

Agnieszka Feliniak

ORCID: 0009-0004-5296-5522

Karolina Kostorz

ORCID: 0000-0001-5154-855X

PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA I POZIOM STRESU A WYPALENIE AKADEMICKIE STUDENTEK PSYCHOLOGII W RÓŻNYCH ETAPACH ŻYCIA

Słowa kluczowe: studentki niestacjonarne, wypalenie akademickie, stres, prężność psychiczna, wiek.

Streszczenie: Celem badania była ocena związków między stresem, prężnością psychiczną, wiekiem oraz wypaleniem akademickim u studentek psychologii studiujących niestacjonarnie. Badaniem objęto 130 kobiet w wieku od 19 do 57 lat. Zastosowano Skalę Odczuwanego Stresu PSS-10, Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia – wersję studencką oraz Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26. Wyniki wykazały, że wyższy poziom stresu wiązał się z większym nasileniem wyczerpania i braku zaangażowania. Wraz z wiekiem obserwowano niższy poziom stresu i wypalenia oraz wyższy poziom prężności psychicznej. Analiza regresji pokazała, że stres przewidywał oba komponenty wypalenia, prężność psychiczna przewidywała wyczerpanie, a wiek brak zaangażowania. Nie potwierdzono moderacyjnej roli prężności psychicznej. Wyniki wskazują na znaczenie wzmacniania zasobów psychicznych studentek w profilaktyce wypalenia akademickiego.

Wprowadzenie

Współczesne środowisko akademickie coraz wyraźniej odzwierciedla różnicowanie typowe dla edukacji dorosłych, obejmując osoby funkcjonujące w różnych fazach życia. Szczególnie wyraźnie widać to w obrębie studiów niestacjonarnych, gdzie obok osób funkcjonujących jeszcze w okresie wyłaniającej się dorosłości pojawiają się studenci we wczesnej, a niekiedy także późniejszej dorosłości (Arnett, 2000; Chen, 2017). W konsekwencji studiowanie przestaje być wyłącznie „rolą edukacyjną” typową dla wczesnej fazy życia, a staje się

elementem uczenia się przez całe życie, realizowanego równolegle z innymi zobowiązaniami i celami rozwojowymi. Niezależnie od etapu życia studiowanie wiąże się z presją zaliczeń czy egzaminów, koniecznością stałej mobilizacji do pracy własnej, ograniczeniami czasu oraz utrzymywaniem efektywnej samoregulacji (Byra i Boczkowska, 2022; Henry i in., 2024). W takim układzie prawdopodobny staje się wzrost odczuwanego stresu (Badewy i Gabriel, 2015), którego nasilenie, zgodnie z ujęciem transakcyjnym, zależy od relacji między wymaganiami a dostępnymi zasobami (Lazarus i Folkman, 1984). Długotrwała nierównowaga może uruchamiać proces prowadzący do kosztów adaptacyjnych, takich jak wyczerpanie i spadek zaangażowania (Demerouti i in., 2001). W efekcie chroniczne przeciążenie może przekształcić się w wypalenie akademickie, które ze względu na swój mechanizm bywa opisywane analogicznie do wypalenia zawodowego (Lesener i in., 2020). Zjawisko to ma istotne znaczenie z perspektywy praktyki akademickiej, ponieważ wiąże się z pogorszeniem wyników w nauce, obniżeniem skuteczności oraz zwiększonym ryzykiem rezygnacji ze studiów (Madigan i Curran, 2021; Marôco i in., 2020). Z tego względu szczególnego znaczenia nabiera identyfikacja zasobów chroniących dorosłych uczących się przed kosztami przewlekłych wymagań, w tym prężności psychicznej rozumianej jako zdolności utrzymywania względnie efektywnego funkcjonowania mimo stresu oraz powrotu do równowagi po doświadczeniach trudnych (Connor i Davidson, 2003; Masten, 2001). W ujęciu modeli wymagania–zasoby czynniki te mogą pełnić funkcję buforującą, ograniczając negatywne konsekwencje przewagi wymagań nad zasobami (Demerouti i in., 2001; Jagodics i Szabó, 2022; Lesener i in., 2020). Ponadto współczesne przemiany społeczne, edukacyjne i ekonomiczne, a także rosnące wymagania stawiane jednostce w różnych obszarach życia, mogą dodatkowo nasilać napięcie doświadczane przez studentów, szczególnie tych, którzy łączą studiowanie z pracą zawodową oraz obowiązkami rodzinnymi. W związku z tym zasadne staje się ujmowanie prężności psychicznej nie tylko w wymiarze ogólnym, lecz także w ujęciu wielowymiarowym, z uwzględnieniem kompetencji osobistych, społecznych i rodzinnych. Wybór tych komponentów wynikał z przyjętego ujęcia prężności jako zasobu obejmującego samoregulację, radzenie sobie z trudnościami oraz korzystanie ze wsparcia społecznego i rodzinnego. Takie podejście wydaje się szczególnie uzasadnione w odniesieniu do studentów niestacjonarnych, którzy często funkcjonują równolegle w wielu rolach społecznych, a ich adaptacja zależy nie tylko od zasobów intrapsychicznych, ale również od jakości wsparcia otrzymywanego w najbliższym otoczeniu. Celem artykułu jest pogłębienie rozumienia mechanizmów prowadzących do wypalenia akademickiego poprzez analizę relacji między stresem studiowania a prężnością psychiczną, z uwzględnieniem zróżnicowania wynikającego z fazy życia. Ponieważ liczba badań koncentrujących się na współwystępowaniu tych zmiennych, zwłaszcza w grupie studentów niestacjonarnych, pozostaje ograniczona, celem badań była analiza związków między poziomem odczuwanego stresu, prężnością psychiczną, ujmowaną zarówno ogólnie,

jak i poprzez jej wybrane komponenty, oraz nasileniem wypalenia akademickiego w grupie studentek psychologii studiujących niestacjonarnie, z uwzględnieniem fazy życia jako zmiennej różnicującej.

