



Grzegorz Świeczarz

Akademia Nauk Stosowanych WSGE
im. A. De Gasperi

E-mail: swieczarz@op.pl

ORCID: 0000-0001-9007-0907

DOI: doi.org/10.13166/awsge/214144

WEWNĘTRZNE ZASOBY STUDENTÓW W OBLICZU KRYZYSU – ROLA SAMOOCENY I MECHANIZMÓW RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

INTERNAL RESOURCES OF STUDENTS IN THE FACE OF CRISIS – THE ROLE OF SELF-ESTEEM AND COPING STRATEGIES FOR STRESS

Streszczenie: Celem badania było określenie związku między poziomem samooceny a odczuwanym stresem akademickim wśród studentów, ze szczególnym uwzględnieniem strategii radzenia sobie ze stresem. Metody: W badaniu wzięło udział 121 studentów różnych kierunków studiów uczelni niepublicznej w Polsce. Zastosowano standaryzowane narzędzia: Skalę Samooceny Rosenberga (SES) oraz Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS). Wyniki analizowano z użyciem korelacji i porównań międzygrupowych. Wyniki: Uzyskane wyniki wskazują na istotną zależność między samooceną a preferowanym stylem radzenia sobie. Wysoka samoocena sprzyja strategiom zadaniowym i emocjonalnej regulacji, podczas gdy niska samoocena koreluje z unikaniem, impulsywnością i podatnością na stres emocjonalny.

Omówienie: Wnioski z badania potwierdzają, że samoocena pełni funkcję zasobu psychicznego w warunkach presji akademickiej. Studenci o wyższej samoocenie częściej sięgają po strategie adaptacyjne, co może chronić ich dobrostan psychiczny i wspierać efektywność edukacyjną. Konieczne wydaje się rozwijanie uczelnianych form wsparcia oraz edukacja studentów w zakresie zarządzania stresem i budowania odporności psychicznej.

SŁOWA KLUCZOWE: *samoocena, stres akademicki, strategie radzenia sobie, zasoby psychiczne, zdrowie psychiczne studentów*

Abstract: The study aimed to examine the relationship between self-esteem and academic stress among students, with a particular focus on coping strategies used in response to stressful academic situations. Methods: The study involved 121 students from various fields of study at a non-public university in Poland. Standardized tools were used: the Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) and the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS). The results were analyzed using correlation and comparative analyses. Results: The findings revealed a significant relationship between self-esteem and students' preferred coping styles. High self-esteem was associated with a task-oriented approach and emotion regulation, whereas low self-esteem was linked to avoidance, distraction, and emotional reactivity. Discussion: The results indicate that self-esteem functions as a psychological resource in the context of academic pressure. Students with high self-esteem tend to engage more in adaptive strategies, which may protect their mental health and promote better academic performance. The study supports the need for institutional psychological support and the inclusion of preventive programs promoting self-awareness and stress regulation among students.

KEYWORDS: *self-esteem, academic stress, coping strategies, psychological resources, student mental health*

WPROWADZENIE

Środowisko akademickie w dobie współczesnej coraz częściej jawi się jako przestrzeń intensywnych napięć psychicznych, których geneza tkwi zarówno w narastających oczekiwaniach edukacyjnych, jak i w złożonych realiach społeczno-ekonomicznych, w jakich funkcjonują studenci. Osoby podejmujące studia wyższe znajdują się zazwyczaj w fazie życiowej charakteryzującej się rosnącą samodzielnością, co wiąże się z koniecznością pogodzenia obowiązków akademickich z organizacją codziennego życia, aktywnością zawodową oraz budowaniem relacji w nowych kontekstach społecznych. W tak wymagających warunkach istotnej roli nabierają wewnętrzne zasoby jednostki, które jako elementy o funkcji buforującej sprzyjają regulacji emocjonalnej, redukują podatność na długotrwały stres i ułatwiają przystosowanie do obciążeń typowych dla życia akademickiego (Le Vigouroux, Chevrier, Montalescot, & Charbonnier, 2025, s. 265).

Wśród zasobów psychicznych sprzyjających adaptacji do wymagań środowiska akademickiego szczególne znaczenie przypisuje się poziomowi samooceny, rozumianemu jako względnie trwałe przekonanie jednostki o własnej wartości i skuteczności działania. Równolegle istotną rolę odgrywa zakres stosowanych strategii radzenia sobie, definiowanych jako zestaw poznawczych i behawioralnych reakcji uruchamianych w sytuacjach wywołujących napięcie emocjonalne. Niniejsze opracowanie ma na celu prezentację wyników badania empirycznego, którego przedmiotem była analiza związku między poziomem samooceny a intensywnością doświadczanego stresu akademickiego, z uwzględnieniem preferowanych przez studentów sposobów zaradczych. Podjęta tematyka wpisuje się w aktualne tendencje badawcze w psychologii, koncentrujące się na zrozumieniu mechanizmów funkcjonowania młodych dorosłych w kontekście obciążeń edukacyjnych i społecznych, w których diagnoza zarówno czynników ryzyka, jak i zasobów ochronnych, stanowi fundament dla tworzenia efektywnych działań o charakterze profilaktycznym i wspierającym rozwój.

SAMOOCENA JAKO INTRAPSYCHICZNY ZASÓB REGULACYJNY W KONTEKŚCIE STRESU

Samoocena, rozumiana jako istotny zasób psychiczny i mechanizm regulacyjny w warunkach stresu, opisywana jest w psychologii jako struktura złożona, integrująca komponenty poznawcze i emocjonalne, zakorzeniona w samowiedzy, zdolności do refleksji oraz doświadczeniach relacyjnych jednostki. W ujęciu Henryka Kulasa (1986) stanowi ona zbiór przekonań i ocen, jakie człowiek formułuje na temat własnej osoby w odniesieniu do czterech kluczowych płaszczyzn: sfery psychicznej, emocjonalnej, fizycznej i społecznej. W obszarze fizycznym mieszczą się przede wszystkim sądy na temat własnego wyglądu i cielesności, podczas gdy sfera psychiczna odnosi się do indywidualnych cech temperamentu i osobowości. Wymiar społeczny dotyczy zaś kompetencji w zakresie relacji interpersonalnych oraz funkcjonowania w środowiskach grupowych. Kulas akcentuje ponadto znaczenie procesów samoświadomości i zdolności do autorefleksji, które umożliwiają jednostce konfrontację obrazu siebie aktualnego z wyobrażeniem *ja idealnego*. Tego rodzaju analiza sprzyja formowaniu względnie stabilnego poczucia tożsamości poprzez porównania z innymi oraz ocenę własnych zachowań i cech w kontekście obowiązujących norm społecznych (Kulas, 1986).

