

Małgorzata Cywińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
cywinska@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0002-3763-9655

Generowanie pozytywnych emocji w doświadczeniach stresowych

Abstrakt: Wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości często rodzi wiele trudnych, stresowych sytuacji, tak w życiu dorosłych, jak i dzieci. Kojarzone są one głównie z negatywnymi emocjami i dystresem. Tymczasem Susan Folkman i Judith Moskowitz podkreślają rangę występowania w transakcjach stresowych emocji pozytywnych, ich adaptacyjnej roli w procesie stresu, eksponując, iż podłożem pozytywnych emocji w stresowych sytuacjach może być poszukiwanie i odnajdowanie pozytywnego znaczenia doświadczanych sytuacji. Autorki wprowadziły do klasycznego modelu stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folman trzecią funkcję radzenia sobie (obok radzenia sobie skoncentrowanego na problemie i skoncentrowanego na emocjach) – skoncentrowane na znaczeniu. Charakterystyka teoretyczna powyżej wskazanych aspektów sytuacji stresowych stała się przedmiotem analiz niniejszego artykułu. Została ona wsparta „ilustracją” wycinka badań empirycznych dotyczących sytuacji stresowych dzieci w młodszym wieku szkolnym i ich strategii radzenia sobie z nimi, służących wzbudzaniu emocji pozytywnych w tego rodzaju transakcjach. Badania empiryczne objęły dwieście osiemdziesięcioro dzieci z trzecich klas szkoły podstawowej i odnosiły się do metody sondażu diagnostycznego oraz techniki wywiadu i ankiety. Poszukiwanie i odnajdowanie pozytywnego znaczenia zdarzeń stresowych oraz występujących w nich emocji pozytywnych jest nie tylko istotne w adaptacyjnym radzeniu sobie ze stresorami, rozwijaniu odporności psychicznej jednostki, ale także w niwelowaniu zaburzeń socjalizacyjnych.

Słowa kluczowe: modele transakcji stresowych, emocje pozytywne w stresie, radzenie sobie skoncentrowane na znaczeniu, odporność psychiczna jednostki.

Wprowadzenie

Wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości związana z przemianami w globalnym funkcjonowaniu świata odzwierciedlająca nieoookreśloność, brak uniwersalnych wartości, wielość dyskursów, przeciążenie dopływem zbyt wielu informacji, konieczność podejmowania dużej liczby decyzji i nieustannego dostosowywania się do wciąż nowych warunków życia, stawia przed jednostką wiele wymagań, którym często nie potrafi ona sprostać. Zmierzenie się z nimi rodzi nierzadko wiele przestrzeni stresowych, tak w życiu dorosłych, jak i dzieci. W życiu dorosłych mogą one łączyć się między innymi z:

- brakiem zatrudnienia, którego dłuższy czas trwania może prowadzić do biedy socjalnej, ubóstwa;
- ogromnym „przyspieszeniem” dnia codziennego, stałym wyścigiem w dążeniu do sukcesu i doskonałości, koniecznością mobilności zawodowej, nienormowanym czasem pracy, przeciążeniem pracą zawodową czy emigracją zarobkową;
- nieharmonijnymi relacjami interpersonalnymi w rodzinie będącymi egzemplifikacją kłótni małżeńskich, separacji, rozwodów, rozmaitych patologii.

Rozpatrując natomiast obszary stresowe dzieci dotyczące ich funkcjonowania w złożonej współczesności, możemy wyróżnić za Hartem:

- stres łączący się ze środowiskiem rodzinnym, odzwierciedlający wyżej wskazane kłótnie rodziców, rozwody, separacje, bezrobocie, trudności finansowe, a także konflikty między rodzeństwem, nieuregulowany tryb życia czy choroby i śmierć w rodzinie;
- stres szkolny spowodowany testami i innymi sposobami sprawdzania wiadomości, wysokimi wymaganiami nauczycieli, rodziców odnośnie do osiągania dobrych wyników, nadmierną liczbą zajęć dodatkowych;
- stres wynikający z uczestnictwa w grupach rówieśniczych związany z pragnieniem integrowania się z nimi, zajmowania w nich określonej pozycji – dziecka akceptowanego, lubianego.

Niezwykle trudnym problemem jest dla dziecka odrzucenie rówieśnicze i sytuacje agresji, przemocy doświadczane przez nie w grupie (Pilecka, Fryt 2011, s. 36–37).

Podkreślenia wymaga stres dzieci wynikający między innymi ze wzrastania ich poza rodziną, wielogodzinnego przebywania w różnych instytucjach, takich, jak: przedszkole, szkoła, świetlice, koła zainteresowań, kluby sportowe itp. Efektem instytucjonalizacji dzieciństwa, rozumianej jako zdeterminowanie codziennego życia dzieci przez instytucje, jest często niezaspokojenie ich naturalnej potrzeby bezpieczeństwa (Nyczaj-Draż 2005, s. 150–154). Obecnie od dzieci oczekuje się też dostosowania się do nowych form życia rodzinnego (rodziny kohabitanckie, rodziny zrekonstruowane, patchwork family, Living Apart Together – żyjący razem lecz oddzielnie) (Danilewicz 2008, s. 190–191; Nowak 2012, s. 11–14).

Sytuacje stresowe w życiu jednostki są odzwierciedleniem przywoływanego już wymagań, przed którymi staje człowiek, znajdującymi się na granicy jego możliwości lub niemożliwymi do spełnienia. Niezrównoważenie wymagań i możliwości rodzi emocje, najczęściej o wartości ujemnej, i z reguły o dużym nasileniu. Mamy wówczas do czynienia z dystresem, będącym przykrym stresem, stresem deprywacji, stresem przeciążenia prowadzącym do choroby, łączącym się ze stresorami generującymi cierpienie, frustrację, udaremnienie, zachowania agresywne (np. sytuacja odrzucenia rówieśniczego). Jednak Hans Selye, który po raz pierwszy użył terminu „stres” w opublikowanym w 1936 r. artykule pt. *A Syndrome Produced by Diverse Noxious Agents* (czasopismo „Nature”), wyodrębnił nie tylko wspomniany wyżej dystres, ale także eustres, wiążący się ze stresorami motywującymi do wysiłku i osiągnięć życiowych, z emocjami o wartości dodatniej zawierającymi w sobie przyjemne doznania radości, zadowolenia, satysfakcji, spełnienia i autoekspresji (np. zdobycie I miejsca w konkursie). W eustresie zatem doświadczamy wiele emocji pozytywnych (Terelak 2001, s. 26–27).