Związek między stresem a wypaleniem akademickim u studentów

Stres stanowi jeden z kluczowych mechanizmów łączących wymagania studiowania z kosztami adaptacyjnymi, które w dłuższej perspektywie sprzyjają rozwojowi wypalenia akademickiego (Zhang i in., 2025). Gdy obciążenia związane z nauką są oceniane jako przekraczające dostępne zasoby, rośnie prawdopodobieństwo utrzymywania się podwyższonego stresu. Może temu towarzyszyć pogorszenie funkcjonowania psychospołecznego, w tym nasilenie dystresu oraz poczucia osamotnienia, co dodatkowo utrudnia podtrzymywanie zasobów i efektywną samoregulację (Tian i in., 2025). W takim ujęciu stres studiowania nie ogranicza się do krótkotrwałych reakcji na pojedyncze wydarzenia, lecz może przyjmować formę względnie trwałego obciążenia, szczególnie w sytuacji jego kumulacji z innymi stresorami.

Wyjaśnienie mechanizmu stresu dostarcza transakcyjna teoria Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984), zgodnie z którą pojawia się on wówczas, gdy sytuacja jest oceniana jako istotna, a jej wymagania jako przekraczające możliwości poradzenia sobie. Kluczową rolę odgrywa ocena poznawcza, pozwalająca interpretować doświadczenia w kategoriach zagrożenia, straty lub wyzwania (Lazarus, 1990). W rezultacie natężenie stresu oraz jego skutki zależą nie tylko od właściwości sytuacji studiowania, lecz także od zasobów jednostki i stosowanych sposobów radzenia sobie. Do najczęściej wskazywanych stresorów akademickich należą m.in. egzaminy i zaliczenia, presja osiągnięć, obciążenia relacyjne, trudności materialne oraz konieczność łączenia studiów z pracą (Saleh i in., 2017).

W odpowiedzi na długotrwałe przeciążenie może rozwijać się wypalenie akademickie, rozumiane jako względnie trwała reakcja na chroniczne wymagania związane z pełnieniem roli studenta. Początkowo pojęcie wypalenia odnoszono wyłącznie do aktywności zawodowej (Freudenberger, 1974; Maslach, 1993), jednak z czasem zaczęto wskazywać, że analogiczne mechanizmy występują również w środowisku edukacyjnym (Schaufeli i in., 2002). Współcześnie wypalenie akademickie ujmuje się jako zjawisko odnoszące się do całości funkcjonowania w środowisku akademickim, a nie jedynie do reakcji na pojedyncze wymagania dydaktyczne. W literaturze wyróżnia się dwa główne sposoby jego konceptualizacji. W ujęciu trójwymiarowym obejmuje ono wyczerpanie emocjonalne, cynizm, rozumiany jako dystansowanie się wobec studiowania, oraz obniżone poczucie skuteczności (Schaufeli i in., 2002). W podejściu dwuwymiarowym akcentuje się przede wszystkim wyczerpanie i brak zaangażowania (Reis i in., 2015). Niezależnie od przyjętej perspektywy, wspólnym elementem obu ujęć jest traktowanie wypalenia jako konsekwencji przewlekłego przeciążenia oraz utraty zasobów. Jak

podkreślają Chirkowska-Smolak, Garbacik i Piorunek (2022), zjawisko to należy rozpatrywać w kontekście dopasowania między wymaganiami środowiska akademickiego a możliwościami adaptacyjnymi jednostki.

Związek między stresem a wypaleniem można wyjaśnić w ramach Modelu Wymagań i Zasobów (JD-R) oraz jego adaptacji do kontekstu edukacyjnego, określanej jako Model Wymagań i Zasobów akademickich (SD-R) (Demerouti i in., 2001; Bakker i Mostert, 2024). Podejście to zakłada, że długotrwałe wymagania prowadzą do wyczerpania, podczas gdy zasoby pełnią funkcję ochronną, osłabiając ten proces. W konsekwencji stres studiowania można traktować jako mechanizm ryzyka wypalenia, którego siła zależy od dostępnych zasobów oraz sposobów radzenia sobie z obciążeniami.

Prężność psychiczna w różnych fazach życia w perspektywie zasobów chroniących

Podejmowanie studiów można rozpatrywać z perspektywy cyklu życia jako decyzję osadzoną w zadaniach rozwojowych oraz układzie ról charakterystycznych dla danej fazy życia (Sánchez-Gelabert, 2024). W praktyce kształcenie akademickie obejmuje osoby w szerokim przedziale rozwojowym, od okresu wyłaniającej się dorosłości po późniejszą dorosłość (Cabras i in., 2024). Na początku tego kontinuum, zgodnie z koncepcją Jeffrey'ego Arnetta (2000), studiowanie wiąże się często z eksploracją tożsamości oraz wyborem ścieżki zawodowej. W kolejnych fazach życia nauka częściej współwystępuje z aktywnością zawodową, zobowiązaniami oraz odpowiedzialnością rodzinną. Zgodnie z podejściem psychospołecznym Erika Eriksona (1968) wraz z przechodzeniem przez kolejne fazy życia zmieniają się dominujące zadania rozwojowe oraz kontekst funkcjonowania jednostki. Z kolei perspektywa *life-span* Paula Baltesa (1997) podkreśla znaczenie zarządzania ograniczonymi zasobami poprzez selekcję celów, optymalizację działań oraz kompensację strat. Mechanizmy te mogą sprzyjać bardziej efektywnej organizacji aktywności oraz dojrzałszej samoregulacji, ale jednocześnie uwidaczniają koszty wynikające z przeciążenia i konieczności godzenia wielu ról.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pojęcie prężności psychicznej, rozumianej jako zasób wspierający adaptację w warunkach stresu. Początkowo była ona opisywana jako względnie stała właściwość jednostki, powiązana z koncepcją odporności–twardości (*hardiness*) Suzanne Kobasy (1979). W kolejnych latach nastąpiło poszerzenie sposobu jej rozumienia, Michael Rutter (1987) akcentował rolę prężności jako mechanizmu sprzyjającego lepszemu funkcjonowaniu mimo obciążeń, natomiast Jack Block i Ann Kremen (1996) wprowadzili pojęcie ego-rezyliencji, podkreślając elastyczność przystosowania. Z kolei Kathryn Connor i Jonathan Davidson (2003), rozwijając koncepcję prężności w ujęciu empirycznym, zwrócili uwagę na jej modyfikowalność oraz zależność od aktualnego funkcjonowania jednostki. Dało to początek licznym badaniom