W obliczu złożonych wyzwań edukacyjnych, społecznych i ekonomicznych, z jakimi konfrontują się studenci, samoocena jawi się jako kluczowy mechanizm sprzyjający regulacji emocji oraz efektywnemu radzeniu sobie w sytuacjach stresowych. Funkcjonując jako zasób psychiczny o charakterze ochronnym, wspiera proces adaptacji do wymagań środowiska akademickiego, jednocześnie przyczyniając się do utrzymania równowagi psychicznej i poczucia dobrostanu. Jak wskazuje Wilczewska (2013, s. 124), poznanie uwarunkowań kształtowania się samooceny oraz jej znaczenia w kontekście indywidualnych reakcji na współczesne obciążenia stanowi istotny element skutecznych strategii wspierających rozwój zarówno osobisty, jak i akademicki młodych dorosłych.

W ujęciu Klausa Baumanna (2005, s. 28), samoocena stanowi rezultat wewnętrznego procesu refleksji jednostki nad własnym *ja* i jest nierozdzielnie związana ze strukturą osobowości, pełniąc rolę regulatora zarówno w zakresie poczucia własnej wartości, jak i postrzeganej pozycji społecznej.

Autor akcentuje jej zmienny charakter, wskazując, że kształtuje się ona w dynamicznym procesie interakcji społecznych oraz w odpowiedzi na otrzymywane informacje zwrotne ze strony otoczenia. Ocena własnych umiejętności, sukcesów oraz relacji interpersonalnych prowadzi do wypracowania obrazu siebie, który – choć względnie trwały – pozostaje otwarty na przekształcenia w zależności od kontekstu. Wysoki poziom samooceny sprzyja wykorzystywaniu konstruktywnych strategii radzenia sobie, natomiast jej obniżenie może skutkować wycofaniem, rezygnacją bądź tendencją do deprecjonowania własnej osoby.

Psychologiczne koncepcje wyjaśniające mechanizmy kształtowania się samooceny podkreślają jej złożoną genezę, obejmującą zarówno determinanty biologiczne i fizyczne, jak i czynniki psychospołeczne. Do pierwszej kategorii zalicza się właściwości związane z cielesnością, takie jak wygląd fizyczny, poziom sprawności czy stan zdrowia. Natomiast komponent psychospołeczny obejmuje wpływ środowiska rodzinnego, stylów wychowawczych, relacji interpersonalnych oraz społecznej pozycji jednostki – wszystkie te aspekty współtworzą indywidualny, subiektywny obraz wartości własnej oraz postrzeganych kompetencji (Wilczewska, 2013, s. 123).

W modelu zaproponowanym przez Williama Herberta Fittsa struktura *ja* ukazana jest jako wielowymiarowy konstrukt, oparty na trzech podstawowych osiach: identyfikacji tożsamościowej, zachowania oraz poziomowi satysfakcji z siebie. Na tej podstawie wyróżnia się pięć wewnętrznie powiązanych sfer funkcjonowania. Obszar fizyczny odnosi się do sposobu postrzegania własnego ciała, jego wyglądu, kondycji zdrowotnej i seksualności. Wymiar moralno-etyczny odzwierciedla przekonania związane z wartościami duchowymi, religijnością, wewnętrznym poczuciem dobra lub winy, a także relacją z transcendentnym wymiarem egzystencji. Komponent osobisty dotyczy ogólnego poczucia własnej wartości i stopnia samoakceptacji. Sfera rodzinna wskazuje na znaczenie, jakie jednostka przypisuje sobie w obrębie relacji rodzinnych, natomiast wymiar społeczny obejmuje subiektywną ocenę własnej pozycji w kontaktach z innymi – zarówno w aspekcie kompetencji społecznych, jak i poczucia przynależności oraz doświadczanego uznania (Baumann, 2005, s. 29).

Według Klausu Baumanna (2005, s. 27–28), samoocena wyłania się z procesu introspektywnego namysłu nad sobą samym i pełni rolę wewnętrznego mechanizmu wartościującego, umożliwiającą jednostce ocenę własnych

kompetencji, osiągnięć oraz jakości relacji społecznych. Jej poziom pozostaje w ścisłej zależności od zakresu rozwiniętej samoświadomości, a także od dostępnych zasobów psychicznych i społecznych, które mogą wzmacniać lub osłabiać poczucie osobistej wartości.

W kontekście środowiska akademickiego – silnie nacechowanego presją wyników, indywidualizacją oraz rywalizacją – zróżnicowany poziom samooceny wpływa nie tylko na sposób interpretowania sytuacji trudnych, lecz również na szeroko rozumiane funkcjonowanie emocjonalne i społeczne studentów. Jak zauważa Henryk Kulas (1986), osoby charakteryzujące się zawyżoną samooceną wykazują skłonność do zrzucania odpowiedzialności za niepowodzenia na czynniki zewnętrzne, co może ograniczać zdolność do krytycznej refleksji i utrudniać proces uczenia się na bazie własnych doświadczeń. Jednocześnie tendencja ta bywa powiązana z obniżoną odpornością emocjonalną, skutkującą nadmierną reaktywnością i nasilonym poziomem lęku w sytuacjach wymagających adaptacji oraz elastyczności wobec zmiennych warunków funkcjonowania.

Z danych empirycznych wynika jednoznacznie, że studenci należą do grupy szczególnie wrażliwej na działanie stresorów związanych ze środowiskiem akademickim. Należą do nich między innymi nadmiar materiału dydaktycznego, silna presja czasowa, trudności o charakterze ekonomicznym, konieczność łączenia obowiązków zawodowych z edukacyjnymi, a także potrzeba przystosowania się do nowego otoczenia społecznego. Wymienione czynniki oddziałują nie tylko na realne aspekty funkcjonowania jednostki, lecz również na jej subiektywne poczucie kontroli oraz przekonanie o własnej skuteczności, co może skutkować obniżeniem samooceny i wzrostem poczucia bezsilności (Jopp & Schmitt, 2010, s. 951–953). Jednocześnie badania wykazują, że osoby o wysokim poziomie samooceny częściej stosują strategie zadaniowe w sytuacjach trudnych, cechują się niższym nasileniem objawów lękowych i depresyjnych, a także wykazują większą zdolność do emocjonalnej samo-regulacji. Natomiast niska samoocena wiąże się ze zwiększoną podatnością na zaburzenia psychiczne, w tym chroniczne obniżenie nastroju oraz skłonność do unikania sytuacji problemowych, co może prowadzić do nasilania się przeciążenia emocjonalnego.