Wyodrębnienie występowania korzyści w doświadczeniach stresowych, a w tym emocji pozytywnych i ich oddziaływanie na jednostkę w owych doświadczeniach, wymaga dokonania – choćby krótkiego – przeglądu nurtów w definiowaniu stresu.

Wybrane podejścia w definiowaniu stresu

W definiowaniu stresu wyodrębniamy trzy nurty. W pierwszym z nich stres rozpatruje się w kategoriach bodźca, sytuacji lub wydarzenia zewnętrznego o określonych właściwościach. Nurt ten reprezentuje teoria napięcia emocjonalnego Irvinga L. Janisa, który stres psychologiczny definiuje jako „taką zmianę w otoczeniu, która typowo, tzn. u przeciętnej osoby wywołuje wysoki stopień napięcia emocjonalnego, które przeszkadza w normalnym sposobie reagowania” (Janis 1958, s. 7). Z akcentowanym pierwszym nurtem definiowania stresu koresponduje koncepcja stresowych zdarzeń życiowych Barbary Snell i Bruce’a P. Dohrenwendów (Terelak 2001, s. 30–36), którzy zwracają uwagę na ogromne znaczenie w funkcjonowaniu fizycznym i psychicznym jednostki zdarzeń takich, jak: śmierć bliskich osób, rozwód, choroba, poważny uraz czy też doznanie osobistej krzywdy. Warto dodać, iż na liście owych zdarzeń znajdujemy też takie, jak niezwykle osiągnięcia osobiste czy umorzenie kredytu lub hipoteki, co sygnalizuje nacechowanie przytoczonych przez autorów stresowych zdarzeń życiowych nie tylko emocjami negatywnymi, ale również pozytywnymi. Charakter tych zdarzeń wskazuje, iż są to wydarzenia o wysokiej intensywności, co oznacza, iż mogą nabierać znamion krytycznych wydarzeń życiowych, odzwierciedlających wartości ogromnie cenione przez podmiot. Zasadniczą cechą krytycznych wydarzeń życiowych jest to, że znacząco zakłócają funkcjonowanie układu jednostka–otoczenie, prowadząc do takiego stanu destabi-

lizacji i zakłócenia równowagi, które powodują, że dotychczasowe formy zachowania są niewystarczające i nieprzydatne. Krytyczne wydarzenia życiowe wymagają więc bardzo istotnych zmian w mechanizmach przystosowawczych, reorganizacji własnej egzystencji, co stanowi punkt zwrotny w życiu jednostki. Ponieważ wiążą się z emocjami o różnym znaku, mogą być potencjalnie dwuwartościowe: pozytywne (narodziny brata lub siostry) lub negatywne (rozwód, śmierć rodzica); bywa zatem, że pogarszają status jednostki, albo też go poprawiają (Sęk 1991, s. 30–40).

Drugi nurt w definiowaniu stresu psychologicznego odnosi się do określonych reakcji wewnętrznych człowieka i łączy z nazwiskiem wspomnianego już Hansa Selyego, który w swoim biologicznym ujęciu stresu traktował go jako niespecyficzną reakcję organizmu, powstałą w wyniku działania bodźców szkodliwych czyli stresorów. W koncepcjach psychologicznych ujmowano ją jako przykrą reakcję emocjonalną, najczęściej o charakterze lękowym (Heszen 2013, s. 23).

W trzecim nurcie definiowania stresu psychologicznego kładzie się nacisk na relację (interakcję, transakcję) między czynnikami zewnętrznymi a właściwościami człowieka. Na gruncie polskim relacyjnym ujęciem stresu zajmowali się: Tadeusz Tomaszewski, Janusz Reykowski, Jan Strelau. Tadeusz Tomaszewski utożsamia stres z „sytuacją trudną”, którą odnosi do psychologicznej teorii człowieka w sytuacji. Autor wyodrębnia kilka typów trudności, którym przypisuje znaczenie stresowe. Należą do nich sytuacje: deprywacji, przeciążenia, utrudnienia, zagrożenia, konfliktowe. Sytuacje trudne określane są przez Tadeusza Tomaszewskiego jako „takie [...], w których zachodzi rozbieżność między potrzebami lub zadaniami człowieka a możliwościami zaspokojenia tych potrzeb lub wykonania zadań” (Tomaszewski 1984, s. 134). Natomiast Reykowski opierając swoje założenia na teorii sytuacji trudnej Tomaszewskiego, koncentruje się na regulacyjnej roli „dopływających do człowieka informacji z otoczenia, które pozostają w rozmaitym stosunku do jego dążeń (dążenie jest rozumiane jako pewna forma koordynacji procesów nerwowych, sterująca zorganizowanym tokiem aktywności celowej) i oczekiwań (przez które rozumie organizację procesów poznawczych, warunkujących antycypowanie przebiegu zdarzeń, zależnych lub niezależnych od podmiotu)” (Terelak 2001, s. 81). W teorii Reykowskiego o istocie stresu stanowią informacje napływające do podmiotu (typu: zadanie, trudność, porażka) i obciążające system regulacji – zagrażające i zakłócające funkcjonowanie owego systemu. Z kolei Strelau dokonuje konceptualizacji stresu, który postrzega „jako stan, który charakteryzowany jest przez silne emocje negatywne, takie jak: strach, lęk, złość, wrogość, a także inne stany emocjonalne wywołujące dystres oraz sprzężone z nimi zmiany fizjologiczne i biochemiczne, ewidentnie przekraczające bazalny poziom aktywacji” (Strelau 2000, s. 92). Stan ten odzwierciedla brak równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami ich spełnienia przez jednostkę. W nakreślonych powyżej nurtach definiowania stresu nietrudno dostrzec akcentowanie w nich przede wszystkim negatywnego wymiaru procesów emocjonalnych.

