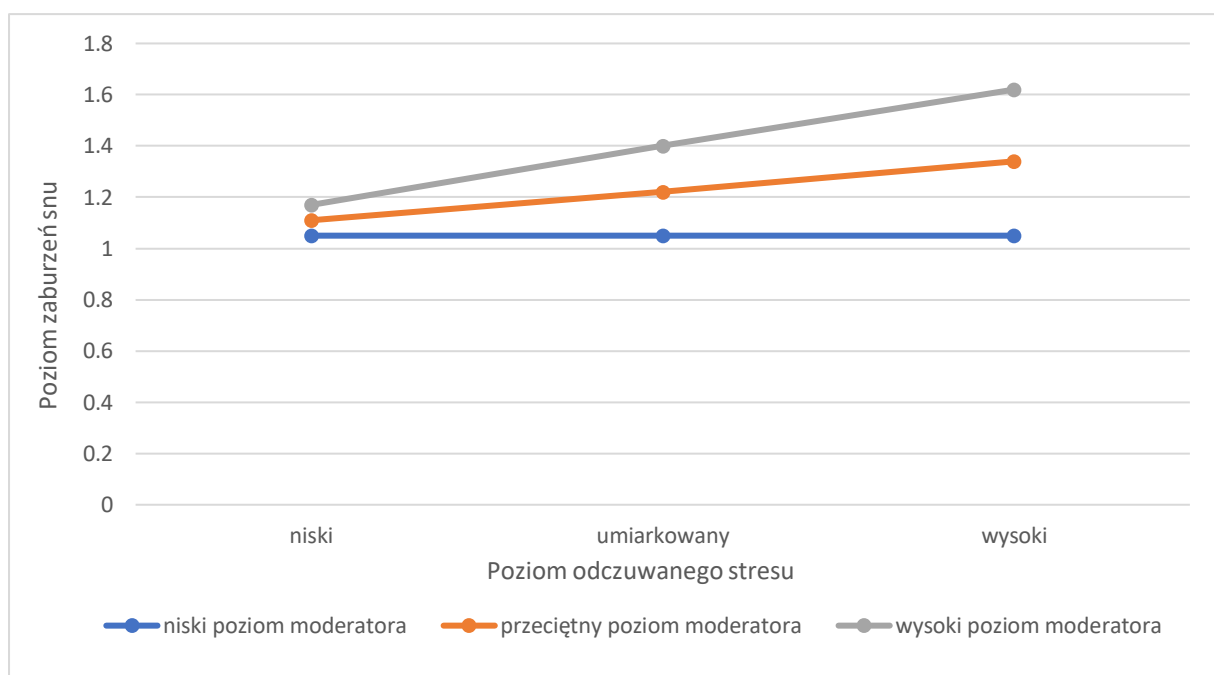
Rysunek 18. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie skoncentrowanego na zadaniu na związek między poziomem odczuwanego stresu a używaniem leków nasennych



Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach był istotnym statystycznie moderatorem związku między poziomem odczuwanego stresu a poziomem komponentu zakłóceń snu. Związek ten był istotny statystycznie i dodatni przy wysokim poziomie

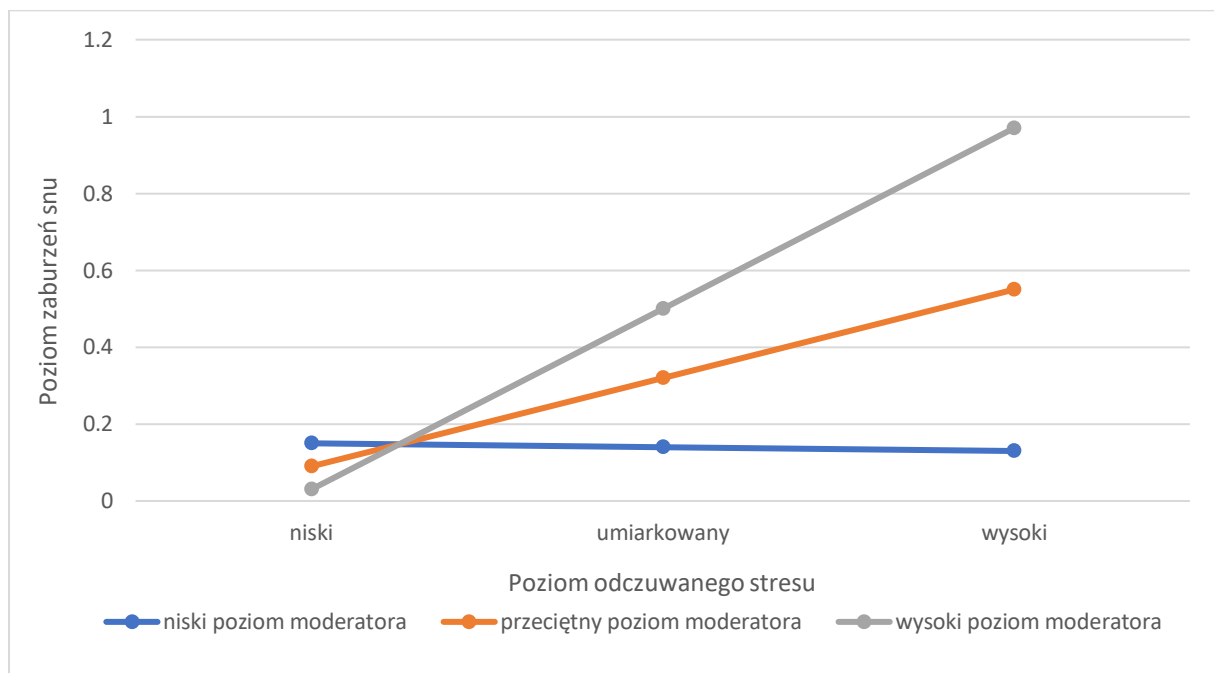
moderatora, $B = 0,03$; $SE = 0,01$; $t = 2,34$; $p = 0,021$; i stawał się nieistotny statystycznie przy przeciętnym poziomie moderatora, $B = 0,01$; $SE = 0,01$; $t = 1,50$; $p = 0,138$; i niskim poziomie moderatora, $B = 0$; $SE = 0,01$; $t = 0,02$; $p = 0,988$. Oznacza to, że wyższe nasilenie stylu skoncentrowanego na emocjach wzmacnia związek między poziomem odczuwanego stresu a występowaniem zakłóceń snu u nauczycieli. Wynik zwizualizowano graficznie na rysunku 19.

Rysunek 19. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na emocjach na związek między poziomem stresu a zakłóceniami snu



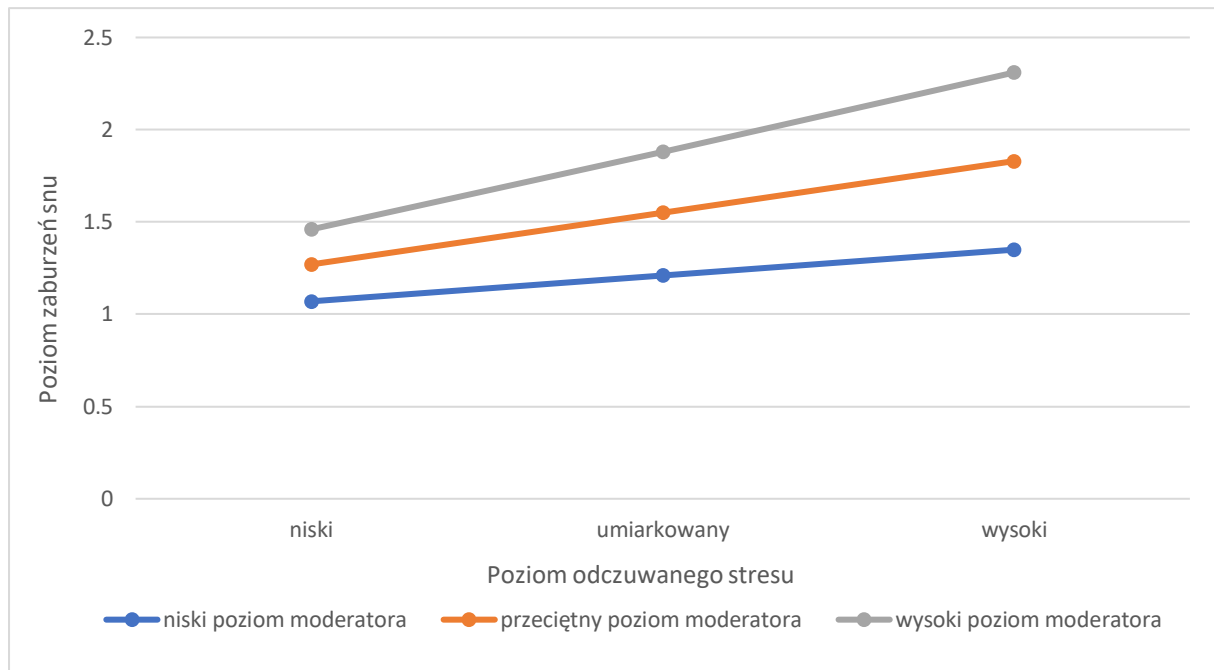
Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach był także istotnym statystycznie moderatorem związku między poziomem odczuwanego stresu a poziomem komponentu używania leków nasennych. Związek ten był istotny statystycznie i dodatni przy wysokim poziomie moderatora, $B = 0,06$; $SE = 0,02$; $t = 2,55$; $p = 0,012$; i stawał się nieistotny statystycznie przy przeciętnym poziomie moderatora, $B = 0,03$; $SE = 0,02$; $t = 1,59$; $p = 0,116$; i niskim poziomie moderatora, $B = 0$; $SE = 0,02$; $t = -0,07$; $p = 0,946$. Oznacza to, że wyższe nasilenie stylu skoncentrowanego na emocjach wzmacnia związek między poziomem odczuwanego stresu a stosowaniem leków przez nauczycieli. Wynik zwizualizowano graficznie na rysunku 20.

