

Gdański Uniwersytet Medyczny. Wydział Nauk o Zdrowiu

AGATA GORAL, AGATA ZDUN-RYŻEWSKA

ORCID: 0000-0002-5426-2175; a.goral@gumed.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0130-3295; agata.zdun-ryzewska@gumed.edu.pl

*Cechy osobowości, orientacja sprawcza i wspólnotowa
a wypalenie w nauce zdalnej studentów różnych lat*

Personality Traits, Agentive and Communal Orientation, and Burnout in Remote Learning
of Students in Different Years

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Goral, A., Zdun-Ryżewska, A. (2022). Cechy osobowości, orientacja sprawcza i wspólnotowa a wypalenie w nauce zdalnej studentów różnych lat. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 35(2), 69–87. DOI: DOI:10.17951/j.2022.35.2.69-87

ABSTRAKT

Pandemia koronawirusa wymusiła natychmiastową modyfikację formy edukacji na zdalną. Grupą istotnie dotkniętą tą zmianą są studenci. Celem niniejszego opracowania jest zbadanie poziomu wypalenia akademickiego podczas edukacji zdalnej w dobie pandemii, przy uwzględnieniu różnic osobowościowych (cechy według modelu Wielkiej Piątki: sumienność, neurotyczność; orientacja wspólnotowa) jako predyktorów. Zbadano również różnicę poziomu wypalenia pomiędzy osobami studiującymi od początku zdalnie a studentami uczęszczającymi przedtem na zajęcia stacjonarne. W badaniu wykorzystano ankietę własną oraz trzy kwestionariusze: polską adaptację *Ten Item Personality Inventory* (TIPI-PL) Sorokowskiej, Słowińskiej, Zbieg i Sorokowskiego do pomiaru cech Wielkiej Piątki, Skalę do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej Wojciszke i Szlendak oraz polską adaptację *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI) Chirkowskiej-Smolak do pomiaru wypalenia. W badaniu udział wzięło 587 studentów w wieku 18–48 lat. Postawiono hipotezę ogólną, że wspomniane różnice indywidualne będą predyktorami poziomu wypalenia. Wyniki potwierdziły, że wysoki poziom neurotyczności i orientacji wspólnotowej przewidują wyższy poziom jednego z czynników wypalenia – wyczerpania, natomiast wyższa sumienność przewiduje niższy poziom wypalenia w zakresie obu jego czynników (wyczerpanie i brak zaangażowania). Wyniki wykazały również, że osoby, które studiowały wcześniej stacjonarnie, miały wyższy poziom wypalenia od osób studiujących zdalnie od początku, jednak różnica ta jest niewielka.

Słowa kluczowe: cechy osobowości; wypalenie akademickie; pandemia; edukacja zdalna

WPROWADZENIE

Pandemia COVID-19 spowodowała liczne konsekwencje psychospołeczne dla jednostek (Cipora, Mielnik, 2022; Ivbijaro, Brooks, Kolkiewicz, Sunkel, Long, 2020; Księżka-Koszalka, 2021). W literaturze wymienia się m.in. występowanie lęku przed chorobą i następstwami COVID-19 oraz zmiany w wielu dziedzinach życia społecznego, jak np. reorganizacja działalności placówek publicznych i miejsc pracy, pogorszenie się sytuacji ekonomicznej, izolacja od bliskich osób (Dymecka, 2021). Na przestrzeni ostatnich miesięcy powstaje coraz więcej polskich (Heitzman, 2020; Rak, Romańczyk, Surma, Kocyan, Krzystanek, 2021; Talarowska, Chodkiewicz, Nawrocka, Miniszewska, 2020) i zagranicznych analiz (Borges i in., 2020; Vindegaard, Benros, 2020; Xiong i in., 2020), które wskazują, że nowe warunki mogą wpływać m.in. na dobrostan, zdrowie psychiczne ludzi. Jedną z grup istotnie dotkniętych zmianami w kontekście pandemii są ludzie młodzi, studenci (Birditt, Turkelson, Fingerma, Polenick, Oya, 2021; Charles, Strong, Burns, Bullerjahn, Serafine, 2021; Debowska, Horeczy, Boduszek, Doliński, 2020; Pyżalski, 2021). Sytuacja zagrożenia epidemicznego wymusiła wprowadzenie natychmiastowych zmian w sposobie funkcjonowania uczelni, czego efektem było przeniesienie edukacji do przestrzeni wirtualnej. Wskazuje się na możliwe korzyści, ale i na wady takiej formy edukacji (Pyżalski, Walter, 2021). Uwagę zwracają nie tylko sygnały o nasilających się zjawiskach poziomu stresu, depresji, lęku (Debowska i in., 2020; Sankhi, Marasine, 2020). Warte zauważenia wydają się być również deklarowane przez osoby uczące się zdalnie uczucia braku motywacji, problemy z koncentracją czy poczucie izolacji (Browning i in., 2021), które pojawiają się w następstwie zmiany trybu edukacji. Niektóre polskie uczelnie przeprowadziły ankiety wśród swoich studentów, prosząc ich o wyrażenie opinii na temat nauki w takiej formie. Wiele z nich było zbieżnych z powyższymi obserwacjami (Długosz, 2020a, 2020b; Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2020). Wyniki badania Bylievy, Bekirogullari, Lobatyuk i Nam (2020) przeprowadzonego wśród studentów pierwszego roku wskazują, że wystąpił wzrost liczby studentów, którzy po przejściu na zdalny tryb nauczania nie podchodzili do testów i nie powrócili potem do kursu. Badanie Zis, Artemiadis, Bargiotas, Nteveros i Hadjigeorgiou (2021) natomiast wykazało, że wśród studentów medycyny wyczerpanie emocjonalne wzrosło szczególnie na ostatnich latach studiów, co mogło być spowodowane dyskomfortem wynikającym z braku możliwości uzyskania doświadczenia klinicznego tuż przed rozpoczęciem kariery zawodowej. Można więc podejrzewać, że istnieje ryzyko pojawienia się syndromu wypalenia wśród studentów realizujących edukację w formie zdalnej, przy czym może się on w różny sposób ujawniać na przestrzeni poszczególnych lat studiów. W badaniach, które biorą pod uwagę różnice poziomu wypalenia między poszczególnymi latami studiów, jednak nie zwrócono uwagi na możliwe różnice pomiędzy

studentami, którzy studiują zdalnie od samego początku a studentami, którzy wcześniej uczęszczali na zajęcia stacjonarne i prawdopodobnie mają świadomość pewnego rodzaju „straty” – bardzo możliwe, że to istotny czynnik, który warto zbadać.

W klasycznej teorii Maslach (zob. Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001) wypalenie jest definiowane jako reakcja na chroniczne emocjonalne i interpersonalne stresory występujące w pracy zawodowej (w pierwotnym założeniu miała to być praca związana z kontaktem z drugim człowiekiem, czyli lekarze, pielęgniarki, nauczyciele itp.; w późniejszym czasie koncepcję rozwinięto w celu uwzględnienia również innych zawodów). W tym ujęciu syndrom wypalenia mieści się w trzech wymiarach: wyczerpanie, cynizm i obniżone poczucie dokonań osobistych. W nowszym modelu, określanym jako model Wymagania w pracy – Zasoby (*Job demands – Resources model of burnout*, JD-R model), który został zaproponowany przez Demerouti, Bakker, Nachreiner i Schaufeli (2001), wypalenie definiuje się jako efekt wysokich wymagań w pracy (bez względu na rodzaj wykonywanego zawodu) w połączeniu z brakiem zasobów niezbędnych do sprostania tym wymaganiom. Prowadzi to do objawiania się syndromu wypalenia na dwóch wymiarach: wyczerpanie (reakcja na długotrwałe napięcie związane z fizycznymi, społecznymi i organizacyjnymi wymaganiami pracy) oraz brak zaangażowania (dystansowanie się i wzrost negatywnego nastawienia względem pracy).

Konstrukt wypalenia kojarzony jest zazwyczaj z pracą zawodową, ale można go odnieść również do studentów (Rahmati, 2015; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, Bakker, 2002). Zjawisko to można określić jako wypalenie akademickie – uczucie wyczerpania spowodowane wymaganiami związanymi z nauką, cyniczny i zdystansowany stosunek do studiów i poczucie niekompetencji jako student (Schaufeli i in., 2002).

W wielu badaniach wykazano, że istotnym czynnikiem, który może wpływać na poziom wypalenia, jest osobowość (Bakker, Van Der Zee, Lewig, Dollard, 2006; Brown, Slater, Lofters, 2019; Jędrzysek-Geisler, Izdebski, 2018). Niektórzy badacze zwracają uwagę, że wymiarami, które w znacznej mierze można łączyć z aspektem wypalenia, są neurotyczność i sumienność, które można m.in. traktować jako czynniki przewidujące nieadaptacyjne (neurotyczność) lub adaptacyjne (sumienność) style radzenia sobie (Armon, Shirom, Melamed, 2012). Wspomniane badania dotyczą pracowników zawodowych. Warto sprawdzić, czy podobne zależności mogą wystąpić także w kontekście wypalenia akademickiego.

Osobowość można definiować jako zestaw względnie stałych cech uwarunkowanych biologicznie, które ujawniają się w tendencji do określonych zachowań w różnych obszarach życia codziennego jednostki (Costa, McCrae, 1992). W pięcioczynnikowym modelu Wielkiej Piątki Costa i McCrae (1999) ujmują strukturę osobowości jako pięć wymiarów, którymi jednostki różnią się od siebie:

neurotyczność (poziom tendencji do doświadczania negatywnych emocji), ekstrawersja (poziom preferowania interakcji społecznych), otwartość na doświadczenie (poziom skłonności i pozytywnego wartościowania różnorodności, nowości, zmian), ugodowość (poziom pozytywnego nastawienia do innych), sumienność (poziom silnego poczucia celu i wysoki poziom zorganizowania, motywacji, wytrwałości).

Kolejnym konstruktem osobowościowym wartym przywołania według autorki niniejszego artykułu jest wspólnotowość. Pojęcie wspólnotowości zostało wraz z pojęciem sprawczości po raz pierwszy omówione przez Bakana (1966) i potem szerzej zbadane przez Helgeson (2003). Sprawczość opisywana jest jako skupianie się na sobie i swojej indywidualności, natomiast wspólnotowość to skupianie się na innych ludziach i na relacjach z nimi. W dobie pandemii, która stworzyła liczne bariery w zakresie relacji interpersonalnych (Kosowski, Mróz, 2020; Malinowski, 2021), wspólnotowość może odgrywać ważną rolę w odniesieniu do przeżyć studentów uczących się zdalnie, dlatego warto zbadać jej znaczenie.

Na podstawie powyższych wniosków wydaje się istotne zbadanie nasilenia wypalenia akademickiego w kontekście bieżącej sytuacji pandemii wśród studentów, z uwzględnieniem możliwie ważnych zmiennych, jakimi są różnice indywidualne w zakresie wspomnianych powyżej właściwości osobowościowych. Warto też wziąć pod uwagę możliwe różnice w poziomie wypalenia pomiędzy studentami, którzy studiują zdalnie od samego początku a studentami, którzy wcześniej uczęszczali na zajęcia stacjonarne. W oparciu o zebraną literaturę postawiono hipotezę ogólną, że uwzględnione w badaniu różnice indywidualne, a także fakt wcześniejszego studiowania w formie stacjonarnej będą predyktorami poziomu wypalenia akademickiego wśród studentów w trybie zdalnej edukacji.

Hipotezy szczegółowe:

1. Wyższa sumienność będzie przewidywała niższy poziom wypalenia akademickiego w grupie badanych studentów.
2. Wyższa neurotyczność będzie przewidywała wyższy poziom wypalenia akademickiego w grupie badanych studentów.
3. Wyższa wspólnotowość będzie przewidywała wyższy poziom wypalenia akademickiego w grupie badanych studentów.
4. Wyższy poziom wypalenia wystąpi u osób, które wcześniej studiowały stacjonarnie.

MATERIAŁ I METODY

Badanie zostało przeprowadzone w okresie od marca do maja 2021 r. Uczestnicy byli rekrutowani poprzez zaproszenie do uzupełnienia kwestionariusza Google dostępnego online. Ankieta została udostępniona za pomocą mailingu uczelnianego oraz mediów społecznościowych (grupy studenckie na profilach

społecznościowych różnych uczelni w całej Polsce). Kryterium włączenia do badania było wyrażenie zgody na udział w badaniu, pełnoletniość oraz fakt studiowania obecnie w formie zdalnej. Ankiety wypełniło 622 studentów. Spośród wstępnej próby wyłączono 35 ankiet z powodu nieprawidłowego wypełnienia (brak danych demograficznych, nieudzielenie odpowiedzi na niektóre pytania). Ostatecznie w badaniu udział wzięło 587 osób w wieku 18–48 lat ($M = 21,8$; $SD = 2,77$; kobiety – 79,6%; mężczyźni – 20,4%). Byli to studenci z 43 różnych polskich uczelni.

W badaniu wykorzystano polską adaptację testu *Ten Item Personality Inventory* (TIPI) – TIPI-PL, polską wersję *Olbi Burnout Inventory* (OLBI), Skalę do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej Wojciszke i Szlendak, a także autorские narzędzie badawcze.

Do pomiaru cech osobowości wykorzystano inwentarz TIPI stworzony przez Gosling, Rentfrow i Swann Jr. (2003), w polskiej adaptacji Sorokowskiej, Słowińskiej, Zbieg i Sorokowskiego (2014). W skład TIPI-PL wchodzi 10 stwierdzeń, które badają osobowość na pięciu wymiarach (neurotyczność, ekstrawersja, sumiennność, otwartość na doświadczenie, ugodowość) zgodnie z pięcioczynnikowym modelem osobowości (McCrae, Costa, 1999). Osoba badana ma za zadanie ustosunkować się przy pomocy sformułowania „Spostrzegam siebie jako osobę” do każdego stwierdzenia, oceniając siebie na skali Likerta od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 7 (zdecydowanie się zgadzam). Połowa stwierdzeń posiada odwróconą punktację, do każdego wymiaru przydzielone są po dwa stwierdzenia. Wynik wylicza się dla każdego wymiaru oddzielnie, obliczając średnią z punktów przyznanych adekwatnym dwóm stwierdzeniom, przy czym im wyższa średnia, tym większe nasilenie danej cechy osobowości. W polskiej adaptacji w formie arkusza internetowego rzetelność zmierzono przy pomocy miary spójności wewnętrznej (α Cronbacha) oraz współczynników stabilności bezwzględnej (r -Pearsona, r -Kendalla) w metodzie test–retest. Alfa Cronbacha mieści się w zakresie od 0,45 (otwartość na doświadczenie) do 0,83 (stabilność emocjonalna), współczynnik r -Pearsona – w zakresie od 0,72 (stabilność emocjonalna) do 0,83 (sumiennność), współczynnik r -Kendalla – w zakresie od 0,56 (otwartość na doświadczenie) do 0,68 (sumiennność), przy $p < 0,001$. Trafność zmierzono przy pomocy korelacji inwentarza TIPI-PL z NEO-FFI – korelacje mieszczą się w zakresie od 0,49 (otwartość na doświadczenie) do 0,74 (sumiennność) przy $p < 0,01$, przy czym wykazano silniejszą korelację podskal analogicznych względem podskal mierzących różne cechy.

Poziom wypalenia zbadano przy pomocy OLBI stworzonego przez Demerouti i in. (2001), w polskiej adaptacji Chirkowskiej-Smolak (2018). Kwestionariusz OLBI jest złożony z 16 stwierdzeń, które badają wypalenie w ramach dwóch zmiennych: wyczerpania i braku zaangażowania, zgodnie z dwuczynnikową koncepcją wypalenia zawodowego (Demerouti i in., 2001). Badany ma za zadanie

ocenić, jak bardzo zgadza się z każdym stwierdzeniem na skali od 1 (zdecydowanie się zgadzam) do 4 (zdecydowanie się nie zgadzam). Do każdej zmiennej przypisano po osiem stwierdzeń. Połowa stwierdzeń posiada odwróconą punktację. Wynik oblicza się dla każdej z podskal oddzielnie – jest to średnia wyliczana z liczby punktów przyznanych adekwatnym ośmiu stwierdzeniom, przy czym im wyższa średnia, tym większe nasilenie danego komponentu wypalenia. Rzetelność zmierzono przy pomocy miary spójności wewnętrznej – α Cronbacha w zakresie 0,75 (wyczerpanie) oraz 0,74 (brak zaangażowania). Trafność kryterialną zmierzono przy pomocy korelacji z innymi narzędziami do badania wypalenia oraz zaangażowania w pracę (MBI-GS, UWES) – korelacje na poziomie umiarkowanym i wysokim (od $-0,43$ do $0,81$; $p < 0,001$). Trafność teoretyczną zbadano przy pomocy korelacji podskal OLBI z satysfakcją z pracy i postrzeganym stresem – ujemne korelacje podskal z satysfakcją oraz dodatnie korelacje z postrzeganym stresem (od $-0,36$ do $0,52$; $p < 0,001$).

Poziom orientacji sprawczej i wspólnotowej zbadano za pomocą Skali do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej Wojciszke i Szlendak (2010). Kwestionariusz składa się z 30 określeń (przymiotników) – 15 z nich wchodzi w zakres skali sprawczości, pozostałe zaś dotyczą skali wspólnotowości. Badany ma za zadanie ocenić na skali od 1 (zdecydowanie nie) do 7 (zdecydowanie tak), w jakim stopniu każde z określeń go opisuje. Wynik oblicza się dla każdej skali oddzielnie – jest to średnia z liczby punktów przyznanych adekwatnym określeniom, przy czym im wyższa średnia, tym większe nasilenie danej orientacji. Rzetelność narzędzia zmierzono przy pomocy miary spójności wewnętrznej – α Cronbacha 0,92 (Skala Wspólnotowości) oraz 0,90 (Skala Sprawczości). Trafność teoretyczną wykazano, badając różnice w wynikach obu skal w zakresie płci i wieku. Przy pomocy analizy wariancji zbadano różnice w zakresie płci – kobiety przypisywały sobie więcej wspólnotowości ($M = 5,61$) niż sprawczości ($M = 5,55$), a mężczyźni odwrotnie (sprawczość – $M = 4,66$; wspólnotowość – $M = 4,48$). Przy pomocy testu t-Studenta zbadano różnice w zakresie wieku – pokolenie młodsze przypisywało sobie więcej sprawczości ($5,20$) i mniej wspólnotowości ($5,38$) od pokolenia starszego (sprawczość = $4,94$; wspólnotowość = $5,62$). Wykazano również, że Skala Sprawczości koreluje ze Skalą Męskości autorstwa Bem na poziomie $r = 0,71$ (brak korelacji tej skali ze Skalą Kobiecości), natomiast Skala Wspólnotowości odwrotnie – koreluje ze Skalą Kobiecości ($r = 0,54$), przy braku korelacji ze Skalą Męskości.

W badaniu wykorzystano również ankietę własną w celu uzyskania danych demograficznych (wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, uczelnia, kierunek, rok studiów, fakt studiowania zdalnego) oraz informacji na temat postrzegania nauki w formie zdalnej (pytania dotyczące stopnia zainteresowania treściami zajęć, motywacji do nauki, współpracy ze studentami i wykładowcami oraz zadowolenia z nauki w formie zdalnej).

Obliczenia statystyczne wykonano przy użyciu oprogramowania Statistica 13.3. Do obliczeń wykorzystano testy parametryczne (regresja wieloraka, macierze korelacji oraz test t-Studenta dla prób niezależnych) z oznaczeniem istotności statystycznej na poziomie $p < 0,05$.

Autorki artykułu uzyskały zgodę Komisji Bioetycznej na przeprowadzenie niniejszego badania.

WYNIKI

W badaniu udział wzięło 587 studentów z różnych uczelni (ponad 60% studiowało na uczelniach medycznych) z całego kraju. Większość badanej grupy stanowiły kobiety i osoby zamieszkujące tereny miejskie. Studenci z różnych lat byli reprezentowani dość równomiernie w badanej grupie. Zebrane dane socjodemograficzne zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka demograficzna grupy badanej

Charakterystyka		Liczebność
Wiek		18–48 (M = 21,8; SD = 2,8)
Płeć	kobieta	467 (79,6%)
	mężczyzna	120 (20,4%)
Miejsce zamieszkania	wieś	120 (20,4%)
	miasto	467 (79,6%)
Rodzaj kierunku	humanistyczne i społeczne	139 (23,7%)
	medyczne	366 (62,4%)
	techniczne	34 (5,8%)
	inne	48 (8,2%)
Rok studiów	I	174 (29,6%)
	II	149 (25,4%)
	III	118 (20,1%)
	IV	92 (15,7%)
	V	54 (9,2%)

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na duże dysproporcje liczebności grup w zakresie zmiennych socjodemograficznych zrezygnowano z porównań w tym zakresie i dokonywano analiz w całej grupie badanych.

Dla całej badanej grupy wykonano analizę regresji wieloraką dla dwóch zmiennych zależnych: wyczerpania i braku zaangażowania. Uzyskano dwa istotne

statystycznie modele, dzięki którym można wskazać predyktory wyczerpania i braku zaangażowania studentów. Model regresji dla wyczerpania został przedstawiony w tabeli 2. Sumienność, neurotyczność oraz wspólnotowość okazały się istotnymi statystycznie predyktorami wyczerpania. Ekstrawersja, ugodowość, otwartość na doświadczenie oraz sprawczość były nieistotnymi predyktorami dla wyczerpania. Cały model jest istotny statystycznie ($F(7,579) = 10,52$; $p < 0,0001$) i pozwala na wyjaśnienie około 10% wariacji wyczerpania studentów w trakcie nauki zdalnej (skorygowane $R^2 = 0,102$). Im niższa sumienność, większa neurotyczność i wspólnotowość, tym większe wyczerpanie studentów.

Tabela 2. Model regresji dla zmiennej wyczerpanie z istotnymi predyktorami w grupie studentów

Zmienna	B	Beta	t	p
Ekstrawersja	-0,24	-0,07	-1,27	n.i.
Ugodowość	-0,29	-0,06	-1,19	n.i.
Sumienność	-0,38	-0,10	-2,29	0,022
Neurotyczność	0,62	0,19	4,17	0,000
Otwartość na doświadczenie	-0,02	-0,00	-0,11	n.i.
Sprawczość	-0,56	-0,10	-1,82	n.i.
Wspólnotowość	0,73	0,13	2,35	0,019

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny model ukazujący predyktory braku zaangażowania został przedstawiony w tabeli 3. Model ten również jest istotny statystycznie ($F(7,579) = 3,96$; $p < 0,0001$) i pozwala przewidywać około 3% wariacji braku zaangażowania studentów (skorygowane $R^2 = 0,03$). W tym przypadku jedynym istotnym predyktorem braku zaangażowania okazała się być sumienność. Im mniejsze nasilenie sumienności, tym bardziej możemy przewidywać brak zaangażowania u studentów w trakcie studiów online.

Tabela 3. Model regresji dla zmiennej brak zaangażowania z istotnymi predyktorami w grupie studentów

Zmienna	B	Beta	t	p
Ekstrawersja	-0,21	-0,07	-1,32	n.i.
Ugodowość	-0,19	-0,05	-0,92	n.i.
Sumienność	-0,34	-0,11	-2,48	0,014
Neurotyczność	0,17	0,07	1,41	n.i.
Otwartość na doświadczenie	-0,21	-0,06	-1,27	n.i.
Sprawczość	-0,13	-0,03	-1,50	n.i.
Wspólnotowość	0,32	0,07	1,23	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Ze zmiennymi, które okazały się istotnymi predyktorami zarówno wyczerpania (sumienność, neurotyczność i wspólnotowość), jak i braku zaangażowania (w tym przypadku tylko sumienność), korelowały zmienne z autorskiego kwestionariusza, który miał na celu scharakteryzowanie postaw i odczuć studentów wobec swoich studiów i innych studentów (tabela 4). Im większa sumienność, tym większe zainteresowanie treściami przekazywanymi na studiach, wraz z poczuciem faktycznego zdobywania wiedzy, oraz większa motywacja własna do ukończenia studiów. Z tą ostatnią zmienną powiązane są też neurotyczność (korelacja ujemna) i wspólnotowość. Wspólnotowość korelowała także z oceną stopnia zgrania studentów ze swojej grupy (i przekonaniem co do tego, jak ważne jest to zgranie) oraz z oceną wsparcia otrzymywanego od innych studentów w czasie studiowania zdalnego.

Tabela 4. Korelacje (r-Pearsona) pomiędzy zmiennymi z autorskiego kwestionariusza służącego do oceny postaw i odczuć wobec studiów i innych studentów a sumiennością, neurotycznością i wspólnotowością

Pytanie	Sumienność	Neurotyczność	Wspólnotowość
Zainteresowanie treściami, które są przekazywane na studiach	0,20*	-0,06	0,08
Poczucie faktycznego zdobywania wiedzy w ramach studiowania zdalnego	0,13*	-0,04	0,02
Ocena motywacji do ukończenia studiów	0,16*	-0,10*	0,09*
Ocena „zgrania” studentów w grupie	-0,03	-0,03	0,11*
Ocena wsparcia otrzymywanego od innych studentów	0,007*	-0,06	0,14*
Ocena tego, jak ważne jest, aby studenci byli zgrani	0,03	-0,07	0,24*

* $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Wykazano również istotne różnice w zakresie braku zaangażowania między osobami, które studiowały w sposób zdalny od początku swoich studiów (mniejszy brak zaangażowania) w porównaniu do osób, które studiowały wcześniej stacjonarnie (większy brak zaangażowania). Ocena wielkości tego efektu wykazała, że różnica jest słaba (Cohen's $d = (208-199) / 42 = 0,21$). Nie zaobserwowano żadnych istotnych statystycznie różnic w zakresie wyczerpania – poziom wyczerpania obu grup był bardzo zbliżony (tabela 5).

Tabela 5. Porównanie pod względem wyczerpania i braku zaangażowania grupy znającej tylko zdalny sposób studiowania z grupą, która aktualnie studiuje zdalnie, a wcześniej studiowała stacjonarnie

	Grupa studiująca tylko zdalnie M (SD)	Grupa studiująca stacjonarnie, potem zdalnie M (SD)	t	df	p
Wyczerpanie	21,8 (5,6)	21,6 (5,2)	0,37	585	0,71
Brak zaangażowania	19,9 (4,2)	20,8 (4,2)	-2,12	585	0,03

Źródło: opracowanie własne.

DYSKUSJA

Celem niniejszego opracowania było zbadanie predyktorów wypalenia akademickiego związanego z nauką zdalną w sytuacji pandemii. Uwzględniono różnice indywidualne w zakresie cech osobowości według modelu Wielkiej Piątki (głównie sumienność, neurotyczność, a także wspólnotowość). Zbadano również występowanie różnicy w poziomie wypalenia pomiędzy studentami, którzy studiuje zdalnie od początku studiów a studentami, którzy wcześniej uczęszczali na zajęcia stacjonarne. Uzyskane wyniki potwierdzają w większości zaproponowane przez nas hipotezy.

Odnosząc się do hipotezy 1, na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że wyższa sumienność przewiduje niższy poziom wypalenia akademickiego w grupie badanych studentów (dotyczy to zarówno aspektu wyczerpania, jak i braku zaangażowania). Taki profil wyników jest zgodny z badaniami dotyczącymi sumienności, wyników w nauce oraz wypalenia. Wypalenie może być postrzegane jako czynnik możliwie wpływający na wyniki w nauce (Yang, 2004). Z kolei wyniki w nauce (*academic performance*) w licznych badaniach są powiązane z sumiennością (Conrad, Patry, 2012; Finn i in., 2015; Mammadov, 2021; Rimfeld, Kovas, Dale, Plomin, 2016; Sawdon, McLachlan, 2020; Zell, Lesick, 2021). W badaniu Rimfeld i in. (2016) określono, że sumienność jest głównym czynnikiem osobowościowym przewidującym wyniki w nauce, przy czym zwrócono uwagę także na udział częściowo odrębnego konstruktów wytrwałości (*grit*) w zwiększaniu stopnia tej predykcji. Można wnioskować, że sumienność sprzyja temu, by – pomimo różnego rodzaju trudności – realizować obowiązki akademickie. W świetle wyników niniejszego badania taki wniosek okazuje się adekwatny również w warunkach pandemii – studenci wykazywali niższy poziom wypalenia, jeśli byli sumienni. W pracy Finn i in. (2015) zbadano natomiast związek cech modelu Wielkiej Piątki, szczególnie sumienności (w zakresie jej sześciu aspektów: uporządkowanie, obowiązkowość, dążenie do osiągnięć, samodyscyplina, ostrożność, poczucie własnej skuteczności) z wynikami w nauce. Wykazano istotność tego związku, ze szczególnym naciskiem na aspekt dążenia do osiągnięć. W badaniu Conrad i Patry (2012) także wykazano związek między

sumiennością a wynikami w nauce, z zaznaczeniem dwóch istotnych mediatorów: poczucia własnej skuteczności oraz lęku przed testami. Autorzy wskazują, że wydaje się istotne dla przyszłych badań to, by przyjrzeć się relacjom pomiędzy sumiennością a wynikami w nauce, z uwzględnieniem innych, możliwie występujących mediatorów. Bardzo prawdopodobne, że w sytuacji zdalnej edukacji jednym z takich mediatorów może być właśnie wypalenie akademickie. Wymaga to jednak szerszych badań, po dłuższym czasie trwania pandemii. W przyszłych badaniach warto jeszcze zwrócić uwagę na możliwą istotność lat nauki – osiągnięcia w nauce i poziom wypalenia akademickiego mogą się różnić pomiędzy studentami na różnych latach studiów.

Wyniki naszej pracy są spójne z badaniem Keller i Karau (2013), w którym sumiennosc została określona jako główna cecha osobowości powiązana z odczuciami względem kursu online (większe zaangażowanie, większa wartość dla kariery, lepsza ogólna ocena, mniejszy niepokój i frustracja oraz większe preferencje dla kursów online). Jest to zbieżne z uzyskanymi przez nas wynikami korelacji pomiędzy sumiennością a pytaniami z ankiety (im wyższa sumiennosc, tym większe zainteresowanie treściami przekazywanymi na studiach, poczucie faktycznego zdobywania wiedzy, większa motywacja do ukończenia studiów). Przyglądając się powyżej przytoczonym badaniom, można zauważyć, że sumiennosc prezentuje się jako istotny czynnik w doświadczaniu procesu studiowania.

W badaniach nad cechami sumiennosci i neurotyczności również wykazano, że sumiennosc prowadzi do wyższych osiągnięć w nauce (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003), a dodatkowo w sytuacji stresora powiązana jest z dojrzałymi mechanizmami radzenia sobie (Gori, Topino, Palazzeschi, Di Fabio, 2021; Perera, McIlveen, Oliver, 2015) – powiązania neurotyczności obecne w tych badaniach zostaną szerzej opisane w odniesieniu do hipotezy 2.

Biorąc pod uwagę przytoczone badania oraz wyniki niniejszej pracy, można wnioskować, że w niniejszym badaniu sumiennosc ukazuje się w pewnym stopniu jako najważniejszy i kluczowy czynnik ochronny przed wypaleniem (dotyczy zarówno wyczerpania, jak i braku zaangażowania) oraz wpływa ochronnie na sposób funkcjonowania studentów podczas „niezwykłych” warunków, jakie stworzyła pandemia. Możliwe również, że istotny udział ma tutaj samokontrola (zdolność do opierania się impulsom) oraz umiejętność planowania i organizacji w połączeniu z rzetelnym podejściem do obowiązków – studentów, którzy w sposób nagły zostali niejako skazani na własną samoorganizację pracy w trybie zdalnym, chronią głównie ich wewnętrzne zasoby powiązane z sumiennością. Wydaje się, że to istotne odkrycie, warte bliższego wglądu w dalszych badaniach.

W kontekście hipotezy 2 wyniki niniejszej pracy wskazują, że im większa neurotyczność, tym większe wyczerpanie wśród badanych studentów. Wyniki te mogą potwierdzać powyżej wspomniane badania dotyczące sumiennosci i neurotyczności (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003; Gori i in., 2021; Perera i in.,

2015), gdzie neurotyczność przewidywała niejako odwrotny efekt względem sumienności – stanowiła przeszkodę w zdobywaniu osiągnięć w nauce, a w sytuacji stresora była powiązana z niedojrzałymi mechanizmami radzenia sobie. Inne badania skupiające się wokół neurotyczności wskazują, że osoby z wysokim poziomem tej cechy mogą odczuwać silniejszy dystres (Gunthert, Cohen, Armeli, 1999) oraz posiadać większe ryzyko wyczerpania emocjonalnego w pracy (Sossnowska, De Fruyt, Hofmans, 2019) – jest to zbieżne z wynikami naszego badania, gdzie neurotyczność stanowi istotny predyktor aspektu wyczerpania. Z innego badania (Bianchi, 2018) wynika, że neurotyczność wpływa na wypalenie mocniej niż czynniki zewnętrzne w pracy, co skłania do wniosku o faktycznej istotności czynnika osobowości w kwestii wypalenia.

Takie wyniki mogą oznaczać, że neurotyczność (odwrotnie niż omawiana w hipotezie 1 sumiennosc) stanowi czynnik ryzyka wypalenia w zakresie aspektu wyczerpania oraz wpływa w sposób negatywny na sposób przeżywania sytuacji stresowej.

W odniesieniu do przytoczonych cech osobowości (sumiennosc, neurotyczność) warto przywołać również pracę Staller i in. (2021), w której zbadano rolę cech osobowości modelu Wielkiej Piątki w predykcji sukcesów w nauce zdalnej podczas pandemii wśród studentów – wyniki badań wspomnianych badaczy wykazały, że osoby sumienne, z niskim poziomem neurotyczności lepiej radziły sobie z nauką w warunkach izolacji (tzw. *shutdown environment*), co jest zbieżne z niniejszym badaniem oraz opisanymi powyżej hipotezami 1 i 2. W pracy Staller i in. (2021) wykazano również, że cechy osobowości są m.in. istotnymi predyktorami zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych w ujęciu teorii autodeterminacji Ryan i Deci (2000) – potrzeby autonomii, kompetencji i relacji z innymi. Sumiennosc pozwala przewidywać pozytywne spełnienie tych potrzeb, natomiast neurotyczność odwrotnie – ich niespełnienie. Jak wynika z innego badania (Sulea, Beek, Sarbescu, Virga, Schaufeli, 2015), zaspokojenie potrzeb autonomii, kompetencji i relacji z innymi przewiduje lepsze samopoczucie, silniejszą motywację i większe zaangażowanie w podejmowane działania. Niezaspokojenie potrzeb przewiduje natomiast wyczerpanie emocjonalne. Powyższe wyniki można tłumaczyć w ten sposób, że student jako jednostka posiada podstawowe potrzeby (autonomii, kompetencji, relacji z innymi), których zaspokojenie prowadzi do lepszego samopoczucia i silniejszej motywacji do działania, co może chronić przed wypaleniem. Z kolei cechy osobowości (m.in. sumiennosc i neurotyczność) pozwalają przewidywać, jak duże ryzyko frustracji w zakresie wspomnianych potrzeb posiada dana jednostka. W sytuacji takiej jak nagła zmiana trybu edukacji wywołana pandemią osoby z wyższą neurotycznością będą gorzej przystosowane do nieprzewidywalnej, nieznannej sytuacji, a więc będą obciążone większym ryzykiem niespełnienia podstawowych potrzeb i w konsekwencji możliwie większym poziomem wypalenia akademickiego; odwrotna sytuacja wystąpi u studentów

o wysokiej sumienności (zaspokojone potrzeby przyczynią się do większej motywacji do działania). We wspomnianym powyżej badaniu (Sulea i in., 2015) stwierdzono, że na podstawie uzyskanych wyników warto podjąć działanie praktyczne – wziąć pod uwagę stworzenie studentom środowiska odpowiedniego do zaspokojenia potrzeb autonomii, kompetencji i relacji z innymi, np. w postaci oferowania studentom możliwości wyboru lub modyfikacji zajęć, udzielania pozytywnych informacji zwrotnych lub oferowania możliwości pracy w grupach. Kwestia opracowania modelu pracy zgodnego z potrzebami studentów wydaje się szczególnie ważna, gdyż stwarza szansę zmniejszenia ryzyka wypalenia akademickiego wśród studentów w warunkach zdalnej edukacji – to prawdopodobnie cenny kierunek dla przyszłych badań. Można również przypuszczać, że ważna jest liczba lat nauki. W przyszłych badaniach warto zatem zwrócić uwagę na ewentualne występowanie różnic w zakresie motywacji, frustracji związanej z niezaspokojeniem potrzeb i wypalenia akademickiego pomiędzy studentami różnych lat.

Odnosnie do hipotezy 3 należy wskazać, że wyniki niniejszego badania potwierdzają, iż wyższa wspólnotowość przewiduje wyższy poziom wyczerpania studentów w trakcie nauki zdalnej. Jest to zbieżne z literaturą, gdzie wskazuje się na powiązania wspólnotowości z wypaleniem zawodowym – w pracy Maslach (1998) wymieniono „rozpad wspólnoty” jako jeden z sześciu głównych obszarów, które mogą doprowadzić do wypalenia. Zaznaczono też, że ograniczenia zasobów jednostki (w tym zasoby związane ze wsparciem społecznym) są obok obciążenia w pracy najważniejszymi czynnikami mogącymi doprowadzić do wypalenia. Można wnioskować, że wspólnotowość może być traktowana jako istotny predyktor wypalenia – wyniki niniejszej pracy wydają się to potwierdzać.

Uzyskane wyniki są zgodne również z badaniem Sederevičiūtė-Pāciauskienė, Valantinaitė i Kliukas (2021), które ukazuje wymiar wspólnoty i wzajemnej kolaboracji jako istotny czynnik podczas edukacji zdalnej, a także z badaniem Maunder (2017), które wykazało związek przywiązania między studentami z wyższym przystosowaniem do życia uniwersyteckiego. W przypadku izolacji społecznej związanej z COVID-19 pojawiło się także większe ryzyko występowania samotności (Banerjee, Rai, 2020). Wysokie nasilenie orientacji wspólnotowej, która powiązana jest z takimi motywacjami interpersonalnymi jak przyjaźń, przynależność, opieka i wspólnota (McAdams, Hoffman, Mansfield, Day, 1996), może stwarzać większe ryzyko pojawienia się cierpienia związanego z samotnością wśród studentów, których potrzeby interpersonalne nie są zaspokojone (Zarbatany, Conley, Pepper, 2004). Istotność interakcji z rówieśnikami dla wymiaru wspólnotowości potwierdzają również wyniki niniejszego badania – wystąpiły istotne korelacje tej cechy z odpowiedziami ankietowanych na pytania dotyczące „zgrania” studentów. Zaspokojona potrzeba utrzymywania kontaktów interpersonalnych i przynależności może pełnić rolę czynnika ochronnego przeciw stresorom. Osoby, które nie posiadają adekwatnych wspierających relacji, mogą zatem

odczuwać większy stres niż osoby, które takie relacje posiadają (Baumeister, Leary, 1995).

Biorąc pod uwagę przytoczone badania w zakresie wspólnotowości oraz wyniki badań własnych, można wnioskować, że relacje interpersonalne mogą działać jako bufor przeciw stresorowi, którym w tym przypadku jest nauka zdalna w izolacji. Osoby, dla których relacje są ważniejsze, czyli osoby z wysokim poziomem orientacji wspólnotowej, będą bardziej narażone na tego typu stres. Wyższy stres z kolei może skutkować pojawieniem się wyższego poziomu wypalenia w zakresie aspektu wyczerpania.

Hipotezą 4, którą zbadano w niniejszym badaniu, było występowanie wyższego poziomu wypalenia u osób, które miały okazję wcześniej studiować stacjonarnie. W tym przypadku wykazano istotną różnicę dla wymiaru braku zaangażowania, ale różnica ta okazała się niewielka. Autorzy badań, które porównują konwencjonalne kursy online oraz *Emergency Remote Learning* (ERL) związane z sytuacją kryzysową (Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond, 2020; Tulaskar, Turunen, 2021), zaznaczają, że różnice między powyższymi ujawniają się przede wszystkim w obecności starannego procesu projektowania kursu, którego brakuje w przypadku ERL. Zwracają uwagę również na różnice w zakresie formy nauki – ERL to próba bezpośredniego przeniesienia modelu nauki stacjonarnej na formę zdalną, podczas gdy konwencjonalne kursy online już w momencie projektowania są dedykowane do realizowania w formie zdalnej, dzięki czemu ich forma i czas prezentowania są dostosowane dla jak największego komfortu studenta.

Biorąc pod uwagę powyższe, można wnioskować, że istotnym czynnikiem wpływającym na jakość nauki był fakt nagłego, niespodziewanego przeniesienia warunków pracy – prawdopodobnie dlatego studenci, którzy doświadczyli momentu zmiany, wykazują lekko wyższe wyniki wymiaru wypalenia. Kolejnym ważnym aspektem jakości kształcenia w przypadku ERL, który wpływa na odczuwane trudności wśród studentów, jest fakt zastosowania dla formy zdalnej tego samego schematu nauczania, który wcześniej był realizowany w trybie stacjonarnym. To z kolei dotknęło już globalnie wszystkich studentów, nie tylko osoby, które wcześniej studiowały stacjonarnie – prawdopodobnie dlatego różnica pomiędzy tymi dwiema grupami była niewielka.

OGRANICZENIA

Opisane tu badanie posiada pewne ograniczenia. Przede wszystkim próba składała się głównie z kobiet, a dominującym rodzajem kierunku były studia medyczne – może to stwarzać pewnego rodzaju ograniczenia w zakresie reprezentatywności wyników. W przyszłych badaniach zaleca się uwzględnienie bardziej zróżnicowanej próby w tym zakresie. Warto również zwrócić uwagę, że sytuacja związana z nauką zdalną jest wciąż bardzo dynamiczna. Wydaje się zatem zasadne, by tworzyć

dotatkowe, bardziej szczegółowe badania w tym zakresie, ponieważ sytuacja może się jeszcze zmieniać. Z uwagi na szczególne warunki, jakie stwarza ERL, zaleca się też sprawdzenie, czy podany zestaw cech osobowości predysponuje do wypalenia także w innych sytuacjach, np. w warunkach konwencjonalnych kursów online.

ZAKOŃCZENIE

Badanie własne wykazało, że właściwości osobowościowe (sumienność, neurotyczność, wspólnotowość) mogą być czynnikiem ochronnym lub czynnikiem ryzyka pojawiania się wypalenia akademickiego w sytuacji stresowej związanej z kryzysową edukacją zdalną. Wysoki poziom orientacji wspólnotowej oraz wysoka neurotyczność mogą przewidywać wyższy poziom wypalenia w zakresie wymiaru wyczerpania, natomiast sumienność może być kluczowym czynnikiem ochronnym w zakresie obu wymiarów wypalenia. W związku z dynamicznym rozwojem sytuacji zaleca się dalsze badania w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Armon, G., Shirom, A., Melamed, S. (2012). The Big Five Personality Factors as Predictors of Changes Across Time in Burnout and Its Facets. *Journal of Personality*, 80(2), 403–427. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00731.x>
- Bakan, D. (1966). *The Duality of Human Existence*. Chicago: Rand McNally. DOI: <https://doi.org/10.2307/1384070>
- Bakker, A.B., Van Der Zee, K.I., Lewig, K.A., Dollard, M.F. (2006). The Relationship Between the Big Five Personality Factors and Burnout: A Study Among Volunteer Counselors. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 31–50. DOI: <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.31-50>
- Banerjee, D., Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(6), 525–527. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020764020922269>
- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bianchi, R. (2018). Burnout is more strongly linked to neuroticism than to work-contextualized factors. *Psychiatry Research*, 270, 901–905. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.11.015>
- Birditt, K.S., Turkelson, A., Fingerman, K.L., Polenick, C.A., Oya, A. (2021). Age Differences in Stress, Life Changes, and Social Ties During the COVID-19 Pandemic: Implications for Psychological Well-Being. *The Gerontologist*, 61(2), 205–216. DOI: <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa204>
- Borges Machado, D., Alves, F.J., Teixeira, C.S., Rocha, A.S., Castro-de-Araujo, L.F., Singh, A., Barreto, M.L. (2020). Effects of COVID-19 on Anxiety, Depression and Other Mental Health Issues: A Worldwide Scope Review. *Research Square*. DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-58186/v1>
- Brown, P.A., Slater, M., Lofters, A. (2019). Personality and burnout among primary care physicians: An international study. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 169–177. DOI: <https://doi.org/10.2147/prbm.s195633>

- Browning, M.H.E.M., Larson, L.R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., ... Alvarez, H.O. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PLoS ONE*, 16(1), e0245327. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
- Bylieva, D., Bekirogullari, Z., Lobatyuk, V., Nam, T. (2020). Analysis of the Consequences of the Transition to Online Learning on the Example of Mooc Philosophy during the Covid-19 Pandemic. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 1083–1093. DOI: <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.84103>
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- Charles, N.E., Strong, S.J., Burns, L.C., Bullerjahn, M.R., Serafine, K.M. (2021). Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 296, 113706. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113706>
- Chirkowska-Smolak, T. (2018). Polska adaptacja kwestionariusza do pomiaru wypalenia zawodowego OLBI (The Oldenburg Burnout Inventory). *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 6(3), 24–47. DOI: <https://doi.org/10.18559/soep.2018.3.2>
- Cipora, E., Mielnik, A. (2022). Wybrane aspekty medyczne i społeczne pandemii Covid-19. *Journal of Education*, 12(1), 11–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.01.001>
- Conrad, N., Patry, M. (2012). Conscientiousness and Academic Performance: A Mediation Analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1). DOI: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060108>
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). Four Ways Five Factors are Basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., Dolinski, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 3–6. DOI: <https://doi.org/10.1071/S003329172000392X>
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Długosz, P. (2020a). *Neurotic coronavirus generation? The report from the second wave of research on the students from Kraków*. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/6ecr7>
- Dymecka, J. (2021). Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 16(1–2), 1–10. DOI: <https://doi.org/10.5114/nan.2021.108030>
- Finn, G.M., Walker, S.J., Carter, M., Cox, D.R., Hewitson, R., Smith, C.F. (2015). Exploring relationships between personality and anatomy performance. *Anatomical Sciences Education*, 8(6), 547–554. DOI: <https://doi.org/10.1002/ase.1516>
- Gori, A., Topino, E., Palazzeschi, L., Di Fabio, A. (2021). Which personality traits can mitigate the impact of the pandemic? Assessment of the relationship between personality traits and traumatic events in the COVID-19 pandemic as mediated by defense mechanisms. *PLoS ONE*, 16, 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251984>
- Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., Swann Jr., W.B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Gunthert, K.C., Cohen, L.H., Armeli, S. (1999). The Role of Neuroticism in Daily Stress and Coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1087–1100. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1087>

- Heitzman, J. (2020). Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne. *Psychiatria Polska*, 54(2), 187–198. DOI: <https://doi.org/10.12740/PP/120373>
- Helgeson, V.S. (2003). Gender-related Traits and Health. *Social Psychological Foundations of Health and Illness*, 367–394. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470753552.ch14>
- Ivbijaro, G., Brooks, C., Kolkiewicz, L., Sunkel, C., Long, A. (2020). Psychological impact and psychosocial consequences of the COVID 19 pandemic Resilience, mental well-being, and the coronavirus pandemic. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(3), 395–403. DOI: https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_1031_20
- Jędryszek-Geisler, A., Izdebski, P. (2018). Osobowość nauczyciela a wypalenie zawodowe. *Edukacja*, 144(1), 106–117. DOI: <https://doi.org/10.24131/3724.180108>
- Keller, H., Karau, S.J. (2013). The importance of personality in students' perceptions of the online learning experience. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2494–2500. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.007>
- Kosowski, P., Mróz, J. (2020). Ocena komunikacji a poczucie samotności i satysfakcji z życia w czasie pandemii. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 42(2), 214–226. DOI: <https://doi.org/10.34766/fetr.v42i2.284>
- Księżka-Koszalka, J. (2021). Psychologiczne konsekwencje pandemii COVID-19. W: W. Nowak, K. Szalonna (red.), *Zdrowe style życia. Ekonomiczne, społeczne i zdrowotne skutki pandemii* (s. 47–58). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. DOI: <https://doi.org/10.34616/142078>
- Malinowski, J.A. (2021). Czas wolny studentów a ograniczenia okresu pandemii COVID-19. W: R.A. Kaleničenko, I.O. Pětuhořoř (Eds.), *Aktualni problemi psihologičnoi ta socialnoi adaptacii v umovah krizovogo suspilstva: zbirnik materialiv VI Mižnarodnoi naukowo-praktičnoi konferencii, 21 kvitnā 2021 roku* (s. 21–32). Irpin: Universitet Deržavnoři Fiškaloņi Službi Ukraini.
- Mammadov, S. (2021). The Big Five Personality Traits and Academic Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Personality*. DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. W: C.L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (s. 8–85). Oxford: Oxford University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews*, 397–422.
- Maunder, R.E. (2017). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 756–768. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- McAdams, D.P., Hoffman, B.J., Mansfield, E.D., Day, R. (1996). Themes of Agency and Communion in Significant Autobiographical Scenes. *Journal of Personality*, 64(2), 339–377. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00514.x>
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 139–153.
- Perera, H.N., McIlveen, P., Oliver, M.E. (2015). The mediating roles of coping and adjustment in the relationship between personality and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 440–457. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12084>
- Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 20(2), 92–115.
- Rahmati, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171(1996), 49–55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>
- Rak, A., Romańczyk, M., Surma, S., Kocyan, B., Krzystanek, M. (2021). Wpływ pandemii SARS-CoV-2 na zdrowie psychiczne. W: B. Bujalska, K. Kalbarczyk (red.), *Wybrane aspekty stanu zdrowia osób mieszkających na terenie Polski – przegląd i badania* (T. 1; s. 170–182). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel.

- Rimfeld, K., Kovas, Y., Dale, P.S., Plomin, R. (2016). True grit and genetics: Predicting academic achievement from personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 780–789. DOI: <https://doi.org/10.1037/pspp0000089>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/10003-066X.55.1.68>
- Sankhi, S., Marasine, N.R. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Mental Health of the General Population, Students, and Health Care Workers. *Europasian Journal of Medical Sciences*, 2(Special Issue), 64–72. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.46405/ejms.v2i2.131>
- Sawdon, M., McLachlan, J.C. (2020). “10% of your medical students will cause 90% of your problems”: A prospective correlational study. *BMJ Open*, 10(11), 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-038472>
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M., Bakker, A.B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Sederevičiūtė-Pāciauskienė, Ž., Valantinaitė, I., Kliukas, R. (2021). Communion, Care, and Leadership in Computer-Mediated Learning during the Early Stage of COVID-19. *Sustainability (Switzerland)*, 13(8). DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084234>
- Sorokowska, A., Słowińska, A., Zbieg, A., Sorokowski, P. (2014). *Polska adaptacja testu Ten Item Personality Inventory (TIPI) – TIPI-PL – wersja standardowa i internetowa*. Wrocław: WrocLab.
- Sosnowska, J., De Fruyt, F., Hofmans, J. (2019). Relating Neuroticism to Emotional Exhaustion: A Dynamic Approach to Personality. *Frontiers in Psychology*, 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02264>
- Staller, N., Großmann, N., Eckes, A., Wilde, M., Müller, F.H., Randler, C. (2021). Academic Self-Regulation, Chronotype and Personality in University Students during the Remote Learning Phase due to COVID-19. *Frontiers in Education*, 6, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.681840>
- Sulea, C., Beek, I. van, Sarbescu, P., Virga, D., Schaufeli, W.B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42(4), 132–138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Tulaskar, R., Turunen, M. (2021). What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency Remote Learning amidst COVID-19 crisis. *Education and Information Technologies*, 27, 551–587. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1>
- Vindegaard, N., Benros, M.E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior, and Immunity*, 89(January), 531–542.
- Wojciszke, B., Szlendak, M. (2010). Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej. *Psychologia Społeczna*, 5(13), 57–70.
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L.M.W., Gill, H., ... McIntyre, R.S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277(August), 55–64. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
- Yang, H.J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan’s technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Zarbatany, L., Conley, R., Pepper, S. (2004). Personality and gender differences in friendship needs and experiences in preadolescence and young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 299–310. DOI: <https://doi.org/10.1080/01650250344000514>

- Zell, E., Lesick, T.L. (2021). Big five personality traits and performance: A quantitative synthesis of 50+ meta-analyses. *Journal of Personality*, (February), 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12683>
- Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A., Hadjigeorgiou, G.M. (2021). Medical Studies during the COVID-19 Pandemic: The Impact of Digital Learning on Medical Students' Burnout and Mental Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1–9. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010349>

NETOGRAFIA

- Długosz, P. (2020b). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego Im. KEN w Krakowie. Pobrane z: <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studentci-UP-II-etap.pdf> (dostęp: 10.10.2021).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Pobrane z: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (dostęp: 21.12.2021).
- Pyżalski, J., Walter, N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*. Pobrane z: https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf (dostęp: 10.10.2021).
- Romaniuk, M.W., Lukaszewicz-Wieleba, J. (2020). *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/344774394_Zdalna_educacja_kryzysowa_w_APS_w_okresie_pandemii_COVID-19?channel=doi&linkId=5f8f09dc299bf1b53e376acf&showFulltext=true (dostęp: 10.12.2021).
- Talarowska, M., Chodkiewicz, J., Nawrocka, N., Miniszewska, J. (2020). *Zdrowie psychiczne a epidemia SARS-COV-2 – badania polskie*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/342845107_Mental_health_and_the_epidemic_SARS-COV-2_-_risk_factors_Polish_research_Zdrowie_psychiczne_a_epidemia_SARS-COV-2_-badania_polskie (dostęp: 10.12.2021).

ABSTRACT

The coronavirus pandemic forced an immediate transition to remote education. This affected the students significantly. The aim of this study is to examine the level of academic burnout in remote learning during the pandemic, taking into account personality differences (Big Five traits: conscientiousness, neuroticism; communal orientation) as predictors. The difference in the burnout level within two groups was also examined – people learning remotely from the beginning and those who previously studied stationary. A personal survey and three questionnaires were used: the Polish adaptation of the Ten Item Personality Inventory (TIPI-PL) by Sorokowska, Słowińska, Zbieg and Sorokowski measuring Big Five traits, the Scale Measuring Agency and Communion by Wojciszke and Szlendak, and the Polish adaptation of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) by Chirkowska-Smolak measuring burnout. 587 students aged 18–48 participated in the study. A general hypothesis was that the mentioned individual differences stand as burnout level predictors. The results confirmed that a high level of neuroticism and communal orientation predict higher exhaustion – one of the burnout factors. Higher conscientiousness predicts lower burnout levels in both factors (exhaustion and disengagement). Results also showed that people who previously studied stationary had higher burnout levels than those studying remotely from the beginning – the difference is slight.

Keywords: personality traits; academic burnout; pandemic; remote learning