Przechodząc do najczęściej przytaczanej teorii stresu we współczesnej zagranicznej psychologii, należy wskazać na transakcyjną teorię stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman, definiujących stres jako określoną relację „między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi” (Lazarus, Folkman 1984, s. 19). Teoria ta w niniejszych rozważaniach będzie szczególnie przywoływana w kontekście emocji pozytywnych. „Transakcja” jako podstawowe pojęcie tej teorii łączone jest z kontekstem sytuacyjnym i relacją jednostki z otoczeniem. Wspomniana transakcja poddawana jest przez podmiot „ocenie poznawczej”, którą odzwierciedla ocena pierwotna i ocena wtórna. Ocena pierwotna dotyczy oceny znaczenia danej transakcji dla własnego położenia oraz własnego dobrostanu. Może ona być określona jako: niemająca znaczenia, sprzyjająco-pozytywna albo stresująca. Jeśli została zidentyfikowana jako transakcja stresowa oceniana jest w kategoriach: 1. krzywdy / straty; 2. zagrożenia; 3. wyzwania. Wszystkie wskazane oceny łączą się z emocjami. W odniesieniu do straty / krzywdy mamy do czynienia z takimi emocjami, jak: złość, żal, smutek oddającymi utratę cenionych przez jednostkę obiektów, np. utratę pozytywnej oceny, akceptacji społecznej czy bliskiej osoby. Zagrożenie odzwierciedlające strach, lęk, martwienie się dotyczy antycypacji wyżej wymienionych szkód, przewidywania możliwości ich zaistnienia, natomiast wyzwanie, to obszar zarówno wskazanych wyżej emocji negatywnych, jak antycypowania korzyści i pojawienia się takich emocji pozytywnych, jak: nadzieja, zapał, podekscytowanie czy rozweselenie. Jeśli jednostka dokona oceny pierwotnej danej sytuacji w kategoriach niekorzystnych – stresowych, to wówczas następuje ocena wtórna tej sytuacji i wartościowaniu podlegają możliwości podjęcia określonego działania niwelującego przyczyny stresu, jego źródła oraz własne zasoby radzenia sobie ze stresem.

„Radzenie sobie ze stresem” obok pojęcia „transakcja” oraz „ocena poznawcza podmiotu” jest kolejnym centralnym pojęciem omawianej teorii. Wszystkie komponenty sytuacji stresowej tworzą określoną całość, wzajemnie oddziałując na siebie. W procesie radzenia sobie ze stresem podejmujemy wysiłki, aby zmienić na lepsze sytuację będącą jego źródłem, a więc by zmienić relacje między możliwościami a wymaganiami oraz poprawić dokuczliwy stan emocjonalny, opanować emocje wzbudzone przez sytuację stresową. W związku z powyższym Lazarus i Folkman wyróżniają dwie podstawowe funkcje radzenia sobie w sytuacjach stresowych: skoncentrowaną na zadaniu (rozwiązaniu problemu), na poprawie niekorzystnej relacji między wymaganiami a możliwościami oraz na samoregulacji emocji negatywnych, obniżeniu przykrego napięcia i łagodzeniu innych negatywnych stanów emocjonalnych (Terelak 2001, s. 69–73).

Radzenie sobie skoncentrowane na znaczeniu i emocje pozytywne w transakcjach stresowych

Emocje są immanentną składową każdej sytuacji stresowej, które w kontekście tej sytuacji analizowane są głównie w wymiarze negatywnym. W powyżej zasygnalizowanej teorii Lazarusa i Folkman, w ocenie pierwotnej sytuacji rozpatruje się możliwość wystąpienia emocji pozytywnych w kategoriach wyzwania (nadzieja, zapał, rozweselenie, podekscytowanie). Jednak dopiero w połowie lat 90. zaczęto w sposób bardziej znaczący koncentrować uwagę na emocjach pozytywnych w transakcjach stresowych. Odpowiednią rangę tego rodzaju emocjom nadała Folkman (Folkman 1997, s. 1207–1221), rozszerzając wraz z Judith Moskowitz klasyczny – przedstawiony powyżej – model procesu radzenia sobie o „radzenie sobie skoncentrowane na znaczeniu” (obok wspomnianych wyżej radzeniu sobie skoncentrowanym na problemie i radzeniu sobie skoncentrowanym na emocjach) (Folkman, Moskowitz 2006, s. 193–208). Istotą tej trzeciej strategii jest przewartościowywanie znaczenia, które może odnosić się do oceny konkretnej sytuacji, a także przebiegać na poziomie globalnym nawiązującym do uniwersalnych wartości i przekonań dotyczących świata i własnej osoby.

Zasygnalizowane radzenie sobie ukierunkowane na znaczenie może przybierać określone formy, są nimi:

- urealnienie priorytetów w obliczu wydarzenia stresowego uniemożliwiającego realizację priorytetów dotychczasowych;
- adaptacyjne przekształcanie celów czyli powtórna ocena możliwości osiągnięcia wcześniejszych celów, rezygnacja z celów nieosiągalnych i zastąpienie ich nowymi;
- znajdowanie korzyści w doświadczeniach stresowych (np. dostrzeganie, iż jest się silniejszym, bardziej odpornym po trudnych doświadczeniach);
- przypomnianie sobie korzyści osiągniętych w przeszłości przy okazji doświadczania stresu;
- nasycanie zwykłych zdarzeń pozytywnym znaczeniem (podziwianie przyrody, słuchanie muzyki, usłyszenie miłych słów od innych osób);
- wzmacnianie pozytywnego afektu przez wywoływanie zdarzeń pozytywnych, stosowane jako sposób uzyskania bezpośredniego uwolnienia się od dyskomfortu emocjonalnego (np. spędzanie czasu w gronie przyjaciół).