Rysunek 20. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach na emocjach na związek między poziomem odczuwanego stresu a używaniem leków nasennych



Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach był również istotnym statystycznie moderatorem związku między poziomem odczuwanego stresu a poziomem dziennych dysfunkcji. Związek ten był istotny statystycznie i dodatni przy wysokim poziomie moderatora, $B = 0,05$; $SE = 0,02$; $t = 3,18$; $p = 0,002$; słabł, ale pozostawał istotny statystycznie przy przeciętnym poziomie moderatora, $B = 0,04$; $SE = 0,01$; $t = 2,69$; $p = 0,008$; i stawał się nieistotny statystycznie przy niskim poziomie moderatora, $B = 0,02$; $SE = 0,01$; $t = 1,30$; $p = 0,196$. Oznacza to, że wyższe nasilenie stylu skoncentrowanego na emocjach wzmacnia związek między poziomem odczuwanego stresu a poziomem dziennych dysfunkcji występujących w badanej próbie. Wynik zwizualizowano graficznie na rysunku 21.

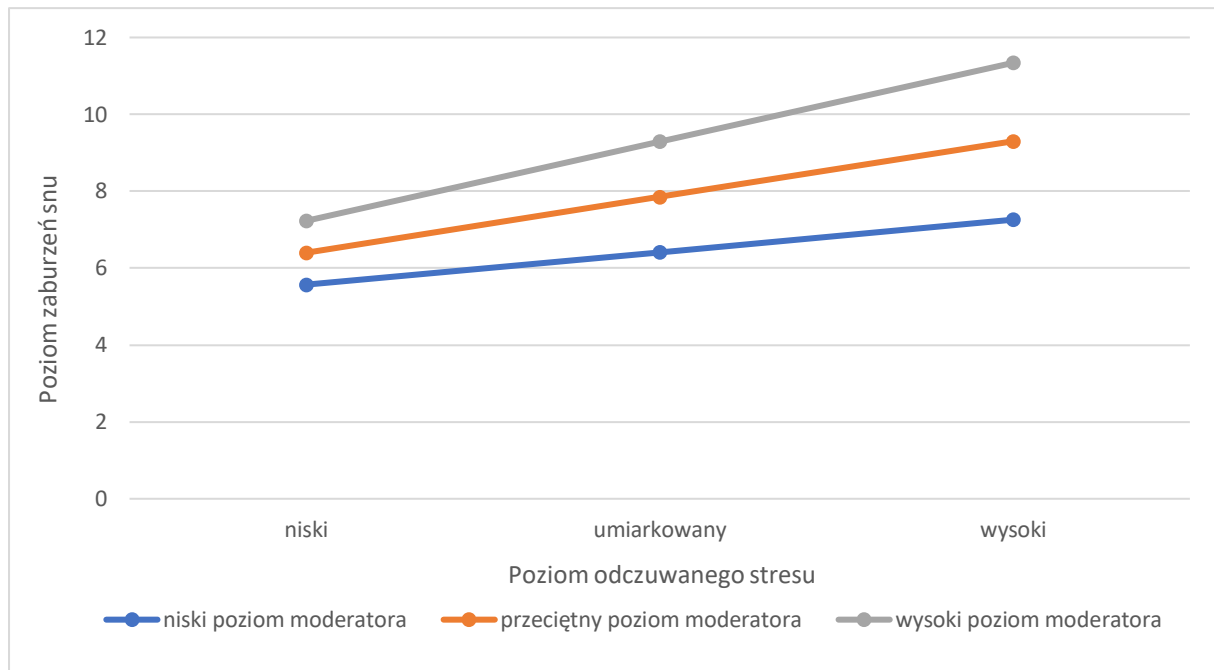
Rysunek 21. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach na emocjach na związek między poziomem odczuwanego stresu a dziennymi dysfunkcjami



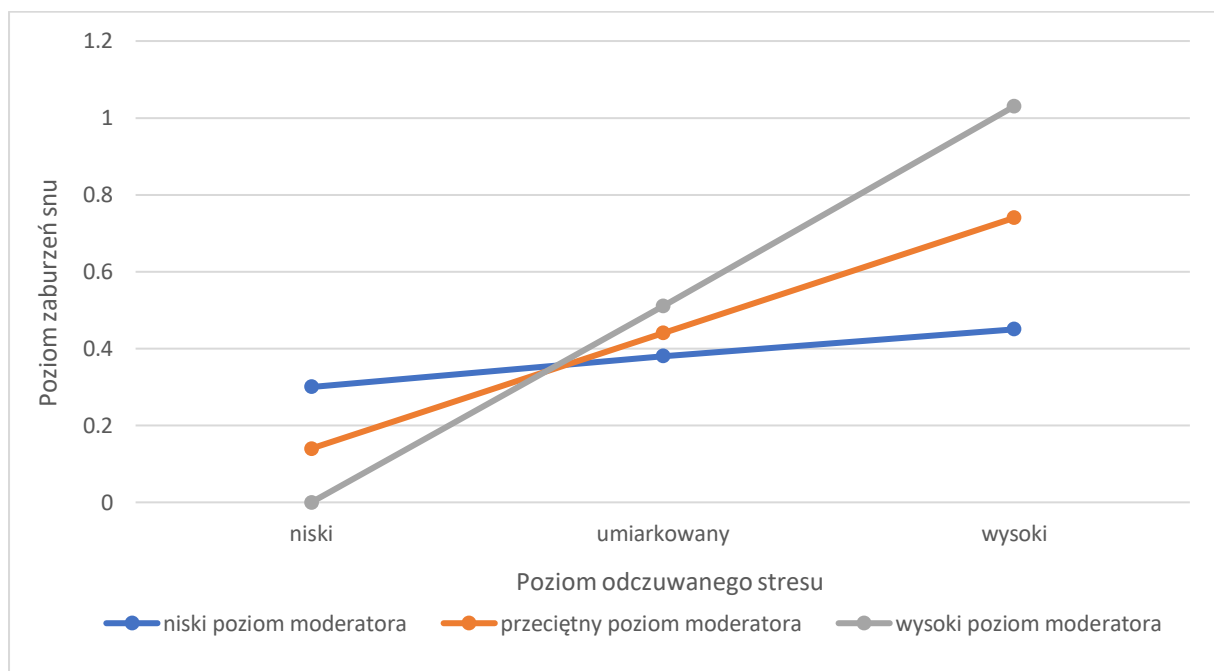
Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach był też istotnym statystycznie moderatorem związku między poziomem odczuwanego stresu a ogólnym poziomem zaburzeń snu. Związek ten był istotny statystycznie i dodatni przy wysokim poziomie moderatora, $B = 0,27$; $SE = 0,08$; $t = 3,19$; $p = 0,002$; słabł, ale pozostawał istotny statystycznie przy przeciętnym poziomie moderatora, $B = 0,19$; $SE = 0,07$; $t = 2,86$; $p = 0,005$; i stawał się nieistotny statystycznie przy niskim poziomie moderatora, $B = 0,11$; $SE = 0,07$; $t = 1,62$; $p = 0,108$. Oznacza to, że wyższe nasilenie stylu skoncentrowanego na emocjach wzmacnia związek między poziomem odczuwanego stresu a ogólnym poziomem zaburzeń snu. Wynik zwizualizowano graficznie na rysunku 22.

