

DOMINIK GOŁUCH¹
Instytut Psychologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

POZIOM LĘKU I NADZIEI NA SUKCES A STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM U MATURZYSTÓW

Anxiety, success hope and coping stress styles in highschool graduates

Abstract

The aim of the study is to examine the difference in the change of anxiety level and of success hope in 6 months prior to leaving exam between groups with different styles of coping with stress. It is assumed that during this period the level of anxiety and hope will change depending on the preferred style of coping. In order to verify the hypotheses a group of 144 high school graduates was tested. The first survey took place 6 months and the other 14 days before final exams. The following tests were used: CISS, STAI, KNS. The results of this study indicate that the overall level of anxiety has increased in the research group and this increase was greatest in the emotions-focused group. However, the level of success hope significantly decreased in the group favoring task-oriented style. There were no significant changes observed in the level of success hope in the remaining groups.

Key words: anxiety, success hope, cope, exam, school graduates

1. WPROWADZENIE

Matura jako wydarzenie uwarunkowane kulturowo, społecznie i prawnie staje się wydarzeniem stresogennym dla osób przystępujących do niej. Tym bardziej, że często jest postrzegana jako ważny etap na drodze do realizacji życiowych planów (Aysan, Thompson, Hamarat, 2001). W związku z tym nie dziwi fakt, że maturzystom towarzyszy lęk, niejednokrotnie wzmacniany również przez otoczenie (Borecka-Biernat, 2006).

Celem niniejszej pracy jest sprawdzenie w jaki sposób zmienia się poziom lęku u maturzystów w zależności od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem oraz czy osoby o różnych stylach modyfikują sposób postrzegania własnych działań,

¹ Adres do korespondencji: d.goluch@uksw.edu.pl

mających na celu zarówno przygotowanie ich do matury, jak i poradzenie sobie z lękiem lub bardziej ogólnie – stresem egzaminacyjnym.

W niniejszej pracy pojęcia: stres oraz radzenie sobie z nim są rozumiane zgodnie z transakcyjną teorią stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman, rozwiniętą przez Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera (1994). Uszczegółowiając: radzenie sobie ze stresem ujmowane jest jako styl, czyli względnie trwała indywidualna predyspozycja do stosowania określonych form radzenia sobie w sytuacji stresowej (por. Endler, Parker, 1994; Łosiak, 2008; Strelau, Jaworowska, Szczepaniak, Wrześniewski, 2009; Terelak, 2008).

Lęk jest rozumiany zgodnie z koncepcją Charlesa D. Spielbergera. Lęk może być opisywany jako stan (L-Stan) oraz jako cecha (L-Cecha). W niniejszej pracy używane jest pojęcie lęku jako stan, czyli uczucie obawy oraz napięcia, które są postrzegane świadomie oraz subiektywnie. Stan ten jest uzależniony od wystąpienia w danej sytuacji czynników postrzeganych jako zagrażające (Gaudry, Vagg, Spielberger, 1975; Wilczek, 2009; Wrześniewski, Sosnowski, Jaworowska, Fecenec, 2006). Dzięki temu, że koncepcja ta wyróżnia lęk jako stan chwilowy oraz lęk jako względnie trwała cecha, możliwe jest określenie oraz porównanie poziomu lęku jako stanu u maturzystów w różnych okresach.

Sposób postrzegania własnych działań badany jest zgodny z koncepcją nadziei na sukces, opracowaną przez Charlesa R. Snydera. Jest ona rozumiana jako pozytywny stan motywacyjny, w którym pojawiają się dwa rodzaje przekonań: przekonanie o posiadaniu silnej woli oraz przekonanie o umiejętności rozwiązywania problemów (Cheavens, Feldman, Gum, Michael, Snyder, 2006a; Łaguna, Trzebiński, Zięba 2005; Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure, Sympson, 2000).

2. CHARAKTERYSTYKA MATURY JAKO STRESU EGZAMINACYJNEGO

Egzamin maturalny (matura) jest egzaminem państwowym, przeprowadzanym na zakończenie szkoły średniej. Celem matury jest ocena poziomu ogólnego wykształcenia, poprzez sprawdzenie wiadomości oraz umiejętności (ustalonych uprzednio przez ministra odpowiedzialnego za edukację w standardach wymagań egzaminacyjnych). Nie ma obowiązku przystąpienia do tego egzaminu. Natomiast kandydaci na studia wyższe muszą posiadać świadectwo dojrzałości (Grabowska, Grabowska, 2010). Maturzysta ma obowiązek przystąpienia do egzaminu z minimum trzech przedmiotów (język polski, język obcy oraz od 2010 roku matematyka). Każdy z przedmiotów obowiązkowych można zdawać na jednym z dwóch poziomów trudności: poziomie podstawowym lub poziomie rozszerzonym. Egzamin z przedmiotów dodatkowych można zdawać jedynie na poziomie rozszerzonym (Grabowska, Grabowska, 2010). Wyniki uzyskane z egzaminów z każdego przedmiotu wyrażane są w skali procentowej. O świadectwo dojrzałości w roku 2010 ubiegało się 366 623 osób, w tym 96% (351 852 osób) było absolwentami szkół średnich w roku 2010. Natomiast otrzymało je 298 772 osób, czyli 81% całkowitej liczby abiturientów (Grabowska, Grabowska, 2010).

Maturę należy traktować w kategoriach stresu egzaminacyjnego. Zarówno w badaniach światowych, jak i polskich badacze największy nacisk kładą na mechanizmy zaradcze pojawiające się w okresie przygotowywania do zdawania egzaminu

(np. Borecka-Biernat, 2006; Chaplain, 2000; Guszowska, 2000). Istotną rolę odgrywa proces antycypacji zagrożenia (Borecka-Biernat, 2006). Pomimo znajomości zasad i wymagań uczniowie traktują maturę jako sytuację o wysokim stopniu niepewności. Dodatkowo egzamin maturalny wiąże się z ekspozycją społeczną, podczas której uczeń jest poddawany ocenie i narażony jest na krytykę ze strony innych osób. W konsekwencji zagrożona jest samoocena oraz poczucie własnej wartości, niekiedy również pozycja społeczna (niezdanie matury może być postrzegane jako brak możliwości awansu społecznego). Przewidywane niepowodzenie na egzaminie daje uczniowi sygnał do modyfikacji swej pozytywnej samooceny bądź też obniżenie samooceny już negatywnej i asymilację niewspierającego obrazu ja (Borecka-Biernat, 2006). Dodatkowo wynik egzaminu maturalnego uczniowie często uważają za „sprawdzian swoich możliwości lub jako istotny warunek potwierdzenia dodatniej samooceny” (tamże, s. 35)