Radzenie sobie skoncentrowane na znaczeniu odgrywa podstawową rolę w generowaniu emocji pozytywnych w transakcjach stresowych. Według nowego podejścia emocje pozytywne podtrzymują dwie funkcje radzenia sobie, występujące w klasycznym modelu stresu – skoncentrowaną na problemie i skoncentrowaną na emocjach – oraz oddziałującą na trzecią funkcję, ukierunkowaną na znaczenie. Emocje pozytywne spełniają tu rolę adaptacyjną, pozwalają odwrócić uwagę od stresora, dostarczają momentów wytchnienia, chroniąc w ten sposób zasoby, które w danym momencie nie są wydatkowane. Podtrzymują wysiłki zaradcze niezbędne

w procesie radzenia sobie, a także prowadzą do podniesienia samooceny i wzrostu poczucia efektywności, stanowiących ważne zasoby psychologiczne. Sprzyjają też uwolnieniu się m.in. od niekorzystnych fizjologicznych następstw stresu.

Warto ponadto zwrócić uwagę na konkretne procesy radzenia sobie, służące wzbudzaniu emocji pozytywnych, do których należy zaliczyć:

- pozytywne przewartościowanie;
- radzenie sobie skoncentrowane na problemie (ukierunkowanie na cel);
- kreowanie pozytywnych zdarzeń i nasywanie zwykłych zdarzeń pozytywnym afektem (Folkman 1997, s. 1207–1221; Folkman, Moskowitz 2000, s. 115–118).

Pozytywne przewartościowanie odzwierciedla takie poznawcze przekształcanie sytuacji stresowej, aby móc spojrzeć na nią w lepszym świetle. W tym celu wyodrębniono strategie takie, jak:

- traktowanie sytuacji stresowej jako okazji do osobistego rozwoju, nabywania mądrości, cierpliwości;
- uczenie się ważnych życiowych umiejętności;
- docenianie wartości życia;
- umacnianie wiary i duchowości oraz poprawy relacji z innymi.

Jak podaje Irena Heszen, wspólną przestrzenią wymienionych wyżej korzyści dotyczących stresowego doświadczenia jest odnajdywanie jego sensu. Zauważalny jest przy tym oczywisty związek pomiędzy opisywanym wcześniej radzeniem sobie skoncentrowanym na znaczeniu, a pozytywnym przewartościowaniem. Korzyści odnajdowane w sytuacjach stresowych odnoszą się tu do wyznawanych wartości, celów i przekonań jednostki (Heszen 2013, s. 88–89).

Inny proces radzenia sobie służący wzbudzaniu emocji pozytywnych łączony jest z radzeniem sobie skoncentrowanym na problemie. Stanowi ono – co już wykazywano – jedną z dwóch podstawowych funkcji radzenia sobie. Może ona jednak wydać się dość kontrowersyjna, jeśli chodzi o wzbudzanie emocji pozytywnych, co najmniej z dwóch powodów: gdy źródła stresu nie daje się opanować, oraz gdy osiąganie celów wiąże się z przykrymi przeżyciami. Susan Folkman wykazuje jednak, że i w takich momentach możemy odnaleźć emocje pozytywne. W pierwszym przypadku, gdy np. mamy do czynienia z nieuleczalną chorobą, ale nasze działania przynoszą ulgę, zmniejszają cierpienie, ból chorej osoby. W drugim natomiast rozczarowanie osiągniętym wynikiem, zmęczenie odwracają uwagę od stresora, powodując koncentrację na wyznaczonym celu, a nie na źródle stresu. Niezwykle istotne przy tym jest zaakcentowanie, iż osiąganie oczekiwanych rezultatów staje się źródłem emocji pozytywnych, wyrażających się w poczuciu własnej skuteczności, mistrzostwa, kontroli, wysokiej samooceny. Ponadto w kontekście działań podejmowanych na rzecz innych osób możemy być odbiorcami wzmocnień pozytywnych płynących od otoczenia społecznego (wzmocnienia zewnętrzne), jak i łączących się z poczuciem obowiązku (wzmocnienie wewnętrzne).

Procesem radzenia sobie służącym wyzwolaniu emocji pozytywnych jest też kreowanie pozytywnych zdarzeń i nasywanie zwykłych zdarzeń pozytywnym afek-

tem, które ukierunkowane są bezpośrednio na poprawę stanu emocjonalnego. W sytuacji stresu choć na chwilę pragniemy zapomnieć, otoczyć się innymi sprawami, tematami – opuścić obszar objęty stresem. Umożliwia nam to zorganizowanie miłego spotkania czy innej rozrywki – pójście do kina, teatru, na koncert, co wiąże się z kreowaniem pozytywnych zdarzeń. Zwykłe codzienne sytuacje – po przewartościowaniu – także bywają źródłem miłych przeżyć.

Ukazane procesy przekonują, iż radzenie sobie może być we wszystkich sferach – poznawczej, behawioralnej, emocjonalnej – impulsem dla wyzwiania emocji pozytywnych.

Ilustrację empiryczną zasygnalizowanego tu radzenia sobie ukierunkowanego na znaczenie i możliwości odnajdowania emocji pozytywnych w sytuacjach stresowych, stanowią wypowiedzi dzieci w młodszym wieku szkolnym. Dotyczą one fragmentu szerokich dociekań badawczych na temat sytuacji stresowych dzieci kończących edukację wczesnoszkolną – dzieci uczęszczających do trzecich klas szkoły podstawowej (8- i 9-letnich). Badania, których celem było dokonanie charakterystyki różnych aspektów stresu dziecięcego, zrealizowano na podstawie relacji dwustu osiemdziesięciorga dzieci oraz opinii ich matek (280 matek) i stu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W przebiegu badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety oraz wywiadu. Dzieciom zadawano pytanie: Czy można znaleźć w sytuacjach stresowych, w sytuacjach przepełnionych negatywnymi emocjami (strachem / lękiem, smutkiem czy złością / gniewem) coś korzystnego, dobrego, pozytywnego? (Cywińska 2017, s. 245–248). Odpowiedzi dzieci na tak postawione pytanie w znacznym odsetku były twierdzące, co wskazuje tabela 1¹. Świadczą one o postrzeganiu przez dzieci sytuacji stresowej jako dającej możliwość poradzenia sobie z nią, nie tylko w klasyczny sposób (poprzez poradzenie sobie z problemem i emocjami), ale także poprzez znajdowanie korzyści w doświadczeniach stresowych, wzbudzanie emocji pozytywnych.