Angażowanie się w czynności zastępcze było istotnym statystycznie moderatorem związku między poziomem odczuwanego stresu a poziomem używania leków nasennych. Związek ten był istotny statystycznie i dodatni przy wysokim poziomie moderatora, $B = 0,07$; $SE = 0,02$; $t = 3,95$; $p < 0,001$; słabł, ale pozostawał istotny statystycznie przy przeciętnym poziomie moderatora, $B = 0,04$; $SE = 0,01$; $t = 3,11$; $p = 0,002$; i stawał się nieistotny statystycznie przy niskim poziomie moderatora, $B = 0,01$; $SE = 0,02$; $t = 0,56$; $p = 0,580$. Wynik zwizualizowano graficznie na rysunku 23.

Rysunek 22. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach na związek między poziomem stresu a ogólnym poziomem problemów ze snem



Rysunek 23. Wykres prezentujący efekt moderacyjny angażowania się w czynności zastępcze na związek między poziomem stresu a używaniem leków nasennych

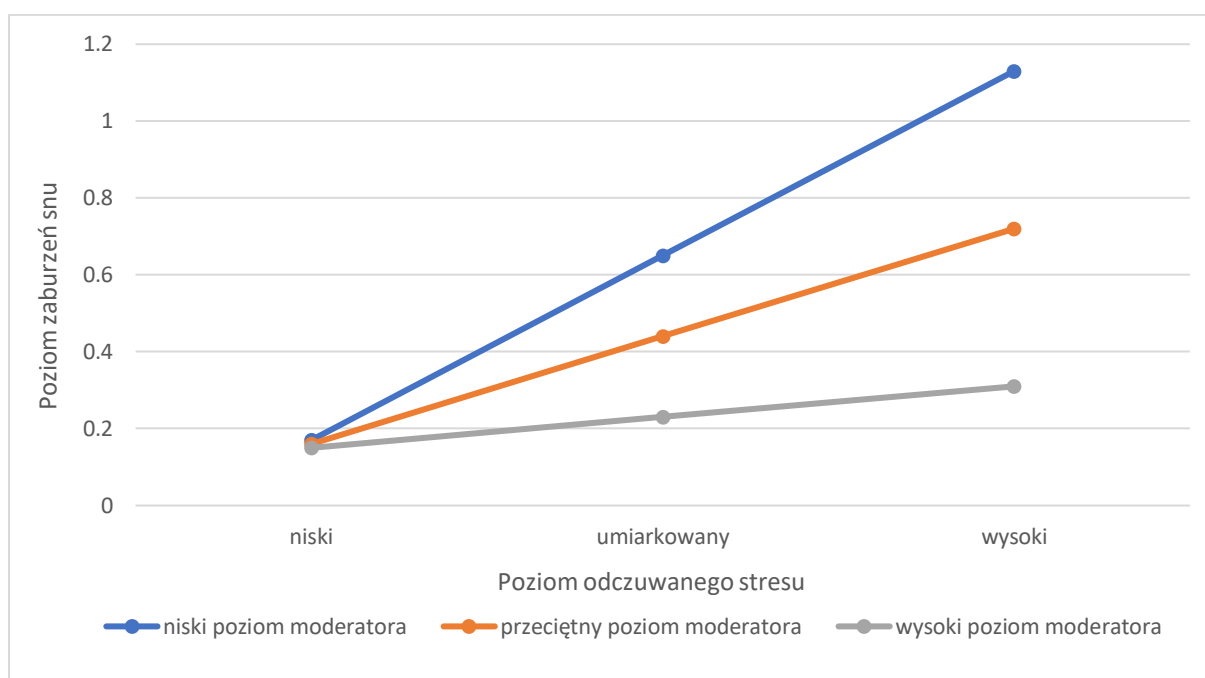


Poszukiwanie kontaktów towarzyskich było istotnym statystycznie moderatorem związku między poziomem odczuwanego stresu a poziomem używania leków nasennych. Związek ten był istotny statystycznie i dodatni przy niskim poziomie moderatora, $B = 0,06$; SE



= 0,02; $t = 3,45$; $p = 0,001$; słabł, ale pozostawał istotny statystycznie przy przeciętnym poziomie moderatora, $B = 0,04$; $SE = 0,01$; $t = 2,84$; $p = 0,006$; i stawał się nieistotny statystycznie przy wysokim poziomie moderatora, $B = 0,01$; $SE = 0,02$; $t = 0,62$; $p = 0,534$. Wynik zwizualizowano graficznie na rysunku 24.

Rysunek 24. Wykres prezentujący efekt moderacyjny poszukiwania kontaktów towarzyskich na związek między poziomem stresu a używaniem leków nasennych



Uzyskane wyniki pozwalają na przyjęcie hipotezy badawczej H4, w ramach której zakładano, że wybrane style radzenia sobie ze stresem modyfikują siłę związku między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli – odnotowano takie efekty dla stylu skoncentrowanego na emocjach (cztery), jeden dla stylu skoncentrowanego na zadaniu, ale brak dla ogólnego wyniku stylu skoncentrowanego na unikaniu (choć dla dwóch jego składowych odnotowano po jednym istotnym statystycznie efekcie moderacyjnym).

Wartości przyrostu wyjaśnionej wariancji (ΔR^2) dla istotnych efektów moderacyjnych wskazują jednak na ich niewielką wielkość.

Tabela 13. Moderacyjny efekt stylów radzenia sobie na związki między poziomem stresu a jakością snu

Moderator	Zmienna zależna	<i>F</i>	<i>p</i>	ΔR^2
Styl skoncentrowany na zadaniu	Subiektywna ocena snu	0,41	0,525	0,003
	Latencja snu	0,15	0,703	0,001
	Średni czas snu	0,56	0,454	0,005
	Efektywność snu	0,30	0,586	0,003
	Zakłócenia snu	1,40	0,241	0,012
	Używanie leków nasennych	4,54	0,036	0,040
	Dzienne dysfunkcje	0,04	0,837	0
	Ogólny poziom problemów ze snem	0,54	0,466	0,004
Styl skoncentrowany na emocjach	Subiektywna ocena snu	0,13	0,719	0,001
	Latencja snu	1,62	0,206	0,013
	Średni czas snu	0,45	0,506	0,004
	Efektywność snu	0,11	0,738	0,001
	Zakłócenia snu	6,45	0,013	0,048
	Używanie leków nasennych	8,08	0,005	0,067
	Dzienne dysfunkcje	5,34	0,023	0,030
	Ogólny poziom problemów ze snem	4,14	0,045	0,024
Styl skoncentrowany na unikaniu	Subiektywna ocena snu	0,64	0,425	0,005
	Latencja snu	2,24	0,138	0,019
	Średni czas snu	0,19	0,662	0,002
	Efektywność snu	0,03	0,866	0
	Zakłócenia snu	0,07	0,796	0,001
	Używanie leków nasennych	0,56	0,458	0,005
	Dzienne dysfunkcje	0,05	0,829	0
	Ogólny poziom problemów ze snem	0,37	0,544	0,002

Adnotacja: *F* – wynik testu dla efektu interakcyjnego (moderacyjnego); *p* – poziom istotności statystycznej; R^2 – wzrost poziomu wyjaśnionej wariancji zmiennej zależnej dzięki efektowi moderacyjnego

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$



Tabela 13. Moderacyjny efekt stylów radzenia sobie na związki między poziomem stresu a jakością snu – cd.

Moderator	Zmienna zależna	<i>F</i>	<i>p</i>	ΔR^2
Angażowanie się w czynności zastępcze	Subiektywna ocena snu	0,04	0,844	0
	Latencja snu	3,37	0,070	0,028
	Średni czas snu	0,01	0,945	0
	Efektywność snu	0,02	0,895	0
	Zakłócenia snu	1,71	0,194	0,014
	Używanie leków nasennych	5,98	0,016	0,052
	Dzienne dysfunkcje	2,54	0,114	0,016
	Ogólny poziom problemów ze snem	2,96	0,088	0,019
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	Subiektywna ocena snu	1,10	0,296	0,008
	Latencja snu	0,17	0,682	0,001
	Średni czas snu	0,26	0,610	0,002
	Efektywność snu	0,04	0,846	0
	Zakłócenia snu	3,05	0,084	0,025
	Używanie leków nasennych	4,87	0,030	0,042
	Dzienne dysfunkcje	1,64	0,203	0,011
	Ogólny poziom problemów ze snem	1,14	0,289	0,008

Adnotacja: *F* – wynik testu dla efektu interakcyjnego (moderacyjnego); *p* – poziom istotności statystycznej; R^2 – wzrost poziomu wyjaśnionej wariancji zmiennej zależnej dzięki efektowi moderacyjnego
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

5.8. Dyskusja wyników

5.8.1. Interpretacja wyników badań własnych

Hipoteza H1 zakładała, że istnieje związek między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu nauczycieli. Hipoteza ta została przyjęta. W badanej grupie nauczycieli wyższy poziom stresu współwystępował z gorszą jakością snu wyrażoną wyższym wynikiem globalnym PSQI oraz wszystkimi analizowanymi komponentami skali kwestionariusza. Wykazano ponadto, że im wyższy poziom stresu, tym gorsza jakość snu.