STRES I SAMOOCENA – MECHANIZMY REGULACYJNE I ICH ZNACZENIE W FUNKCJONOWANIU JEDNOSTKI

Stres, będący powszechnym i integralnym elementem ludzkiego doświadczenia, wywiera znaczący wpływ na funkcjonowanie psychiczne jednostki. Jego długotrwałe oddziaływanie – zwłaszcza w sytuacji niedoboru skutecznych mechanizmów radzenia sobie – może generować poważne konsekwencje zarówno somatyczne, jak i psychiczne. Umiejętność zarządzania stresem, rozumiana jako zdolność do regulowania przeżyć emocjonalnych, realistycznej oceny sytuacji oraz uruchamiania osobistych i środowiskowych zasobów wsparcia, uznawana jest za jeden z kluczowych czynników sprzyjających zachowaniu dobrostanu psychicznego (Barasch, 1994).

Termin *stres* został wprowadzony do nomenklatury naukowej przez Hansa Selyego (1960), który w latach pięćdziesiątych XX wieku zdefiniował go jako stan zakłócenia równowagi wewnętrznej organizmu spowodowany oddziaływaniem czynników zewnętrznych. W jego ujęciu stres inicjuje złożoną kaskadę reakcji fizjologicznych i psychologicznych, mających na celu przywrócenie równowagi i przystosowanie się do sytuacji obciążeniowej lub zagrażającej. Koncepcja ta, znana jako ogólny zespół adaptacyjny (General Adaptation Syndrome), stała się fundamentem dla kolejnych modeli teoretycznych traktujących stres jako zjawisko o charakterze wielopoziomowym – uwzględniające zarówno bodźce zewnętrzne, jak i wewnętrzne mechanizmy interpretacyjne oraz reakcje emocjonalne jednostki.

W ujęciu psychologicznym stres analizowany jest z trzech wzajemnie uzupełniających się perspektyw: jako bodziec zewnętrzny (stresor), jako reakcja organizmu o charakterze psychofizjologicznym, a także jako proces transakcyjny, powstający w wyniku dynamicznej interakcji między jednostką a otoczeniem (Janis, 1958). Szczególnie istotny wpływ na rozwój współczesnych koncepcji stresu wywarł model stworzony przez Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman. Autorzy ci zaproponowali podejście transakcyjne, w którym kluczową rolę odgrywa subiektywna ocena poznawcza sytuacji stresowej oraz zakres dostępnych zasobów zaradczych. W ich rozumieniu stres pojawia się wówczas, gdy dana sytuacja zostaje oceniona jako przewyższająca

indywidualne możliwości poradzenia sobie i jednocześnie zagrażająca dobrostanowi jednostki (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19).

Chociaż podejścia koncentrujące się na stresie jako reakcji fizjologicznej lub jako specyficznym bodźcu środowiskowym zostały częściowo wypierane przez modele transakcyjne, to jednak znajdują one potwierdzenie w badaniach empirycznych, takich jak prace Thomasa Holmesa i Richarda Rahe'a. Opracowana przez nich skala adaptacji społecznej (Social Readjustment Rating Scale) ukazuje, że kumulacja intensywnych wydarzeń życiowych w krótkim czasie wiąże się z wyraźnym wzrostem ryzyka wystąpienia zaburzeń o charakterze psychosomatycznym. Wyniki te obrazują zależność pomiędzy siłą bodźców stresowych a stanem zdrowia psychicznego i somatycznego, uwydatniając jednocześnie znaczenie skutecznych mechanizmów radzenia sobie jako istotnych moderatorów tej relacji (Holmes, 1967, s. 213–214).

Współczesne podejścia teoretyczne podkreślają wielowymiarowość i złożony charakter samooceny, ujmując ją jako ogólną ocenę własnej osoby, która obejmuje zarówno subiektywne poczucie wartości, jak i przekonania dotyczące własnych kompetencji. Jest to konstrukt o charakterze dynamicznym, kształtowany przez indywidualne doświadczenia oraz oddziaływania poznawcze i społeczne, podatny na zmiany w różnych etapach życia. Wśród jego kluczowych składników wymienia się m.in. poczucie atrakcyjności fizycznej, umiejętności komunikacyjne, zdolność do budowania i podtrzymywania relacji interpersonalnych, poczucie humoru oraz inne cechy osobowościowe, które wpływają na sposób postrzegania siebie i tworzenie tożsamości społecznej. Na tym tle konieczne jest rozróżnienie między pojęciem samooceny a poczuciem własnej wartości. O ile samoocena odnosi się do ogólnej oceny siebie, formowanej w odniesieniu do norm społecznych, porównań i osiągniętych rezultatów, o tyle poczucie własnej wartości dotyczy głęboko zakorzenionego przekonania o byciu osobą godną szacunku i istotną niezależnie od czynników zewnętrznych (Strelau, 2000).

Znaczące wyjaśnienie społecznego podłoża samooceny wnosi teoria socjometru autorstwa Marka R. Leary'ego i Roya F. Baumeistera (2000, s. 3–4), zgodnie z którą samoocena pełni funkcję psychologicznego mechanizmu sygnalizującego poziom społecznej akceptacji. Jej wahania odzwierciedlają bieżący status jednostki w strukturze relacji interpersonalnych – wzrasta ona

w warunkach wsparcia i przynależności, natomiast obniża się w sytuacjach izolacji, odrzucenia lub krytyki. Doświadczenie negatywnej oceny ze strony otoczenia wywołuje emocje takie jak lęk, niepokój czy poczucie samotności, prowadząc do uruchomienia zachowań ukierunkowanych na odbudowę więzi i odzyskanie społecznego uznania. W tym modelu samoocena nie jest postrzegana jako stała cecha osobowości, lecz jako plastyczny i adaptacyjny wskaźnik, który informuje jednostkę o jej aktualnej pozycji w układzie relacyjnym.

W świetle współczesnych ujęć psychologicznych samoocena jawi się jako zasadniczy element struktury intrapsychicznej jednostki, powiązany zarówno z poczuciem osobistej wartości, jak i z przekonaniem o własnej skuteczności działania. Allan Carr (2009) wskazuje, że samoocena w wymiarze wartościującym opiera się na porównaniu osiągnięć jednostki z jej aspiracjami, natomiast komponent sprawczościowy – zgodnie z teorią Alberta Bandury – związany jest z przekonaniem o posiadaniu zdolności do inicjowania i podtrzymywania działań zmierzających do realizacji zamierzonych celów. Oba te aspekty pozo-
stają istotnie powiązane z poziomem samooceny, która jako konstrukt integrujący doświadczenia sukcesu, poczucie kompetencji i akceptacji społecznej, wpływa na jakość funkcjonowania jednostki w różnych sferach życia (Marquez, Francis-Hew, & Humphrey, 2023, s. 5–6).