Jednocześnie podczas przygotowań uczeń musi zmierzyć się z wymaganiami, jakie stawia sam sobie, jakie mają wobec niego nauczyciele oraz rodzice lub inne osoby odgrywające ważną rolę w jego życiu. Tym bardziej, że posiadanie świadectwa dojrzałości stanowi często niezbędny warunek do realizacji życiowych planów oraz dostępu do preferowanej ścieżki zawodowej, co samo w sobie stanowi źródło silnego stresu (Aysan, Thompson, Hamarat, 2001). Wymagania wobec jednostki mogą mieć rolę wspierająco-motywuującą, bądź też przeciwnie – mogą stanowić przeszkodę w osiągnięciu celu, w szczególności jeśli wymagania te przybierają formę nacisków ze strony otoczenia. Mogą się równocześnie u ucznia pojawić konflikty decyzyjne, zwłaszcza w przypadku gdy wymagania jakie sam sobie stawia różnią się od wymagań jakie stawia mu otoczenie (por. Borecka-Biernat, 2006). Przygotowywanie się do egzaminu maturalnego jest zagrożone pojawieniem się przeciążenia informacyjnego, w zależności od różnic indywidualnych między uczniami, w szczególności w zakresie umiejętności poznawczych (np. zapamiętywania). Często też w procesie przygotowywania się, zwłaszcza w okresie gdy do egzaminu pozostało niewiele czasu, uczeń zbliża się do górnej granicy swoich możliwości intelektualnych, fizycznych, lub wytrzymałości nerwowej. Niekiedy przekracza tę granicę, co prowadzi do pojawienia się zniechęcenia, znużenia, zmęczenia, wyczerpania, bądź innych reakcji fizjologicznych czy psychologicznych (Borecka-Biernat, 2006; Guszowska, 2000; Keenan, Grace, Gunthorpe, 2003).

Najpopularniejszym podziałem zachowań radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym jest ten przedstawiony przez Davida Mechanica (1978). Wyróżnia on dwa typy zachowań – pierwszy typ to zachowania realistyczne, które mimo napięcia emocjonalnego wyzwalają dążenie do celu. Takie działania to przykładowo lektura podręczników, uporządkowanie materiałów, uczęszczanie na wykłady (lekcje w przypadku uczniów) lub korzystanie z konsultacji oraz korepetycji. Inne zachowania to wzmożenie wysiłku, poświęcanie większej ilości czasu nauce oraz poprawa organizacji uczenia się. Drugą grupę stanowią zachowania nierealistyczne, które są ukierunkowane na redukcję napięcia. Do takich zachowań można zaliczyć żart, humor, agresję symboliczną i przemieszczoną, myślenie magiczne, zachowania ucieczkowe (spacery, kino, porządki), unikanie sytuacji porównania z innymi, stosowanie środków uspokajających. Do tej grupy należą również racjo-

nalizacja oraz reakcje upozorowane. Podział ten zasadniczo nie kłóci się z koncepcją radzenia sobie ze stresem według Lazarusa i Folkman, a uzupełnionym przez Endlera i Parkera (Folkman, Moskowitz, 2004; Basińska, 2004). Jak zauważa na podstawie wyników badań Maruszewski (za: Guskowska, 2000) mechanizmy nierealistyczne dzięki redukowaniu napięcia do tolerowanego przez jednostkę poziomu umożliwiają zastosowanie mechanizmów realistycznych. Natomiast Spangler i współpracownicy (2002) stwierdzili, że zachowania realistyczne (zadaniowe) są efektywniejsze w okresie przygotowywania się do egzaminu, natomiast zachowania nierealistyczne (ukierunkowane na zmniejszenie poziomu napięcia) sprawdzają się w trakcie trwania egzaminu.

3. ZWIĄZEK LĘKU ZE STYLAMI RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

W literaturze bardzo szeroko opisuje się związek lęku oraz stresu. Wyniki licznych badań potwierdzających teoretyczny związek między sytuacjami stresowymi i radzeniem sobie z nimi oraz lękiem (np. Buchwald, Schwarzer, 2003; Schachter, 2007; Spangler i in., 2002; Strelau, 2000; Włodarczyk, Wrześniewski, 2005). Lęk stanowi jedną z emocji, która pojawia się w sytuacji stresu zarówno długo- jak i krótkotrwałego (Shaikh i in., 2004). Wzrost poziomu lęku może być jedną z odpowiedzi organizmu człowieka na sytuację, którą postrzega jako stresującą lub zagrażającą (Stelter, 2004). Jednocześnie Wrześniewski i in. (2006) mówią o wzroście poziomu lęku w sytuacji bliskości zagrożenia. W sytuacji, gdy przewiduje się realne zagrożenie, poziom lęku jest wyższy, niż gdy osoba wyobraża sobie zagrożenie mniej realne. Podobne postulaty wysuwają inni badacze (np. Chaplain, 2000; Putwain, Woods, Symes, 2010; Samochowiec, Wojciechowski, Samochowiec, 2004). Jak zauważa Sarason (za: Szymura, Waluszko, Stachów, 2003, s. 198) lęk jest zmienną ściśle związaną z funkcjonowaniem poznawczym. Podwyższony lęk często powoduje zakłócenia w przebiegu procesów poznawczych. Dlatego osoby z wyższym poziomem lęku muszą przeznaczyć zwiększoną ilość zasobów na śledzenie własnych stanów, odpowiedzi otoczenia na własne zachowania, a także na przekraczanie własnych ograniczeń umysłowych. Proces ten nieuchronnie pochłania zasoby uwagi, które mogłyby zostać przeznaczone na rozwiązanie zadania. Stąd wniosek, że osoby z wyższym poziomem lęku (zarówno stanu jak i cechy) będą preferowały działania ukierunkowane na własne emocje. Hipotezę tą potwierdzają wyniki badań (Strelau i in., 2009). W innych z kolei (np. Schachter, 2007; Strelau, 2005) wskazuje się na fakt, że osoby o niskim poziomie lęku preferują działania skoncentrowane na rozwiązaniu zadania. Niski poziom lęku sprzyja równocześnie poszukiwaniu kontaktów towarzyskich w sytuacji stresowej, a wysoki poziom lęku powoduje, że jednostka nie podejmuje prób nawiązania relacji z innymi osobami.

Traktowanie lęku jako emocji negatywnej, towarzyszącej sytuacji stresowej (Folkman, Lazarus, 1980; Gaudry, Vagg, Spielberg, 1975), wskazuje na to, że istotnym elementem radzenia sobie ze stresem jest z jednej strony obniżenie poziomu napięcia do bardziej tolerowanego poziomu, a z drugiej wzbudzenie pozytywnych emocji. Gruszczyńska (2007) wskazuje na fakt, że jednostka jest ukierunkowana na poszukiwanie sensu w swoich działaniach oraz w wydarzeniach, które pierwotnie zostały uznane za zagrożenie lub krzywdę. Dzięki temu osoba

nie tylko jest w stanie skuteczniej obniżyć poziom lęku, przez co pośrednio jest chroniona przed negatywnymi skutkami stresu, lecz również łatwiej jej będzie odczuwać emocje pozytywne. Taka sytuacja może doprowadzić to tzw. postraumatycznego wzrostu, czyli poprawy funkcjonowania jednostki w wyniku przezwyciężenia trudności w stosunku do stanu przed ich wystąpieniem. Efekt ten można obserwować u niejednego maturzysty po zdaniu przez niego egzaminu maturalnego (Borecka-Biernat, 2006).

4. NADZIEJA NA SUKCES A STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

Wysoki poziom nadziei na sukces wiąże się ze stylem zadaniowym radzenia sobie ze stresem. Z kolei styl unikowy będzie charakteryzował osoby o niskim poziomie nadziei na sukces. Relacje te zachodzą zarówno przy przekonaniu o posiadaniu silnej woli, jak i przy przekonaniu o umiejętności znajdowania rozwiązań. Związki te również potwierdzają wyniki badań (np. Cheavens i in., 2006a; Cheavens i in., 2006b; Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Wysoki poziom nadziei na sukces wyzwala pozytywne emocje, które motywują jednostkę do poszukiwania rozwiązania danego problemu. Jednostka oczekuje oraz antycypuje pozytywny wynik swoich działań zmierzających do rozwiązania zadania, co obniża poziom lęku. Natomiast wysoki poziom lęku sprzyja przewidywaniu porażki, przez co osobie brakuje przekonania co do skuteczności własnych działań. To prowadzi do zachowań unikowych, wycofywania się. Podejmowane działania mają na celu pozbycie się negatywnych emocji oraz redukcję przewidywanych skutków danego zadania, czy sytuacji stresowej (Buchwald, 2003; Pekrun i in., 2004).

Snyder i współpracownicy (2000) mówiąc o nadziei na sukces jako pozytywnym stanie motywacyjnym uważają, że wiąże się ona z przybliżaniem lub oddalaniem od celu. Lęk może się pojawiać wtedy, kiedy osoba spostrzega swoje zachowania jako oddalające ją od celu. Dlatego też osoba, która posiada wysoki poziom nadziei na sukces, a zwłaszcza silne przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań, będzie charakteryzowała się ogólnie niższym poziomem lęku (Cheavens i in., 2006b; Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Mechanizm ten może działać również w drugą stronę: wysoki poziom lęku może zaburzać proces poznawczy, co może doprowadzić do obniżenia się poziomu nadziei na sukces (Szymura, Waluszko, Stachów, 2003). Na istnienie związków pomiędzy nadzieją, a stylami radzenia sobie ze stresem wskazują inni badacze w pracach poświęconych wymiarowi optymizm – pesymizm (np. Lopes, Cunha, 2008; Qiu, Li, 2008). Sugerują oni, że wysoki poziom nadziei jest istotnym czynnikiem sprzyjającym aktywnemu i konstruktywnemu rozwiązywaniu problemów (ang. *proactive coping*) u osób z wysokim współczynnikiem pesymizmu. Osoby z niskim poziomem nadziei i wysokim poziomem pesymizmu preferują style radzenia sobie ze stresem bierne (ang. *passive coping*), czyli skoncentrowane na unikaniu (Lopes, Cunha, 2008). Jednocześnie u osób stosujących strategię radzenia sobie ze stresem zadaniowe (ang. *active coping*) jest mniejsze ryzyko wystąpienia depresji, niż u osób stosujących inne style (Qiu, Li, 2008).

Wydaje się, że w sytuacji stresu egzaminacyjnego ważną rolę odgrywają wszystkie trzy czynniki: poziom lęku, poziom nadziei podstawowej oraz style radzenia sobie ze stresem. W zależności od preferowanych rodzajów podejmowanych

działań, zmierzających do poradzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym, różnie będą przebiegały procesy poznawcze uczniów przez co zmieniać się będzie poziom lęku oraz nadziei na sukces. Warto też zauważyć, że podejmowanie konkretnych działań może powodować obniżanie się poziomu lęku, jak i określony poziom lęku może zmuszać do wybierania różnych sposobów radzenia sobie ze stresem (Guszkowska, 2000; Szymura, Waluszko, Stachów, 2003; Borecka-Biernat, 2006; Schachter, 2007). Przykładowo uczeń korzystający z dodatkowych kursów przygotowawczych (styl zadaniowy) wierzy, że dzięki nim zwiększy się jego wiedza oraz kompetencje potrzebne do zdania egzaminu (przekonanie o umiejętnościach znajdowania rozwiązań). Przez to może wzrosnąć jego przekonanie o własnej skuteczności (przekonanie o posiadaniu silnej woli) oraz obniżyć się jego poziom lęku.

5. MATERIAŁ I METODY BADAŃ

5.1. HIPOTEZY BADAWCZE

Celem niniejszej pracy jest zbadanie zależności pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem a poziomem lęku oraz nadzieją na sukces w okresie poprzedzającym egzamin maturalny. Z wcześniejszych rozważań można wysunąć wnioski, że uczniowie o stylu radzenia sobie ze stresem zadaniowym postrzegają sytuacje trudne (w tym maturę) jako stres, z którym są w stanie sobie poradzić. Natomiast uczniowie preferujący styl skoncentrowany na emocjach lub unikaniu podejmują przede wszystkim działania zmierzające do redukcji napięcia emocjonalnego. Pozostaje to w sprzeczności z celem uczniów, jakim jest zdanie matury. To prowadzi do postrzegania przez te osoby swoich działań jako nieskutecznych (w kontekście dążenia do celu) oraz wzmacnia poczucie lęku. Na podstawie tego mechanizmu sformułowano następujące hipotezy badawcze:

H1: W okresie sześciu miesięcy przed egzaminem maturalnym poziom lęku podwyższy się:

a) u osób o stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu wzrost poziomu lęku będzie niższy niż u osób preferujących styl emocjonalny lub unikowy;

b) nie będzie różnicy we wzroście poziomu lęku pomiędzy osobami preferującymi styl emocjonalny oraz unikowy.

H2: W okresie sześciu miesięcy przed egzaminem maturalnym poziom nadziei na sukces podwyższy się:

a) u osób o stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu wzrost poziomu nadziei na sukces będzie wyższy niż u osób preferujących styl emocjonalny lub unikowy;

b) nie będzie różnicy we wzroście poziomu nadziei na sukces pomiędzy osobami preferującymi styl emocjonalny oraz unikowy.

5.2. METODY BADAŃ

W prezentowanych badaniach użyto Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI, aby określić poziom lęku; Kwestionariusz Nadziei na Sukces KNS, oraz Kwestio-

nariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS do badania stylów radzenia sobie ze stresem.

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI (*State Trait Anxiety Inventory*) Spielbergera, w polskiej adaptacji Wrześniewskiego i współpracowników (2006) składa się z dwóch skal: X-1 mierzącej lęk jako stan (L-stan) oraz X-2 badającej lęk jako cechę (L-cecha). Każda skala składa się z 20 pozycji. Inwentarz posiada zadowalające właściwości psychometryczne (Wrześniewski i in., 2006).

Do pomiaru nadziei na sukces wykorzystano Kwestionariusz Nadziei Na Sukces KNS. Zawiera on 12 stwierdzeń, z których osiem jest diagnostycznych, a cztery buforowe. Test posiada skale: Umiejętność Znajdowania Rozwiązań (UZR), Siła Woli (SW) oraz Wynik Ogólny (WO), będący sumą wyników ze skal UZR i SW. Wynik Ogólny mówi o ogólnym poziomie nadziei na sukces. Trafność oraz rzetelność kwestionariusza jest zadowalająca (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005)

Autorami Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS (*Coping Inventory for Stressful Situations*) są Endler i Parker. Polskiej adaptacji dokonał Strelau ze współpracownikami (2009). Zawiera on 48 stwierdzeń, które dotyczą zachowań ludzi w sytuacjach stresowych. Kwestionariusz składa się z trzech skal: Styl Skoncentrowany na Zadaniu (SSZ), Styl Skoncentrowany na Emocjach (SSE), Styl Skoncentrowany na Unikaniu (SSU). Ta ostatnia skala zawiera dwie podskale: Angażowanie się w Czynności Zastępcze (ACZ) oraz Poszukiwanie Kontaktów Towarzyskich (PKT). Każda ze skal SSZ, SSE i SSU składa się z 16 pozycji, natomiast podskale ACZ i PKT mają odpowiednio 8 i 5 pozycji. Kwestionariusz posiada zadowalające właściwości psychometryczne (Strelau i in., 2009). W niniejszej pracy wykorzystano skale SSZ, SSE i SSU, bez dzielenia tej ostatniej na podskale.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej

		Pierwsze badanie	Drugie badanie
Liczba osób badanych	Kobiety	91	87
	Mężczyźni	53	51
	Razem	144	138
Wiek badanych	17 lat	20	2
	18 lat	124	97
	19 lat	0	39
Profil przedmiotów maturalnych	Tylko humanistyczne	73	
	Tylko ścisłe	61	
	Humanistyczne oraz ścisłe	10	

5.3 PROCEDURA BADANIA

Badania przeprowadzono dwukrotnie na tej samej próbie w odstępie sześciu miesięcy (6 miesięcy przed maturą oraz 14 dni przed maturą). Udział osób badanych był dobrowolny. Pierwsze badanie miało miejsce w listopadzie. Badanie odbywało się w 7 grupach, liczących od 13 do 32 osób. Badanie w każdej grupie trwało średnio 35 minut, najkrócej ok. 25 minut, najdłużej – 45 minut. Każda grupa

składała się z członków jednej klasy. Osoby badane wypełniały kwestionariusze KNS, CISS, STAI oraz dodatkową ankietę, w której proszono o podanie średniej ocen na zakończenie drugiej klasy oraz zdawanych na maturze przedmiotów. W każdej grupie osoba badająca przeczytała jednakową dla wszystkich instrukcję. W celu zapewnienia osobom badanym względnej anonimowości każdej osobie został przyporządkowany numer identyfikacyjny, który odpowiadał jej numerowi z dziennika². Drugie badanie miało miejsce po upływie sześciu miesięcy od przeprowadzenia pierwszego badania, na ok. 14 dni przed rozpoczęciem egzaminów maturalnych. Podczas tego badania były wypełniane kwestionariusze KNS i STAI. Podobnie jak w przypadku pierwszego, także drugie badanie było przeprowadzane w 7 grupach, liczących od 9 do 26 osób. W każdej grupie badanie trwało średnio 15 minut, najkrócej ok. 10 minut, najdłużej – 25 minut. Badania odbywały się podczas zajęć lekcyjnych. Osoby nieobecne w trakcie powtórnego badania były badane indywidualnie.

6. WYNIKI BADAŃ

Grupę osób, która została zbadana dwukrotnie (N=138) podzielono na podstawie wyników uzyskanych w kwestionariuszu CISS w pierwszym badaniu na cztery podgrupy: (1) osoby preferujące styl skoncentrowany na zadaniu (n=29), (2) osoby preferujące styl skoncentrowany na emocjach (n=46), (3) osoby preferujące styl skoncentrowany na unikaniu (n=25) oraz (4) osoby, u których nie można określić dominującego stylu (n=38). Podział został dokonany zgodnie z podręcznikiem do kwestionariusza CISS. Aby określić dominujący styl radzenia sobie ze stresem według Strelaua i in. (2009) należy obliczyć różnicę między najwyższym wynikiem znormalizowanym (określonym na skali stenowej), a kolejnym wynikiem. Jeśli ta różnica wynosiła minimum dwa steny (przy prawdopodobieństwie na poziomie 95%), to znaczy że skala, w której wynik jest wyższy jest stylem dominującym. Natomiast jeśli ta różnica jest mniejsza niż dwa, w tym szczególnie jeśli w dwóch lub trzech skalach badany osiągnął taki sam sten, wtedy nie można określić dominującego stylu.

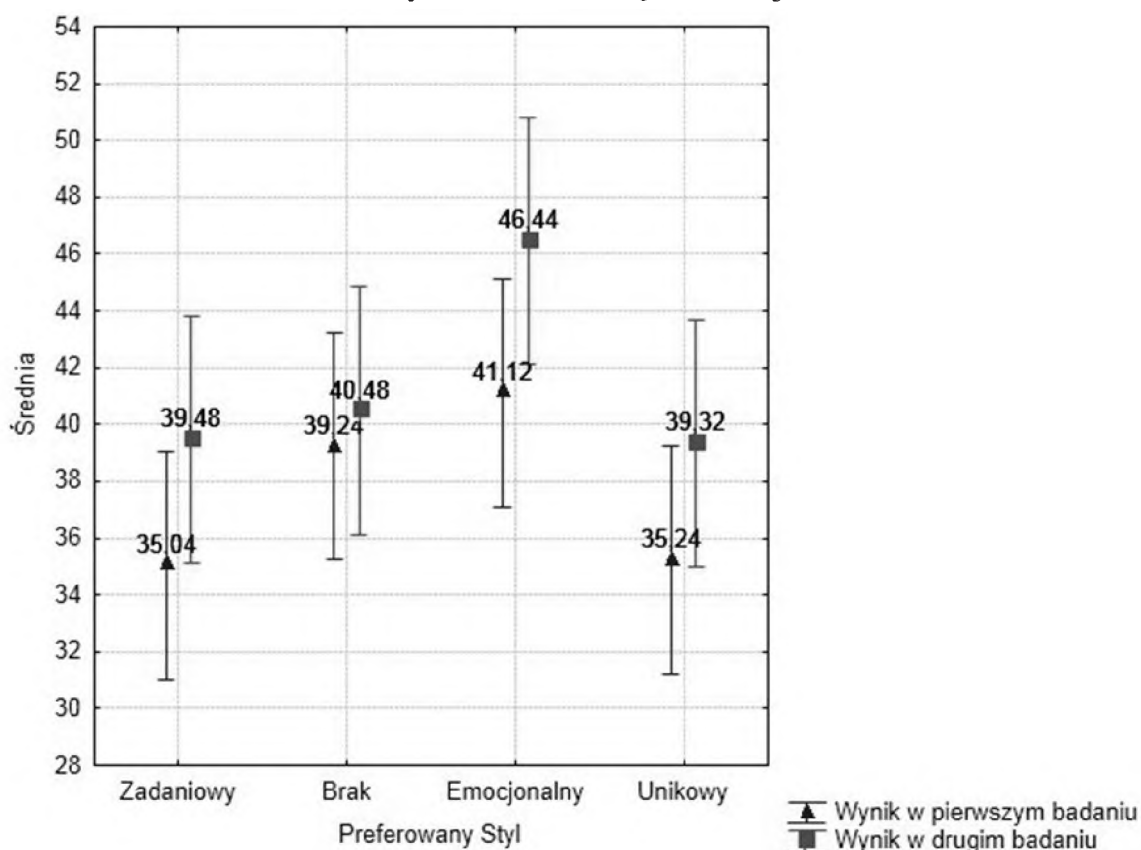
W celu weryfikacji hipotez dotyczących zmienności poziomu lęku oraz poziomu nadziei na sukces w czasie w każdej z grup zastosowano analizę wariancji (ANOVA dla grup zależnych). Zastosowano tę metodę, ze względu na jej wysoką wartość w badaniu zmienności pomiarów w jednej grupie pod wpływem różnych efektów (StatSoft, 2006). W przypadku niniejszego badania zakładanymi czynnikami wpływającym na zmienność wyników w skali lęku rozumianego jako stan oraz nadziei na sukces są preferowany styl radzenia sobie ze stresem oraz czas jaki pozostaje do egzaminu maturalnego.

² Zapewnienie badanym pełnej anonimowości nie było możliwe, ponieważ nie sposób byłoby porównać wyników badań prowadzonych w różnym czasie. Osoba badająca nie miała dostępu do dzienników zajęć.

6.1 ZWIĄZEK POZIOMU LĘKU ORAZ STYLÓW RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

Analizę wyników rozpoczęto od sprawdzenia założeń analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów. Aby spełnić założenie pierwsze, czyli równoliczność porównywanych prób, w sposób losowy odrzucono z każdej grupy taką liczbę osób, by liczebność grupy wynosiła $n=25$. W celu zbadania drugiego założenia, czy rozkład zmiennych w poszczególnych podgrupach nie odbiega od rozkładu normalnego zastosowano badanie testem K-S Kołmogorowa-Smirnowa z poprawką Lillieforce'a oraz test W Shapiro-Wilka. Jedynie w grupie o stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu rozkład zmiennej X-1 zarówno w pierwszym, jak i drugim badaniu odbiegał od normalnego. Dlatego też interpretacje wyników uzyskanych dzięki analizie z użyciem tej skali należy traktować z pewną ostrożnością (StatSoft, 2006). Aby zostało spełnione trzecie założenie dotyczące sferyczności (jednorodność macierzy kowariancji), wyniki analizy wariancji były obliczane z użyciem poprawki Greenhouse'a-Geisser'a.

W celu porównania zmiany w poziomie lęku - stanu osób stosujących różne style radzenia sobie ze stresem wykonano analizę wariancji.



Rycina 1. Różnica w poziomie lęku (L-Stan) na 6 miesięcy przed maturą oraz na 2 tygodnie przed maturą, w zależności od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem (pionowe słupki oznaczają 0,95 przedziały ufności)

Rycina 1. obrazuje poziom lęku na 6 miesięcy przed maturą oraz na 14 dni przed maturą. Najwyższy poziom lęku (zarówno na długo przed egzaminem jak i parę dni

wcześniej) charakteryzował osoby o stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach. Najniższy poziom lęku miały osoby o stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu oraz unikaniu. Te dwie grupy odnotowały również podobny jego wzrost przed maturą. Wzrost średniego poziomu lęku nastąpił w każdej grupie, lecz najniższy okazał się u osób o braku dominującego stylu radzenia sobie ze stresem. Tabela 2. pokazuje, czy czas lub style radzenia sobie ze stresem wpływają istotnie na poziom lęku.

Tabela 2. Wpływ czasu na poziom lęku (stanu) w zależności od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów (poprawka Greenhouse-Geisser)

Efekt	Suma Kwadratów	Stopnie Swobody	Średni Kwadrat	F	p
Preferowany styl	1419,29	3	473,09	2,64	0,06
Czas	710,64*	1*	710,64*	74,87*	0,00*
Czas*Preferowany Styl	116,85*	3*	38,95*	4,24*	0,01*

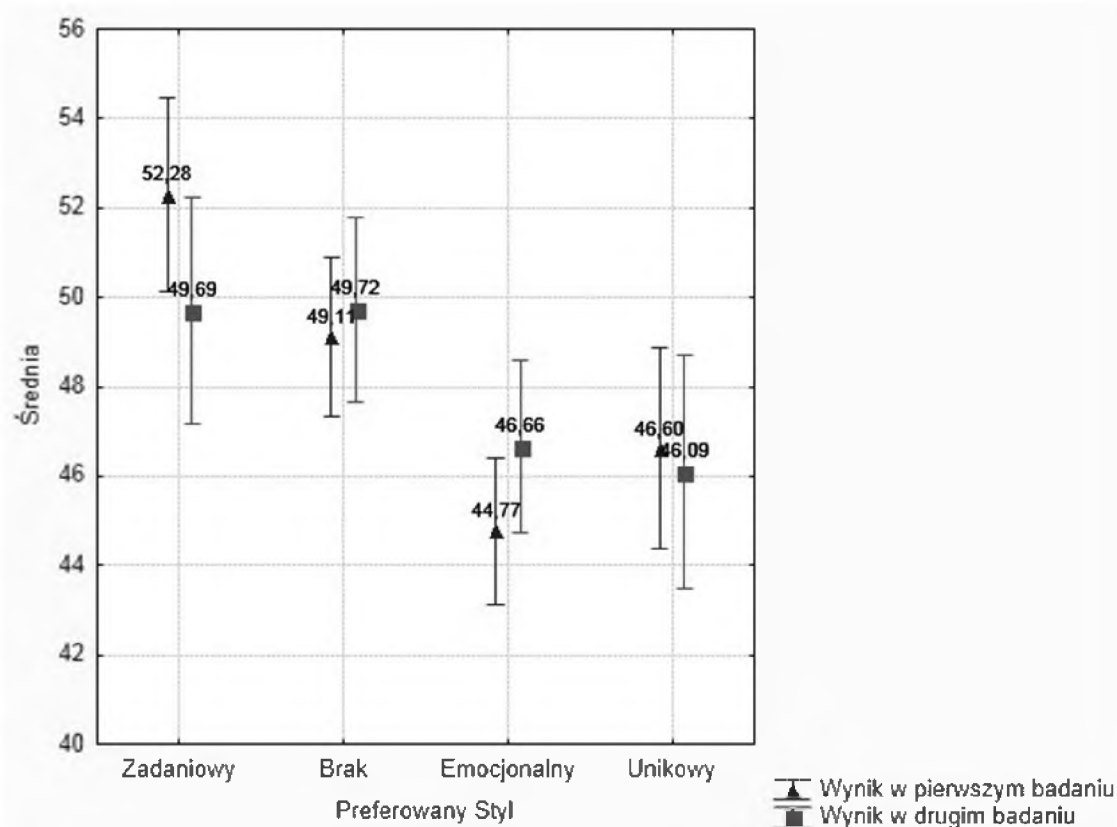
*istotne statystycznie przy poziomie $p < 0,05$

Wyniki przedstawione w tabeli 2. wskazują, że czynnikiem mającym istotny wpływ na zmienność poziomu lęku jako stanu jest czas. Wzrost poziomu lęku w okresie 6 miesięcy okazał się istotny statystycznie (efekt: Czas). Istotny okazał się również efekt interakcji czasu oraz stylu radzenia sobie ze stresem. Nie stwierdza się natomiast, by istniały istotne statystycznie różnice w poziomie lęku w zależności od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem, choć widoczna jest pewna tendencja. Zbadano istotność różnic w zmianie poziomu lęku w zależności od preferowanego sposobu radzenia sobie ze stresem testem LSD Fishera. Poziom lęku był istotnie wyższy u grupy nastawionej emocjonalnie niż u grupy nastawionej zadaniowo bądź unikowo ($LSD=0,017$; $p < 0,05$). Natomiast nie ma różnicy we wzroście poziomu lęku pomiędzy grupą preferującą różne style radzenia sobie ze stresem a pozostałymi grupami.

6.2. ZWIĄZEK POZIOMU NADZIEI NA SUKCES ZE STYLAMI RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

Rycina 2. wskazuje na różnice w ogólnym poziomie nadziei na sukces oraz jego wzroście w zależności od preferowanych stylów radzenia sobie ze stresem.

Rycina 2. pokazuje, że w okresie 6 miesięcy średni poziom nadziei na sukces obniżył się jedynie w grupie preferującej styl zadaniowy oraz nieznacznie w grupie preferującej styl unikowy. W przypadku osób bez dominującego stylu oraz stylu skoncentrowanego na emocjach poziom nadziei na sukces podwyższył się. Tabela 3. pokazuje, czy wpływ czasu oraz preferowanych stylów na zmienność wyników jest istotny statystycznie.



Rycina 2. Różnica w ogólnym poziomie nadziei na sukces na 6 miesięcy przed maturą oraz na 2 tygodnie przed maturą, w zależności od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem (pionowe słupki oznaczają 0,95 przedziały ufności)

Tabela 3. Wpływ czasu na poziom nadziei na sukces w zależności od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów (poprawka Greenhouse-Geisser)

Efekt	Suma Kwadratów	Stopnie Swobody	Średni Kwadrat	F	p
Preferowany Styl	703,3*	3*	234,4*	5,66*	0,00*
Czas	4,2	1	4,2	0,19	0,66
Czas*Preferowany Styl	177,0*	3*	59,0*	2,72*	0,04*

*istotne statystycznie przy poziomie $p < 0,05$

Zgodnie z wynikami przedstawionymi w tabeli 3. preferowany styl radzenia sobie ze stresem wpływa na poziom nadziei na sukces. Czas nie jest wystarczającym czynnikiem, pod wpływem którego zmieniają się wyniki uzyskane w KNS. Natomiast interakcja czynników: czas oraz preferowany styl jest istotna statystycznie. Zatem poziom ogólny nadziei na sukces zmienia się w czasie w zależności od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem. Dokładniejsze zależności zostały zbadane testem LSD Fishera. Istotna statystycznie jest różnica w zmianie poziomu nadziei na sukces pomiędzy stylem radzenia sobie ze stresem zada-

niowym a emocjonalnym ($LSD=0,002$; $p<0,05$) oraz unikowym ($LSD=0,001$; $p<0,05$). Istotna jest również zmiana w uzyskanych wynikach w KNS pomiędzy grupą bez dominującego stylu a grupą nastawioną na emocje ($LSD=0,04$; $p<0,05$) oraz na unikanie ($LSD=0,015$; $p<0,05$). Zgodnie z powyższymi wynikami istnieje istotna statystycznie różnica w poziomie nadziei na sukces na 6 miesięcy przed egzaminem pomiędzy osobami preferującymi styl zadaniowy a osobami preferującymi styl emocjonalny oraz styl unikowy. Natomiast ów poziom istotnie obniża się w grupie nastawionej na rozwiązywanie zadania i na 14 dni przed maturą nie różni się istotnie statystycznie od poziomu nadziei w innych grupach. W tym okresie utrzymuje się statystyczna istotność różnicy pomiędzy osobami bez dominującego stylu radzenia sobie ze stresem (jest wyższy w tej grupie) a preferującymi styl unikowy. Nie ma natomiast istotnej statystycznie różnicy w poziomie nadziei oraz jej wzroście pomiędzy grupą o stylu emocjonalnym oraz stylu unikowym.

W celu zbadania, skąd się bierze spadek poziomu nadziei na sukces w grupie preferującej styl zadaniowy przeprowadzono dodatkowe analizy (zależność poziomu nadziei na sukces od: płci, średniej ocen uzyskanych na zakończenie 2 klasy, liczby zdawanych, przedmiotów maturalnych, poziomu lęku jako cechy i jako stanu, poziomu przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań, przekonaniu o posiadaniu silnej woli). W ich wyniku ustalono, że spadek poziomu nadziei na sukces w tej grupie wiąże się jedynie w sposób istotny ze spadkiem przekonania dotyczącego posiadania silnej woli. Wyniki uzyskane w grupie badawczej wskazują, że zmiana poziomu siły woli zależy od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem ($F=3,024$; $p=0,034$) oraz interakcji preferowanego stylu i czasu ($F=3,273$; $p=0,024$).

7. Dyskusja wyników

Wyniki badań przedstawione w niniejszej pracy częściowo pokrywają się z rezultatami badań uzyskanymi przez innych badaczy (Andrews, Wilding, 2004; Chaplain, 2000; Cheavens i in., 2006a; Cheavens i in., 2006b; Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005; Putwain, Woods, Symes, 2010; Samochowiec, Wojciechowski, Samochowiec, 2004; Wrześniewski i in., 2006).

Wysunięta w tej pracy hipoteza 1., mówiąca o wzroście poziomu lęku, została potwierdzona. Niestety, w niniejszych badaniach nie zaobserwowano wzrostu poziomu lęku w zależności od preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem. Hipoteza szczegółowa 1a) nie została potwierdzona; choć rzeczywiście u osób o stylu radzenia sobie zadaniowym wzrost poziomu lęku był niższy niż u osób o stylu emocjonalnym oraz unikowym, to jednak zależność okazała się nieistotna statystycznie. Potwierdzony został ogólny wzrost poziomu lęku u osób przystępujących do egzaminu. Wzrost poziomu lęku w odpowiedzi na bliskość zagrożenia jest zgodny nie tylko z założeniami teoretycznymi, lecz również wynikami badań (np. Chaplain, 2000; Putwain, Woods, Symes, 2010; Samochowiec, Wojciechowski, Samochowiec, 2004; Wrześniewski i in., 2006). Uzyskane wyniki potwierdzają postrzeganie egzaminu maturalnego przez maturzystów z grupy badawczej jako sytuację zagrażającą. Świadczy o tym ogólny wzrost poziomu lęku wraz z bliskością matury. Wiąże się to z odległością w czasie od wydarzenia postrzeganego jako po-

tencjalnie stresujące. Uczniowie na 6 miesięcy przed egzaminem cechowali się ogólnie niższym poziomem lęku, niż na 14 dni przed maturą. Wynika to z faktu, że matura staje się zagrożeniem bardziej realnym, im mniej czasu pozostaje do jej zdawania. Jest to zgodne z oczekiwaniami oraz postulatami innych badaczy (Chaplain, 2000; Putwain, Woods, Symes, 2010; Shaikh, 2004; Stelter, 2004; Wrześniewski i in., 2006). Część badań skupia się nie tyle na samym lęku, co na jego relacji z osiągnięciami (ang. *performance on examinations*; np. Andrews, Wilding, 2004; Meijer, Oostdam, 2007; Pekrun i in. 2004). Niektórzy badacze weryfikują także zmiany w poziomie lęku podczas samego egzaminu (Weber, Bizer, 2006). Badania te również potwierdzają wzrost poziomu lęku podczas przygotowywania się lub oczekiwania na egzamin. Wzrost poziomu lęku w okresie 6 miesięcy przed egzaminem kłóci się jednak z wynikami, jakie uzyskały Skybo i Buck (2007). Zbadały one, w jaki sposób dzieci w wieku szkolnym postrzegają egzaminy (ang. *proficiency tests*), do których muszą przystąpić na zakończenie nauki na danym poziomie wykształcenia. Badania były prowadzone w okresie październik – kwiecień. Wyniki tych badań wskazują, że egzaminy są postrzegane jako bardzo stresujące na początku roku szkolnego, lecz parę dni przed egzaminami postrzegane są jako mniej stresujące. Dodatkowo, w ciągu roku zmniejsza się liczba podejmowanych strategii radzenia sobie ze stresem.

Sformułowana w niniejszej pracy hipoteza szczegółowa 1b) została potwierdzona. Wyniki badań wskazują na brak różnic we wzroście poziomu lęku pomiędzy uczniami preferującymi styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach a uczniami o stylu unikowym. Badacze obserwują dodatnią korelację wysokiego poziomu lęku ze stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach (Spangler i in., 2002; Buchwald, 2003; Stelter, 2004; Pekrun in., 2004; Shaikh i in., 2004; Strelau i in., 2009). W prezentowanych badaniach również potwierdzono taką zależność. Jednakże różnica we wzroście poziomu lęku w grupach uczniów o stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach i osób o stylu unikowym radzenia sobie ze stresem okazała się nieistotna. W pracy został potwierdzony związek wysokiego poziomu lęku ze stylem radzenia sobie ze stresem, skoncentrowanym na emocjach. U osób badanych ogólny poziom lęku nie tylko był istotnie najwyższy w grupie o stylu skoncentrowanym na emocjach, ale też wzrost poziomu lęku okazał się istotny statystycznie. Wynik ten jest zbieżny z wynikami innych badań (Buchwald, 2003; Pekrun i in., 2004; Shaikh i in., 2004; Spangler i in., 2002; Stelter, 2004; Strelau i in., 2009). Porównując poziom lęku – stanu u osób o stylu unikowym oraz zadaniowym należy stwierdzić, że nie zaobserwowano istotnej zmiany w poziomie lęku pomiędzy obiema grupami. Założenie teoretyczne jest zgodne z innymi badaniami (np. Strelau i in., 2005), w których poziom lęku jest wyższy u osób stosujących styl unikowy. Jednak w niniejszych badaniach różnica ta okazała się nieistotna.

Hipoteza 2., mówiąca o zmianie poziomu nadziei na sukces, a zwłaszcza hipoteza szczegółowa 2a), nie została potwierdzona. Hipoteza ta została sformułowana zgodnie z teorią i badaniami empirycznymi (Cheavens i in., 2006a; Cheavens i in., 2006b; Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Mimo to w grupie badawczej poziom nadziei na sukces zmniejszył się istotnie tylko w grupie preferującej styl ra-

dzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu. Badacze postulują związek między wysokim poziomem nadziei a stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu, natomiast niski poziom wiąże się ze stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach. Potwierdzają to wyniki badań (np. Andrews, Wilding, 2004; Cheavens i in., 2006a; Cheavens i in., 2006b; Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Wyniki badań własnych częściowo potwierdzają ten fakt. W okresie 6 miesięcy przed maturą ogólny poziom nadziei na sukces był istotnie wyższy w grupie preferującej styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu. Natomiast po upływie pół roku, na 14 dni przed maturą, poziom nadziei na sukces obniżył się, co spowodowało zanik istotnej różnicy w poziomie nadziei na sukces pomiędzy różnymi grupami. Jest to sprzeczne zarówno z teorią mówiącą, że nadzieja na sukces jest względnie trwałym schematem poznawczym (Cheavens i in. 2006a) oraz z wynikami badań Łaguny, Trzebińskiego i Zięby (2005), którzy wykazali niską zmienność poziomu nadziei na sukces w czasie (badania powtarzane w odstępach 4 tygodni). Fakt zmiany poziomu nadziei na sukces oznacza, że w grupie badawczej osoby preferujące styl skoncentrowany na zadaniu obniżają przekonanie o własnej skuteczności. Zmiany tej nie można tłumaczyć wzrostem poziomu lęku i zaburzeniem przez to procesów poznawczych (Szymura, Waluszko, Stachów, 2003), ponieważ poziom lęku wzrósł jednakowo w każdej grupie. Nie znaleziono również innych istotnych zależności między uwzględnionymi zmiennymi. Brak jest też badań tłumaczących to zjawisko. Na poziomie teorii można próbować dokonać następującej interpretacji: osoby preferujące styl skoncentrowany na zadaniu podejmują takie działania jak: systematyczna nauka, uczęszczanie na zajęcia oraz dodatkowe kursy, korepetycje, szukanie informacji. Jednak o ile na 6 miesięcy przed maturą antycypują, że podejmowanie takich działań przybliży je do celu (jakim jest zdanie matury), o tyle na 14 dni przed maturą mogą mieć poczucie, że te działania nie przyniosły spodziewanego efektu (Cheavens i in., 2006a). Jeśli chodzi o drugą część – hipotezę szczegółową 2b), dotyczącą braku różnicy w zmianie poziomu nadziei na sukces w grupach preferujących style emocjonalny oraz unikowy, to została ona potwierdzona. Nie stwierdzono istotnej różnicy w zmianie poziomu nadziei na sukces pomiędzy grupami o stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach oraz na unikaniu, co jest zgodne z wcześniejszymi przewidywaniami.

Reasumując, wyniki zaprezentowanych badań sugerują, że w grupie badanej ogólny poziom lęku wzrósł istotnie statystycznie. Biorąc pod uwagę preferowany styl radzenia sobie ze stresem, to różnica wzrostu poziomu lęku była istotna statystycznie jedynie pomiędzy grupą preferującą styl zadaniowy oraz osobami stosującymi emocjonalne metody radzenia sobie ze stresem oraz pomiędzy grupą wybierającą zadaniowy styl a grupą preferującą styl unikowy. Wyniki niniejszych badań wskazują, że poziom nadziei na sukces zmniejszył się w sposób istotny jedynie w grupie o stylu skoncentrowanym na zadaniu. W pozostałych grupach nie zauważono istotnej zmiany w poziomie nadziei na sukces.

Autor niniejszej pracy uważa, że warto powtórzyć przedstawione badania w celu sprawdzenia, jakie zmienne mogą mieć dodatkowo wpływ na zmianę poziomu nadziei na sukces w grupie osób preferujących styl zadaniowy radzenia sobie ze stre-

sem. Jednocześnie takie badania sprawdziłyby, czy wynik uzyskany w pracy nie jest artefaktem. Warto również, by grupa badawcza została zbadana przynajmniej 3 razy: pierwszy raz na rozpoczęcie roku szkolnego (wrzesień), drugi raz w trakcie trwania roku (styczeń) oraz trzeci raz przed maturą (kwiecień lub maj). Takie badania przyniosłyby bardziej trafne wyniki. Ciekawym wydaje się również zagadnienie, w jaki sposób zmiany w poziomie nadziei na sukces, poziomie lęku oraz style radzenia sobie ze stresem wpływają na wyniki uzyskane podczas egzaminu maturalnego. Czynnikiem, który warto również zbadać jest sposób, w jaki maturzyści spostrzegają otrzymywane wsparcie społeczne: czy uważają że ono jest, czy go im brakuje. Chodzi tu w szczególności o wsparcie ze strony osób ważnych – rodziców, opiekunów, ale też nauczycieli.

8. WNIOSKI

Wbrew niektórym postulatam i badaniom dotyczącym skuteczności stylów radzenia sobie ze stresem, w niniejszym badaniu nie uzyskano jednoznacznej odpowiedzi, by któryś ze stylów radzenia sobie ze stresem był bardziej skuteczny od innych. Ogólny wzrost poziomu lęku w grupie badawczej w każdej z podgrup preferujących różne style radzenia sobie ze stresem świadczy o tym, że podejmowane strategie nie obniżyły w sposób istotny napięcia związanego z antycypacją zagrożenia. Przeciwnie – napięcie to wzrosło. Odwrotny mechanizm sugerują np. Aysan i Hamarat (2001). Warto odwołać się do wniosków Spangler'a i współpracowników (2002) którzy stwierdzili, że zachowania zadaniowe są efektywniejsze w okresie przygotowywania się do egzaminu, natomiast zachowania ukierunkowane na zmniejszenie poziomu napięcia sprawdzają się w trakcie trwania egzaminu.

BIBLIOGRAFIA

- Andrews, B., Wilding, J.M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- Aysan, F., Thompson, D., Hamarat, E. (2001). Test Anxiety, Coping Strategies and Perceived Health in a Group of High School Students: A Turkish Sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411.
- Basińska, B. (2004). Radzenie sobie ze stresem w warunkach różnego stopnia zagrożenia zdrowia. *Przegląd Psychologiczny*, 47(1), 109-120.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Buchwald, P. (2003). The relationship of individual and communal state-trait coping and interpersonal resources as trust, empathy and responsibility. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(3), 307-320.
- Buchwald, P., Schwarzer, C. (2003). The exam-specific strategic approach to coping scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(3), 281-291.
- Chaplain, R.P. (2000). Beyond Exam Results? Differences In the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 178-190.

- Cheavens, J.S., Feldman, D.B., Gum, A., Michael, S.T., Snyder, C.R. (2006a). Hope Therapy In A Community Sample: A Pilot Investigation. *Social Indicators Research*, 77, 61-78.
- Cheavens, J.S., Feldman, D.B., Woodward, J.T., Snyder, C.R., (2006b). Hope in Cognitive Psychotherapies: On Working With Client Strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20, 135-145.
- Endler, N.S., Parke J.D.A. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50-60.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 745-774.
- Gaudry, E., Vagg, P., Spielberger, C.D. (1975). Validation of the State-Trait Distinction in Anxiety research. *Multivariate Behavioral Research*, 10(3), 331-341.
- Grabowska, L., Grabowska, A. (red.) (2010). *Osiągnięcia maturzystów. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Gruszczyńska, E. (2007). Susan Folkman rozszerzenie klasycznego modelu stresu i radzenia sobie. O roli i znaczeniu emocji pozytywnych. *Studia Psychologica*, 7, 285-297.
- Guszkowska, M. (2000). Stres egzaminacyjny u studentek pedagogiki. Strategie radzenia sobie ze stresem. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 36-42.
- Keenan, K., Grace, D., Gunthorpe, D. (2003). Examining Stress Reactivity in Neonates: Relations Between Cortisol and Behavior. *Child Development*, 74(6), 1930-1942.
- Lopes M.P., Cunha M.P. (2008). Who is more proactive, the optimist or the pessimist? Exploring the role of hope as a moderator. *Journal of Positive Psychology*, 3(2), 100-109.
- Łaguna, M., Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz Nadziei na Sukces KNS Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mechanic, D. (1978). *Students under stress: a study in the social psychology of adaptation*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Meijer, J., Oostdam, R. (2007). Test anxiety and intelligence testing: A closer examination of the stage-fright hypothesis and the influence of stressful instruction. *Anxiety, Stress & Coping*, 20(1), 77-91.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., Hochstadt, M., Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 287-316.
- Putwain, D.W., Woods, K.A., Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 137-160.

- Qiu, Y., Li, S. (2008). Stroke: coping strategies and depression among Chinese caregivers of survivors during hospitalization. *Journal of Clinical Nursing*, 17(12), 1563-1573.
- Samochowiec, A., Wojciechowski, B., Samochowiec, J. (2004). Rola myślenia magicznego w obronie przed lękiem. *Psychiatria*, 1(1), 17-22.
- Schachter, R. (2007). Test for Test-Anxious High School Students. *Biofeedback*, 35(3), 105-109.
- Shaikh, B.T., Kahloon, A., Kazmi, M., Khalid, H., Nawaz, K., Khan, N.A., Khan, S. (2004). Students, Stress and Coping Strategies: A Case of Pakistani Medical School. *Education for Health*, 17(3), 346-353.
- Skybo, T., Buck, J. (2007). Stress and Coping Responses to Proficiency Testing in School-Age Children. *Pediatric Nursing*, 33(5), 410-418.
- Snyder, C.R., Ilardi, S., Cheavens, J., Michael, S.T., Yamhure, L., Sympson, S., (2000). The Role of Hope in Cognitive-Behavior Therapies. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 747-762.
- Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 413-432.
- StatSoft (2006). *Elektroniczny Podręcznik Statystyki PL*. Dostępne: 25 XI 2010: <http://www.statsoft.pl/textbook/stathome.html>.
- Stelter, Ż. (2004). Style radzenia sobie ze stresem a ocena własnej sytuacji życiowej przez matki dzieci z niedorozwojem umysłowym. *Studia Edukacyjne*, 6, 229-242.
- Strelau, J. (2000), Temperament a stres: temperament jako czynnik moderujący stresory, stan stresu, skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (88-132). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Strelau, J., Jaworowska, A., Szczepaniak, P., Wrześniewski, K. (2009). *CISS. Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Szymura, B., Waluszko, A., Stachów, D. (2003). Neurotyzm i lęk jako determinanty przebiegu procesów przetwarzania informacji. *Przegląd Psychologiczny*, 46(2), 197-208.
- Terelak, J.F. (2005). *Stres organizacyjny*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza WSM.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz – Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Terelak, J.F., Krzesicka, E., Małkiewicz, M. (2009). Poczucie umiejscowienia kontroli i poczucie koherencji a strategie radzenia sobie ze stresem u kobiet chorych na raka piersi. *Studia Psychologica*, 9, 21-44.
- Weber, Ch.J., Bizer, G.Y. (2006). The Effects of Immediate Forewarning of Test Difficulty on Test Performance. *The Journal of General Psychology*, 133(3), 277-285.
- Wilczek, C. (2009). Poziom lęku i nadziei podstawowej u uczestników ośmiiodniowych rekolekcji ignacjańskich. *Studia Psychologica*, 9, 125-137.
- Włodarczyk, D., Wrześniewski, K. (2005). Ocena stresu w kategoriach wyzwania u chorych po zawale serca – próba syntezy na podstawie danych empirycznych. *Przegląd Psychologiczny*, 48(4), 339-358.

- Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Jaworowska, A., Fecenec, D. (2006). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI. Polska Adaptacja. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Yagil, D., Ben-Zur, H., Tamir, I. (2010). Do Employees Cope Effectively With Abusive Supervision at Work? An Exploratory Study. *International Journal of Stress Management*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0020548.