Prezentowane wyniki nie oznaczają jednak, że wszystkie analizowane czynniki były powiązane ze stresem w takim samym stopniu. Najsilniejsze związki wystąpiły dla ogólnego poziomu problemów ze snem, dziennych dysfunkcji oraz subiektywnej oceny snu. Korelacje o



umiarkowanej sile wystąpiły w odniesieniu do zakłóceń snu, latencji oraz średniego czasu snu. Słabszy, choć nadal istotny związek, dotyczył parametrów bardziej behawioralnych, takich jak efektywność snu. W przedstawionych wynikach stres był zatem powiązany głównie z tym, jak badani ocenili swój sen i w jaki sposób odczuwali jego codzienne konsekwencje, a nie z technicznymi parametrami dotyczącymi jego organizacji. W praktyce oznacza to, że osoby o wyższym poziomie stresu częściej określają swój sen jako gorszy, czują się niewyspane, trudniej funkcjonują w ciągu dnia, mimo że nie różnią się wyraźnie pod względem wskaźnika efektywności snu. Można to także interpretować zgodnie z transakcyjną teorią stresu, zgodnie z którą kluczowe znaczenie ma subiektywna ocena sytuacji przez jednostkę, a nie jej obiektywne wskaźniki (Lazarus i Folkman, 1984, za: Heszen, 2013). Oznacza to, że stres nie musi bezpośrednio wpływać na parametry snu, lecz przede wszystkim może modyfikować sposób, w jaki jest on postrzegany. Nauczyciele mogą więc spać podobną liczbę godzin, jednak doświadczać snu jako mniej regenerującego. W sytuacji przeciążenia emocjonalnego sen przestaje pełnić funkcję pozwalającą na odtworzenie zasobów, ale staje się kolejnym obszarem, w którym pojawiają się skutki napięcia.

Uzyskany wzorzec zależności można interpretować w kontekście pracy nauczyciela, która jest związana się z wysokim poziomem obciążenia emocjonalnego oraz z chronicznym stresem wymagającym nieustannej regulacji emocji, szczególnie jeśli chodzi o relacje z uczniami, rodzicami czy współpracownikami. Z perspektywy organizacyjnej ważne jest także to, że w systemie edukacji brakuje rozwiązań wspierających zdrowie psychiczne nauczycieli, takich jak dostęp do regularnej superwizji czy systemowego wsparcia psychologicznego. W konsekwencji napięcie emocjonalne nie zostaje rozładowane w ciągu dnia, lecz kumuluje się i jest przenoszone na funkcjonowanie pozazawodowe, w tym na jakość snu (Grzegorzewska, 2020).

Należy także zaznaczyć, iż nie można jednoznacznie uznać, że stres generował zaburzenia snu. Bardziej rzetelne wydaje się stwierdzenie, że nauczyciele zgłaszający wyższy poziom stresu uzyskiwali jednocześnie wyższy wynik w PSQI oznaczający większe nasilenie problemów ze snem. Zgodnie z literaturą, zależność między stresem a snem jest dwukierunkowa – stres pogarsza jakość snu, ale jednocześnie zaburzenia snu mogą obniżać umiejętność radzenia sobie ze stresem (Sykut i in., 2017; Zhang i in., 2024).

Hipoteza H2 zakładała, że stosowanie stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na emocjach wiązało się z gorszą jakością snu nauczycieli. Została ona przyjęta częściowo – potwierdzono ją dla większości analizowanych wymiarów. Styl emocjonalny korelował dodatnio z ogólnym poziomem problemów ze snem, dziennymi dysfunkcjami, subiektywną



oceną snu, zakłóceniami snu, latencją snu, średnim czasem snu oraz używaniem leków nasennych. Jedynym komponentem, dla którego nie odnotowano zależności istotnej statystycznie, była efektywność snu.

Przedstawione wyniki oznaczają, że stosowanie stylu zorientowanego na emocjach są ściśle powiązane z większością komponentów gorszej jakości snu, lecz styl ten nie odnosi się do wszystkich aspektów snu w sposób równomierny. Można je interpretować w kontekście teorii regulacji emocji, zgodnie z którą strategie skoncentrowane na emocjach sprzyjają nasileniu negatywnych stanów afektywnych i ruminacji (Gross, 1998). Mechanizmy te mogą na przykład utrudniać zasypianie czy pogarszać subiektywną ocenę snu, co tłumaczy silniejsze powiązania z parametrami psychologicznymi jakości snu ujętymi w kwestionariuszu,

Zgodnie z hipotezą H3 styl skoncentrowany na unikaniu pozostaje w związku z jakością snu nauczycieli. Hipoteza ta została potwierdzona częściowo. Ogólny wynik dla stylu unikowego nie wykazał istotnych statystycznie związków z większością parametrów snu, poza słabą, ujemną korelacją ze średnim czasem snu. Dopiero analiza podskal stylu unikowego pokazała zróżnicowanie zależności. Odnotowano istotne statystycznie związki dla obu podskal tgeo stylu.

Wynik dla komponentu angażowania się w czynności zastępcze korelował dodatnio z ogólnym poziomem problemów ze snem, zakłóceniami snu oraz dziennymi dysfunkcjami. Związki te były słabe i umiarkowanie silne. Wyniki te pokazują, że częstsze angażowanie się badanych nauczycieli w czynności zastępcze wiąże się z gorszą jakością snu w zakresie wymienionych parametrów.

Z kolei wynik dla poszukiwania kontaktów towarzyskich dowiódł zależności w przeciwnym kierunku: ten komponent unikowego stylu radzenia sobie był bowiem ujemnie związany z ogólnym poziomem problemów ze snem, subiektywną oceną snu, średnim czasem snu oraz używaniem leków nasennych. W praktyce oznacza to, że w badanej próbie poszukiwanie kontaktów towarzyskich współwystępuje z mniejszym nasileniem trudności ze snem.

Wyniki dla dwóch omówionych podskal stylu skoncentrowanego na unikaniu w badanej grupie nauczycieli wskazują zatem, iż pełnią one odmienne funkcje w kontekście jakości snu. Czynności zastępcze współwystępują bowiem z większym nasileniem problemów, natomiast kontakty towarzyskie z nich niższym natężeniem. Wynik ten potwierdza, że analiza stylu unikowego jako jednorodnego wskaźnika nie odzwierciedlałaby w pełni jego złożoności.

Wyniki dotyczące stylu skoncentrowanego na unikaniu można także interpretować w świetle teorii zachowania zasobów, zgodnie z którą kluczowe znaczenie ma bilans zasobów



jednostki. Angażowanie się w czynności zastępcze może prowadzić do dalszego wyczerpywania zasobów, np. czasu i energii, co może wpływać na pogorszenie jakości snu. Ponadto czynności zastępcze pozwalają na czasowe odsunięcie problemu i chwilową redukcję napięcia, co z perspektywy nauczyciela nieustannie doświadczającego stresu może się wydawać atrakcyjne, mimo że nie prowadzi do realnego usunięcia źródła stresu. W konsekwencji napięcie może powracać nocą i przyczyniać się do gorszej jakości snu.

Poszukiwanie kontaktów towarzyskich może pełnić funkcję ochronną, gdyż pomaga w odbudowie zasobów emocjonalnych. W kontekście pracy nauczyciela wsparcie społeczne może działać jak bufor, który zabezpiecza przed negatywnymi skutkami stresu (Szempruch i in., 2024; Paliga, 2023). W przypadku zawodów związanych z wysokim obciążeniem emocjonalnym znaczenie relacji interpersonalnych jako czynnika wspierającego dobrostan psychiczny wydaje się mieć kluczowe znaczenie. Należy jednak zaznaczyć, że odniesienie wyników do teorii Hobfolla stanowi jedynie interpretację teoretyczną, ponieważ wyniki te nie uprawniają do kategorycznego stwierdzenia, że angażowanie się w czynności zastępcze powoduje gorszą jakość snu ani że poszukiwanie kontaktów towarzyskich ją poprawia.

Hipoteza H4 była oparta na założeniu, że wybrane style radzenia sobie modyfikują związek między poziomem stresu a jakością snu. Hipoteza ta została przyjęta zgodnie z brzmieniem. Analizy moderacyjne wykazały bowiem siedem istotnych efektów interakcyjnych.