Tabela 1. Relacje dzieci na temat odnajdowania przez nie korzyści w doświadczeniach stresowych (N = 280)

Odpowiedzi	Dziewczynki		Chłopcy		Razem	Wiek 8 lat		Wiek 9 lat		Razem
	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
Tak	96	65,31	89	66,92	185	χ	63,49	145	66,82	185
Nie	51	34,69	44	33,08	95	23	36,51	72	33,18	95
RAZEM					280					280
Wynik testu chi-kwadrat	χ ² = 0,0808565; df = 1; p = 0,77614					χ ² = 0,2412599; df = 1; p = 0,62330				

Źródło: Cywińska 2017, s. 245.

¹ Płeć ani wiek nie są czynnikami różnicującymi wypowiedzi dzieci. Wyniki testu chi- kwadrat są bowiem nieistotne statystycznie (płeć: p = 0,77614; wiek: p = 0,62330).

Dzieci poproszone zostały także o wskazanie przykładów uzasadniających ich twierdzące odpowiedzi². Na podstawie analizy tychże odpowiedzi wyłania się występujący u dzieci proces radzenia sobie oparty na pozytywnym przewartościowaniu i jego poszczególnych – omówionych we wcześniejszych rozważaniach – strategiach. Są nimi:

- traktowanie sytuacji stresowej jako okazji do osobistego rozwoju, nabywania mądrości, cierpliwości („ćwiczę akrobatykę i czasem mi nie wychodzi, ale gdy poćwiczę i poprawię się, to jest dobre...”; „Gdy zostałem sam przez wiele godzin w domu, bałem się, ale później nauczyłem się sklejać samolot i się czegoś nauczyłem...”);
- uczenie się ważnych życiowych umiejętności („...najpierw się pobiłem, to było złe, a dobre to jest to, że nauczyłem się rozwiązywać konflikty...”; „...w trudnej sytuacji jest to dobre, że poprzez to, iż ona jest, uczymy się ją pokonywać...”; „...można nauczyć się jak rozmawiać, to się może przydać, bo jak się jest dorosłym trzeba rozmawiać...”);
- docenianie wartości życia („...jak się idzie na przykład po dużej rozpadlinie i jest niebezpiecznie, to przy okazji można zobaczyć ładne widoki...”);
- umacnianie wiary i duchowości oraz poprawy relacji z innymi („...mój kolega Leon w wakacje złamał rękę, nie mógł nic robić, ja mu pomagałem, dzięki złamanej ręce poznaliśmy się i zaprzyjaźniliśmy się...”) (Cywińska 2017, s. 246–247).

Przykłady wypowiedzi dzieci dotyczące poszczególnych strategii pozytywnego przewartościowania wskazują, iż niektóre z nich te trudne sytuacje poddały poznawczemu przekształceniu, co sprawiło, iż potrafiły dostrzec także aspekty korzystne, „wartościowe” stresujących sytuacji. Można też wykazać, iż u niektórych dzieci uczestniczących w badaniach rozpoczął się proces rozwojowy w zakresie rozumienia znaczenia trudnych sytuacji życiowych, ich oddziaływania na podmiot, sensu pokonywania trudności, a zatem są na „drodze”, na której zaczynają samodzielnie poszukiwać możliwości poradzenia sobie ze stresującymi wydarzeniami, zastanawiać się, zadawać pytania, wykazywać refleksyjność w zakresie złożonych okoliczności życiowych, i ten „moment” należy „podchwycić”, wspierając dzieci w tym obszarze działań.

Zasygnalizowane badania empiryczne wykazały także, iż wspomniane dzieci w sytuacjach stresowych odwołują się do innego (oprócz pozytywnego przewartościowania) procesu radzenia sobie, służącego wzbudzeniu emocji pozytywnych,

² Prośbę o „podparcie” pozytywnej odpowiedzi, o podanie przykładów pozytywnych następstw sytuacji stresowych skierowano do dzieci w trakcie indywidualnych wywiadów z nimi. Niestety pytanie okazało się niełatwe dla dzieci badanej kategorii wiekowej. Wiele z nich nie potrafiło bowiem wskazać takich przykładów, „intuicyjnie” chyba tylko wiedząc, że takie pozytywne aspekty trudnych sytuacji można odnaleźć. Jednak te podane przez niektóre dzieci przykłady świadczą, że u określonych z nich występuje refleksja dotycząca napotykanych przez nie trudności i ich oddziaływania na emocjonalny, społeczny i intelektualny obszar dziecięcego świata.

którym jest kreowanie pozytywnych zdarzeń i nasycanie zwykłych zdarzeń pozytywnym afektem. Świadczą o tym wypowiedzi dzieci odnoszące się do następujących zadawanych im pytań:

- co można zrobić, żeby poradzić sobie z problemem wywołującym strach/lęk, gniew/złość, smutek?
- co można zrobić, żeby poradzić sobie ze strachem/lękiem, gniewem/złością, smutkiem?

Odpowiedzi na tak postawione pytania zestawiono w tabelach 2–3³. Wynika z nich, że dzieci „sięgają” po pięć wymienionych poniżej strategii:

- 1) poszukiwanie przewodnictwa i wsparcia;
- 2) podejmowanie prób zapomnienia o problemie;
- 3) podejmowanie alternatywnych form aktywności;
- 4) ekspresyjne rozładowywanie emocji;
- 5) rozpatrywanie różnych sposobów rozwiązania problemu.

Wśród wskazanych strategii znajduje się podejmowanie prób zapomnienia o problemie oraz podejmowanie alternatywnych form aktywności. Są one wymieniane przez dzieci zaraz po dominującej u nich strategii poszukiwanie przewodnictwa i wsparcia. Ze względu jednak na podjęty problem w niniejszym artykule ta strategia nie będzie analizowana.