Jednostki charakteryzujące się wysoką samooceną wykazują zazwyczaj większą odporność wobec stresorów środowiskowych, przejawiają większą determinację w realizacji celów oraz większą otwartość na podejmowanie wyzwań. Towarzyszy im także wyższa intensywność pozytywnych emocji, lepsza koncentracja uwagi oraz skuteczniejsze zaangażowanie zarówno w aktywność poznawczą, jak i w relacje społeczne. Wysoki poziom samooceny sprzyja ponadto adaptacji psychospołecznej, ograniczając ryzyko wystąpienia objawów psychosomatycznych oraz zwiększając ogólny poziom satysfakcji życiowej. Wyniki badań Dienera i Diener (1995, s. 661) wyraźnie potwierdzają istnienie pozytywnej korelacji między wysoką samooceną a subiektywnie postrzeganą jakością życia, dobrostanem psychicznym oraz codziennym funkcjonowaniem.

Z perspektywy współczesnych badań interdyscyplinarnych stres przestaje być postrzegany wyłącznie jako zjawisko o charakterze psychologicznym, zyskując status czynnika o istotnym wpływie na funkcjonowanie neurobiologiczne oraz immunologiczne organizmu. Długotrwała ekspozycja na stres

skutkuje osłabieniem zdolności mózgu do neuroplastyczności, rozumianej jako potencjał do strukturalnych i funkcjonalnych modyfikacji adaptacyjnych. Konsekwencją tego procesu są zaburzenia w obszarze funkcji poznawczych, trudności w regulacji stanów emocjonalnych, a także wzrost ryzyka utrwalania się nieadaptacyjnych schematów zachowania. Równocześnie przewlekły stres osłabia odporność organizmu, obniżając efektywność układu immunologicznego, co przekłada się na zwiększoną podatność na choroby somatyczne oraz zaburzenia o charakterze psychosomatycznym i psychicznym (Davidson & McEwen, 2012, s. 691–692).

Psychologia współczesna zwraca szczególną uwagę na rolę indywidualnych strategii radzenia sobie jako kluczowego komponentu adaptacyjnego w obliczu stresu. Wskazuje się na konieczność zintegrowanego stosowania technik poznawczo-behawioralnych, metod wspierających regulację emocji, praktyk uważności (mindfulness), a także aktywności fizycznej jako skutecznych form przeciwdziałania nadmiernemu napięciu oraz wzmacniania psychicznego dobrostanu. W zależności od stopnia natężenia stresora, czasu jego trwania oraz możliwości adaptacyjnych jednostki, stres może pełnić funkcję mobilizującą – aktywując dostępne zasoby – bądź destabilizującą, prowadząc do rozregulowania procesów psychicznych i fizjologicznych.

FUNKCJA SAMOOCENY W REGULACJI REAKCJI STRESOWYCH – SPOJRZENIE INTEGRACYJNE

Analiza relacji między poziomem samooceny a podatnością na stres sytuowany jest na styku psychologii osobowości oraz psychologii stresu, stanowiąc istotny obszar interdyscyplinarnych badań nad mechanizmami funkcjonowania jednostki w warunkach przeciążenia emocjonalnego. Samoocena, rozumiana jako subiektywna ocena własnej wartości, kompetencji i obrazu siebie, pełni kluczową funkcję w procesie kształtowania tożsamości i poczucia sprawczości, determinując jednocześnie sposób reagowania na sytuacje trudne i wyzwania życiowe. Wysoki poziom samooceny sprzyja pozytywnemu postrzeganiu własnych zasobów, ułatwia mobilizację sił w obliczu stresorów oraz pełni funkcję psychicznego bufora chroniącego przed negatywnymi

konsekwencjami napięcia emocjonalnego. Odmienne, niska samoocena – skorelowana z obniżonym poczuciem skuteczności i niepewnością co do własnych możliwości – może zwiększać wrażliwość na stres, nasilając przeżywanie lęku, poczucia bezradności oraz tendencję do wycofania się z aktywnego działania.

Zależności te znajdują potwierdzenie w badaniach empirycznych ukierunkowanych na identyfikację skutecznych form wsparcia jednostki w zakresie radzenia sobie ze stresem i wzmacniania zasobów intrapsychicznych. Przykładem są badania przeprowadzone przez Sethi, Nagendrę i Ganpata (2013, s. 4), które objęły analizę wpływu praktykowania jogi – obejmujących techniki oczyszczające (śuddhi kriya), pozycje ciała (āsana), ćwiczenia oddechowe (prāṇāyāma), techniki relaksacyjne (np. joga nidrā) oraz medytację – na poziom samooceny i koncentracji uczestników. Wyniki tych badań wykazały jednoznacznie, że regularne stosowanie wymienionych technik przyczynia się do wzrostu samooceny, poprawy funkcjonowania poznawczego oraz ogólnego stanu emocjonalnego badanych. Interwencje te okazały się również skuteczne w redukcji odczuwanego stresu, wspierając tym samym mechanizmy adaptacyjne i promując zdrowsze formy regulacji emocjonalnej.

Włączenie praktyk integrujących komponenty cielesne i psychiczne – takich jak joga – może stanowić istotne uzupełnienie psychologicznych działań profilaktycznych i terapeutycznych, szczególnie w odniesieniu do osób funkcjonujących w warunkach długotrwałego stresu. Techniki te, zakorzenione w mechanizmach psychofizjologicznej samoregulacji, dostarczają skutecznych narzędzi oddziaływania na poziomie samopomocy, wspierając zarówno proces budowania pozytywnego obrazu własnej osoby, jak i rozwijanie odporności psychicznej w konfrontacji z codziennymi wyzwaniami. W tym kontekście relacja między poziomem samooceny a wrażliwością na stres ukazuje swój wyraźnie interakcyjny charakter – wzmocnienie jednego z tych komponentów sprzyja równoczesnemu rozwojowi drugiego.