Najwięcej efektów dotyczyło stylu skoncentrowanego na emocjach. Styl ten był moderatorem związku między stresem a zakłóceniami snu, używaniem leków nasennych, dziennymi dysfunkcjami oraz ogólnym poziomem problemów ze snem. We wszystkich tych przypadkach większe nasilenie stylu skoncentrowanego na emocjach wzmacniało dodatni związek między stresem a trudnościami ze snem.

Styl skoncentrowany na zadaniu moderował wyłącznie komponent używania leków nasennych. Wraz ze wzrostem natężenia tego stylu w badanej grupie związek między stresem a stosowaniem leków ulegał osłabieniu aż do poziomu nieistotnego statystycznie przy wysokim nasileniu stylu zadaniowego.

Jeśli chodzi o styl skoncentrowany na unikaniu, nie odnotowano istotnych efektów moderacyjnych dla jego wyniku globalnego, natomiast wykazano takie efekty dla jego komponentów. Angażowanie w czynności zastępcze wzmacniało związek między stresem a używaniem leków nasennych, natomiast poszukiwanie kontaktów towarzyskich osłabiało tę zależność.

Wszystkie efekty moderacyjne cechowały się niewielką wielkością przyrostu wskaźnika determinacji (ΔR^2), co oznacza, że wyjaśniały one jedynie w niewielką część analizowanych



zależności. Można zatem sądzić, że style radzenia odgrywają znaczenie, ale nie wyjaśniają w pełni relacji między stresem a snem. Możliwe zatem, że zależy ona także od innych czynników, np. wieku, stylu życia czy odporności psychicznej jednostki.

5.8.2. Odniesienie wyników do literatury przedmiotu

Wyniki uzyskane w odniesieniu do hipotezy H1 pozostają spójne się z dotychczasowymi badaniami dotyczącymi związku między stresem zawodowym a jakością snu. W podrozdziale 3.4 niniejszej pracy szerzej omówiono badanie Głogowskiej-Gruszki i Joško-Ochojskiej (2014), które zwróciły uwagę na to, iż zawód nauczyciela związany jest z permanentnym obciążeniem psychicznym sprzyjającym nadmiernemu wzbudzeniu i trudnościom ze snem.

Zbliżone rezultaty uzyskali także Mancone i współpracownicy (2024), którzy analizowali relacje między stresem, jakością snu oraz somatyzacją w grupie nauczycieli po okresie pandemii COVID- 19. Badacze wykazali współwystępowanie wyższego poziomu stresu z gorszą jakością snu i nasileniem objawów somatycznych. Wyniki te wspierają zatem interpretację, zgodnie z którą problemy ze snem można uznać za jeden ze wskaźników przeciążenia psychicznego nauczycieli.

Podobne rezultaty badań otrzymali Kottwitz i współpracownicy (2018), którzy ustalili, że gorsza jakość snu nauczycieli współwystępuje z wybranymi psychospołecznymi obciążeniami związanymi z pracą, np. doświadczeniem porażki zawodowej czy wykluczenia społecznego. Autorzy zwracają uwagę, iż obciążenie emocjonalne typowe dla zawodu nauczyciela może utrudniać regenerację i sprzyjać utrzymywaniu się napięcia psychicznego.

Wyniki odnoszące się do hipotezy H2 pokazują, że styl radzenia skoncentrowany na emocjach współwystępował z gorszą jakością snu badanych nauczycieli. Potwierdzenie tego rezultatu można znaleźć w badaniu Aulén i współpracowników (2021), które dotyczyło profili radzenia sobie fińskich nauczycieli oraz ich dobrostanu psychicznego. Ustalono, że profile radzenia sobie cechujące się większym wykorzystaniem strategii związanych z koncentracją na emocjach współistniały z wyższym poziomem stresu, częstszymi objawami depresyjnymi oraz większym natężeniem trudności ze snem niż u osób, które prezentują inne profile radzenia sobie. Ponadto badacze zwracają uwagę, że koncentracja na emocjach była najczęściej wybieranym przez nauczycieli sposobem radzenia sobie. Może to oznaczać, że w tej grupie zawodowej strategię tego rodzaju są relatywnie często wykorzystywane, mimo że nie pomagają dobrostanowi psychicznemu w dłuższej perspektywie. Należy jednak zaznaczyć, że Aulén i współpracownicy nie zastosowali kwestionariusza CISS, toteż ich wyniki nie odnoszą się bezpośrednio do stylu emocjonalnego zaproponowanego przez Endlera i Parkera, ale do profilu



radzenia dotyczącego większego nasilenia strategii skoncentrowanych na emocjach (Aulén i in., 2021).

W odniesieniu do hipotez H3 i H4 należy zaznaczyć, że w dostępnej literaturze trudno znaleźć materiał porównawczy w pełni odpowiadający modelowi zastosowanemu w niniejszym badaniu, który obejmowałby jednocześnie nauczycieli, styl unikowy obecny w kwestionariuszu CISS oraz jakość snu, a także moderacyjną rolę stylów radzenia sobie. Analizowane źródła odnoszą się najczęściej ogólnie do problemów ze snem nauczycieli bądź do stylów radzenia sobie ze stresem, lecz nie obejmują jednocześnie wszystkich zmiennych ujętych w badaniu własnym. Można więc uznać, że uzyskane wyniki badań własnych wnoszą częściowo nową perspektywę i poszerzają badania dotyczące relacji między stresem, sposobami radzenia sobie i jakością snu nauczycieli.

5.8.3. Ograniczenia badań i kierunki dalszych analiz

Dla zachowania pełnej rzetelności naukowej i obiektywizmu niezbędne jest wskazanie tych obszarów badania, które mogły wpłynąć na ostateczny kształt prezentowanych wniosków.

Przede wszystkim, w związku z tym, że badanie miało charakter korelacyjny, niemożliwe jest sformułowanie wniosków przyczynowo- skutkowych. Uzyskane wyniki wskazują jedynie na współwystępowanie określonych zmiennych. Nie można zatem uznać, że określony styl radzenia sobie powoduje pogorszenie jakości snu bądź, że gorsza jakość snu wpływa na użycie określonego stylu radzenia sobie ze stresem.

Pewnym ograniczeniem może być także dobór próby badawczej. Zastosowano bowiem dobór nielosowy – badani nauczyciele zamieszkują określony region Polski (głównie północną część kraju), co oznacza, że nie jest to grupa reprezentatywna dla całej populacji polskich nauczycieli, na przykład jeśli chodzi o organizację pracy szkoły.

Na interpretację wyników może także wpływać struktura wiekowa badanej grupy. Rozkład wieku badanej próby jest zbliżony do realnej sytuacji demograficznej w polskiej oświacie. W próbie dominowali nauczyciele w wieku 41–50 lat oraz 51–60 lat, natomiast młodzi nauczyciele byli reprezentowani w znacznie mniejszym stopniu. Młodsza część kadry nauczycielskiej często mierzy się np. z awansem zawodowym czy mniejszym doświadczeniem, co może generować inne rodzaje stresorów. Ponadto taki rozkład wieku badanych osób wydaje się mieć istotny wpływ na wynik badania. Wiek oraz staż pracy mogą bowiem wiązać się zarówno z odmiennym sposobem reagowania na stres jak i z różnicami w jakości snu. Wieloletnia praca w oświacie może sprzyjać kumulowaniu przeciążenia psychicznego, ale także wiązać się z wypracowaniem sprawdzonych sposobów radzenia sobie ze stresem. Czynniki biologiczne dotyczące grupy dominującej pod względem wieku (naturalny spadek



możliwości psychofizycznych, menopauza i andropauza) może natomiast być istotny, jeśli chodzi o wszystkie analizowane zmienne. Można zatem wnioskować, że uzyskane wyniki w większym stopniu odzwierciedlają specyfikę funkcjonowania zawodowego starszych nauczycieli.

Znaczenie może także odgrywać specyfika badanej grupy pod względem organizacji pracy. W badanej grupie dominowali nauczyciele dyplomowani, nauczyciele szkół podstawowych czy osoby pełniące dodatkowe funkcje, szczególnie wychowawstwo. Są to czynniki, które mogą zwiększać obciążenie psychiczne, a tym samym wiązać się zarówno z poziomem stresu jak i jakością snu.

Ograniczeniem badań jest także wykorzystanie jedynie metod samoopisowych. Wszystkie badane zmienne były oceniane na podstawie subiektywnych informacji uzyskanych od badanych osób. W przypadku pomiaru jakości snu oznaczało to, że badanie opierało się na subiektywnym postrzeganiu własnego snu, a nie na obiektywnych parametrach fizjologicznych. Metody takie jak aktygrafia czy polisomnografia pozwoliłyby na dokładniejszą ocenę przebiegu snu.