Tabela 2. Relacje dzieci na temat stosowanych przez nie strategii ukierunkowanych na problem⁴

Odpowiedzi	Dziewczynki		Chłopcy		Razem	Wiek 8 lat		Wiek 9 lat		Razem
	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
Rozpatrywanie różnych sposobów rozwiązania problemu	8	5,44	4	3,01	12	2	3,17	10	4,61	12
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 1,008990$; $df = 1$; $p = 0,31514$					$\chi^2 = 0,244654$; $df = 1$; $p = 0,62086$				
Podejmowanie prób zapomnienia o problemie	23	15,65	28	21,05	51	3	4,76	48	22,12	51
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 1,370040$; $df = 1$; $p = 0,24180$					$\chi^2 = 9,875237$; $df = 1$; $p = 0,00168$				
Poszukiwanie przewodnictwa i wsparcia	56	38,10	20	15,04	76	18	28,57	58	26,73	76
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 18,77211$; $df = 1$; $p = 0,00001$					$\chi^2 = 0,083890$; $df = 1$; $p = 0,77209$				

³ W charakterystyce strategii radzenia sobie ze stresem ukierunkowanych na problem i na emocje należy zaakcentować, iż dość znaczny odsetek badanych dzieci nie podał odpowiedzi na pytania dotyczące tej kwestii (dlatego dane w tab. 2 i 3 nie sumują się do 280). Badania empiryczne wykazały, że dzieci nie potrafiły wskazać sposobów poradenia sobie w sytuacjach trudnych, w sytuacjach stresowych, albo też ich odpowiedzi były nieadekwatne w odniesieniu do postawionych pytań.

⁴ Istnieje statystyczna zależność w stosunku do strategii znamionującej podejmowanie prób zapomnienia o problemie ($p = 0,00168$), która ukazuje, iż dzieci 9-letnie (22,12%) znacznie częściej niż 8-letnie (4,76%) deklarowały przejawianie tego rodzaju strategii.

Odpowiedzi	Dziewczynki		Chłopcy		Razem	Wiek 8 lat		Wiek 9 lat		Razem
	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
Podejmowanie alternatywnych form aktywności	22	14,97	28	21,05	50	10	15,87	40	18,43	50
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 1,763539$; $df = 1$; $p = 0,18418$					$\chi^2 = 0,218170$; $df = 1$; $p = 0,64044$				
Ekspresyjne rozładowanie emocji	15	10,20	17	12,78	32	8	12,70	24	11,06	32
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 0,458404$; $df = 1$; $p = 0,49837$					$\chi^2 = 0,129494$; $df = 1$; $p = 0,71896$				

Źródło: Cywińska 2017, s. 227.

Tabela 3. Relacje dzieci na temat stosowanych przez nie strategii ukierunkowanych na emocje

Odpowiedzi	Dziewczynki		Chłopcy		Razem	Wiek 8 lat		Wiek 9 lat		Razem
	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
Rozpatrywanie różnych sposobów rozwiązania problemu	7	4,76	1	0,75	8	3	4,76	5	2,30	8
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 4,045408$; $df = 1$; $p = 0,04429$					$\chi^2 = 1,062619$; $df = 1$; $p = 0,30262$				
Podejmowanie prób zapomnienia o problemie	23	15,65	30	22,56	53	9	14,29	44	20,28	53
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 2,172691$; $df = 1$; $p = 0,14048$					$\chi^2 = 1,141889$; $df = 1$; $p = 0,28525$				
Poszukiwanie przewodnictwa i wsparcia	34	23,13	23	17,29	57	9	14,29	48	22,12%	57
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 1,466833$; $df = 1$; $p = 0,22585$					$\chi^2 = 1,848234$; $df = 1$; $p = 0,17399$				
Podejmowanie alternatywnych form aktywności	30	20,41	21	15,79	51	11	17,46	40	18,43	51
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 0,999905$; $df = 1$; $p = 0,31733$					$\chi^2 = 0,031021$; $df = 1$; $p = 0,86019$				
Ekspresyjne rozładowanie emocji	20	13,61	15	11,28	35	2	3,17	33	15,21	35
Wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 0,345762$; $df = 1$; $p = 0,55652$					$\chi^2 = 6,463316$; $df = 1$; $p = 0,01101$				

Źródło: Cywińska 2017, s. 228–229.

Ilustrację strategii koncentrującej się na podejmowaniu prób zapomnienia o problemie stanowią następujące wypowiedzi dzieci: „można zasnąć”, „uciekam w marzenia, fantazuję”, „można pomyśleć o czymś miłym i uspokoić się”, „myślę o fajnych rzeczach”, „można pomarzyć”, „można nie myśleć o tym, zapomnieć o tym problemie”, „można iść spać”, „można zapomnieć o złej rzeczy”, „można pomyśleć o czymś innym”, „można przypomnieć sobie coś miłego”, „myślę o dobrych rzeczach”, „myślę o czymś wesołym” (Cywińska 2017, s. 230).

Natomiast ilustracją strategii podejmowanie alternatywnych form aktywności, są takie wypowiedzi, jak: „bawię się i wychodzę na dwór”, „rysuję, gram w gry planszowe”, „wychodzę na pływalnię, uprawiam sporty”, „jem lody, czytam książkę”, „można pobawić się z pupilem”, „staram się czymś zająć”, „można pobawić się z kolegami”, „można poczytać albo pograć na instrumencie”, „można pobawić się z mamą lub z bratem”, „można obejrzeć telewizję”, „można głaskać zwierzęta”, „oglądałam bajki” (Cywińska 2017, s. 230–231).