Współczesne badania wskazują również na rosnącą skuteczność medytacji uważności (mindfulness) jako formy wspierającej dobrostan psychiczny studentów, zwłaszcza w zakresie podnoszenia poziomu samooceny oraz regulacji emocji. Praktyka ta – poprzez rozwijanie umiejętności introspekcji, koncentracji oraz świadomej obserwacji stanów afektywnych i poznawczych – umożliwia lepsze panowanie nad reakcjami stresowymi i przyczynia się do redukcji

napięcia psychicznego. Wyniki badań autorstwa Jacoba Caldwell, Michaela Harrisona, Sarah Adams, Emily Quin i Thomasa Greesona (2010, s. 438) dowodzą, że osoby regularnie praktykujące medytację cechują się wyższym poziomem zdolności do samoregulacji, większą umiejętnością wyciszania się, poprawą w zakresie relaksacji oraz bardziej efektywnym radzeniem sobie z emocjami o wysokim ładunku negatywnym. Co istotne, uważność wspiera formowanie pozytywnej autopercepcji i wzmacnia świadomość posiadanych zasobów psychicznych, co przekłada się na wzrost samooceny i poczucia sprawczości. Tym samym medytacja uważności spełnia funkcję techniki samoopiekuńczej, służącej integracji doświadczeń i świadomemu zarządzaniu procesami wewnętrznymi.

W nurcie współczesnych badań psychologicznych coraz silniej akcentowane jest znaczenie indywidualnych strategii radzenia sobie ze stresem, z uwzględnieniem ich złożonej, dynamicznej natury oraz wpływu na szeroko rozumiane funkcjonowanie psychiczne jednostki. W podejściu tym nacisk kładzie się nie tylko na wdrażanie interwencji ukierunkowanych na redukcję napięcia emocjonalnego, lecz również na rozwijanie trwałych mechanizmów wspierających samoocenę – postrzeganą jako kluczowy zasób wewnętrzny, który sprzyja długofalowemu dobrostanowi psychicznemu oraz zwiększa odporność na stresory. Skuteczność podejmowanych strategii uzależniona jest od ich dostosowania do indywidualnego profilu funkcjonowania, aktualnych możliwości psychofizycznych oraz konkretnego kontekstu życiowego danej osoby, w tym przypadku – studenta.

Z perspektywy wsparcia instytucjonalnego niezbędne jest, aby szkoły wyższe uwzględniały specyfikę stresu charakterystycznego dla początkowych etapów studiowania – niezależnie od trybu kształcenia. Pomimo że znaczna część badań koncentruje się na populacji studentów dziennych, nie mniej istotne pozostaje uchwycenie specyfiki funkcjonowania studentów niestacjonarnych, którzy nierzadko zmuszeni są do równoległego wypełniania ról zawodowych, rodzinnych i akademickich. Sytuacja ta generuje szczególne obciążenia emocjonalne, o wielowymiarowym charakterze, zwiększające ryzyko chronicznego przeciążenia. Tym samym studenci ci powinni być objęci wsparciem ukierunkowanym na wzmacnianie zasobów psychicznych, rozwijanie odporności emocjonalnej oraz budowanie adekwatnej i trwałej samooceny.

Studenci pozbawieni adekwatnych zasobów ochronnych – w tym pozytywnych właściwości osobowościowych, takich jak optymizm, nadzieja czy zinternalizowane poczucie sensu – wykazują większą podatność na zaburzenia w zakresie regulacji emocji oraz spadek samooceny w warunkach nasilonego stresu. W świetle tych ustaleń odpowiedzialność instytucjonalna szkół wyższych zyskuje szczególne znaczenie. Uczelnie powinny podejmować działania zmierzające do wdrażania kompleksowych form wsparcia psychologicznego, obejmujących zarówno indywidualne poradnictwo, jak i warsztaty poświęcone strategiom radzenia sobie ze stresem oraz programy rozwijające kompetencje emocjonalne i interpersonalne. Inicjatywy te, ukierunkowane na wzmacnianie psychicznego dobrostanu studentów, mogą skutecznie wspierać ich funkcjonowanie w wymagającym środowisku akademickim, a zarazem kształtować zasoby niezbędne do konstruktywnego mierzenia się z wyzwaniami dorosłości. Jak dowiedli Galanakis, Palaiologou, Patsi, Veleglaki i Darviri (2016, s. 693), cechy takie jak poczucie szczęścia, nadziei oraz stabilny poziom samooceny pełnią istotną rolę protekcyjną, zwłaszcza w procesie adaptacji do wymagań edukacji wyższej.

W świetle interdyscyplinarnych analiz coraz bardziej wyraźnie uwidacznia się kompleksowy i wielowymiarowy charakter relacji między stresem a psychoneurobiologicznym funkcjonowaniem jednostki. Doniesienia empiryczne jednoznacznie wskazują, że długotrwała ekspozycja na stres wywołuje istotne zmiany w zakresie neuroplastyczności mózgu, oddziałując na strukturę i aktywność ośrodkowego układu nerwowego – szczególnie w obszarach odpowiadających za pamięć roboczą, procesy poznawcze oraz regulację emocji. Skutkiem tym towarzyszy osłabienie mechanizmów odpornościowych, co przekłada się na wzrost podatności organizmu na rozwój zaburzeń psychosomatycznych i psychicznych. W związku z tym Davidson i McEwen (2012, s. 692–693) podkreślają konieczność wdrażania zintegrowanych strategii zarządzania stresem, obejmujących zarówno działania o charakterze prewencyjnym, jak i interwencyjnym, mające na celu minimalizację destrukcyjnych konsekwencji stresu dla zdrowia psychicznego i fizycznego.

W kontekście funkcjonowania studentów szczególnego znaczenia nabiera kwestia zależności pomiędzy poziomem samooceny a sposobem reagowania na stresory akademickie. Samoocena oparta na wynikach edukacyjnych może

pełnić funkcję zarówno stresora pierwotnego, jak i wtórnego, intensyfikując percepcję zagrożenia i zwiększając podatność na zjawisko wypalenia akademickiego. W takim ujęciu nie stanowi ona jedynie bufora chroniącego przed stresem, lecz może również pełnić rolę mediatora pomiędzy wymaganiami stawianymi jednostce a jej odpowiedzią emocjonalną. Wyniki badań sugerują, że opisywana zależność może mieć silniejszy charakter niż wpływ stresorów wynikających z życia osobistego. Blom (2012, s. 128) zwraca także uwagę na istotne zróżnicowanie płciowe – kobiety częściej deklarują wyższy poziom odczuwanego stresu akademickiego, natomiast u mężczyzn silniejszy jest związek pomiędzy presją akademicką a symptomami wypalenia. Co więcej, w przypadku kobiet istotniejszą rolę odgrywa komponent samooceny związany z osiągnięciami edukacyjnymi, co może świadczyć o głębszym emocjonalnym zaangażowaniu i wyższej wrażliwości na niepowodzenia w tej sferze.

Dalsze wyniki badań empirycznych potwierdzają istnienie negatywnej korelacji pomiędzy poziomem doświadczanego stresu a samooceną oraz subiektywnym poczuciem skuteczności działania. James Reilly wykazuje, że studenci cechujący się wysokim poziomem samooceny i silną wiarą we własne kompetencje rzadziej odczuwają napięcie związane z wymaganiami akademickimi, a ich proces adaptacji do środowiska uczelnianego przebiega sprawniej. Stres akademicki definiowany jest jako złożony stan afektywny, który obejmuje komponenty takie jak niepokój, frustracja, napięcie, złość czy poczucie przytłoczenia, wynikające z rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami edukacyjnymi a realnymi możliwościami ich realizacji. Współcześnie zjawisko to nasila się, stając się trwałym elementem doświadczenia akademickiego, co rodzi potrzebę zastosowania zarówno indywidualnych strategii zaradczych, jak i rozwiązań o charakterze instytucjonalnym. W tym kontekście zasadne staje się tworzenie programów interwencyjnych, których celem byłoby wzmacnianie dobrostanu psychicznego studentów, redukcja poziomu napięcia oraz zwiększenie subiektywnej satysfakcji z uczestnictwa w procesie kształcenia (Blom, 2012, s. 128).

Warto również podkreślić, że zależność pomiędzy poziomem samooceny a doświadczanym stresem nie ogranicza się wyłącznie do kontekstu akademickiego, lecz rozciąga się również na obszar aktywności zawodowej oraz ogólne funkcjonowanie jednostki w realiach dorosłego życia. Wysoka samoocena sprzyja lepszemu radzeniu sobie z wyzwaniem zawodowymi,

podnosi efektywność działania, poprawia jakość relacji interpersonalnych oraz zmniejsza ryzyko wystąpienia objawów wypalenia zawodowego. Z kolei obniżona samoocena często współwystępuje z przewlekłym stresem w miejscu pracy, obniżoną wydolnością funkcjonalną i zwiększoną podatnością na zaburzenia emocjonalne. Wskazuje to na konieczność traktowania wzmacniania samooceny jako integralnego elementu profilaktyki zdrowia psychicznego, zarówno w środowiskach akademickich, jak i zawodowych (Wan, Hu, Su, & Li, 2024, s. 5).

PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

W przeprowadzonym badaniu, obejmującym grupę 121 studentów różnych kierunków studiów, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem zamkniętego kwestionariusza ankietowego. Narzędzie badawcze zawierało pytania dotyczące poziomu samooceny, częstości doświadczania stresu, preferowanych strategii zaradczych, wpływu stresu na proces decyzyjny oraz oceny dostępności wsparcia psychologicznego w ramach uczelni. Badanie miało charakter dobrowolny, anonimowy i zostało przeprowadzone w formule zdalnej.

Pierwszy zakres analiz dotyczył deklarowanego poziomu samooceny. Uczestnicy zostali poproszeni o subiektywną ocenę własnej wartości w oparciu o pięciostopniową skalę odpowiedzi. Wyniki wskazują, że 56,2% respondentów oceniło swoją samoocenę jako przeciętną, 29,8% określiło ją jako raczej wysoką, a 4,1% jako bardzo wysoką. Samoocenę raczej niską wskazało 9,1% badanych. Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że przeważająca część studentów posiada umiarkowanie pozytywny obraz siebie, co może stanowić istotny zasób ochronny w kontekście obciążeń charakterystycznych dla środowiska akademickiego. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na niemal 10% udział studentów z obniżoną samooceną, co może stanowić potencjalny czynnik ryzyka w zakresie skuteczności radzenia sobie ze stresem oraz adaptacji do wymogów edukacyjnych.

Kolejne pytanie dotyczyło częstotliwości doświadczania stresu związanego z nauką akademicką. Wyniki jednoznacznie wskazują na rozpowszechnienie tego zjawiska: 46,3% uczestników badania zadeklarowało, że odczuwa stres czasami, natomiast 35,5% – często. Stres rzadko doświadcza 13,2% respondentów,

bardzo często – 5%, natomiast jedynie 0,8% studentów wskazało, że niemal nigdy nie odczuwa stresu edukacyjnego. Rozkład odpowiedzi potwierdza, że stres akademicki stanowi zjawisko powszechne wśród studentów i jest przez znaczną część z nich postrzegany jako regularny element codziennego funkcjonowania, a nie incydentalne doświadczenie.

W ramach analizy źródeł stresu akademickiego uczestnicy badania zostali poproszeni o wskazanie głównych czynników wywołujących napięcie emocjonalne w kontekście studiowania. Najczęściej wskazywanym stresorem – przez 39,7% respondentów – były egzaminy i zaliczenia. Na drugim miejscu uplasowała się konieczność łączenia obowiązków zawodowych z edukacyjnymi, wskazana przez 33,1% badanych. Dla 15,7% studentów źródłem stresu były trudności o charakterze finansowym, natomiast 5,8% jako czynnik generujący napięcie wskazało relacje społeczne. Struktura uzyskanych danych jednoznacznie wskazuje, że dominujące źródła stresu mają charakter instytucjonalno-strukturalny – wiążą się z wysoką intensywnością wymagań akademickich, przeciążeniem obowiązkami oraz trudnościami w godzeniu ról społecznych, zawodowych i edukacyjnych w realiach współczesnego studiowania.

W dalszej części badania skoncentrowano się na analizie strategii zaradczych stosowanych przez studentów w sytuacjach stresowych. Zgodnie z uzyskanymi wynikami, 26,4% badanych deklaruje poszukiwanie wsparcia emocjonalnego w relacjach z bliskimi, traktując otoczenie społeczne jako istotne źródło ulgi psychicznej. Niewiele mniej, bo 24,8% respondentów, stosuje techniki relaksacyjne, takie jak medytacja, muzyka czy aktywność fizyczna, co świadczy o rosnącym poziomie świadomości znaczenia emocjonalnej samoregulacji oraz potrzeby zachowania równowagi psychofizycznej. Strategię unikania problemu – polegającą na odsuwaniu myśli od trudności lub rezygnacji z działania – wybrało 16,5% studentów, natomiast 7,4% przyznało się do stosowania substancji psychoaktywnych jako formy reakcji na stres. Mimo iż większość respondentów preferuje konstruktywne i adaptacyjne strategie zaradcze, niepokojącym pozostaje fakt, że niemal jedna czwarta stosuje sposoby nieprzystosowawcze, które mogą prowadzić do pogłębiania obciążeń emocjonalnych i zwiększać ryzyko wystąpienia zaburzeń psychicznych w dłuższej perspektywie.

W pytaniu dotyczącym subiektywnej oceny wpływu samooceny na sposób reagowania na sytuacje stresowe, respondenci mieli za zadanie określić, na ile – ich zdaniem – poziom samooceny wpływa na efektywność radzenia sobie z trudnościami. Odpowiedź *raczej tak* wskazało 42,1% uczestników badania, natomiast 28,9% udzieliło odpowiedzi *zdecydowanie tak*. Postawę neutralną, wyrażoną wyborem opcji *trudno powiedzieć*, przyjęło 17,4% badanych. Odpowiedź *raczej nie* wybrało 8,3% studentów, a *zdecydowanie nie* – 3,3%. Wyniki te wskazują, że aż 71% respondentów dostrzega związek pomiędzy poziomem własnej samooceny a sposobem reagowania na stresory, co stanowi istotne empiryczne potwierdzenie założeń teoretycznych w obszarze psychologii zasobów osobistych, zgodnie z którymi samoocena pełni funkcję emocjonalnego regulatora oraz czynnika ochronnego w sytuacjach obciążenia psychicznego.

W ramach badania uwzględniono również aspekt skłonności do podejmowania decyzji o charakterze ryzykownym w sytuacjach zwiększonego napięcia emocjonalnego. Uczestników poproszono o ocenę częstotliwości, z jaką – pod wpływem stresu – reagują impulsywnie lub angażują się w zachowania, których nie podjęliby w warunkach stabilnych emocjonalnie. Zgromadzone dane wskazują, że 47,1% studentów przyznało, iż zdarza im się czasami podejmować decyzje impulsywne w stanie stresu, natomiast 13,2% deklaruje, że występuje to często. Odpowiedź *rzadko* wybrało 31,4% badanych, a jedynie 8,3% wskazało, że nigdy nie podejmują pochopnych działań w sytuacjach stresowych.

Rozkład uzyskanych odpowiedzi jednoznacznie wskazuje, że przeważająca część studentów wykazuje obniżoną zdolność do samokontroli w warunkach psychicznego obciążenia. Wyniki te mogą być interpretowane jako istotny sygnał ostrzegawczy, ukazujący realne ryzyko podejmowania działań impulsywnych i nieprzemyślanych w odpowiedzi na stres. Tego rodzaju zachowania mogą prowadzić zarówno do obniżenia jakości funkcjonowania akademickiego, jak i do zakłócenia równowagi emocjonalnej, stanowiąc potencjalne zagrożenie dla dobrostanu psychicznego jednostki.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Wyniki przeprowadzonego badania jednoznacznie potwierdzają, że stres akademicki stanowi poważny czynnik ryzyka dla prawidłowego funkcjonowania studentów, wywierając negatywny wpływ nie tylko na ich kondycję psychiczną i efektywność edukacyjną, lecz również na subiektywne poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego. Wśród głównych źródeł napięcia respondenci najczęściej wskazywali nadmierne obciążenie obowiązkami akademickimi, presję egzaminacyjną oraz trudności wynikające z konieczności godzenia obowiązków naukowych z pracą zawodową. Pomimo, że znaczna część badanych deklaruje stosowanie strategii zaradczych o charakterze adaptacyjnym – takich jak aktywność fizyczna, techniki relaksacyjne czy poszukiwanie wsparcia w relacjach społecznych – wyodrębnia się również grupa studentów, która preferuje unikanie konfrontacji z problemem lub sięga po substancje psychoaktywne. Tego typu zachowania mogą znacząco zwiększać ryzyko destabilizacji funkcjonowania psychicznego oraz trudności w zakresie adaptacji akademickiej.

Na podstawie uzyskanych wyników sformułowano zestaw rekomendacji aplikacyjnych, których celem jest zwiększenie skuteczności instytucjonalnego wsparcia studentów w obszarze przeciwdziałania skutkom stresu. Po pierwsze, celowe wydaje się wdrożenie obligatoryjnych zajęć edukacyjnych poświęconych strategiom zaradczym w sytuacjach stresowych, traktowanych jako integralny element programu kształcenia – niemal 90% respondentów wyraziło potrzebę wprowadzenia takich form wsparcia, co stanowi istotne potwierdzenie ich zasadności. Po drugie, rekomenduje się zwiększenie dostępności usług psychologicznych na uczelniach, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb studentów pierwszych lat studiów, którzy najintensywniej doświadczają procesów adaptacyjnych. Po trzecie, konieczna jest aktywna promocja zdrowych i konstruktywnych strategii regulacji emocjonalnej wśród studentów, przy równoczesnej identyfikacji osób przejawiających skłonności do stosowania reakcji unikowych lub ryzykownych. Czwartym, kluczowym postulatem jest instytucjonalne uwzględnienie znaczenia samooceny w kształtowaniu odporności psychicznej – wysoki jej poziom pełni rolę buforującą wobec obciążeń, natomiast obniżona samoocena wiąże się ze wzrostem podatności na dezadaptacyjne mechanizmy reagowania i może prowadzić do pogorszenia ogólnej kondycji psychicznej jednostki.

Zrealizowane badanie umożliwiło empiryczną weryfikację założenia o istnieniu zależności pomiędzy poziomem samooceny a preferowanymi sposobami reagowania na stres związany z funkcjonowaniem w środowisku akademickim. Uzyskane rezultaty wskazują, że osoby charakteryzujące się wyższym poziomem samooceny częściej wybierają strategie zaradcze o charakterze adaptacyjnym, co sprzyja bardziej efektywnej regulacji emocjonalnej oraz większej stabilności psychicznej. Przeciwnie, u studentów o obniżonej samoocenie obserwuje się wyraźną tendencję do stosowania reakcji unikowych lub kompulsywnych, które nie tylko nie redukują napięcia, lecz mogą przyczyniać się do jego intensyfikacji oraz utrwalania dezadaptacyjnych wzorców funkcjonowania. Zidentyfikowane stresory – takie jak presja egzaminacyjna, trudności finansowe czy przeciążenie związane z jednoczesnym pełnieniem ról zawodowych i edukacyjnych – należy traktować jako czynniki ryzyka wymagające wielopoziomowych działań wspierających i profilaktycznych.

Na szczególną uwagę zasługuje również fakt, że niemal połowa respondentów przyznała, iż w sytuacjach stresowych podejmuje decyzje impulsywne lub ryzykowne, co potwierdza hipotezę o obniżonej kontroli poznawczo-emocjonalnej w warunkach przeciążenia i wskazuje na potencjalne zagrożenie dla ich dobrostanu psychicznego oraz bezpieczeństwa akademickiego. Jednocześnie zdecydowana większość uczestników badania wyraziła przekonanie, iż obecne rozwiązania instytucjonalne nie oferują wystarczającego wsparcia psychologicznego w ramach uczelni, co ujawnia istotną lukę w systemie edukacyjnym. Wskazane jest zatem wdrożenie rozwiązań systemowych, obejmujących zarówno doraźne formy interwencji, jak i kompleksowe, długofalowe programy edukacyjno-rozwojowe. Ich celem powinno być nie tylko wzmocnienie kompetencji w zakresie zarządzania stresem, lecz również rozwijanie samoświadomości oraz wspieranie procesów budowania trwałej i adekwatnej samooceny – jako kluczowego zasobu wspierającego adaptację psychiczną w realiach współczesnego szkolnictwa wyższego.

Reasumując przeprowadzone rozważania, należy z całą stanowczością podkreślić, że wewnętrzne zasoby psychiczne studentów – takie jak poziom samooceny oraz stosowane strategie radzenia sobie ze stresem – odgrywają kluczową rolę w całościowym rozumieniu ich funkcjonowania w warunkach wzmożonego obciążenia emocjonalnego, presji edukacyjnej oraz oczekiwań

społecznych. W realiach współczesnego szkolnictwa wyższego, cechującego się wysoką intensywnością wymagań poznawczych oraz niestabilnością kontekstu społeczno-ekonomicznego, ochrona psychiczna powinna być traktowana jako nierozdzielna część procesu rozwoju akademickiego oraz kształtowania integralnej i dojrzałej tożsamości osobistej. Umiejętność realistycznej samooceny, zdolność do skutecznej regulacji emocji i stresu, a także dostęp do odpowiednio zaprojektowanych form wsparcia psychologicznego i instytucjonalnego stanowią fundament psychicznej odporności. Ich deficyt bądź niewystarczające rozwinięcie może prowadzić do dezorganizacji funkcjonowania, obniżenia poziomu zaangażowania edukacyjnego, zaburzeń adaptacyjnych, a w dalszej konsekwencji – do pogorszenia stanu zdrowia psychicznego.

W obliczu nasilającej się liczby badań empirycznych dokumentujących negatywny wpływ stresu akademickiego na dobrostan psychiczny studentów, zasadne staje się formułowanie pytań nie tylko diagnostycznych, lecz również projektujących zmiany o charakterze systemowym. Jakie działania sprzyjają budowaniu stabilnej, pozytywnej samooceny w toku edukacji akademickiej? Które narzędzia – psychologiczne, pedagogiczne, organizacyjne – okazują się najskuteczniejsze w ograniczaniu skutków kryzysu emocjonalnego? Czy obecna struktura procesu kształcenia uwzględnia potrzeby emocjonalne młodych dorosłych, czy też wymaga uzupełnienia o komponenty psychoprofilaktyczne, wspierające rozwój samoregulacji, kompetencji relacyjnych i zdolności do samoopieki? W jaki sposób można zapobiegać utrwalaniu się nieadaptacyjnych wzorców radzenia sobie ze stresem, zanim przyczynią się one do poważniejszych zaburzeń w obszarze funkcjonowania jednostki?

Mimo, że te pytania nie znajdują prostych, jednoznacznych odpowiedzi, ich stawianie jest warunkiem niezbędnym, jeśli celem psychologii stosowanej oraz pedagogiki akademickiej ma być nie tylko opisywanie rzeczywistości, ale także aktywne wspieranie jednostek w procesie adaptacji do wyzwań współczesności. Budowanie środowiska akademickiego opartego na dbałości o kondycję psychiczną studentów oraz jakość relacji interpersonalnych powinno stać się priorytetem działań instytucji szkolnictwa wyższego. Tylko wówczas możliwe będzie kształcenie nie tylko merytorycznie przygotowanych, lecz również psychicznie odpornych i społecznie odpowiedzialnych absolwentów.

BIBLIOGRAFIA

- Barasch, M. (1994). *The healing path: A soul approach to illness*. New York: Tarcher/ Putnam.
- Baumann, K. (2005). Świadomość samego siebie. *Edukacja i Dialog*, 10, 27–31.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1–62. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Blom, V. (2012). Contingent self-esteem, stressors and burnout in working women and men. *Work*, 43(2), 123–131.
- Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R., & Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: Effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *Journal of American College Health*, 58(5), 433–442. <https://doi.org/10.1080/07448480903540481>
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695. <https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Galanakis, M., Palaiologou, A., Patsi, G., Velegraki, J., & Darviri, C. (2016). A literature review on the connection between stress and self-esteem. *Psychology*, 7(5), 687–694. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.75071>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Janis, I. L. (1958). *Psychological stress: Psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients*. New York: Wiley.
- Jopp, D., & Schmitt, M. (2010). Dealing with negative life events: Differential effects of personal resources, coping strategies, and control beliefs. *Psychology and Aging*, 25(4), 944–955.
- Kulas, H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Le Vigouroux, S., Chevrier, B., Montalescot, L., & Charbonnier, E. (2025). Post-pandemic student mental health and coping strategies: A time trajectory study. *Journal of Affective Disorders*, 376, 260–268. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.02.007>
- Marquez, J., Francis-Hew, L., & Humphrey, N. (2023). Protective factors for resilience in adolescence: Analysis of a longitudinal dataset using the residuals approach. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17, Article 140, 1–24.

- Selye, H. (1960). *Stres życia*. Warszawa: PZWL.
- Sethi, J., Nagendra, H., & Ganpat, T. (2013). Yoga improves attention and self-esteem in underprivileged girl students. *Journal of Education and Health Promotion*, 2, Article 55.
- Strelau, J. (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom I*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wan, P., Hu, J., Su, C., & Li, Q. (2024). Impact of intolerance of uncertainty on depression in college students during the COVID-19 pandemic: Coping strategies as mediators. *Inquiry*, 61, 469580241273119, 1–8. <https://doi.org/10.1177/00469580241273119>
- Wilczewska, A. (2013). Samoocena i poziom depresji studentów kierunków pedagogicznych i niepedagogicznych. *Rozprawy Społeczne*, 7(1), 109–124. <https://rozprawyspoleczne.edu.pl/SELF-ASSESSMENT-AND-LEVEL-OF-DEPRESSION-AMONG-STUDENTS-OF-PEDAGOGICAL-AND-NON-PEDAGOGICAL%2C111208%2C0%2C1.html>