prowadzonym zarówno w Polsce, jak i na świecie, również w populacji studenckiej. Wskazywano, że prężność może zmieniać się pod wpływem czynników związanych ze stanem psychicznym i obciążeniem (np. długotrwałym stresem), ale także pod wpływem zasobów oraz doświadczeń sprzyjających adaptacji, takich jak wsparcie społeczne, elastyczność radzenia sobie czy rozwój kompetencji samoregulacyjnych. W badaniach nad populacją studentów podkreśla się, że prężność psychiczna wiąże się z lepszym funkcjonowaniem w warunkach przeciążenia oraz może ograniczać ryzyko kosztów adaptacyjnych, w tym wypalenia akademickiego (Gong i in., 2023; Steel i in., 2024).

Metoda

Cel badań i hipotezy badawcze

Głównym celem przeprowadzonych badań własnych była ocena związków pomiędzy wiekiem, poziomem odczuwanego stresu, prężnością psychiczną i jej komponentami oraz nasileniem wypalenia akademickiego u studentek psychologii.

W związku z tym sformułowano następujące hipotezy:

H1. Wyższy poziom stresu wiąże się z wyższym nasileniem wypalenia akademickiego, zarówno w wymiarze wyczerpania, jak i braku zaangażowania.

H2. Wyższy poziom prężności psychicznej wiąże się z niższym poziomem stresu; dotyczy to kompetencji osobistych, rodzinnych oraz społecznych.

H3. Wyższy poziom prężności psychicznej wiąże się z niższym nasileniem wypalenia akademickiego (niższym wyczerpaniem i niższym brakiem zaangażowania); najsilniejsze związki przewiduje się dla kompetencji osobistych.

H4. Wiek badanych studentek wiąże się z analizowanymi zmiennymi w kierunku korzystniejszego funkcjonowania: wraz z wiekiem obserwuje się niższy poziom stresu, niższe nasilenie wypalenia oraz wyższy poziom prężności psychicznej (kompetencji osobistych, rodzinnych i społecznych).

H5. Poziom odczuwanego stresu, prężność psychiczna oraz wiek istotnie przewidują nasilenie komponentów wypalenia akademickiego, tj. wyczerpania i braku zaangażowania.

H6. Prężność psychiczna moderuje związek między odczuwanym stresem a wyczerpaniem oraz brakiem zaangażowania, zmniejszając siłę tej zależności.

Grupa badana

W badaniu wzięło udział 130 studentek studiów niestacjonarnych (zaocznych) w wieku od 19 do 57 lat ($M = 35,89$; $SD = 9,64$). Większość uczestniczek była aktywna zawodowo (81,5%), w tym 56,2% pracowało w pełnym wymiarze godzin; 18,5% nie pracowało. Struktura roku studiów była zróżnicowana (I–V rok), z największym odsetkiem studentek na V roku (32,3%).

Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano autorski kwestionariusz ankiety socjodemograficznej, Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia – wersję studencką (OLBI-S), Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP-26) oraz Skalę Odczuwanego Stresu (PSS-10).

Wypalenie akademickie zbadano za pomocą Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia – wersji studenckiej (OLBI-S) (Reis i in., 2015) w polskiej adaptacji Strzeleckiego (2024). Narzędzie ma charakter samoopisowy i obejmuje 16 twierdzeń tworzących dwie podskale: wyczerpanie oraz brak zaangażowania (po 8 pozycji). Uczestniczki udzielały odpowiedzi na 4-punktowej skali. Wyższe wartości wskazywały na wyższe nasilenie wypalenia w danym wymiarze. Rzetelność w badaniu własnym wyniosła $\alpha = 0,796$ dla braku zaangażowania oraz $\alpha = 0,851$ dla wyczerpania.

Prężność psychiczną zmierzono Kwestionariuszem Oceny Prężności KOP-26 autorstwa Gąsiora, Chodkiewicza i Cechowskiego (2016). Skala składa się z 26 twierdzeń ocenianych na 5-punktowej skali typu Likerta i pozwala na uzyskanie wyniku ogólnego oraz wyników w trzech podskalach: kompetencje osobiste (9 pozycji), kompetencje rodzinne (11 pozycji) i kompetencje społeczne (6 pozycji). W badanej próbie uzyskano wysoką spójność wewnętrzną pomiaru: dla wyniku ogólnego $\alpha = 0,917$, dla kompetencji osobistych $\alpha = 0,831$, dla kompetencji rodzinnych $\alpha = 0,908$ oraz dla kompetencji społecznych $\alpha = 0,848$.

Poziom stresu oceniono Skalą Odczuwanego Stresu PSS-10 (Cohen i in., 1983) w polskiej adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik (2009). Kwestionariusz obejmuje 10 stwierdzeń odnoszących się do ostatnich czterech tygodni i mierzy subiektywne przekonanie, że codzienne sytuacje są trudne do przewidzenia, słabo kontrolowalne oraz obciążające. Odpowiedzi udzielano na 5-punktowej skali częstości od 0 („nigdy”) do 4 („bardzo często”), a wynik ogólny stanowi suma punktów. Rzetelność skali w badaniu własnym wyniosła $\alpha = 0,847$.

Procedura

Dobór osób do badań przeprowadzono w I kwartale 2026 r. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy; przed rozpoczęciem badania uczestniczki otrzymały informację o celu badania, poufności danych oraz możliwości wycofania się na każdym etapie. Badanie uzyskało akceptację Komisji Etyki ds. Badań Naukowych Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University z siedzibą w Nowym Sączu (uchwała nr 9/2025/2026 z 15 grudnia 2025 r.).

Wyniki

Analizy statystyczne wykonano w programie IBM SPSS Statistics (wersja 27), przyjmując poziom istotności $\alpha = 0,05$.

W pierwszym etapie analizy sporządzono tabelę podstawowych statystyk opisowych badanych zmiennych wraz z oceną normalności ich rozkładów (tab. 1).

W tabeli uwzględniono średnią arytmetyczną (M), medianę (Mdn), odchylenie standardowe (SD), skośność (Sk), kurtozę ($Kurt.$), wartości minimalne i maksymalne oraz wyniki testu normalności Shapiro–Wilka (W , p). Analizy wykonano dla wieku, poziomu odczuwanego stresu, dwóch wymiarów wypalenia akademickiego (wyczerpanie, brak zaangażowania) oraz prężności psychicznej i jej komponentów. Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że najwyższą średnią uzyskano dla ogólnego poziomu prężności psychicznej ($M = 101,92$; $SD = 14,59$), natomiast najniższą dla poziomu stresu ($M = 19,02$; $SD = 6,17$). Najmniejsze zróżnicowanie wyników zaobserwowano w przypadku kompetencji osobistych oraz ogólnego poziomu prężności psychicznej, natomiast największe w odniesieniu do poziomu stresu. Analiza wskaźników skośności i kurtozy wykazała, że rozkłady analizowanych zmiennych cechowały się umiarkowanym stopniem asymetrii. Wartości skośności mieściły się w przyjętym przedziale $\{-2; 2\}$, a wartości kurtozy w przedziale $\{-3; 3\}$, co wskazuje na akceptowalny kształt rozkładów. Największą ujemną skośność odnotowano dla kompetencji rodzinnych.

Tabela 1. Statystyki opisowe badanych zmiennych ($N = 130$)

Zmienna	M	Mdn	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	W
Wiek	35,89	38	9,64	-0,26	-1,16	19	57	0,935***
Brak zaangażowania	17,36	17	3,90	0,37	0,45	9	28	0,977*
Wyczerpanie	19,95	20	4,13	0,05	0,68	8	31	0,981
Prężność psychiczna – ogółem	101,92	105	14,59	-0,69	0,25	56	128	0,964**
Kompetencje społeczne	19,08	20	5,30	-0,50	-0,44	6	29	0,964**
Kompetencje rodzinne	45,48	47	7,40	-1,19	2,09	15	55	0,914***
Kompetencje osobiste	37,37	38	5,32	-0,96	0,98	19	45	0,934***
Stres	19,02	19	6,17	0,13	-0,06	4	34	0,989

Adnotacja: M – średnia arytmetyczna; Mdn – mediana; SD – odchylenie standardowe;

$Sk.$ – skośność; $Kurt.$ – kurtaza; W – statystyka testu Shapiro–Wilka; * $p < 0,05$;

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

Na początku sprawdzono normalność rozkładów z użyciem testu Shapiro–Wilka (tabela 1). Uzyskane rezultaty wykazały istotne odchylenia od rozkładu normalnego dla wieku ($W = 0,935$; $p < 0,001$), łącznego wyniku prężności psychicznej ($W = 0,964$; $p = 0,002$) oraz jej wymiarów: kompetencji społecznych ($W = 0,964$; $p = 0,002$), rodzinnych ($W = 0,914$; $p < 0,001$) i osobistych

($W = 0,934$; $p < 0,001$). Taki sam wzorzec stwierdzono w odniesieniu do braku zaangażowania ($W = 0,977$; $p = 0,023$). Z kolei w przypadku wyczerpania ($W = 0,981$; $p = 0,062$) i stresu ($W = 0,989$; $p = 0,421$) nie zaobserwowano istotnych różnic względem rozkładu normalnego. Z uwagi na liczebność próby oraz umiarkowany charakter odchyłeń w analizach korelacyjnych przyjęto podejście parametryczne, zgodne z rekomendacjami George'a i Mallery'ego (2019). W większości analiz zastosowano współczynnik korelacji r Pearsona, natomiast w analizach obejmujących kompetencje osobiste wykorzystano współczynnik ρ Spearmana.

Tabela 2. Wyniki analizy korelacji pomiędzy poziomem odczuwanego stresu a komponentami wypalenia akademickiego oraz prężności psychicznej (N = 130)

Zmienna	Brak zaangażowania	Wyczerpanie	Prężność psychiczna wynik ogólny	Kompetencje społeczne	Kompetencje rodzinne	Kompetencje osobiste
Stres	0,378**	0,540**	-0,465**	-0,367**	-0,346**	-0,430**

Adnotacja: W tabeli podano współczynniki korelacji: r Pearsona; dla kompetencji osobistych zastosowano współczynnik korelacji rang Spearmana; ** $p < 0,01$

Analizy korelacyjne przedstawione w tabeli 2 wykazały istotne zależności między poziomem odczuwanego stresu a wymiarami wypalenia akademickiego oraz prężnością psychiczną ($p < 0,01$). Stwierdzono dodatnią korelację pomiędzy stresem a wyczerpaniem ($r = 0,540$; $p < 0,001$) o dużej sile, a także dodatni związek między stresem a brakiem zaangażowania ($r = 0,378$; $p < 0,001$) o nasileniu umiarkowanym. Jednocześnie odnotowano istotną ujemną zależność między stresem a ogólnym poziomem prężności psychicznej ($r = -0,465$; $p < 0,001$), która odpowiada efektowi umiarkowanemu. Podobny kierunek relacji uzyskano w odniesieniu do kompetencji społecznych ($r = -0,367$; $p < 0,001$) oraz rodzinnych ($r = -0,346$; $p < 0,001$), również o umiarkowanej sile. W przypadku kompetencji osobistych, analizowanych z zastosowaniem współczynnika ρ Spearmana, także stwierdzono istotną ujemną korelację ($\rho = -0,430$; $p < 0,001$), mieszczącą się w zakresie efektu umiarkowanego.

Tabela 3. Wyniki analizy korelacji pomiędzy komponentami prężności psychicznej a wymiarami wypalenia akademickiego (N = 130)

Zmienna	Brak zaangażowania	Wyczerpanie
Prężność psychiczna – wynik ogólny	-0,291**	-0,407**
Kompetencje społeczne	-0,224*	-0,338**
Kompetencje rodzinne	-0,171	-0,236**
Kompetencje osobiste	-0,323**	-0,465**

Adnotacja: W tabeli podano współczynniki korelacji: r Pearsona; dla kompetencji osobistych zastosowano współczynnik korelacji rang Spearmana; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

W kolejnym kroku sprawdzono hipotezę H3 dotyczącą zależności między prężnością psychiczną a nasileniem wypalenia akademickiego (tabela 3). Uzyskane wyniki wskazują na istotne ujemne korelacje ogólnego poziomu prężności z brakiem zaangażowania ($r = -0,291$; $p < 0,001$; efekt słaby) oraz z wyczerpaniem ($r = -0,407$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany), przy czym zależność z wyczerpaniem była wyraźniejsza. Podobny kierunek odnotowano dla kompetencji społecznych: zarówno w odniesieniu do braku zaangażowania ($r = -0,224$; $p = 0,010$; efekt słaby), jak i wyczerpania ($r = -0,338$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany). W przypadku kompetencji rodzinnych stwierdzono istotną zależność jedynie z wyczerpaniem ($r = -0,236$; $p = 0,007$; efekt słaby), natomiast z brakiem zaangażowania nie uzyskano istotności statystycznej ($r = -0,171$; $p = 0,052$). Zgodnie z przewidywaniem najsilniejsze związki dotyczyły kompetencji osobistych: zarówno z brakiem zaangażowania ($r = -0,323$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany), jak i z wyczerpaniem ($r = -0,465$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany). W świetle tych danych można więc stwierdzić, że kompetencje osobiste stanowią szczególnie istotny zasób ochronny, zwłaszcza w kontekście wyczerpania.

Tabela 4. Wyniki analizy korelacji pomiędzy wiekiem badanych studentek a poziomem odczuwanego stresu, komponentami wypalenia akademickiego oraz prężności psychicznej (N = 130)

	Wiek
Stres	-0,376**
Brak zaangażowania	-0,314**
Wyczerpanie	-0,296**
Prężność psychiczna – wynik ogólny	0,339**
Kompetencje społeczne	0,351**
Kompetencje rodzinne	0,265**
Kompetencje osobiste	0,214*

Adnotacja: W tabeli podano współczynniki korelacji: r Pearsona; dla kompetencji osobistych zastosowano współczynnik korelacji rang Spearmana; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

W dalszej części analiz zweryfikowano hipotezę H4 dotyczącą związku wieku z badanymi zmiennymi (tabela 4). Wiek korelował istotnie ujemnie ze stresem ($r = -0,376$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany) oraz z brakiem zaangażowania ($r = -0,314$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany) i wyczerpaniem ($r = -0,296$; $p = 0,001$; efekt słaby). Jednocześnie odnotowano dodatnie zależności wieku z prężnością psychiczną: wynikiem ogólnym ($r = 0,339$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany), kompetencjami społecznymi ($r = 0,351$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany) oraz kompetencjami rodzinnymi ($r = 0,265$; $p = 0,002$; efekt słaby). Kompetencje osobiste, analizowane współczynnikiem rho Spearmana, również wzrastały wraz z wiekiem ($r = 0,214$; $p = 0,014$; efekt słaby).

Tabela 5. Predyktory wypalenia akademickiego w komponencie braku zaangażowania i wyczerpania – analiza regresji liniowej

Model	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Zmienna zależna: brak zaangażowania					
$F(3,126) = 9,596; p < 0,001;$ $R^2_{adj.} = 0,167$					
(Stała)	19,838	3,330		5,958	<0,001
Prężność psychiczna	-0,029	0,025	-0,110	-1,184	0,239
Stres	0,164	0,060	0,259	2,753	0,007
Wiek	-0,073	0,036	-0,179	-2,024	0,045
Zmienna zależna: wyczerpanie					
$F(3,126) = 20,356; p < 0,001;$ $R^2_{adj.} = 0,310$					
(Stała)	20,921	3,207		6,523	<0,001
Prężność psychiczna	-0,052	0,024	-0,183	-2,175	0,032
Stres	0,286	0,057	0,427	4,988	<0,001
Wiek	-0,031	0,035	-0,073	-0,903	0,368

Adnotacja. Zmiennymi zależnymi były dwa komponenty wypalenia akademickiego: brak zaangażowania oraz wyczerpanie.

W celu określenia uwarunkowań obu komponentów wypalenia akademickiego przeprowadzono analizę regresji liniowej (tabela 5). Model dla braku zaangażowania był istotny statystycznie ($F(3,126) = 9,596; p < 0,001$) i wyjaśniał 16,7% wariancji. Istotne znaczenie miały w nim stres ($\beta = 0,259; p = 0,007$) oraz wiek ($\beta = -0,179; p = 0,045$), natomiast prężność psychiczna nie osiągnęła poziomu istotności ($\beta = -0,110; p = 0,239$). Także model dla wyczerpania okazał się istotny ($F(3,126) = 20,356; p < 0,001$) i wyjaśniał 31,0% wariancji. W tym przypadku istotnymi predyktorami były stres ($\beta = 0,427; p < 0,001$) oraz prężność psychiczna ($\beta = -0,183; p = 0,032$), podczas gdy wiek nie miał znaczenia statystycznego ($\beta = -0,073; p = 0,368$).

Dla weryfikacji hipotezy 6 przeprowadzono analizę moderacji z wykorzystaniem modelu 1 makra PROCESS Hayesa, aby ocenić, czy prężność psychiczna modyfikuje zależność między stresem a komponentami wypalenia akademickiego (tabela 6).

Uzyskane wyniki nie potwierdziły istotnej moderacyjnej roli prężności psychicznej. Zarówno w odniesieniu do wyczerpania, jak i braku zaangażowania efekt interakcyjny stresu i prężności psychicznej nie osiągnął poziomu istotności statystycznej. Oznacza to, że siła związku między stresem a komponentami wypalenia akademickiego nie zależała istotnie od poziomu prężności psychicznej w badanej próbie.

Tabela 6. Analiza regresji z moderacją przewidująca komponenty wypalenia akademickiego na podstawie stresu, prężności psychicznej i ich interakcji

Predyktor	B	SE	t	LLCI	ULCI	F	R ²
Wyczerpanie						20,075	0,323
Stres	0,148	0,313	0,472	-0,471	0,766		
Prężność psychiczna	-0,088	0,069	-1,284	-0,224	0,048		
Stres × prężność psychiczna	0,002	0,003	0,494	-0,005	0,008		
Brak zaangażowania						8,235	0,164
Stres	-0,068	0,328	-0,206	-0,717	0,582		
Prężność psychiczna	-0,095	0,072	-1,312	-0,237	0,048		
Stres × prężność psychiczna	0,003	0,003	0,815	-0,004	0,009		

Adnotacja. Zastosowano model 1 makra PROCESS Hayesa. Moderator: prężność psychiczna – wynik ogólny. LLCI – dolna granica 95% przedziału ufności; ULCI – górna granica 95% przedziału ufności. Dla wyczerpania: $F(3,126) = 20,075$; $p < 0,001$. Dla braku zaangażowania: $F(3,126) = 8,235$; $p < 0,001$. W obu modelach efekt interakcyjny stresu i prężności psychicznej był nieistotny statystycznie.

Dyskusja

Przeprowadzone badanie pozwoliło określić związki pomiędzy poziomem odczuwanego stresu, prężnością psychiczną i jej komponentami, wiekiem oraz nasileniem wypalenia akademickiego u studentek psychologii. Uwzględniono przy tym dwa podstawowe wymiary wypalenia, czyli wyczerpanie i brak zaangażowania. Podjęto również próbę ustalenia, które z analizowanych zmiennych pozwalają przewidywać nasilenie obu komponentów oraz czy prężność psychiczna osłabia związek między stresem a wypaleniem. Uzyskane wyniki w dużej mierze potwierdziły przyjęte założenia, pokazując, że stres i zasoby osobiste pozostają ważnymi elementami funkcjonowania studentek w środowisku akademickim.

Po pierwsze wykazano, że wyższy poziom odczuwanego stresu wiązał się z większym nasileniem wypalenia akademickiego, zarówno w wymiarze wyczerpania, jak i braku zaangażowania. Zależność ta była wyraźniejsza w przypadku wyczerpania. Wynik ten dobrze wpisuje się w model Wymagania–Zasoby, zgodnie z którym nadmiar obciążeń sprzyja stopniowemu zużywaniu zasobów i prowadzi do narastania wyczerpania (Demerouti i in., 2001; Lesener i in., 2020). Jest on również spójny z wcześniejszymi badaniami prowadzonymi w populacji studentów, w których stres akademicki wiązał się z wyższym ryzykiem wypalenia oraz gorszym funkcjonowaniem w roli studenta (Jagodics i Szabó, 2023; Gong

i in., 2023; Tomaszek i in., 2023). Można przypuszczać, że w realiach studiowania psychologii szczególne znaczenie mają kumulujące się wymagania dydaktyczne, presja czasu oraz konieczność godzenia różnych ról życiowych, co sprzyja przeciążeniu i obniżeniu zasobów potrzebnych do podtrzymywania zaangażowania (Zielińska, 2017; Mleczo, 2019).

Po drugie stwierdzono, że wyższy poziom prężności psychicznej wiązał się z niższym nasileniem odczuwanego stresu. Otrzymany rezultat pozostaje zgodny z klasycznymi ujęciami prężności jako zasobu ochronnego, który sprzyja bardziej adaptacyjnemu radzeniu sobie z trudnościami i pozwala utrzymywać względnie dobre funkcjonowanie mimo obciążeń (Rutter, 1987; Masten, 2001; Connor i Davidson, 2003). Jest on także zbieżny z wynikami badań prowadzonych wśród studentów, gdzie wyższa prężność współwystępowała z niższym stresem oraz lepszymi strategiami radzenia sobie (Byra i Boczkowska, 2022; Gong i in., 2023). Ponadto wykazano, że wyższy poziom prężności związany był z niższym nasileniem wypalenia akademickiego. Dotyczyło to zarówno wyniku ogólnego, jak i większości analizowanych komponentów prężności, przy czym najsilniejsze zależności odnotowano dla kompetencji osobistych, zwłaszcza w odniesieniu do wyczerpania.

Istotne okazały się także zależności związane z wiekiem. Wraz z wiekiem badanych studentek obserwowano niższy poziom stresu, słabsze nasilenie wyczerpania i braku zaangażowania oraz wyższą prężność psychiczną. Wynik ten można wyjaśniać rozwojowo, ponieważ wraz z wiekiem zwykle rośnie doświadczenie w radzeniu sobie z trudnościami, lepsze rozumienie własnych możliwości oraz większa umiejętność porządkowania celów i ról życiowych (Aldwin, 1991; Baltes, 1997). W przypadku młodszych studentek dodatkowe znaczenie może mieć okres wyłaniającej się dorosłości, wiążący się z intensywnym kształtowaniem tożsamości i większą niestabilnością planów życiowych (Arnett, 2000; Erikson, 1968). Podobne obserwacje pojawiają się również w badaniach nad szkolnictwem wyższym, w których wiek i doświadczenie życiowe łączą się z bardziej korzystnym funkcjonowaniem akademickim (Sánchez-Gelabert, 2024; Cabras i in., 2024).

Wyniki analizy regresji pokazują, że oba wymiary wypalenia akademickiego mają nieco inne uwarunkowania. W przypadku braku zaangażowania istotne były stres i wiek, natomiast prężność psychiczna nie odgrywała już znaczącej roli po uwzględnieniu pozostałych zmiennych. Sugeruje to, że dystans wobec studiowania może być silniej związany z bieżącym przeciążeniem i etapem życia. Odmienny obraz uzyskano dla wyczerpania, gdzie istotne znaczenie miały stres oraz prężność psychiczna, a wiek nie był już ważnym predyktorem. Może to wskazywać, że wyczerpanie jest bliżej związane z układem obciążeń czy zasobów osobistych, podczas gdy brak zaangażowania w większym stopniu wiąże się także z szerszym kontekstem rozwojowym. Takie różnice są zgodne z ujęciem wypalenia akademickiego jako zjawiska wielowymiarowego (Maslach, 1993; Reis i in., 2015; Schaufeli i in., 2002).

Na osobną uwagę zasługuje fakt, że nie potwierdzono moderacyjnej roli prężności psychicznej w relacji między stresem a wypaleniem akademickim. Oznacza to, że w badanej próbie jej działanie miało raczej charakter bezpośredniego zasobu ochronnego niż klasycznego bufora. Taki rezultat nie przekreśla znaczenia prężności psychicznej, ale sugeruje, że jej rola może być bardziej złożona. Być może wpływa ona przede wszystkim na ogólny poziom adaptacji, a nie na sam mechanizm przechodzenia od stresu do wypalenia. Niewykluczone również, że funkcję moderującą pełnią inne zasoby, takie jak wsparcie społeczne, poczucie kontroli, samoocena lub warunki organizacyjne studiowania (Maruszczak i Brygoła, 2019; Sikora, 2012; Henry i in., 2024). Można też przypuszczać, że w badanej grupie obciążenia akademickie były na tyle jednorodne, iż efekt interakcyjny nie ujawnił się w sposób wyraźny.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować następujące wnioski:

1. Wyższy poziom stresu wiązał się z większym nasileniem wyczerpania i braku zaangażowania.
2. Wyższa prężność psychiczna była związana z niższym poziomem stresu oraz mniejszym nasileniem wypalenia akademickiego, szczególnie w zakresie wyczerpania.
3. Wraz z wiekiem obserwowano niższy poziom stresu i wypalenia oraz wyższą prężność psychiczną.
4. Stres był istotnym predyktorem obu komponentów wypalenia, prężność psychiczna przewidywała wyczerpanie, a wiek brak zaangażowania.
5. Nie potwierdzono moderacyjnej roli prężności psychicznej w związku między stresem a wypaleniem akademickim.

Uzyskane wyniki mają również znaczenie praktyczne. Wskazują, że w pracy ze studentami warto uwzględniać nie tylko poziom doświadczanego stresu, ale także zasoby psychiczne sprzyjające radzeniu sobie z obciążeniami studiowania. Z perspektywy uczelni istotne wydaje się rozwijanie działań profilaktycznych ukierunkowanych na ograniczanie przeciążenia, wzmacnianie prężności psychicznej oraz wspieranie studentów w utrzymywaniu zaangażowania w naukę.

Ograniczenia

Próba obejmowała wyłącznie studentki jednego kierunku i trybu studiów, co ogranicza możliwość generalizacji. Zastosowano pomiar samoopisowy, podatny na wpływ tendencyjności odpowiedzi oraz kontekstu sytuacyjnego.

Bibliografia

- Aldwin, C.M. (1991). Does age affect the stress and coping process? Implications of age differences in perceived control. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 46(4), P174–P180. doi: 10.1093/geronj/46.4.P174
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Baltes, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4), s. 366–380. doi: 10.1037/0003-066X.52.4.366
- Block, J., Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), s. 349–361. doi: 10.1037/0022-3514.70.2.349
- Byra, S., Boczkowska, M. (2022). Resilience, coping strategies, and stress related to online diploma exam in university students in Poland. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 36(1), s. 177–197. doi: 10.12775/PBE.2022.008
- Cabras, E., Pozo, P., Suárez-Falcón, J.C., i in. (2024). Stress and academic achievement among distance university students in Spain during the COVID-19 pandemic: age, perceived study time, and the mediating role of academic self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education*, 39, s. 4275–4295. doi: 10.1007/s10212-024-00871-0
- Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), s. 385–396.
- Connor, K.M., Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), s. 76–82. doi: 10.1002/da.10113
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), s. 499–512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Denovan, A., Dagnall, N., Dhingra, K., Grogan, S. (2019). Evaluating the Perceived Stress Scale among UK university students: implications for stress measurement and management. *Studies in Higher Education*, 44(1), s. 120–133. doi: 10.1080/03075079.2017.1340445
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fernández, D.P., Ryan, M.K., Begeny, C.T. (2023). Recognizing the diversity in how students define belonging: evidence of differing conceptualizations, including as a function of students' gender and socioeconomic background. *Social Psychology of Education*, 26, s. 673–708. doi: 10.1007/s11218-023-09761-7
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), s. 159–165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Gąsior, K., Chodkiewicz, J., Cechowski, W. (2016). Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP-26): Konstrukcja i właściwości psychometryczne narzędzia. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21(1), s. 76–92. doi: 10.14656/PFP20160106

- George, D., Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. London–New York: Routledge.
- Gong, Z., Wang, Y., Liu, X., Yan, Q., Wang, X., Li, Y. (2023). College students' learning stress, psychological resilience and learning burnout: status quo and coping strategies. *BMC Psychiatry*, 23, s. 369. doi: 10.1186/s12888-023-04783-z
- Henry, R., Pollak, A., Dzierzenga, A., Kożusznik, B. (2024). University support for coping with studying during the fourth wave of the pandemic: A thematic analysis of student perspectives. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 46(1), s. 103–123. doi: 10.12775/PBE.2024.006
- Jagodics, B., Szabó, É. (2023). Student burnout in higher education: A demand–resource model approach. *Trends in Psychology*, 31(1). doi: 10.1007/s43076-021-00137-4
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), s. 1–11. doi: 10.1037/0022-3514.37.1.1
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lesener, T., Pleiss, L.S., Gusy, B., Wolter, C. (2020). The study demands–resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5183. doi: 10.3390/ijerph17145183
- Madigan, D.J., Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, s. 387–405. doi: 10.1007/s10648-020-09533-1
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K.-C., i in. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLOS ONE*, 15(10), e0239816. doi: 10.1371/journal.pone.0239816
- Maruszczak, M., Brygoła, E. (2019). Spostrzegane wsparcie społeczne a dobrostan psychiczny u młodzieży wychowującej się i niewychowującej się w domu dziecka. Przekonanie o zmienności cech jako możliwy mediator zależności. *Psychologia Rozwojowa*, 24(1), s. 71–83. doi: 10.4467/20843879PR.19.004.10595
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. W: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 19–32). London: Taylor & Francis.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), s. 227–238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Młeczko, I. (2019). Nowe oblicza konfliktu ról wśród młodych Polek i Polaków w świetle łączenia rodzicielstwa ze studiami i pracą zawodową. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(4). doi: 10.18778/1733-8069.15.4.06
- Reis, D., Xanthopoulou, D., Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8–18. doi: 10.1016/j.burn.2014.11.001
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), s. 316–331. doi: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

- Sánchez-Gelabert, A. (2024). Higher education and the life course: Exploring the interactive effects of age and employment status on university graduation. *Higher Education Quarterly*, 78(4), e12553. doi: 10.1111/hequ.12553
- Schaufeli, W.B., Martínez I. M., Marqués-Pinto A., Salanova M., Bakker, A.B. (2002), Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), s. 464–481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Schiep, A., Szymańska, E. (2012), Samoregulacja – pozytywny wybór. *Psychologia Rozwojowa*, 17(4), s. 59–77. doi: 10.4467/20843879PR.12.023.0492
- Schiep, A., Cieślík, A., Fila, M., Bętkowska-Korpała, B. (2013). Samoregulacja a lęk, depresyjność i style osobowości osób zaabsorbowanych pracą u młodych dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, 18(4), 57–79. doi: 10.4467/20843879PR.13.020.1695
- Sikora, R. (2012), Wsparcie społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem a depresyjność młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 17(2), s. 41–54. doi: 10.4467/20843879PR.12.011.0460
- Steel, A., Karunaratne, N., Exintaris, B., James, S., Al-Juhaishi, A., Don, A., Dai, D.W., Lim, A. (2024). The impact of resilience on academic performance with a focus on mature learners. *BMC Medical Education*, 24(1), s. 1105. doi: 10.1186/s12909-024-06099-2
- Strzelecki, D.D. (2024). Wypalenie akademickie. Właściwości psychometryczne polskiej wersji Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia – wersja dla studentów (OLBI-S). Badania wstępne. *Edukacja Dorosłych*, 89(2), s. 131–150. doi: 10.12775/ED.2023.018
- Tian, C., Abeldaño Zuñiga, R.A., Foláyan, M.O., Tuominen, J., Virtanen, J.I. (2025). *Psychological distress and loneliness among European university students during the COVID-19 pandemic: a European survey*. *BMC Public Health*, 25, s. 3841. doi: 10.1186/s12889-025-25001-3
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A., Aypay, A. (2023). Rozwojowy wymiar wypalenia szkolnego: uwarunkowania i konsekwencje. *Psychologia Rozwojowa*, 28(1), s. 55–74. doi: 10.4467/20843879PR.23.003.17380
- Zielińska, M. (2017). Praca podczas studiów i jej wpływ na zmianę w rolach społecznych studenta uniwersytetu. Zarys problematyki. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 62, s. 11–29. doi: 10.18778/0208-600X.62.02

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND STRESS LEVEL IN RELATION TO ACADEMIC BURNOUT AMONG FEMALE PSYCHOLOGY STUDENTS AT DIFFERENT LIFE STAGES

Key words: part-time female students, academic burnout, stress, psychological resilience, age.

Summary: The study examined the relationships between stress, psychological resilience, age, and academic burnout among part-time female psychology students. The sample consisted of 130 women aged 19 to 57 years. The Perceived Stress Scale PSS-10, the Oldenburg Burnout Inventory – Student Version, and the Resilience

Assessment Questionnaire KOP-26 were used. The results showed that higher stress was associated with greater exhaustion and disengagement. Age was related to lower levels of stress and burnout, as well as to higher psychological resilience. Regression analysis showed that stress predicted both components of burnout, psychological resilience predicted exhaustion, and age predicted disengagement. The moderating role of psychological resilience was not confirmed. The findings indicate the importance of strengthening students' psychological resources in the prevention of academic burnout.

Dane do korespondencji:

mgr Agnieszka Feliniak

Instytut Ekspertyz Medycznych w Łodzi

e-mail: feliniak.agnieszka@gmail.com

dr Karolina Kostorz

Katedra Aktywności Fizycznej i Promocji Zdrowia,

Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

e-mail: k.kostorz@awf.katowice.pl