We wskazane wyżej strategii wpisane są mechanizmy obronne, mające na celu regulację emocji. Mechanizmy te są procesami nieświadomymi, których zadaniem jest obniżenie czy redukcja lęku powstałego w wyniku konfliktów motywacyjnych lub sytuacji trudnych dla jednostki. Ważną funkcją mechanizmów obronnych jest także ochrona poczucia godności jednostki, jej wysokiej samooceny, dobrego mniemania o sobie (Grzeżołowska-Klarkowska 1986, s. 34–40). Na szczególną uwagę zasługuje jednak to, iż mechanizmy obronne nie są wrodzonymi właściwościami podmiotu, lecz stanowią wynik procesu socjalizacji. Kształtują się u jednostki w wyniku jej funkcjonowania w różnych grupach społecznych, układach kulturowych, instytucjonalnych. Człowiek uczy się unikać myśli o wydarzeniu wywołującym negatywne emocje, a także często skojarzeń prowadzących do tych myśli. Należy podkreślić też, iż mechanizmy obronne należą do nierealistycznych form ochrony przed sytuacjami trudnymi, są doraźnie przystosowawcze. Łagodzą objawy stresu, ale nie usuwają jego przyczyn. Warto zaakcentować również, iż samouspokojenie jest często warunkiem poradzenia sobie z problemem, umożliwiającym dotarcie do stresora i przezwycięzenie go.

W kontekście rozważań zawartych w niniejszym artykule na uwagę zasługuje ponadto, iż badane dzieci w sytuacjach stresowych poszukują nie tylko sposobów obniżenia napięcia emocjonalnego o ujemnym znaku, ale także podejmują próby wzbudzania u siebie w trudnych momentach emocji pozytywnych, pokrzepiających, dających wytchnienie od zmartwienia.

Wybrane uwarunkowania postrzegania korzyści w wydarzeniu stresowym

W radzeniu sobie ze stresem, a w tym, we wzbudzaniu emocji pozytywnych, nie do przecenienia są właściwości indywidualne człowieka, a wśród nich na szczególną uwagę zasługuje osobowość odporna (*hardy personality*) (Kobasa 1979, s. 3–32), którą znamionują składniki takie, jak:

- kontrola odzwierciedlająca przekonanie o własnej możliwości kontrolowania wydarzeń doświadczanych przez jednostkę lub wpływania na nie;
- zaangażowanie wyrażające zdolność do dynamicznego włączenia się we własną aktywność życiową;

— wyzwanie będące oczekiwaniem, iż zmiany życiowe będą ekscytującym doświadczeniem dla późniejszego rozwoju.

W rozwoju nakreślonej powyżej osobowości nad wyraz ważną rolę odgrywają doświadczenia dzieciństwa, oddziaływania rodziny i innych ważnych dla dziecka środowisk jego życia (przedszkole, szkoła, grupy rówieśnicze), odpowiedzialne za kształtowanie się u jednostki odporności psychicznej (*resilience*). Zjawisko *resilience* jest rozpatrywane jako zdolność do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, „dająca możliwość wyjścia cało, a przynajmniej z niewielkimi stratami z opresji psychicznej” (Sikorska 2016, s. 15). W kontekście procesu radzenia sobie zjawisko *resilience* powinno być traktowane jako najbardziej efektywna rozwojowo postać radzenia sobie. Akcentuje się przy tym, iż odporność psychiczna może być rozpatrywana nie tylko jako zdolność czy cecha, ale także jako „kompetencja dzieci do efektywnej realizacji zadań rozwojowych lub osiągnięcia pozytywnej adaptacji pomimo występujących w ich życiu chronicznych zagrożeń, niekiedy o dużej sile” (Pilecka, Fryt 2011, s. 51). Wskazuje to na możliwość jej rozwijania. W tym wymiarze zauważa się znaczenie indywidualnych zasobów jednostki (jej określonych zasobów wewnętrznych i zewnętrznych), kształtujących się w biegu życia podmiotu, szczególnie we wczesnych latach jego życia.

W charakterystyce zjawiska *resilience* prezentuje się określone modele odporności psychicznej, a w tym: Paula LeBuffe'a i Jacka Naglieriego, Normama Constantine'a z zespołem, Edith Grotberg, Sandry Prince-Embury, Klausa Frohlicha-Gildhoffs z zespołem. W niniejszych rozważaniach zostanie zasygnalizowany model odporności psychicznej Edith Grotberg, w którym eksponowane są trzy jej źródła: *ja mam, ja jestem, ja potrafię*. Zostaną one odniesione do okresu dzieciństwa.

Czynniki w kategorii *ja mam* dotyczą zewnętrznych zasobów, stanowiących wsparcie dla dziecka. Odzwierciedlają je m.in.:

- pełne zaufania relacje z innymi (bezwarunkowa miłość rodziców i opiekunów);
- wyraźne reguły postępowania formułowane w środowisku rodzinnym, za przestrzeganie których dziecko jest nagradzane, a w przypadku ich nierespektowania udzielana jest mu pomoc w zrozumieniu tychże reguł oraz swego postępowania;
- zachęta do bycia autonomicznym – szczególnie dorośli powinni zachęcać dziecko do samodzielności, poszukiwania pomocy w sytuacjach trudnych.

Druga kategoria czynników związana jest z relacją *ja jestem*, którą oddają wewnętrzne cechy dziecka związane z uczuciami, postawami, przekonaniami. Wiążą się one m.in. ze świadomością dziecka, że:

- jest kochane, lubiane, zasługujące na uwagę;
- jest kochające, empatyczne, altruistyczne;
- jest dumne z siebie, posiada poczucie ważności i uznania dla samego siebie;
- jest niezależne i odpowiedzialne.

Ostatnią kategorię czynników przedstawia relacja *ja potrafię*, ukazująca kompetencje społeczne, umiejętności interpersonalne nawiązujące szczególnie do:

- komunikowania się – wyrażania swoich myśli i uczuć, jak i odczytywania emocji innych osób;
- rozwiązywania problemów – negocjowania propozycji ich rozwiązania;
- radzenia sobie z własnym uczuciami i impulsywnością;
- ustalania opartych na zaufaniu relacji z innymi ludźmi (Grotberg 2000; Pilecka, Fryt 2011, s. 54–56).