5.8.4. Kierunki dalszych analiz

Uzyskane wyniki nie mogą być traktowane wyłącznie jako opis zależności statystycznych między stresem, stylami radzenia sobie i jakością snu nauczycieli, lecz także jako punkt wyjścia do projektowania systemowych form wsparcia dla tej grupy zawodowej. Jest to szczególnie ważne, ponieważ zawód nauczyciela w Polsce mierzy się obecnie z problemem starzenia się kadry i zmniejszonym napływem młodych osób do zawodu. Według raportu opublikowanego w 2025 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych odpowiedzialny za przeprowadzenie krajowego badania TALIS (ang. *Teaching and Learning International Survey*), średni wiek nauczycieli klas V-VII w Polsce wyniósł 48 lat, a 45% nauczycieli miało 50 lat lub więcej (Paczuska, 2025). Oznacza to, że dominacja nauczycieli w wieku średnim i starszym w badanej próbie nie jest przypadkowa, lecz w pewnym stopniu odzwierciedla strukturę wiekową polskiej kadry oświatowej.

W dalszych badaniach ważne byłoby także objęcie analizą bardziej reprezentatywnej próby dla całej populacji nauczycieli. W praktyce mogłoby to oznaczać zastosowanie doboru warstwowego, uwzględniającego województwo, typ miejscowości, etap edukacyjny, typ szkoły, płeć, wiek, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego. Pozwoliłoby to sprawdzić, czy zależności występujące w badaniu są zbliżone u nauczycieli z różnych regionów kraju, czy też są związane z lokalną specyfiką poszczególnych miejsc.



Rzetelnym rozwiązaniem wydaje się przeprowadzenie ogólnopolskiego badania na dużej próbie, dobranej losowo na podstawie danych z rejestrów oświatowych. Jeśli objęcie badaniem całej populacji byłoby nierealne organizacyjnie, możliwe byłoby przynajmniej zaplanowanie próby reprezentatywnej ze względu na najważniejsze cechy demograficzne i zawodowe.

W dalszych badaniach warto by sprawdzić także, czy młodszy nauczyciele różnią się od starszych poziomem stresu, dominującymi sposobami radzenia sobie oraz jakością snu. Jak wspomniano w poprzednim podrozdziale, obie te grupy funkcjonują w odmiennym kontekście zawodowym i biologicznym.

Istotnym kierunkiem dalszych badań mogłoby być uwzględnienie czynników organizacyjnych czy systemowych takich jak na przykład liczba godzin nadwymiarowych, liczebność klas, wychowawstwo czy dodatkowe funkcje. Mogą one bowiem stanowić istotny kontekst dla interpretacji zależności między poziomem stresu, stylami radzenia i jakością snu kadry nauczycielskiej. Pozwoliłoby to sprawdzić, czy środowisko pracy stwarza nauczycielowi realne warunki do regeneracji. Mogłoby się na przykład okazać, że nawet najbardziej adaptacyjne style radzenia sobie mogą być nieskuteczne w sytuacji trwałego przeciążenia psychicznego i niekorzystnej organizacji pracy. Należy jednak zaznaczyć, że w przypadku badań obejmujących większe i bardziej zróżnicowane próby zasadne byłoby syntetyczne ujmowanie tego rodzaju zmiennych, ponieważ szczegółowa analiza wszystkich uwarunkowań środowiska mogłaby być trudna metodologicznie i organizacyjnie.

Warto byłoby także pogłębić analizę stylu emocjonalnego i unikowego, gdyż w uzyskanych wynikach to właśnie one okazały się szczególnie ważne dla jakości snu. Można by na przykład sprawdzić, czy styl skoncentrowany na emocjach jest u nauczycieli odpowiedzią na przeciążenie, które jest niemożliwe do zniwelowania poprzez działanie zadaniowe. W realiach polskiej oświaty występuje wiele stresorów mających charakter przewlekły i systemowy, a nie jednostkowy. Nauczyciel zazwyczaj nie ma wpływu na przykład na liczebność klas, wynagrodzenie, braki kadrowe czy sposób realizacji kolejnych reform systemu oświaty. Przeciążeniu emocjonalnemu oraz świadomości braku realnego wpływu na wiele aspektów pracy zawodowej mogą także towarzyszyć refleksje związane z poczuciem pogłębiającej się destabilizacji zawodu, narastającym wyczerpaniem psychicznym i objawami wypalenia zawodowego. Dodatkowym źródłem obciążenia może być trudna do zaakceptowania perspektywa dalszej pracy w systemie postrzeganym jako niestabilny i obarczony szeregiem wad. W takiej sytuacji koncentracja na emocjach nie musi oznaczać „braku zaradności”, lecz może wynikać z wymienionych wyżej przykładowych przekonań dotyczących pracy oraz ograniczonych możliwości sprawczych. Jednocześnie utrzymujące się



napięcie emocjonalne może być związane z zaburzeniami snu bądź poczuciem niewystarczającej regeneracji.

Kolejnym obszarem, który można by zgłębić, sugerując się wynikami niniejszego badania, jest jeden z komponentów stylu unikowego – poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Z badania wynika, że styl ten może mieć potencjalnie ochronny charakter – wiązał się z mniejszym nasileniem trudności ze snem. W opisie kwestionariusza CISS natomiast komponent ten przynależy do stylu unikowego, a więc warto zbadać, kiedy kontakt społeczny działa ochronnie, a kiedy jest jedynie formą uniknięcia problemu.

Kolejny, godny uwagi kierunek badań mógłby być związany z moderacją dotyczącą związku między poziomem odczuwanego stresu a jakością snu. Uzyskane w niniejszym badaniu wyniki sugerują, że wybrane style radzenia sobie mogą modyfikować siłę analizowanych zależności, jednak efekty te miały niewielką wielkość. W przyszłych analizach można by zatem uwzględnić dodatkowe zmienne psychologiczne czy organizacyjne, które mogłyby pomóc w wyjaśnieniu zależności między poziomem stresu a jakością snu. Ustalenie, w jakich warunkach i przy udziale jakich dodatkowych zasobów stres może wiązać się z pogorszeniem jakości snu, wydaje się zasadne.

W przyszłych badaniach warto także uwzględnić aktualny kontekst społeczny związany z zawodem nauczyciela. W rozdziale pierwszym zostały wymienione zmiany oraz narastające obciążenia, które objęły system edukacji w ostatnich latach. Dotyczyły one m.in. strajku nauczycieli z 2019 roku, zwiększenia zakresu obowiązków administracyjnych, zmian programowych czy pogorszenia społecznego odbioru zawodu nauczyciela. Mimo że problem stresu zawodowego i przeciążenia psychicznego był wielokrotnie eksplorowany w literaturze przedmiotu, przywołane w niniejszej pracy nowsze raporty i badania (OECD, 2020, 2025) wskazują na utrzymujący się poziom obciążenia zawodowego tej grupy. Może to oznaczać, że pomimo rosnącej wiedzy naukowej wciąż brakuje systemowych rozwiązań służących ochronie dobrostanu i zdrowia psychicznego nauczycieli. Zasadne zatem wydaje się prowadzenie nie tylko badań diagnostycznych, ale również analiz aplikacyjnych i wdrożeniowych. Samo wskazywanie czynników obciążających okazuje się niewystarczające, jeśli nie towarzyszy mu wdrażanie rozwiązań systemowych.

Dodatkowych informacji dostarczają również internetowe grupy wsparcia nauczycieli, w których obecne są opisy przemęczenia, frustracji, braku wsparcia oraz problemów zdrowotnych, w tym także dotyczących trudności ze snem. Przyszły projekt badawczy mógłby uwzględnić analizę netnograficzną przeprowadzoną z zachowaniem odpowiednich rygorów metodologicznych. Cennym kierunkiem mogłaby być analiza jakościowa rozmów na



zamkniętych grupach wsparcia w mediach społecznościowych skupiających nauczycieli. Pozwoliłoby to na uchwycenie spontanicznych i nieoficjalnych opinii na temat rodzaju obciążeń zawodowych wpływających na funkcjonowanie psychofizyczne pedagogów, które mogą pozostawać niewystarczająco widoczne w badaniach opartych wyłącznie na tradycyjnych kwestionariuszach.



Zakończenie

Celem niniejsze pracy było zbadanie związku między poziomem odczuwanego stresu, sposobami radzenia sobie ze stresem a jakością snu w grupie nauczycieli. Przeprowadzone analizy pozwoliły określić poziom stresu, ustalić preferowane sposoby radzenia sobie ze stresem, a także ocenić jakość snu badanych. Wyniki pozwoliły częściowo odpowiedzieć na postawione pytania badawcze dotyczące zależności między stresem, stylami radzenia sobie oraz jakością snu.

Z badań wynika, że funkcjonowanie w warunkach przewlekłego stresu może wiązać się z gorszą jakością snu, a także preferowaniem mniej adaptacyjnych sposobów radzenia sobie. Szczególnie istotny zdaje się w tym kontekście styl skoncentrowany na emocjach oraz podskala stylu unikowego – angażowanie się w czynności zastępcze, które mogą być powiązane z trudnościami w regeneracji organizmu. Rezultaty badania potwierdzają zatem złożony charakter zależności między stresem, copingiem a snem. Pokazują również, że funkcjonowanie nauczycieli powinno być analizowane nie tylko jednostkowo, ale także w perspektywie społecznej czy organizacyjnej.

Jak kilkakrotnie wspomniano, współczesne uwarunkowania pracy nauczyciela związane są z wieloma obciążeniami psychicznymi. Szczególnie widoczne stało się to w ostatnich latach, gdy strajk nauczycieli, nauczanie zdalne i liczne zmiany w systemie oświaty dodatkowo uwypukliły skalę trudności, z którymi mierzy się ta grupa zawodowa. Coraz częściej zwraca też uwagę malejąca liczba młodych osób zainteresowanych pracą w oświacie, co wiąże się z pogłębiającym się problemem starzenia kadry nauczycielskiej.

Zasadne zatem wydaje się kontynuowaniem badań nad poziomem trudności, sposobami radzenia sobie oraz jakością snu nauczycieli z uwzględnieniem szerszego, psychospołecznego kontekstu ich funkcjonowania.

Uzyskane wyniki, a także obserwowane obecnie trudności środowiska nauczycieli, wskazują na potrzebę stworzenia praktycznych rekomendacji i wdrażania systemowych działań mających na celu ochronę zdrowia psychicznego tej grupy zawodowej, profilaktykę wypalenia zawodowego oraz wspieranie regeneracji psychofizycznej.



Bibliografia

- Agai-Demjaha, T., Karadzinska Bislimovska, J., Mijakoski, D. (2015). Level of work related stress among teachers in elementary schools. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 3(3), 484–488. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2015.076>
- Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T., Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: a mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Bagrowski, B. (2022). Stres, aktywność fizyczna i jakość snu a pamięć prospektywna i retrospektywna u studentów kierunków medycznych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 27(1), 45–61. <https://doi.org/10.34767/PFP.2022.01.03>
- Boczkowska, M. (2022). Resilience a strategie radzenia sobie ze stresem u nauczycieli szkół podstawowych. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(4), 173–191. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1643>
- Brzeziński, J. M. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buysse, D. J., Reynolds, C. F., Monk, T. H., Berman, S. R., Kupfer, D. J. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: A new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, 28(2), 193–213. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(89\)90047-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(89)90047-4)
- Chmielewska, E. (2021). Wypalenie zawodowe nauczycieli jako problem zdrowotny XXI wieku. *Zeszyty Naukowe WSKM*, 8, 25–48. <https://www.wskm.edu.pl/zeszyt-nr-8-2021>
- Falewicz, A. (2017). Psychologiczne koncepcje stresu i radzenia sobie. *Studia Paradyskie*, 27, 279–293. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14132228>
- Gajda, E., Biskupek-Wanot, A. (2020). *Stres i jego skutki*. W: A. Biskupek-Wanot, B. Wanot, K. Kasprowska-Nowak (red.), *Aktywność fizyczna i problematyka stresu* (s. 84–93). Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie. <https://open.icm.edu.pl/handle/123456789/22555>
- Garbacik, Ż. (2018). Stres w pracy nauczyciela. *Szkoła – Zawód – Praca*, (16), 109–126. <https://doi.org/10.34767/SZP.2018.02.08>



Gaś, Z. B. (red.). (2011). *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*. Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.

Głogowska-Gruszka, A., Joško-Ochojska, J. (2014). Zaburzenia snu wśród nauczycieli wybranych szkół województwa śląskiego. *Hygeia Public Health*, 49(4), 512–518. <http://www.h-ph.pl/pdf/hyg-2014/hyg-2014-3-512.pdf>

Gołębniak, B. D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.

Górska-Andrzejak, J. (2011). Jak „tyka” zegar biologiczny. *Wszechświat*, 112(4–6), 109–114.

Grabowski, K. (2025). Diagnostyka zaburzeń snu. W: J. Wolf, K. Grabowski, A. Mamcarz, M. Skalski, A. Wichniak (red.), *Medycyna snu. Tom 1* (s. 164–229). PZWL Wydawnictwo Lekarskie.

Grabska-Kobyłecka, I., Nowak, D. (2014). Sen, bezsenność i jej leczenie – krótki przegląd aktualnej wiedzy ze szczególnym uwzględnieniem ziołolecznictwa. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna*, 10(3), 270–277. <https://doi.org/10.15557/PiMR.2014.0030>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.

Grzegorzewska, M. K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grzegorzewska, M. K. (2020). *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystywanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Hajduk, A. (2015). *Subiektywna jakość snu u chorych na toczeń rumieniowaty układowy* [Rozprawa doktorska]. Gdański Uniwersytet Medyczny.

Heszen, I. (2014). *Psychologia stresu: Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Heszen-Cieślińska, I., Sęk, H. (2020). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Heszen-Niejodek, I. (1997). Style radzenia sobie ze stresem: Fakty i kontrowersje. *Czasopismo Psychologiczne*, 3(1), 7–22.



- Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kaczmarek, A. (2019). Wypalenie zawodowe – następstwo stresu zawodowego. *Nowoczesne Systemy Zarządzania*, 14(1), 65–77. <https://doi.org/10.37055/nsz/129541>
- Kaczmarek, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51(4), 317–321. <http://www.h-ph.pl/pdf/hyg-2016/hyg-2016-4-317.pdf>
- Karabanowicz, E. (2014). Radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych. *Niepelnosprawność*, (16), 126–143.
- Kasperczyk, J., Zembala-John, J., Joško-Ochojska, J. (2022). Ocena wpływu stresu na obiektywnie i subiektywnie mierzoną jakość snu w populacji osób pracujących. *Annales Academiae Medicae Silesiensis*, 76, 36–46. <https://doi.org/10.18794/aams/146444>
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kottwitz, M. U., Gerhardt, C., Pereira, D., Iseli, L., Elfering, A. (2018). Teacher’s sleep quality: Linked to social job characteristics? *Industrial Health*, 56(1), 53–61. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2017-0073>
- 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. <https://doi.org/10.17951/j.2018.31.3.133-162>
- Lubecki, M. (2021). *Zaburzenia snu a korzystanie z psychiatrycznej opieki zdrowotnej* [Rozprawa doktorska, Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach]. <https://ppm.sum.edu.pl/info/phd/SUM5a2fa23db66d48c49c12ac8b9c21b9e4/>
- Łosiak, W. (2007). *Natura stresu: Spojrzenie z perspektywy ewolucyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Makowiec-Dąbrowska, T., Gadzicka, E., Siedlecka, J., Dania, M., Merecz-Kot, D., Viebig, P., Józwiak, Z., Szykowska, A., Kosobudzki, M., Szymczak, W., Bortkiewicz, A. (2021). Czynniki obciążające w pracy nauczycieli a zmęczenie. *Medycyna Pracy*, 72(3), 283–303. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.01088>



Malisz, A. (2019). Stres zawodowy nauczycieli w kontekście relacji rodzinnych. *Nauczyciel i Szkoła*, 4(68). <https://doi.org/10.14632/NiS.2018.68.29>

Mancone, S., Corrado, S., Tosti, B., Spica, G., Di Siena, F., Diotaiuti, P. (2024). Exploring the interplay between sleep quality, stress, and somatization among teachers in the post-COVID-19 era. *Healthcare*, 12(15), 1472. <https://doi.org/10.3390/healthcare12151472>

Maslach, C. (2000). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe: Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 13–31). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Merecz-Kot, D., Pyżalski, J. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Ogińska-Bulik, N. (2016). Rola zaangażowania poznawczego w rozwoju po traumie u osób zmagających się z przewlekłymi chorobami somatycznymi. *Sztuka Leczenia*, (1), 9–18.

Olech, M., Brzezińska, A., Biernacka, M., Bochniarz, K., Jurek, P. (2025). *Psychometryczne właściwości i zastosowanie polskiej wersji Pittsburskiego Indeksu Jakości Snu (PSQI-PL)*. Gdański Uniwersytet Medyczny.

Olejniczak, D., Gebel, A., Religioni, U., Skonieczna, J., Zakrzewska, K. (2015). Uwarunkowania zdrowia psychicznego nauczycieli w kontekście stresu zawodowego = *Determinants of teachers' mental health in the context of occupational stress*. *Journal of Education, Health and Sport*, 5(11), 159–169. <https://doi.org/10.5281/zenodo.33692>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

Orzeł-Gryglewska, J. (2025). Fizjologia i znaczenie snu. W: J. Wolf, K. Grabowski, A. Mamcarz, M. Skalski, A. Wichniak (red.), *Medycyna snu. Tom 1* (s. 20–76). PZWL Wydawnictwo Lekarskie.

Paczuska, K. (red.). (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. <https://doi.org/10.24131/9788368313895>



Strelau, J. (1996). Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz sposoby radzenia sobie ze stresem. W: J. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 88–132). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Strelau, J., Jaworowska, A. (2020). *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS: Podręcznik do polskiej normalizacji*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Sykut, A., Ślusarska, B., Jędrzejewicz, B., Nowicki, G. (2017). Zaburzenia snu jako powszechny problem społeczny – wybrane uwarunkowania i konsekwencje zdrowotne. *Pielęgniarstwo XXI wieku*, 16(2), 53–57. <https://doi.org/10.1515/pielxxiw-2017-0019>

Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej* (Wyd. 2 uzup.). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szempruch, J., Cieśleńska, B., Skibicka-Piechna, A. (2024). Wsparcie społeczne nauczycieli a doświadczany stres zawodowy. *Colloquium*, 16(4), 157–171. <https://doi.org/10.34813/58COLL2024>

Szewczyk, P., Dziuba, A., Poniewierka, E. (2018). Melatonin – metabolism and the role of pineal hormone. *Nursing and Public Health*, 8(2), 135–139. <https://doi.org/10.17219/pzp/77041>

Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw. (2000). *Dziennik Ustaw*, nr 19, poz. 239.

Wahlstrom, K. L., Plog, A. E., McNally, J., Meltzer, L. J. (2023). Impact of changing school start times on teacher sleep health and daytime functioning. *Journal of School Health*, 93(2), 128–134. <https://doi.org/10.1111/josh.13254>

Węglarz-Masłowska, M. (2023). Nawyki i skutki stresu nauczycieli w placówkach specjalnych i ogólnodostępnych w czasie pandemii. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 155–168. <https://doi.org/10.34767/PP.2023.02.08>

Wichniak, A., Wierzbicka, A. (2025). Wybrane zagadnienia diagnostyki zaburzeń snu. W: J. Wolf, K. Grabowski, A. Mamcarz, M. Skalski, A. Wichniak (red.), *Medycyna snu. Tom I* (s. 184–229). PZWL Wydawnictwo Lekarskie.



- Wichniak, A., Jankowski, K., Skalski, M., Skwarło-Sońta, K., Zawilska, J., Żarowski, M., Poradowska, E., Jernajczyk, W. (2017). Standardy leczenia zaburzeń rytmu okołodobowego snu i czuwania opracowane przez Polskie Towarzystwo Badań nad Snem i Sekcję Psychiatrii Biologicznej Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. Część I. Fizjologia, metody oceny i oddziaływania terapeutyczne. *Psychiatria Polska*, 51(5), 793–814. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/66810>
- Wierońska, J., Cieślik, P. (2020). Homeostatyczna regulacja snu – rola amin biogennych, neuropeptydów i GABA. *Kosmos*, 69(3), 423–426. https://doi.org/10.36921/kos.2020_2682
- Zawilska, J. B., Półchłopek, P., Wojcieszak, J., Andrzejczak, D. (2010). Chronobiologiczne zaburzenia snu: Obraz kliniczny, podejścia terapeutyczne. *Farmacja Polska*, 66(3), 179–186.
- Zawilska, J., Berezińska, M. (2025). Rytm okołodobowy. W: J. Wolf, K. Grabowski, A. Mamcarz, M. Skalski, A. Wichniak (red.), *Medycyna snu. Tom 1* (s. 104–126). PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Zhang, J., Xiang, S., Li, X., Tang, Y., Hu, Q. (2024). The impact of stress on sleep quality: A mediation analysis based on longitudinal data. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1431234>
- Ziółkowski, P. (2020). Strajk nauczycieli w 2019 r. *Zeszyty Naukowe WSG. Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 36(5), 245–269.



Spis tabel

Tabela 1. Rodzaje stresu według wybranych kryteriów	10
Tabela 2. Uwarunkowania wzrostu oczekiwań wobec nauczycieli	24
Tabela 3. Różnice między pojęciami procesu, strategii i stylu w kontekście radzenia sobie ...	29
Tabela 4. Typologia strategii radzenia sobie według Mossa.....	32
Tabela 5. Wybrane współczesne koncepcje radzenia sobie ze stresem	39
Tabela 6. Struktury regulujące sen i czuwanie.....	46
Tabela 7. Zestawienie metod pomiaru jakości snu	56
Tabela 8. Zestawienie wszystkich zmiennych badanej grupy.....	60
Tabela 9. Podstawowe statystyki opisowe zmiennych ilościowych wśród nauczycieli.....	67
Tabela 10. Udział nauczycieli uzyskujących określone nasilenie zaburzeń snu (wynik 0-3 punkty) dla poszczególnych komponentów PSQI.....	72
Tabela 11. Współczynniki korelacji r Pearsona dla związków między poziomem odczuwanego stresu i jakością snu	73
Tabela 12. Współczynniki korelacji r Pearsona dla związków między poziomem stylów radzenia sobie i jakością snu	74
Tabela 13. Moderacyjny efekt stylów radzenia sobie na związki między poziomem stresu a jakością snu	83



Spis rysunków

Rysunek 1. Przebieg reakcji stresowej według Selye'go	15
Rysunek 2. Radzenie sobie ze stresem w ujęciu Schwarzer'a i Knoll.....	36
Rysunek 3. Struktura snu człowieka.....	45
Rysunek 4. Nadrzędny zegar biologiczny	47
Rysunek 5. Homeostatyczny mechanizm regulacji organizmu - proces S	49
Rysunek 6. Schemat C - mechanizm całodobowej regulacji organizmu.....	50
Rysunek 7. Histogram prezentujący poziom poczucia stresu nauczycieli	68
Rysunek 8. Histogram prezentujący poziom stylu zadaniowego nauczycieli	68
Rysunek 9. Histogram prezentujący poziom stylu skoncentrowanego na emocjach	69
Rysunek 10. Histogram prezentujący poziom stylu radzenia sobie skoncentrowanego na unikaniu.....	69
Rysunek 11. Histogram prezentujący poziom skali angażowania się w czynności zastępcze ..	70
Rysunek 12. Histogram prezentujący poziom skali poszukiwania kontaktów towarzyskich...	70
Rysunek 13. Histogram prezentujący poziom zaburzeń snu	71
Rysunek 14. Wykres rozrzutu z naniesioną linią regresji prezentujący istotny statystycznie związek między ogólnym poziomem zaburzeń snu a poziomem stresu.....	73
Rysunek 15. Wykres rozrzutu z naniesioną linią regresji prezentujący nieistotny statystycznie związek między ogólnym poziomem zaburzeń snu a poziomem stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu.....	75
Rysunek 16. Wykres rozrzutu z naniesioną linią regresji prezentujący istotny statystycznie związek między ogólnym poziomem zaburzeń snu a poziomem stylu radzenia sobie skoncentrowanym na emocjach.....	76
Rysunek 17. Wykres rozrzutu z naniesioną linią regresji prezentujący istotny statystycznie związek między ogólnym poziomem zaburzeń snu a poziomem stylu radzenia sobie skoncentrowanym na unikaniu	76
Rysunek 18. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie skoncentrowanego na zadaniu na związek między poziomem odczuwanego stresu a używaniem leków nasennych.....	77
Rysunek 19. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na emocjach na związek między poziomem stresu a zakłóceniami snu	78

Rysunek 20. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach na związek między poziomem odczuwanego stresu a używaniem leków nasennych.....	79
Rysunek 21. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach na związek między poziomem odczuwanego stresu a dziennymi dysfunkcjami	80
Rysunek 22. Wykres prezentujący efekt moderacyjny stylu radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach na związek między poziomem stresu a ogólnym poziomem problemów ze snem	81
Rysunek 23. Wykres prezentujący efekt moderacyjny angażowania się w czynności zastępcze na związek między poziomem stresu a używaniem leków nasennych.....	81
Rysunek 24. Wykres prezentujący efekt moderacyjny poszukiwania kontaktów towarzyskich na związek między poziomem stresu a używaniem leków nasennych.....	82