U podstaw wyodrębnionych przez Grotberg trzech – wyżej wskazanych – kategorii czynników odporności psychicznej znajduje się konieczność rozwijania u dzieci zdolności poznawczych, umożliwiających skutecznie rozwiązywanie problemów, a także opracowywanie i sprawdzanie efektywności stosowanych strategii zaradczych podejmowanych w sytuacjach trudnych. Wskazane zdolności odgrywają także istotną rolę w procesie tworzenia bezpiecznego przywiązania dziecka do rodziców (Schaffer 2008, s. 128–132), rzutującego z kolei m.in. na kształtowanie się u dzieci poczucia własnej efektywności (skuteczności), poczucia umiejscowienia kontroli, samoregulacji i samokontroli, decydujących w wysokim stopniu o rozwijaniu odporności psychicznej jednostki.

Zakończenie

Sytuacje stresowe są trudnym doświadczeniem i przeżyciem, zarówno dla dorosłych, jak i dzieci. Niezwykle istotna zatem jest umiejętność efektywnego, konstruktywnego radzenia sobie z nimi w sposób chroniący własne „ja”, m.in. poprzez poszukiwanie sposobów wspierających zmaganie się jednostki z problemem i dominującymi w nich negatywnymi emocjami. Nie do przecenienia jest tu umiejętność przewartościowywania znaczenia wydarzeń stresowych oraz generowania w nich emocji pozytywnych. Stanowią one asumpt do budowania odwagi, nadziei, wyzwiania wewnętrznej siły do zmagania się ze stresorami i odnajdywania w nich określonych korzyści. Należy dodać, iż emocje pozytywne poprawiając funkcjonowanie człowieka w wielu dziedzinach życia, w tym w sytuacjach stresowych, aktywizując m.in. procesy myślowe implikujące rozwiązywanie problemów oraz osiąganie satysfakcji i spełnienia, ułatwiają też niwelowanie zaburzeń socjalizacji. Wydaje się więc, iż pochylenie się teoretyczne i empiryczne nad obecnością oraz znaczeniem emocji pozytywnych w stresie psychologicznym – zarówno w życiu osób dorosłych, jak i dzieci – jest poznawczo niezwykle ważne, tak dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Może stanowić inspirację do dalszych pogłębionych analiz teoretycznych i przedsięwzięć empirycznych w tym zakresie.

Abstract: Generating positive emotions in stressful experiences

The complexity inherent in socio-cultural reality frequently engenders numerous challenging and stress-inducing circumstances in the lives of both adults and children. These situations predominantly elicit negative emotions and distress. Susan Folkman and Judith Moskowitz emphasize the importance of nurturing positive emotions amidst such stress-laden interactions and their adaptive function within the context of the stress phenomenon. They assert that positive emotions can manifest amidst stressful scenarios through the pursuit and eventual discovery of positive meaning. The traditional stress model proposed by Richard S. Lazarus and Susan Folman, encompassing problem-focused coping and emotion-focused coping, underwent augmentation by Susan Folkman and Judith Moskowitz, who introduced a third coping mechanism for stress, termed meaning-focused coping. This article undertakes an examination of the theoretical attributes pertaining to the aforementioned facets of stressful situations. This inquiry is substantiated by an illustrative excerpt from empirical research, delving into the experiences of younger school-aged children grappling with stressful situations and the strategies they employ to engender positive emotions within such contexts. The empirical investigation encompassed a cohort of 280 children in the third grade within the elementary school setting. This research drew upon the diagnostic survey method, in conjunction with interviews and questionnaires. The pursuit of identifying and discovering positive meanings within stress-inducing occurrences, along with the positive emotions associated with them, assumes pivotal significance. This importance extends beyond adaptive stress management, contributing significantly to the cultivation of an individual's psychological resilience and, concurrently, mitigating challenges related to socialization disorders.

Key words: stress transaction models, positive emotions in stress, meaning-focused coping, individual's mental resilience.

Bibliografia

- [1] Cywińska M., 2017, *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- [2] Danilewicz W., 2008, *Dzieciństwo w rodzinie migracyjnej*, [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, (red.) S. Guz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- [3] Folkman S., 1997, *Positive psychological states and coping with severe stress*, „Social Science and Medicine”, 45.
- [4] Folkman S., Moskowitz J., 2000, *Stress, positive emotion, and coping*, „Current Directions in Psychological Science”, 9.
- [5] Folkman S., Moskowitz J. T., 2006, *Positive affect and meaning – focused coping during significant psychological stress*, [w:] *The scope of social psychology. Theory and application*, (ed.) M. Hewstone, H. Schut, J. de Wit, K. van den Bos, M. Stroebe, UK: Psychology Press, Hove.
- [6] Grotberg E., 2000, *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- [7] Grzeżołowska-Klarkowska H. J., 1986, *Mechanizmy obronne osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [8] Heszen I., 2013, *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [9] Janis I. L., 1958, *Psychological stress. Psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients*, J. Wiley and Sons, Inc, New York.
- [10] Kobasa S. C., 1982, *The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health*, [w:] *Social psychology of health and illness*, (ed.) G. S. Sanders, J. Suls, Erlbaum, Hillsdale.
- [11] Lazarus R. S., Folkman S., 1984, *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing Co, New York.
- [12] Nowak B. M., 2012, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [13] Nyczaj-Draż M., 2005, *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, (red.) M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [14] Pilecka W., Fryt J., 2011, *Teoria stresu dziecięcego*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, (red.) W. Pilecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- [15] Pilecka W., Fryt J., 2011, *Teoria dziecięcej odporności psychicznej*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, (red.) W. Pilecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- [16] Schaffer H. R., 2008, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [17] Sęk H., 1991, *Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami żywotowymi a zdrowie psychiczne*, [w:] *Twórczość i kompetencje żywotowe a zdrowie psychiczne*, (red.) H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- [18] Sikorska I., 2016, *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- [19] Strelau J., 2000, *Temperament a stres: temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, (red.) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- [20] Terelak J. F., 2001, *Psychologia stresu*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.
- [21] Tomaszewski T., 1984, *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa.