

Poradnictwo szkolne i zawodowe jako źródło stresu uczniów szkół średnich

*Serge LACOSTE*¹; *Sylvie ESPARBES-PISTRE*²; *Pierre TAP*³.

¹ Doktor psychologii, psycholog, wykładowca na Uniwersytecie STAPS w Tuluzie III - S.O.I. Laboratory (EA 3690).

² Wykładowca psychologii na Uniwersytecie Toulouse II.

³ Emerytowany profesor (Uniwersytet w Tuluzie II); koordynator badań w Instytucie Piageta i Europejskim Centrum Badań nad Zachowaniem i Instytucjami CECI w Coimbrze (Portugalia).

Streszczenie :

Konieczność dokonywania przez uczniów szkół średnich wyborów między różnymi kierunkami studiów lub zawodami oferowanymi im przez instytucję w zależności od ich zdolności, wyników w nauce lub ograniczeń społeczno-ekonomicznych jest źródłem trudności dla 85,6% nastolatków w wieku od 12 do 20 lat (od piątej klasy do ostatniego roku nauki). Trudności te, które mogą mieć charakter zewnętrzny lub wewnętrzny w stosunku do przedmiotu, wywołują u uczniów stan stresu. Wyniki pokazują, że to szczególnie wewnętrzne trudności, takie jak zwątpienie w siebie, wyjaśniają poziom odczuwanego stresu. Z wiekiem uczniowie stają się coraz bardziej zestresowani i bronią się, uzewnętrzniając swoje problemy z poradnictwem.

Słowa kluczowe: poradnictwo szkolne, trudności, zwątpienie w siebie, stres, dorastanie.

Streszczenie :

Konieczność dokonywania przez młodzież szkół podstawowych i średnich wyboru pomiędzy różnymi zawodami proponowanymi przez szkoły prywatne w zależności od ich możliwości, wyników w nauce lub ograniczeń społeczno-ekonomicznych jest źródłem trudności dla 85,6 % młodzieży szkolnej w wieku od 12 do 20 lat. Te zewnętrzne lub wewnętrzne trudności przyczyniają się do powstania stanu stresu u uczniów. Wyniki pokazują, że szczególne trudności wewnętrzne, takie jak zwątpienie w siebie, wyjaśniają taki poziom odczuwanego stresu. Z wiekiem uczniowie stają się coraz bardziej zestresowani i chronią się, wyrzucając na zewnątrz swoje problemy z orientacją.

Słowa kluczowe: orientacja szkolna, trudności, zwątpienie w siebie, stres, dorastanie.

Wstęp

Istnieje wiele badań nad stresem zawodowym u dorosłych (stres u pielęgniarek, pilotów, menedżerów, pracowników linii montażowych, nauczycieli itp.) (Rivolier, 1989), a także coraz więcej prac dotyczących zrozumienia i analizy powiązań między życiem zawodowym, rodzinnym i stresem u dorosłych. Bardzo niewiele badań we Francji koncentrowało się na stresie dzieci i młodzieży w ich instytucjonalnych środowiskach edukacyjnych: przedszkolu, szkole, college'u i szkole średniej (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque, Sordes-Ader, 1997, 1999, 2002; Esparbès-Pistre i Bergonnier-Dupuy, 2002). Te różne środowiska są jednak jednocześnie miejscem socjalizacji, personalizacji i integracji, ale także wyśmiewania, przemocy i marginalizacji, a zatem źródłem trudności i stresu na różnych poziomach.

Nasze badania koncentrują się na populacji uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w wieku od 12 do 20 lat. Polega ona na badaniu orientacji szkolnej i/lub zawodowej jako potencjalnego źródła stresu. Badamy psychologiczne efekty sytuacji orientacji szkolnej (wybór kierunku studiów, projekt zawodowy) u uczniów szkół średnich włączonych w program kształcenia ogólnego (od 5 klasy do 12 klasy). W tym kontekście interesuje nas stres, jakiego doświadczają ci młodzi ludzie w obliczu mniej lub bardziej "wymaganego", ale koniecznego wyboru kierunku, w zależności od klasy i poziomu wyników w nauce.

1) Poradnictwo szkolne i/lub zawodowe: między wyborem a wymaganiami.

Projekt (przede wszystkim projekt orientacyjny) umożliwia nastolatкови przejście ze szkolnego świata dzieciństwa (jego codziennej rzeczywistości) do świata dorosłej pracy (wyobrażonego i reprezentowanego przez niego) poprzez odkrywanie nowych relacji między tym, co możliwe, a tym, co rzeczywiste (Piaget i Inhelder, 1965). Pomiędzy pragnieniami,

życzeniami, aspiracjami, ale także wymaganiami i ograniczeniami, a nawet zobowiązaniami, będzie musiał dokonywać wyborów.

Projekt doradztwa szkolnego, projekt zawodowy i projekt życiowy to trzy perspektywy, które są zarówno autonomiczne, jak i wzajemnie powiązane. Projekt często spełnia "paradoksalny nakaz", ponieważ nastolatek znajduje się w rozkroku między środowiskiem (społecznym i rodzinnym), które popycha go do poszukiwania tego, co chce robić później, do "robienia projektu", a ograniczeniami osobistymi, rodzinnymi lub społecznymi, które uniemożliwiają mu realizację jego planów (Boutinet, 1990, 91-92).

1.1. Orientacja poprzez selekcję.

Szkoły pełnią trzy funkcje: produkcyjną (przekazywanie wiedzy), selekcyjną (sortowanie, ranking, wybór kursów) i integracyjną (Dubet, 1991). Selekcja i groźba porażki ciąży na całej karierze szkolnej. *"Więcej niż jeden na dwóch uczniów może w pewnym momencie nie zdać egzaminu lub poczuć się skierowany na kierunek studiów, którego tak naprawdę nie wybrał. Selekcja dominuje więc w doświadczeniu szkolnym"* (op. cit., 201).

W logice projektu, dla instytucji szkolnej ważny jest nie tyle wizerunek zawodu, co zdolności, możliwości, sukcesy naukowe. *"W zależności od swojej osobowości i środowiska, nastolatek ukierunkowuje się na zawód zgodnie z postrzeganiem własnych możliwości i zgodnie z faktem, że dany status społeczny pozwala mu zaspokoić jego osobisty stopień samooceny"* (Lacoste i Tap, 2004). Proces poradnictwa szkolnego wydaje się cofać i przebiega bardziej poprzez kolejne wykluczenia możliwości; uczniowie w piątym roku mają bardziej sprecyzowany projekt niż ci z trzeciego roku, których projekt jest bardziej precyzyjny niż tych z ostatniego roku (Boutinet, 1980).

Wydawać by się mogło, że im lepsze wyniki w nauce, tym większe możliwości orientacji. Może to sprawić, że projekt będzie mniej asertywny i mniej precyzyjny.

Tak więc, paradoksalnie, plan kariery wydaje się być dość precyzyjny wśród młodszych uczniów lub tych, którzy gorzej radzą sobie w szkole lub wybierają mniej cenione kursy szkoleniowe. Z drugiej strony, ci, którzy odnoszą sukcesy w nauce, często mają mglisty plan kariery lub nie mają go wcale (Boutinet, 1990), tak jakby mieli prawo lub możliwość dłużej zastanowić się nad swoim przyszłym życiem, poczekać trochę dłużej z wyborem drogi. Szkoła tymczasowo działa jako projekt zawodowy, zapewniając miejsce schronienia, ochronę przed środowiskiem, które w czasach kryzysu nie jest zbyt angażujące, odsuwając w ten sposób moment integracji zawodowej.

Projekt powstaje z zasobów szkoły, co paradoksalnie pozwala na odłożenie w czasie jego realizacji. *"Przywilejem staje się nawet brak obowiązku posiadania projektu"* (Dubet, 1991, 198).

To głównie dorośli myślą długofalowo, podczas gdy wielu nastolatków przeżywa swoją edukację szkolną na co dzień, poprzez liczne oceny i sprawdziany doświadczane jako *"miecz Damoklesa wiszący nad ich głowami"*; *"rób dobrze, bo nie wybierzesz swojej drogi!"* Jednak dla większości uczniów szkół średnich, z którymi Dubet (1991) przeprowadził wywiady, selekcja jest głównym problemem, a jedynie *"bardzo dobrzy"* i *"bardzo słabi"* są bardziej obojętni, uwikłani w automatyczne kariery. Hierarchia strumieni kształtuje się w sposób obiektywny, konstruuje zasady tej selekcji. Nierówność nurtów jest oczywista, dostrzegana zarówno przez nauczycieli, rodziców, jak i uczniów.

Niezależnie od kierunku studiów, matura jest głównym celem i kluczem, który umożliwia, zobowiązuje lub uniemożliwia uczniom realizację planów. Lęk przed bezrobociem towarzyszy wielu młodym ludziom, a niewielu z nich ma poczucie, że osiąga sukcesy w nauce i spokojnie patrzy w przyszłość (Dubet, 1991).

Z drugiej strony, orientacje edukacyjne i zawodowe są nadal głęboko związane z płcią, a dziewczęta i chłopcy nie wybierają tych samych ścieżek edukacyjnych. Ścieżki kariery

zawodowej dziewcząt są w mniejszym stopniu powiązane z wynikami w nauce i mniej zróżnicowane niż w przypadku chłopców. *"W szkole dziewczęta i chłopcy rozwijają wyobrażenia o sobie i swojej przyszłości, które są silnie zgodne ze społeczną organizacją relacji między płciami"* (Durand-Delvigne, 1996, 99). Ale dla dziewcząt, podobnie jak dla chłopców, trudności z odnalezieniem się w rzeczywistości pozostają.

1.2. Edukacja w zakresie poradnictwa.

Pomiędzy wyborami i wymaganiami, nastolatek nie może poradzić sobie sam, pomoc doradcy może być bardzo cenna. Praktyka doradcy zawodowego jest praktyką maieutyczną. Jego celem jest pomoc podmiotowi w zidentyfikowaniu, w jego wyobrażeniach i życzeniach, projektów zawartych implicite (Guichard, 1993). W różnych działaniach podejmowanych zazwyczaj w związku z problemem poradnictwa szkolnego dla nastolatków podkreśla się podstawową rolę informacji: lepiej poinformowany nastolatek będzie mógł łatwiej się zorientować.

Pomoc w zakresie doradztwa wprowadzona w szkołach średnich I i II stopnia nadaje priorytet dostępowi uczniów do informacji: wiedza o środowisku gospodarczym jest uważana za istotny czynnik w podejmowaniu decyzji przez uczniów. Doradcy zawodowi (główni partnerzy nastolatków w wyborze kariery), główni doradcy edukacyjni (CPE) i nauczyciele, którzy są mocno zaangażowani w planowanie kariery młodego człowieka, powinni zapewnić uczniowi środki dostępu do informacji o systemie szkolnym i uniwersyteckim, o zawodach i kursach szkoleniowych prowadzących do nich.

W ten sposób zdobywa się ogólną wiedzę o środowisku gospodarczym i działalności zawodowej, zarówno poprzez obserwacje w świecie pracy, jak i poprzez spotkania organizowane w ciągu roku. Sprzyja temu dostrzeganie przez ucznia przydatności zdobytej wiedzy do wykonywania zawodu.

Jednak od 1989 roku kwestia wyboru i uczenia się o nim stała się bardziej znacząca, nauczono się poradnictwa, a Ministerstwo podjęło próbę usystematyzowania edukacji poradniczej w szkołach (ustawa o poradnictwie z 10 lipca 1989 roku, okólnik z 31 lipca 1996 roku, okólnik z 1 października 1996 roku).

Uważamy jednak, że odpowiedź instytucji w zakresie informacji o kierunkach studiów, szkołach i karierze zawodowej jest często niewystarczająca lub nieodpowiednia. W określonych godzinach, które pozostają uprzywilejowane, młodzi ludzie są dostępni do pogłębionej pracy indywidualnej nad sobą i swoimi projektami. Te czasy nie są jednakowe dla wszystkich. Ta pogłębiona praca jest nie do pogodzenia z masową interwencją, ponieważ otwiera ona przed jednostką nowe perspektywy, wykraczające poza zajęcia, w których uczestniczyła. Kategoria społeczno-zawodowa rodziny, doświadczenia zawodowe lub przedzawodowe, takie jak staże zawodowe, powtarzanie roku itp. są kryteriami, które różnicują jednostki i podejście do ich projektu, które rozwijają. Obowiązek wyboru ścieżki zawodowej jest często stresujący dla nastolatków, którzy podlegają licznym naciskom instytucjonalnym i rodzinnym. Aby zwalczyć ten stres, będą musieli nie tylko znaleźć pomoc, ale także sami zająć się swoim projektem.

2- Prowadzenie w okresie dorastania: bycie nosicielem własnego projektu.

Bycie nosicielem projektu nie jest takie proste: nie ma projektu bez podmiotu, bez przedmiotu, bez odrzucenia, bez podróży, bez związku, jakkolwiek by on nie był! (Boutinet, 1993). Projekt zawiera część Innego, którą podmiot rozpoznaje w swoich własnych przedsięwzięciach (Jacques, 1982), Inny rzeczywiście zajmuje ważne miejsce w projekcie, w jego narodzinach, konstrukcji, ale może też spowodować jego zniszczenie. Dlatego ważne jest, aby przeanalizować sposób, w jaki podmiot zarządza wpływami i je sobie przywłaszcza.

Pojawia się więc pytanie: "*Jakim kosztem ludzkim projekt jest realizowany przez jego autora? Za jaką cenę uległości, poddaństwa? (...)*" (Boutinet, 1993, 85).

Ponieważ determinizm społeczny jest rzeczywisty (aspekty ekonomiczne, społeczne, rodzinne, psychologiczne, edukacyjne itd.), ale nie absolutny, projekt orientacji zakłada wolność aktora (pewną wolność, względną, ale niezbędną), która opiera się na znaczeniu, jakie aktor nadaje sytuacji.

Między wolnością a ograniczeniem, między pragnieniem a społecznym oczekiwaniem, podmiot realizuje projekty, które obejmują przewidywanie, prognozowanie, zarządzanie czasem, możliwości i pożądanie, ale także aspiracje i pragnienia, w artykulacji ze środkami i celami. Pożądane i pożądanie projekty, niezależnie od przepisanych i uprawomocnionych danych, są zgodne z aspiracjami podmiotu. Ale projekty te mogą być legitymizowane w imię wartości, na których się opierają i które potwierdzają, lub mogą być nakazane i uzależnione od oczekiwań i norm dyktowanych przez społeczeństwo. Podmiot odpowiada wtedy nie według swoich aspiracji, ale według tego, co musi zrobić, według tego, czego się od niego oczekuje, według tego, o co się go prosi, aby był lub zrobił. Nie jest już nosicielem własnych projektów, ale projektów innych. Niezależnie jednak od tego, czy projekty te są pożądane, legitymizowane lub nakazane, realizowane, noszone lub mające być realizowane, orientują one podmiot w jego przyszłości (Esparbès-Pistre, 1997).

Aby być, podmiot musi dokonać projekcji samego siebie, ponieważ "*być kimś to konstruować przeszłość, wartościować teraźniejszość i organizować projekty*" (Tap, 1986, 8). Pomiędzy pewnością siebie, nieufnością, poczuciem własnej wartości i/lub zwątpieniem, nieustannie konfrontując się z rzeczywistością i ograniczeniami własnego "ja" (realnego "ja") oraz swoimi aspiracjami, podmiot nadaje znaczenie swojej przyszłości. Poprzez konstruowanie kultury osobistej, poprzez identyfikację i przyswajanie określonych wartości,

poszukuje lub buduje swój projekt, orientuje się na osiągnięcie spełnienia. Projekt może być postrzegany jako kamień milowy w podejściu do samorealizacji.

Kiedy sytuacja obejmuje obszary niepewności (choroba, trudności osobiste i rodzinne, itp.), projekt może stać się strategią radzenia sobie z tymi niepewnościami. *"Orientacja strategiczna pozwala nam zrozumieć, w jaki sposób ograniczenia związane z obecną sytuacją są wykorzystywane, tj. brane pod uwagę, zgodnie z celami, które mają być osiągnięte"* (Béret, 1986, 46). Wymaga to oczywiście od podmiotu refleksji nad sobą, nad swoimi upodobaniami, aspiracjami i pragnieniami, ale także nad swoimi lękami, obawami i wątpliwościami. Ale oznacza to również, że są chętni, zmotywowani i zdolni do mobilizacji, że są w stanie zarządzać swoim potencjałem i zasobami, podejmować wysiłki w celu integracji społecznej, dopasowania się poprzez konformizm lub innowacyjność, w celu dostosowania się, aby osiągnąć bezpieczeństwo emocjonalne, a tym samym radzić sobie ze stresem i mieć możliwość "odbicia się" po nim.

3. Trudności w orientacji szkolnej jako potencjalne źródło stresu :

Trudności te mogą prowadzić do "stresu psychologicznego", jeśli nastolatek postrzega je jako zagrażające lub czuje, że nie ma osobistych i społecznych zasobów, by sobie z nimi poradzić (Lazarus i Folkman, 1984). Stres psychologiczny ogólnie skupia się na negatywnych emocjach (złość, strach, lęk, wstyd, poczucie winy, smutek, zazdrość, zawiść i obrzydzenie), podczas gdy pozytywne emocje odgrywają bardziej rolę zakłócającą stres (radość, duma, ulga i miłość) (Paulhan i Bourgeois, 1995). Stres jest tu traktowany jako zespół odczuć bezsilności i dyskomfortu, które przytłaczają jednostkę w obliczu zdarzeń, które trudno kontrolować (Lazarus i Folkman, 1984).

Stres nie jest związany ani z wydarzeniem, ani z jednostką, ale z transakcją jednostka-środowisko. Według Lazarusa i Folkman, *"stres to szczególna relacja między jednostką a*

środowiskiem, oceniana przez jednostkę jako przekraczająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi" (1984, 19).

Pojawiają się więc kolejne pytania: Jakie trudności napotyka nastolatek w realizacji celu, jakim jest orientacja szkolna? Czy te trudności są dla nich stresujące? Chodzi nie tylko o to, by dowiedzieć się, jakie przeszkody napotyka nastolatek w konstruowaniu lub potwierdzaniu swojego planu kariery, ale także o to, jak ocenia napotkane trudności. Trudności te mogą być różnorodne i dotyczyć

- brak jasno sprecyzowanego planu kariery przez młodą osobę;
- wyniki w nauce nie pozwalające mu/jej na podążanie pożądaną ścieżką;
- ekonomiczne (finansowe) ograniczenia rodziny ;
- Brak informacji o możliwościach poradnictwa;
- lub brak wsparcia ze strony bliskiej rodziny i przyjaciół.

Dziecko i nastolatek, tak samo jak dorosły w środowisku zawodowym, stykają się ze stresem w sferze szkolnej, każdy z nich wykonuje swoją własną "pracę". Perrenoud (1994) mówi o "pracy ucznia" w odniesieniu do pracy w szkole. Ten zawód ucznia może więc, jak każdy inny zawód, wywołać pewien stres zwany stresem szkolnym. Według Girona: *"o stresie w szkole możemy mówić tylko wtedy, gdy sytuacja szkolna jest postrzegana przez ucznia jako wyzwanie, tzn. gdy czuje on, że to, czego się od niego oczekuje, przekracza jego umiejętności i gdy wierzy, że cel, który ma osiągnąć, jest wart wysiłku, jakiego się od niego wymaga... Wyzwaniem jest socjalizacja, pomyślnie wejście w społeczeństwo. Dziecko jest więc konfrontowane z tą wspólną myślą, która przybiera formę presji na sukces, którą bardzo wcześnie zinternalizuje"* (2001, 1).

W poradnictwie edukacyjnym i zawodowym stawka jest wysoka, ponieważ chodzi o przyszłość osoby, której dotyczy.

Znalezienie środków, aby poradzić sobie z tymi wszystkimi trudnościami, często okazuje się trudne, ponieważ młody człowiek czasami przeżywa swój projekt w sposób zbyt wyidealizowany i natarczywy lub dąży do natychmiastowych osiągnięć, a nie do dojrzewania projektu. Poprzez rozwój projektu poradnictwa i integracji, nastolatek stara się nadać sens swojemu życiu, pod wpływem wielu zewnętrznych ograniczeń, poprzez obowiązek społeczny, który zmusza go do podjęcia szeregu decyzji dotyczących jego przyszłości.

Nagromadzenie takich trudności związanych z wewnętrznymi lub zewnętrznymi naciskami może zagrażać dobremu samopoczuciu psychicznemu nastolatka, zwiększać jego poczucie bezsilności i prowadzić do przeżywania stanu stresu, który może objawiać się zmęczeniem, gorączką, obniżonym nastrojem, objawami fizycznymi (burczenie w brzuchu, ucisk w gardle, suchość w ustach, itp.) (Tap i in., 2002; Esparbès-Pistre i Bergonnier-Dupuy, 2002).

Uczniowie mogą odczuwać dysonans pomiędzy swoim "*idealnym*" wyborem a ograniczeniami materialnymi, społeczno-ekonomicznymi, osobistymi, a w szczególności emocjonalnymi. Na przykład, chcąc wykonywać określony zawód, napotykają na przeszkodę w wyborze z powodu niewystarczających możliwości materialnych, niekorzystnych warunków ekonomicznych (brak możliwości zatrudnienia), przeciwstawnych oczekiwań rodziców lub własnych umiejętności, które uważają za ograniczone.

Mogą także czuć się "*obco*" w sytuacji poradnictwa szkolnego. Zmuszeni do dokonania wyboru, gdy nie mają jeszcze opracowanych żadnych planów, obawiają się, że będą żałować tego przedwczesnego wyboru.

Jednak sytuacja orientacji szkolnej nie jest stresująca "*obiektywnie*", jest stresująca "*subiektywnie*", w zależności od znaczenia, jakie nadaje jej nastolatek. Gimnazjum i liceum to nie są stresujące miejsca same w sobie. W rzeczywistości mają one odwrotne powołanie. Mają

to być miejsca bezpieczeństwa, wiedzy, wymiany i dobrego samopoczucia dla dzieci i młodzieży.

Ale niestety, szkoły średnie są również miejscami marginalizacji, poprzez selekcję lub przemoc. *"Poddawany nieustannie paradoksalnym nakazom: ze strony klasy (pracuj, bo ci się nie uda), ze strony instytucji szkolnej (nie możesz tu zostać, znajdź kierunek, z twoim poziomem nie możesz nigdzie pójść), młody człowiek traci stopniowo całe zaufanie do siebie i do stojących przed nim dorosłych"* (Haut comité de Santé Publique, 1998, 183). W ten sposób szkoła utrzymuje wiele dzieci, przez wiele lat, w doświadczeniu porażki, w środowisku dla nich patogennym. To właśnie ci młodzi ludzie w większości rozwijają przejawy przemocy wobec siebie (próby samobójcze, ryzykowne zachowania z pojazdami mechanicznymi, narkomania, alkoholizm itp.) wobec innych młodych ludzi lub wobec szkoły.) wobec innych młodych ludzi lub wobec instytucji (wandalizm, agresja) (*op. cit.*).

4. Różnice czy nierówności między chłopcami i dziewczętami w szkole i poradnictwie?

Można zadać pytanie, czy chłopcy i dziewczęta są w równym stopniu obciążeni poradnictwem szkolnym i czy napotykają takie same trudności w szkole, ponieważ nierówności między płciami w rodzinie i edukacji szkolnej nie są zjawiskiem nowym.

Niektóre teoretyczne odniesienia zapożyczamy z doskonałego przeglądu problematyki genderowej autorstwa Yves'a Prêteura⁴.

Od czasu pojawienia się obowiązku szkolnego, pomimo walki kobiet, trudno im było *"przejsć od ogólnego zakazu wiedzy (i nauczania zarezerwowanego dla mężczyzn) do zakazu ograniczonego, z przełożeniem go na szkołę"* (Mosconi, 1994). W swoim *"Bilan de l'instruction des filles avant la Révolution"*, Lelièvre i Lelièvre (1991) zauważają, że umiejętność czytania i pisanie oraz poziom wykształcenia dziewcząt są niższe niż chłopców.

⁴ *"Czytanie: 'gra' dla dziewcząt?"* autorstwa Y. Prêteur (1996, 160-189).

Projekt polityczny szkoły według Ferry'ego (z marca 1882) ma zapewnić dużą stabilność poprzez utrzymanie trzech głównych dysocjacji: szkoła jest oddzielona od produkcji, szkoła ludowa od szkoły uprzywilejowanej, szkoła chłopców od szkoły dziewcząt. To potrójne zróżnicowanie miało zapewnić, że każdy pozostanie na swoim miejscu i że wszystko pozostanie na swoim miejscu (Nique i Lelièvre, 1993). Celem było wychowanie dziewcząt do roli gospodyń domowych, kobiet "wewnętrznych". Nawet jeśli obecnie, w wyniku niedawnych wstrząsów społeczno-gospodarczych, trajektorie edukacyjne młodych ludzi z różnych środowisk i ich plany na przyszłość, w związku ze zmianami w ofercie edukacyjnej, zostały w ostatnich dziesięcioleciach dogłębnie przemyślane, pewne różnice pozostają. Zazzo (1978, 1982) już wcześniej wykazał, że począwszy od przedszkola, dziewczynki wykazują większą stabilność, większą samokontrolę i większą autonomię w wykonywaniu wspólnych zadań. A te lepsze "zachowania adaptacyjne" pozwalają im osiągać lepsze wyniki niż chłopcom na etapie przygotowawczym. Badanie przeprowadzone na 700 uczniach szkół średnich potwierdza ten pogląd i pokazuje, że dziewczęta lepiej radzą sobie z interakcjami w klasie, lepiej wykorzystują komunikację pedagogiczną i lepiej radzą sobie z "pracą ucznia" (Felouzi, 1993). Badanie porównawcze przeprowadzone w ośmiu krajach OECD (Australia, Belgia, Francja, Grecja, Norwegia, Hiszpania, Szwajcaria i Stany Zjednoczone) potwierdza, że we wszystkich przypadkach dziewczęta rzadziej pozostają w tyle, a częściej wyprzedzają chłopców w szkołach podstawowych (cyt. za: Zazzo, 1993). Z drugiej strony, jeśli chodzi o postawy wychowawcze i zachowania rodzicielskie, Verquerre (1989) zauważa, że główne obawy rodziców dotyczące dziewcząt i chłopców są różne: poprzez swoje praktyki i edukację matki wzmacniają różnice i uważają, że dziewczęta są bardziej dorosłe niż chłopcy, tak że chłopcy są bardziej "naturalni" i infantylni, podczas gdy dziewczęta są bardziej uległe i zahamowane, ale jednocześnie bardziej kontrolowane i "dojrzałe".

Z drugiej strony, także na poziomie emocjonalnym pojawiają się różnice - praktyki wychowawcze skłaniają dziewczęta do większego zwierzania się sobie nawzajem, do mówienia głośno, do łatwiejszego akceptowania wątpliwości, lęków i łez dziewcząt niż chłopców. Różnice występują również w wyborze zawodów. Niektóre zawody są wybierane głównie przez chłopców, a inne przez dziewczęta, i tu również w dziedzinie poradnictwa utrzymują się nierówności między płciami. I pomimo umiejętności dziewcząt, ich wybór ścieżki kariery i rozwój zawodowy nie są identyczne jak w przypadku chłopców, nie wspominając już o wynagrodzeniu, jakie czasami otrzymują, molestowaniu, na które są narażone itp.

Obecnie, w obliczu przemocy w niektórych szkołach, niektórzy rozważają nawet powrót do klas niekoedukacyjnych, z dziewczętami po jednej stronie i chłopcami po drugiej: tak jakby przemoc była tylko między chłopcami i dziewczętami (a przemoc między chłopcami i dziewczętami?), tak jakby wzajemne oddziaływanie relacji międzyludzkich utrudniało pracę w szkole (choć jest to część konstrukcji ich tożsamości jako kobiet, mężczyzn i obywateli (wszyscy równi)).

Widzimy, że różnice między płciami są wciąż obecne i utrzymują się do dziś. Niniejsze badania mają na celu sprawdzenie, czy poza trudnościami w orientacji, jakie napotykają dorastający podczas różnych przejść klasowych, różnice między chłopcami i dziewczętami utrzymują się, oraz zrozumienie ich reperkusji dla stanu emocjonalnego dorastających.

Postawiliśmy zatem hipotezę, że płeć (dziewczynka lub chłopiec), klasa (5-12 klasa) i trudności w orientacji mają znaczący wpływ na stres nastolatków w szkole.

W zależności od płci i klasy uczniów, liczba i charakter trudności w procesie orientacji mają wpływ na postrzegany poziom stresu uczniów szkół średnich. Na przykład, im więcej trudności mają i im więcej nie mogą kontrolować, tym większy stres będą odczuwać w

odniesieniu do swojej orientacji akademickiej i zawodowej. Który z chłopców czy dziewczynek będzie bardziej zestresowany? W których klasach stres związany z orientacją w terenie będzie najbardziej odczuwalny?

5. Metodologia.

5.1. Liczba ludności.

Badanie dotyczy 2042 nastolatków w wieku od 12 do 20 lat, zapisanych do klas od piątej do terminali, ich rozkład można zaobserwować w poniższej tabeli:

	<i>Chłopcy</i>	<i>Dziewczęta</i>	<i>12 lat</i>	<i>13 lat</i>	<i>14 lat</i>	<i>15 lat</i>	<i>16 lat</i>	<i>17 lat</i>	<i>18 - 20 lat</i>	<i>Ogółem</i>
5.	38	57	64	29	2					95
4.	31	49		37	33	10				80
3.	32	20		2	29	13	8			52
2.	437	386				208	392	198	25	823
1.	246	396			1	5	236	288	112	642
<i>Termin</i>	172	178					4	160	186	350
<i>Ogółem</i>	<i>956</i>	<i>1086</i>	<i>64</i>	<i>68</i>	<i>65</i>	<i>236</i>	<i>640</i>	<i>646</i>	<i>323</i>	<i>2042</i>

Tabela 1: Podział siły roboczej według klasy, płci i wieku

Tabela 1: Rozkład ogólnej liczby uczniów dla klas szkolnych, płci i wieku.

Uczniowie ci (956 chłopców i 1086 dziewcząt) odpowiedzieli na kwestionariusz w swoich szkołach publicznych i pochodzą z różnych środowisk społeczno-kulturowych.

5.2 Instrumenty.

Opierając się na pracach Boutineta (1990; 1993), Dubeta (1991) i Guicharda (1993), opracowaliśmy jedenastoelementowy kwestionariusz, na który uczniowie mieli odpowiedzieć "tak" lub "nie".

Aby dowiedzieć się, jakie *trudności związane z poradnictwem* napotkali uczniowie i określić ich źródło, zaproponowano im jedenaście trudności.

Trudność nr 1: *Masz trudności z opracowaniem planu kariery (akademickiej i/lub zawodowej).*

Dylemat 2: *Chciałbyś/chciałabyś podjąć naukę na studiach podyplomowych lub w zawodzie, ale uważasz, że Ci się to nie uda.*

Dyferencjał 3: *Brakuje Ci informacji, które pomogłyby Ci dokonać wyboru kierunku.*

Dyferencjał 4: *Masz za dużo informacji i to utrudnia Ci wybór.*

Zadanie 5: *W Twoim otoczeniu rodzice lub przyjaciele zachęcają Cię do dokonania wyboru, którego nie chcesz dokonać.*

Dyf. 6: *Chciałbyś mieć więcej wsparcia i pomocy w dokonywaniu wyborów zawodowych.*

Dylemat 7: *Jesteś zainteresowany pracą, ale uważasz, że nie ma żadnych możliwości pracy i to jest dla Ciebie problem.*

Dyf. 8: *Interesuje Cię jakiś zawód (lub kierunek studiów podyplomowych), ale uważasz, że nie masz odpowiednich umiejętności, aby pójść tą drogą.*

Dylemat nr 9: *Interesuje Cię jakiś zawód (lub kierunek studiów podyplomowych), ale materialnie uważasz, że nie będzie możliwe pójście tą drogą.*

Dylemat 10: *Jesteś zainteresowany kilkoma zawodami (lub kierunkami studiów podyplomowych) i nie wiesz, który wybrać.*

Dyferencjał 11: *Masz inne trudności związane z Twoją orientacją.*

Interesujące jest to, czy stres spowodowany koniecznością wyboru kierunku wynika z :

- brak jasno sprecyzowanego planu kariery przez młodą osobę (pytania 1 i 10);
- trudności w nauce, które uniemożliwiają im podążanie wybraną ścieżką (pytania 2 i 8);

- trudności ekonomiczne (pytania 7 i 9);
- brak informacji o możliwościach poradnictwa (pytania 3 i 4);
- lub brak wsparcia ze strony otoczenia (pytania 5 i 6).

Proponowana instrukcja brzmi: *"Kwestia poradnictwa edukacyjnego i/lub zawodowego pojawia się na przestrzeni wielu lat: poradnictwo może rozpocząć się jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole średniej i często trwa dłużej. Jest ona wieloaspektowa i wiąże się z podejmowaniem decyzji o swojej przyszłości. Chcielibyśmy wiedzieć, co w tej sytuacji orientacyjnej wydaje się Państwu trudne. Jako pierwszy krok proponujemy odpowiedzieć na poniższy kwestionariusz (zakreśl wybraną odpowiedź): "*

Wynik trudności jest więc obliczany poprzez przyznanie jednego punktu za odpowiedź twierdzącą i zero za odpowiedź przeczącą. Kiedy uczniowie odpowiadali *"tak"* na co najmniej jedną z propozycji od 1 do 10, uważali, że doświadczają jednej lub więcej trudności w orientacji. Uczniowie, którzy odpowiedzieli *"nie"* na wszystkie 10 propozycji i podali inne źródło stresu w punkcie 11, następnie umiejscowili źródło swojego stresu w innych faktach ze swojego życia. Wyniki tego artykułu będą dotyczyły jedynie trudności w orientacji, wywołanych przez *twierdzącą* odpowiedź na te jedenaście pozycji.

Postrzegany stres oceniany za pomocą Skali Stresu Toulousiana

E.T.S. opracowano na podstawie istniejących skal stresu, zwłaszcza skali Quebec *"Mesure du Stress Psychologique"* (54 pozycje; skala skonstruowana przez Lemyre, Tessier i Fillion, 1990). Zawiera 30 pozycji koncentrujących się na fizycznych i psychologicznych objawach stresu oraz na sposobie, w jaki badany je przeżywa. Umożliwia zrozumienie natury i intensywności stresu.

Instrukcja podana w niniejszym badaniu uwzględniała populację docelową: młodzież szkolną i była sformułowana w następujący sposób *"Pomyśl o wyborze szkoły i/lub orientacji zawodowej, którego musisz dokonać i o trudnościach, które napotykasz. Chcielibyśmy wiedzieć, w jaki sposób doświadczasz tej sytuacji. Oferujemy Państwu serię oświadczeń, po których następuje pięć liczb. Otocz kółkiem jedną z pięciu liczb, które najlepiej Cię opisują: od 1 (wcale nie) do 5 (bardzo często). Postaraj się odpowiedzieć na wszystkie zdania.*

Dla każdej z 30 pozycji badani proszeni są o ocenę siebie na 5-punktowej skali typu Likerta, w zakresie od 1 (*zdecydowanie się nie zgadzam*) do 5 (*zdecydowanie się zgadzam*).

Analiza składowych głównych z rotacją⁵ varimax na 30 pozycjach tej skali ujawnia cztery wymiary, wyjaśniające 46,4% całkowitej wariancji i spełniające zarówno kryteria statystyczne, jak i psychologiczne (Tap i in., 2002).

Czynnik 1 (wariancja 32,2%; tytuł: ***Fizyczne manifestacje stresu***) składa się z 10 pozycji. Spójność wewnętrzna wynosi = .79. Wśród tych objawów możemy wymienić zaburzenia serca, układu oddechowego, jelit, itp.

Czynnik 2 (5,7% wariancji; nazwa: ***Depresja nastroju***) składa się z 9 pozycji. Spójność wewnętrzna wynosi = .86. Czynnik ten odpowiada zespołowi uczuć związanych z utratą wiary w siebie (bezsilność, zniechęcenie), kontroli nad sytuacjami i relacjami (samotność, zagrożenie, bycie niezrozumianym, niedostosowanie).

Czynnik 3 (4,5% wariancji; nazwa: ***Febrile/Tension***) składa się z 5 pozycji. Spójność wewnętrzna wynosi = .77. Czynnik ten związany jest z nadpobudliwością i trudnościami w zarządzaniu czasem pod presją współczesnego stylu życia.

Czynnik 4 (4% wariancji; nazwa: ***Lassitude***) składa się z 6 pozycji. Spójność wewnętrzna wynosi = .71. Czynnik ten jest zasadniczo oparty na zmęczeniu, utracie energii, poczuciu pustki.

⁵ Prezentacja statystycznej walidacji E.T.S. będzie przedmiotem przyszłej publikacji.

Spójność wewnętrzna dla *całej skali* jest silna: .92

Miarą stresu ucznia będzie wynik w przedziale od 30 do 150, uzyskany z sumy odpowiedzi badanego na 30 pozycji.

6. Wyniki i ich interpretacja.

Spośród 2 042 nastolatków, 1 748 (789 chłopców i 959 dziewcząt) stwierdziło, że doświadcza jednej lub więcej z jedenastu trudności orientacyjnych zaproponowanych w kwestionariuszu.

6.1- Trudności w orientacji: częstotliwość według płci i klasy

Większość badanej populacji deklaruje, że doświadcza trudności w orientacji edukacyjnej (85,6% z nich). Dotyczy to 82,5% chłopców i 88,3% dziewcząt. 167 chłopców (17,5%) i 127 dziewcząt (11,7%) odpowiedziało "nie" na wszystkie zaproponowane w kwestionariuszu trudności. Uczniowie ci podawali jako główne źródło stresu inne niż trudności w nauce szkolnej (14,4% uczniów szkół średnich).

Odpowiedzi wskazują na następujące wyniki:

	Częstotliwość		ANOVA chłopcy/dziewczeta
Dyf. 1: <i>trudności w opracowaniu projektu.</i>	986 (56,4 %) (m= 0,56; SD= 0,50)		F= 0,01 Ddl = 1 P= .919 N.S.
	444 chłopców (56,3%)	542 dziewczeta (56,5%)	
Dylemat 3: <i>brak informacji.</i>	895 (51,2 %) (m= 0,51; SD= 0,50)		F= 1,33 Ddl = 1 P= .250 N.S.
	392 chłopców (49,7%)	503 dziewczat (52,5%)	
Dyferencjał 6: <i>brak pomocy, wsparcia.</i>	882 (50,5 %) (m= 0,50; SD= 0,50)		F= 22,56 Ddl = 1 p= .001
	349 chłopców (44,2%)	533 dziewczat (55,6%)	
Zróznicowanie 10: <i>wybór między kilkoma transakcjami.</i>	827 (47,3 %) (m= 0,47; SD= 0,50)		F= 0,13 Ddl = 1 P= .721 N.S.
	377 chłopców (47,8%)	450 dziewczat (46,9%)	

Dyferencjał 8: <i>Niewystarczające umiejętności.</i>	740 (42,3 %) (m= 0,42; SD= 0,49)		F= 17,67 Ddl = 1 p= .001
	291 chłopców (36,9%)	449 dziewcząt (46,8%)	
Dyferencjał 7: <i>brak możliwości.</i>	681 (39 %) (m= 0,39; SD= 0,49)		F= 20,22 Ddl = 1 p= .001
	262 chłopców (33,2%)	419 dziewcząt (43,7%)	
Dylemat nr 2: <i>zwątpienie w siebie.</i>	584 (33,4 %) (m= 0,33; SD= 0,47)		F= 5,80 Ddl = 1 p= .016
	240 chłopców (30,4%)	344 dziewczęta (35,9%)	
Dyferencjał 9: <i>Trudności materialne.</i>	392 (22,4 %) (m= 0,22; SD= 0,42)		F= 4,28 Ddl = 1 p= .039
	159 chłopców (20,2%)	233 dziewcząt (24,3%)	
Dyferencjał 11: <i>Inne trudności.</i>	288 (16,5 %) (m= 0,16 - SD= 0,37)		F= 3,30 Ddl = 1 P= .070 N.S.
	116 chłopców (14,7%)	172 dziewczęta (17,9%)	
Dyferencjał 5: <i>presja rówieśników.</i>	191 (10,9 %) (m= 0,11; SD= 0,31)		F= 0,02 Ddl = 1 P= .903 N.S.
	87 chłopców (11,0%)	104 dziewczęta (10,8%)	
Dyferencjał 4: <i>Zbyt wiele informacji.</i>	136 (7,8 %) (m= 0,07; SD= 0,27)		F= 10,04 Ddl = 1 p= .002
	79 chłopców (10,0%)	57 dziewcząt (5,9%)	

Tabela 2: Rozkład liczebności (chłopcy/dziewczynki) dla trudności w orientacji.

Tabela 2: Rozkład całkowitej liczby (chłopcy / dziewczęta) dla trudności'advice.

Trudności zaproponowane w kwestionariuszu nie spotkały się zatem z taką samą częstotliwością odpowiedzi ze strony uczniów. W szczególności punkt nr 1 dotyczący *trudności w opracowaniu planu kariery* okazał się problemem, z którym zetknęło się najwięcej uczniów, podczas gdy *zbyt duża ilość informacji* (punkt nr 4) była problemem tylko dla 7,8% z nich.

Niektóre z tych trudności były inaczej postrzegane przez *dziewczęta i chłopców*. Poprzez analizę wariancji (ANOVA) zauważamy, że wśród tych uczniów, którzy twierdzą, że napotykają trudności w orientacji edukacyjnej i zawodowej, dziewczęta częściej odczuwają brak wsparcia (trudność 6), uważają, że brakuje im umiejętności (trudność 8), uważają, że

brakuje im możliwości (trudność 7), wątpią w siebie (trudność 2) i doświadczają trudności materialnych w orientacji (trudność 9). Chłopcy częściej wymieniali tylko zbyt wiele informacji (trudność 4).

Wyniki te pokazują, że trudności wymieniane przez ponad połowę uczniów zależą od środowiska. Są to: ograniczenia, które mogą utrudnić realizację projektu zawodowego (trudność 1); brak informacji (trudność 3) i brak wsparcia zewnętrznego (trudność 6).

Ponadto w analizie wariancji pojawiły się istotne różnice w *zależności od klasy uczniów*. Główne wyniki można przeanalizować w poniższej tabeli.

	<i>Średnie klasowe</i>	<i>Średnie dla płci</i>	<i>Odchylenie standardowe</i>	<i>ddl</i>	<i>F</i>	<i>Próg istotności.</i>
Stopień trudności 10	5.: 0,61 4.: 0,49 3.: 0,43 2.: 0,45 1.: 0,52 Termin: 0,39	G= 0,57; F= 0,64 G= 0,54; F= 0,47 G= 0,43; F= 0,42 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,49; F= 0,54 G= 0,43; F= 0,36	0,50	5	4,06	.001
Stopień trudności 3	5: 0,53 4.: 0,63 3.: 0,63 2.: 0,45 1.: 0,62 Termin: 0,40	G= 0,54; F= 0,53 G= 0,61; F= 0,64 G= 0,53; F= 0,79 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,56; F= 0,66 G= 0,41; F= 0,38	0,50	5	12,24	.001
Stopień trudności 1	5.: 0,50 4.: 0,40 3.: 0,57 2.: 0,54 1.: 0,67 Termin: 0,47	G= 0,49; F= 0,51 G= 0,39; F= 0,40 G= 0,53; F= 0,63 G= 0,57; F= 0,51 G= 0,65; F= 0,68 G= 0,47; F= 0,47	0,50	5	9,18	.001
Stopień trudności 2	5 miejsce: 0,41 4.: 0,48 3.: 0,41 2.: 0,37 1.: 0,28 Termin: 0,25	G= 0,35; F= 0,45 G= 0,50; F= 0,47 G= 0,40; F= 0,42 G= 0,31; F= 0,44 G= 0,27; F= 0,29 G= 0,25; F= 0,26	0,47	5	6,07	.001

Tabela 3: Wyniki ANOVA między klasami i trudnościami.

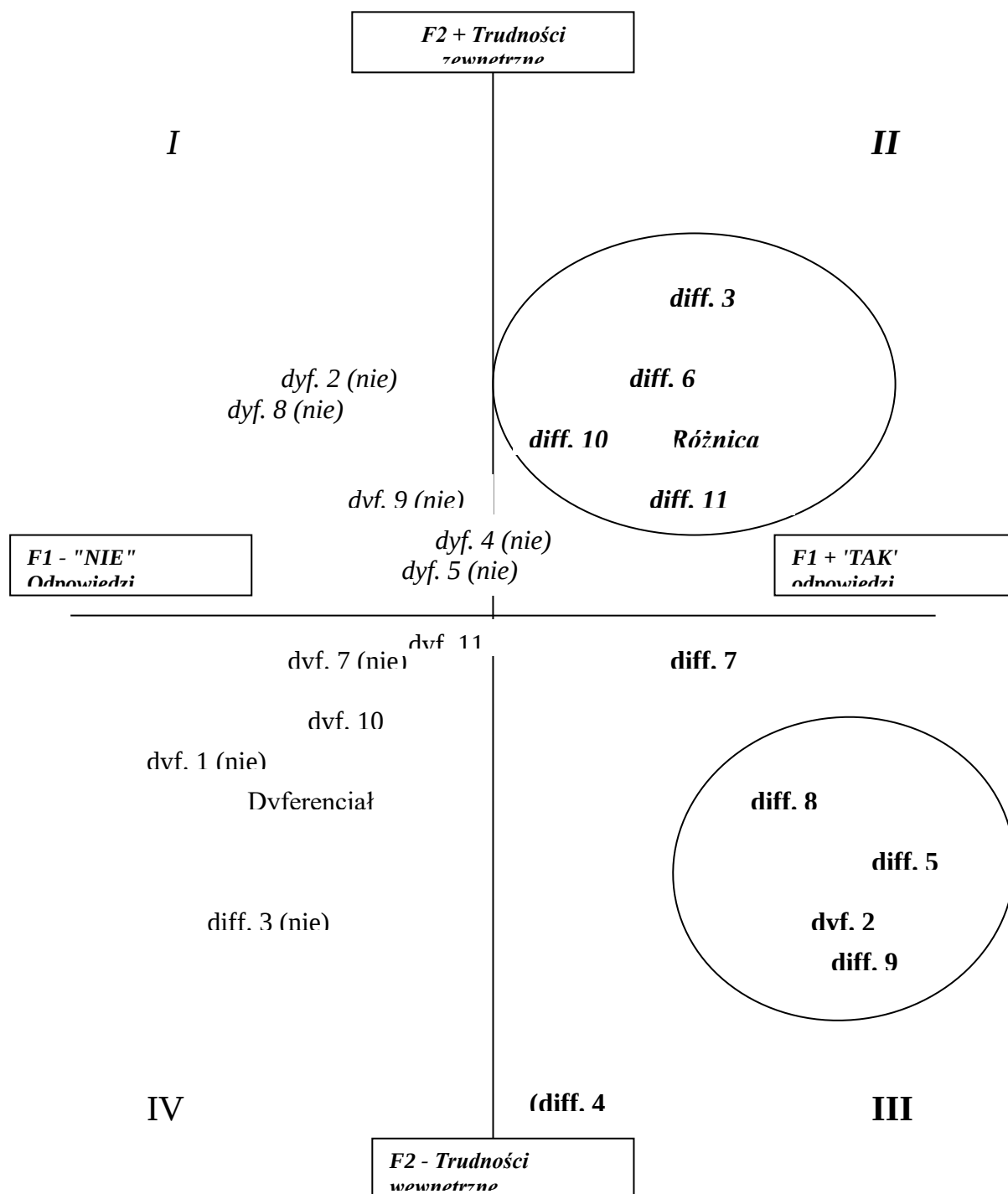
Tabela 3: Wyniki ANOVA pomiędzy klasą szkolną a trudnościami.

I tak, w cinquième szczególnie trudny wydaje się problem *wyboru pomiędzy kilkoma przyszłymi zawodami* (trudność nr 10; $m = 0,61$) ($F = 4,06$; $p = .001$). Uczniowie klas czwartych ($m = 0,63$) i trzecich ($m = 0,63$) zgłaszali brak informacji na temat swojej orientacji (trudność nr 3; $F = 12,24$; $p = .001$). *Trudność w przygotowaniu projektu* (trudność nr 1) była jednak silniej odczuwana przez uczniów z klas Troisième ($m = 0,57$), a zwłaszcza Première ($m = 0,67$), natomiast w mniejszym stopniu przez uczniów Terminale ($m = 0,47$) ($F = 9,18$; $p = .001$). Zauważamy, że *brak informacji* (trudność nr 3) dotyczących orientacji zawodowej, *trudności w sporządzaniu planu kariery* (trudność nr 1) oraz *trudności w wyborze pomiędzy kilkoma zawodami* wykazują podobną tendencję tylko wśród uczniów szkół średnich. W klasie Première *brak informacji* wydaje się być istotny w oczach uczniów liceum i towarzyszą mu *trudności w wyborze i opracowaniu planu kariery*. Jest to mniej prawdziwe w drugiej klasie szkoły średniej i zmniejsza się w ostatniej klasie szkoły średniej, gdzie trudności te wydają się zanikać, koncentracja na egzaminie maturalnym może wyjaśnić ten spadek.

Trudność *wyboru pomiędzy kilkoma zawodami* zmniejszyła się znacząco z gimnazjum do liceum, pomimo szczytu w Première. *Wątpliwości co do siebie i realizacji własnego projektu* maleją w trakcie nauki szkolnej ($F = 6,07$; $p = .001$), niemniej jednak wzrastają w czwartej klasie ($m = 0,48$), klasie, w której wątpliwości wydają się być największe.

6.2. Charakter trudności i ich powiązania.

W celu sprawdzenia powiązań i różnic pomiędzy kategoriami trudności, przeprowadzamy Wielokrotną Korespondencyjną Analizę Czynnikową (MCA) na 11 pozycjach. Analiza ta prowadzi nas do określenia pozycji pozycji na wykresie przedstawiającym dwa pierwsze czynniki ortogonalnie.



Ryc. 1: Pole czynnikowe 1 x 2 (AFCM) dla kwestionariusza trudności orientacyjnych.

Rysunek nr 1: Plan czynnikowy 1 x 2 (AFCM) dotyczący kwestionariusza doradztwa w zakresie trudności.

Współrzędne określające położenie elementów przedstawiono w *załączniku 1*. Odpowiedzi są zatem pozycjonowane w zależności od dwóch czynników. Czynnik 1 (oś pozioma) oddziela zatem odpowiedzi "**tak**" od odpowiedzi "*nie*", podczas gdy czynnik 2 (oś pionowa) potwierdza dychotomię pomiędzy trudnościami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Tarcza II zawiera wybór trudności 1; 3; 6; 10 i 11. Są one typu zewnętrznego, wiążą się z niesprzyjającym środowiskiem, w którym podmiotowi brakuje informacji i pomocy. Tarcza III dotyczy trudności 2; 5; 8; 9, które ujawniają prymat trudności wewnętrznych, ukazujących koncentrację na sobie i własnych konsekwencjach, motywację blokową przez zwątpienie w siebie, odczuwaną presję, wątpliwości co do własnych umiejętności lub środków.

Wynik statystyczny tej analizy czynnikowej zatwierdza podział na trudności wewnętrzne i zewnętrzne, a zatem umożliwi obliczenie dwóch ocen cząstkowych dodanych do ogólnej oceny obliczonej na podstawie sumy pozytywnych odpowiedzi. Trudność nr 4 (*Zbyt wiele informacji*), która znajduje się poza centrum i jest oddzielona od grupy trudności 2, 5, 8 i 9, a ponadto jest najrzadziej wymieniana przez młodzież, nie będzie brana pod uwagę przy obliczaniu wyniku trudności wewnętrznych. Podobnie, trudność nr 7 (*Brak możliwości*), która jest bliska osi czynnika 2, nie jest zatem dyskryminująca w rozróżnieniu wewnętrzne/zewnętrzne ujawnionym przez AFCM.

6.3. Liczba trudności: analiza według płci i klasy

W instrukcji poproszono uczniów o udzielenie odpowiedzi "*tak*" lub "*nie*" na zaproponowane trudności. Możemy zatem policzyć częstość odpowiedzi *twierdzących*, które skutkują wynikiem trudności od 1 do 10 (wynik 11 nie został uzyskany przez żadnego ucznia).

Liczba trudności wymienianych przez studentów rozkłada się następująco:

<i>Liczba trudności</i>	<i>Częstotliwość</i>	<i>Za sto</i>	<i>Procent kumulatywny</i>
1 dyferencjał	250	14,3 %	14,3 %
pojedynczy.	271	15,5 %	29,8 %
2 trudności	315	18 %	47,8 %
3 trudności	310	17,7 %	65,6 %
4 trudności	253	14,5 %	80,0 %
5 trudności	165	9,4 %	89,5 %
6 trudności	118	6,8 %	96,2 %
7 trudności	54	3,1 %	99,3 %
8 trudności	8	0,5 %	99,8 %
9 trudności	4	0,2 %	100 %
10 trudności	0	0 %	
11 trudności			
Ogółem	1748	100 %	

Tabela 4: Liczba przytoczonych trudności.

Tabela 4: Liczba przytoczonych trudności.

Średnia liczba trudności orientacyjnych dla naszej populacji wynosi 3,8. Średnio zatem studenci doświadczają prawie czterech trudności (z jedenastu proponowanych) w orientacji edukacyjno-zawodowej.

Liczba trudności wydaje się być wyższa od klasy piątej ($m = 3,9$) do czwartej ($m = 4,4$), a następnie spada aż do klasy drugiej ($m = 3,7$). Ponownie wzrasta w Première ($m = 4,1$) i spada w Terminale ($m = 3,2$).

Analiza wariancji wykazała istotnie, że istnieją różnice między dziewczętami i chłopcami ($F= 16,91$; $m= 3,78$; $SD= 1,96$; $ddl= 1$; $p= .001$) oraz między klasami ($F= 9,39$; $m= 3,78$; $SD= 1,96$; $ddl= 5$; $p= .001$) w liczbie trudności orientacyjnych dostrzeganych przez uczniów.

W rzeczywistości chłopcy mieli średnio 3,6 trudności z orientacją, podczas gdy dziewczęta miały średnio 4,0. Niezależnie od klasy, dziewczęta twierdzą, że mają więcej trudności niż chłopcy, z wyjątkiem Terminale. Różnice między chłopcami i dziewczętami są różne w poszczególnych klasach (zob. tabela 5):

	<i>Średnie klasowe</i>	<i>Odchylenie standardowe</i>
Chłopcy	5 miejsce: 3,46 4.: 4.18 3 : 3,80 2.: 3.55 1.: 3,67 Termin: 3.12 Ogółem: 3,54	1,89 1,76 1,61 1,92 1,91 1,94 1,91
Dziewczęta	5: 4.25 4.: 4.58 3.: 4.63 2.: 3,81 1.: 4.28 Termin: 3.17 Ogółem: 3,97	1,96 1,74 2,19 2,02 1,89 1,98 1,99
Ogółem	5 miejsce: 3,92 4.: 4.42 3.: 4.12 2.: 3,68 1.: 4.05 Termin: 3.15 Ogółem: 3,78	1,96 1,75 1,88 1,97 1,92 1,96 1,96

Tabela 5: Średnia liczba trudności z podziałem na płeć i klasę

Tabela 5: Średnie liczby trudności w zależności od płci i klasy.

Jeśli chodzi o dwie kategorie trudności (wewnętrzne i zewnętrzne) wyróżnione przez A.F.C.M., obserwujemy znaczące różnice w zależności od płci i klasy uczniów.

	Trudności wewnętrzne		Trudności zewnętrzne	
	<i>Średnie klasowe</i>	<i>Odchylenie standardowe</i>	<i>Średnie klasowe</i>	<i>Odchylenie standardowe</i>
Chłopcy	5.: 0.86 4.: 1,61 3.: 1.13 2.: 0,97 1.: 0,96 Termin: 0,93 Ogółem: 0,98	0,95 1,07 1,14 1,00 1,08 1,00 1,03	5.: 2.19 4.: 2.04 3.: 2.17 2.: 2.11 1.: 2.32 Termin: 1,84 Ogółem: 2,13	1,27 0,96 1,09 1,25 1,26 1,40 1,27
Dziewczęta	5.: 1,25 4.: 1,62 3.: 1,58 2.: 1,27 1.: 1.12 Termin: 0,86 Ogółem: 1,18	1,07 0,98 1,07 1,08 1,02 0,99 1,05	5 miejsce: 2,43 4.: 2.20 3.: 2.42 2.: 2.09 1.: 2.64 Termin: 1,89 Ogółem: 2,29	1,29 1,10 1,07 1,33 1,28 1,30 1,32
Ogółem	5.: 1.09 4.: 1,62 3.: 1.31 2.: 1.12 1.: 1.06 Termin : 0,90 Ogółem: 1,09	1,03 1,01 1,12 1,05 1,04 0,99 1,05	5: 2.33 4.: 2.14 3.: 2.27 2. 2.10 1.: 2.52 Termin: 1,87 Ogółem: 2,22	1,28 1,05 1,08 1,29 1,28 1,35 1,30

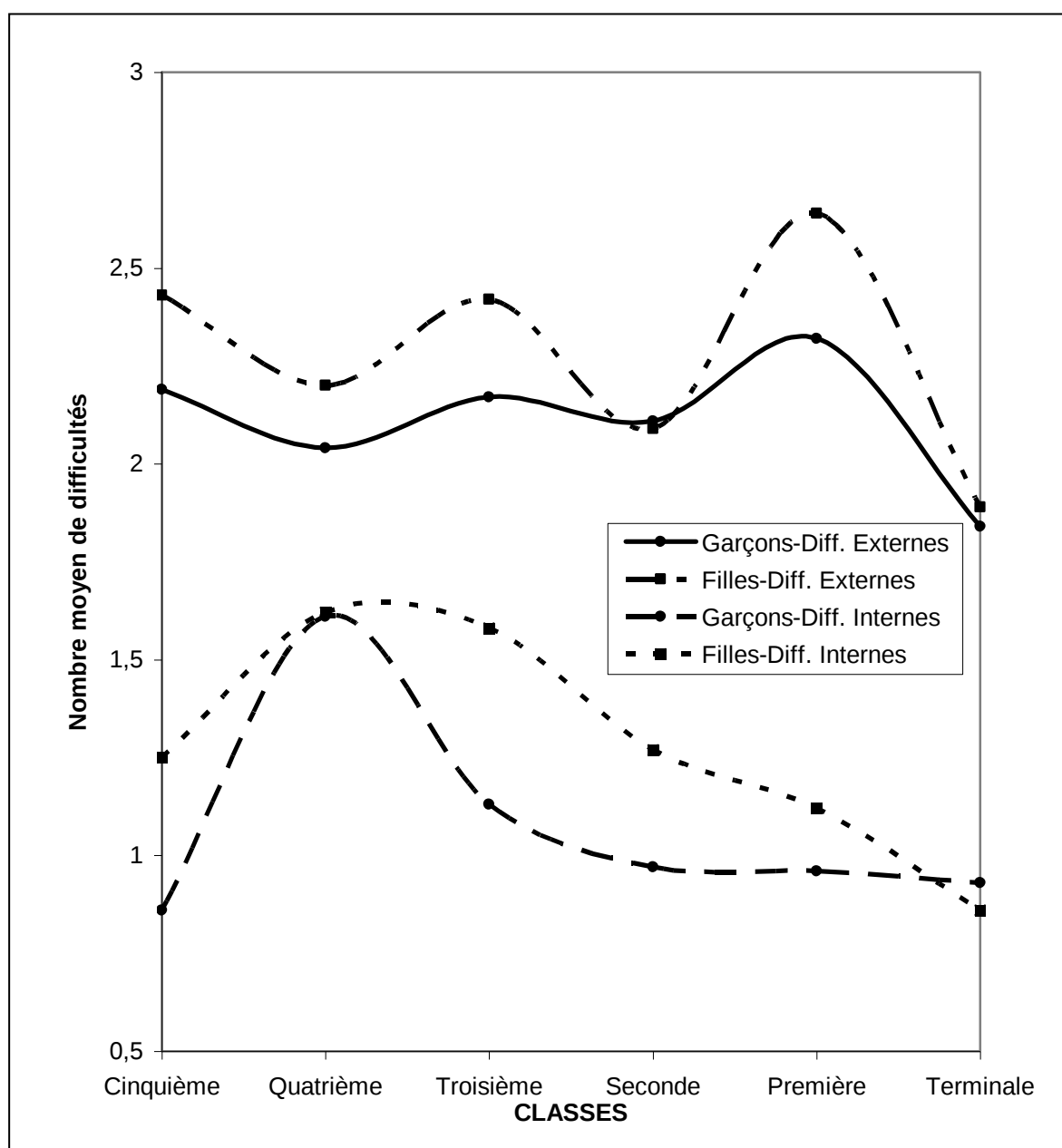
Tabela 6: Średnia liczba trudności wewnętrznych i zewnętrznych z podziałem na płeć i klasę

Tabela 6: Średnie liczby trudności wewnętrznych i zewnętrznych w zależności od płci i klasy.

Dziewczęta doświadczają zarówno więcej trudności wewnętrznych ($F= 15,71$; $m=1,09$; $SD= 1,05$; $ddl= 1$; $p= .001$), jak i zewnętrznych ($F= 3,98$; $m=2,22$; $SD= 1,30$; $ddl= 1$; $p= .046$) niezależnie od klasy.

Ponadto, uczniowie nie zgłaszali takiej samej liczby trudności wewnętrznych ($F=6,37$; $m=1,09$; $SD=1,05$; $ddl=5$; $p=.001$) i zewnętrznych ($F=11,00$; $m=2,22$; $SD=1,30$; $ddl=5$; $p=.001$) w zależności od klasy, w której byli.

Zmiany średniej liczby trudności wewnętrznych i zewnętrznych można zaobserwować na poniższym wygładzonym wykresie krzywej:



Wykres 2: Średnia liczba trudności wewnętrznych i zewnętrznych z podziałem na płeć i klasę

Ryc. 2: Średnia liczba trudności wewnętrznych i zewnętrznych w zależności od płci i klasy.

Średnia liczba trudności wewnętrznych jest znacznie wyższa w klasie czwartej ($m = 1,6$) dla wszystkich. Te bardzo wysokie trudności wewnętrzne w czwartym roku dla chłopców i dziewcząt oraz w trzecim roku dla dziewcząt, odpowiadają kryzysowi w grupie wiekowej 15 lat, w tym, ale nie tylko, problemom z orientacją. Zarówno w przypadku chłopców jak i dziewcząt, liczba ta stopniowo maleje w klasach aż do Terminale. Im bardziej uczniowie zbliżają się do matury, tym bardziej zanikają wewnętrzne trudności dotyczące ich orientacji akademickiej i zawodowej.

Średnia liczba trudności zewnętrznych zmniejszyła się nieznacznie z klasy piątej ($m = 2,3$) do drugiej ($m = 2,1$), po czym wzrosła do wyższego poziomu w klasie pierwszej ($m = 2,5$) ($F = 11,01$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 5$; $p = .001$) i istotnie bardziej dla dziewcząt ($m = 2,6$) niż dla chłopców ($m = 2,3$) ($F = 3,98$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 1$; $p = .046$). Ta średnia liczba spada w ostatnim roku nauki w szkole średniej ($m = 1,9$), podobnie jak w przypadku trudności wewnętrznych.

Należy teraz przeanalizować związek między liczbą napotkanych trudności a postrzeganym poziomem stresu wśród studentów.

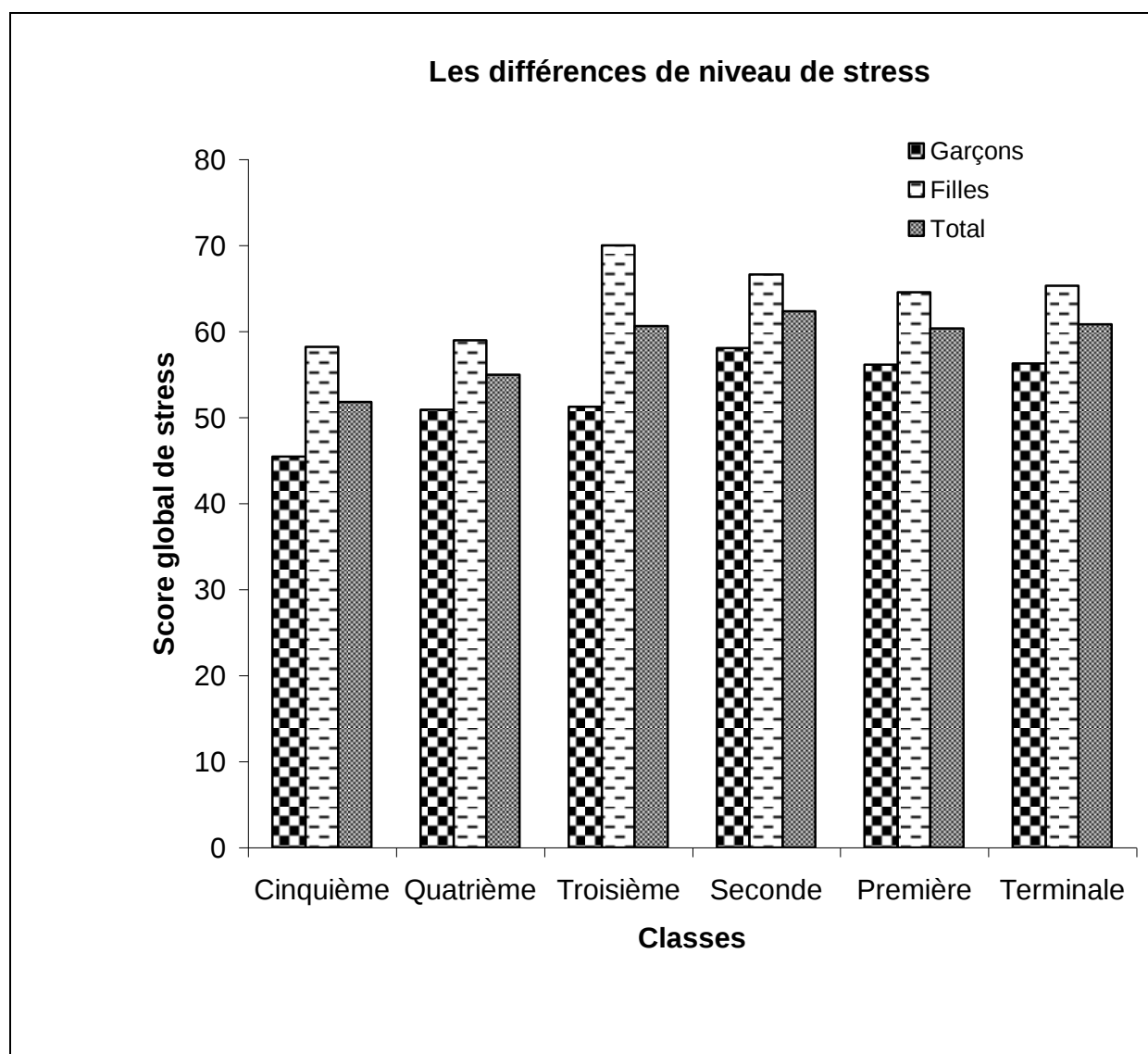
6.4. Liczba trudności w orientacji i poziom odczuwanego stresu.

Zgodnie z naszą hipotezą, im więcej trudności w orientacji napotykają studenci (zmienna objaśniająca), tym bardziej stresujące będą dla nich te trudności (zmienna objaśniana).

Analiza statystyczna za pomocą regresji liniowej (metoda krokowa) daje pozytywne i znaczące współczynniki regresji dla czterech wymiarów stresu, jak również dla całkowitego poziomu stresu. Wykazujemy zatem, że liczba trudności związanych z orientacją szkolną, na które napotykają uczniowie, sprzyja *fizycznym przejawom* stresu ($B = .840$; $R^2 = .066$; $F = 122,68$; $p = .001$); *gorączce i napięciu* ($B = .889$; $R^2 = .143$; $F = 290,75$; $p = .001$); *obniżony nastrój* ($B = 1,32$; $R^2 = .147$; $F = 301,34$; $p = .001$); *znużenie* ($B = .804$; $R^2 = .102$; $F = 198,94$; $p = .001$) i ogólny wzrost odczuwanego stresu ($B = 3,86$; $R^2 = .151$; $F = 310,99$; $p = .001$).

Uczniowie gimnazjów i szkół średnich, którzy zgłaszają największe trudności z poradnictwem, uważają się za najbardziej zestresowanych.

Różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami w odczuwanym poziomie stresu można zaobserwować na poniższym histogramie:



Ryc. 3: Średni poziom stresu według płci i klasy

Wykres 3: Średni poziom stresu w zależności od płci i klasy.

Dziewczęta ($m = 63,94$) są średnio bardziej zestresowane niż chłopcy ($m = 53,03$) ($F = 54,96$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 1$; $p = .001$) niezależnie od klasy. Najbardziej zestresowane były w dziewiątej klasie, podczas gdy chłopcy doświadczali maksymalnego poziomu stresu w drugiej klasie. Ponadto poziom stresu istotnie wzrastał wraz z przejściem do następnej klasy ($F = 6,28$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 5$; $p = .001$).

Wśród różnych rodzajów przejawów stresu dziewczęta częściej wymieniały w klasie dziewiątej przejawy fizyczne ($m = 20,32$ - $SD = 6,00$) i gorączkowe ($m = 15,74$ - $SD = 5,58$).

Odczuwali większe znużenie od tej klasy, a potem w liceum. W liceum wykazywali więcej obniżonego nastroju, znużenia i niepokoju w porównaniu z piątą i czwartą klasą. Wśród chłopców klasą, w której wszystkie przejawy stresu są największe, jest klasa 10. Wreszcie, uczniowie szkół średnich zgłaszają więcej stresu niż uczniowie szkół gimnazjalnych.

6.5. Wpływ rodzaju trudności orientacyjnych na poziom stresu.

W sposób bardziej jakościowy próbujemy teraz ocenić wpływ, jaki na stres u nastolatków mają trudności zewnętrzne, wewnętrzne i indywidualne.

Wpływ zewnętrznego charakteru trudności na stres uczniów szkół średnich.

Podobnie jak poprzednio, analiza regresji liniowej weryfikuje wpływ trudności zewnętrznych na poziom stresu studentów ($B = 3,553$; $R^2 = .056$; $F = 103,788$; $p = .001$).

Zewnętrzne trudności orientacyjne związane z niesprzyjającym otoczeniem mają bardzo istotny wpływ na stres i jego różne przejawy. Dlatego brak informacji, wsparcia, pomocy i inne trudności powodują, że młodzież czuje się zestresowana. Objawia się to znużeniem ($B = .735$; $R^2 = .037$; $F = 67,83$; $p = .001$), gorączką i napięciem ($B = .984$; $R^2 = .077$; $F = 144,70$; $p = .001$), fizycznymi przejawami stresu ($B = .626$; $R^2 = .016$; $F = 28,02$; $p = .001$). Te trudności wynikające ze środowiska adolescenta sprzyjają również pojawieniu się lub zaakcentowaniu nastroju depresyjnego ($B = 1,208$; $R^2 = .054$; $F = 99,45$; $p = .001$) jako przejawu spostrzeganego stresu.

Wpływ wewnętrznego charakteru trudności na stres uczniów szkół średnich.

Podobnie, nowa analiza regresji liniowej pozwala zweryfikować zakładany wpływ trudności wewnętrznych na stres.

Trudności w orientacji wewnętrznej obejmujące motywację blokową przez zwątpienie w siebie, brak kompetencji, brak środków, odczuwaną presję, mają bardzo istotny wpływ na stres ($B = 6,549$; $R^2 = .124$; $F = 247,05$; $p = .001$), ale także na różne jego przejawy ($p = .001$ dla czterech wymiarów stresu).

Młodzież z wewnętrznymi lub zewnętrznymi trudnościami orientacyjnymi jest zatem bardziej zestresowana i daje temu wyraz.

Wpływ charakteru trudności na stres uczniów szkół średnich.

Ale które trudności w szczególności wpływają na stres w ogóle? Analiza wariancji (z uwzględnieniem 11 sytuacji trudnych) pozwala sprawdzić, które z nich wpływają na ogólny poziom stresu u młodzieży szkolnej.

Zwątpienie w siebie (trudność 2; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 147,31$; $p = .001$) powoduje u adolescentów wysoki poziom stresu (średnia 68,65) w porównaniu z osobami, które nie mają tej trudności (średnio 57,13). Poczucie braku wystarczających umiejętności (trudność 8; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 106,19$; $p = .001$) jest również bardzo stresujące (średnio 66,43) w porównaniu z osobami, które mniej wątpią w swoje umiejętności (średni wynik 56,98).

Z drugiej strony silna presja rówieśników na wybór zawodu (trudność 5; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 38,54$; $p = .001$) jest źródłem stresu dla adolescentów ($m = 69,16$) w porównaniu z tymi, którzy nie odczuwają tej presji ($m = 59,98$). Podobnie jest, gdy pomoc i wsparcie są postrzegane jako niewystarczające (trudność 6; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 84,48$; $p = .001$) ($m = 65,13$ vs. inni: 56,75). Rodzice i członkowie rodziny muszą znaleźć odpowiedni dystans do swoich nastolatków, nie pozostawiając ich samych w dokonaniu tego

trudnego wyboru, ale też nie zmuszając ich. Zwłaszcza, że brak możliwości (trudność 7; $m=60,98$; $SD=19,50$; $ddl=1$; $F=41,86$; $p=.001$; średni stres = 64,71 w porównaniu z tymi, dla których nie jest to trudność: 58,60) i trudności materialne (trudność 9; $m=60,98$; $SD=19,50$; $ddl=1$; $F=55,37$; $p=.001$; średnia stresu = 67,33 w porównaniu z tymi, którzy nie odczuwają tej trudności: 59,14), również ich stresuje.

Jednak, poza tymi problemami, inne trudności, z którymi borykają się adolescenci (trudność 11; $m=60,98$; $SD=19,50$; $ddl=1$; $F=56,06$; $p=.001$) powodują większy stres ($m.=68,72$) niż ci, którzy nie mają tych trudności ($m.=59,45$). Trudności te mogą mieć podłoże emocjonalne, medyczne itp. i utrudniać lub uniemożliwiać im orientację w terenie. Pokazuje nam to, że poradnictwo jest osadzone w środowisku społeczno-ekonomicznym, które musi być brane pod uwagę, ze szczególnymi problemami i wymaganiami charakterystycznymi dla danego środowiska lub rodziny, ale przede wszystkim zależy od sytuacji osobistej ucznia.

Trudności w opracowaniu projektu (trudność 1; $m=60,98$; $SD=19,50$; $ddl=1$; $F=36,90$; $p=.001$) mają mniejszy niż pozostałe silny, ale istotny wpływ na poziom stresu u młodzieży ($m.=63,44$ vs $m.=57,79$). Podobnie jest w przypadku braku informacji (Trudność 3; $m=60,98$; $SD=19,50$; $ddl=1$; $F=13,51$; $p=.001$); ($m.=62,65$ vs $m.=59,23$).

Rozpatrywane oddzielnie, dostrzegamy tutaj, że dwie trudności nie mają znaczącego wpływu na stres w ogóle: zbyt dużo informacji (trudność 4; $m=60,98$; $SD=19,50$; $ddl=1$; $F=3,86$; $p=.050$) ($m.=64,13$ vs $m.=60,71$) i wybór pomiędzy kilkoma zawodami (trudność 10; $m=60,98$; $SD=19,50$; $ddl=1$; $F=2,74$; $p=.098$).

7. Dyskusja i wnioski.

Celem niniejszych badań było sprawdzenie istnienia związków między trudnościami w orientacji (w zależności od ich liczby i charakteru, wewnętrznych lub zewnętrznych) a

poziomem lub wymiarami stresu u 2042 uczniów szkół średnich (w wieku od 12 do 20 lat), chłopców i dziewcząt.

Fakt, że 85,6% uczniów zadeklarowało, że dotknęła ich przynajmniej jedna z jedenastu zaproponowanych trudności, jest już odkrywczym wynikiem potwierdzającym wyniki uzyskane przez Rodrigueza-Tomégo i Bariauda (1990); ale oczywiście konieczne było sprawdzenie związku między liczbą i charakterem tych trudności a ogólnym poziomem stresu. Konieczne było również sprawdzenie zróżnicowania powiązań w zależności od płci czy klasy.

Przedstawione wyniki wskazują na następujące kwestie:

- 1- Im wyższa liczba wymienionych trudności, tym wyższy ogólny poziom stresu. Związek ten jest również istotny dla różnych wymiarów stresu (napięcie - gorączka, obniżony nastrój, znużenie i objawy fizyczne).
- 2- Jednakże trzy trudności są wyraźniej skorelowane ze stresem: zwątpienie w siebie (trudność 2), niewystarczające umiejętności (trudność 8) oraz niewystarczająca pomoc i wsparcie (trudność 6). Dwie z tych trudności są natury wewnętrznej (samoocena), trzecia wprowadza trudność zewnętrzną, z pewnością, ale polegającą na niewystarczalności bliskości relacyjnej. Bardziej formalne zmienne dotyczące pracy, informacji lub presji materialnej są w mniejszym stopniu związane z poziomem i charakterem stresu uczniów.
- 3- Wreszcie, analiza regresji wykazała, że zewnętrzne trudności orientacyjne są silniej związane z gorączką i napięciem, podczas gdy trudności wewnętrzne są wyraźniej skorelowane z nastrojem depresyjnym ($B = 2,31$; $R^2 = .128$; $F = 256,47$; $p = .001$).
- 4- Porównanie odpowiedzi dziewcząt i chłopców prowadzi do następujących obserwacji: więcej dziewcząt niż chłopców wymieniło przynajmniej jedną trudność (88,3% w porównaniu z 82,5%), a także więcej chłopców niż dziewcząt wymieniło trudności

pozaszkolne. Jedyny, częściej wybierany przez chłopców, "zbyt dużo informacji", niewątpliwie sugeruje krytyczny stosunek do instytucji szkoły (zob. *tabele 2 i 3*). Ponadto dziewczęta są bardziej zestresowane niż chłopcy (zob. *wykres 2*), zarówno pod względem poziomu, jak i charakteru stresu (znużenie lub napięcie - gorączka lub obniżony nastrój z fizycznymi objawami). Zależność między trudnościami a stresem jest znacząca dla chłopców tylko w przypadku dwóch wewnętrznych trudności: poczucia zwątpienia (trudność 2) i niewystarczających umiejętności (trudność 8). Te same trudności są jeszcze silniej związane ze stresem u dziewcząt, ale wysokie korelacje występują także w przypadku trudności związanych z opracowaniem projektu (trudność 1), niewystarczającą pomocą (trudność 6) i trudnościami materialnymi (trudność 9).

- 5- Klasy odgrywają również rolę w wyrażaniu przez młodych ludzi ich trudności w przystosowaniu się. Cztery trudności są odczuwane w różny sposób w zależności od stopnia. Trudności wewnętrzne związane z zwątpieniem w siebie osiągały swój szczyt w czwartym roku, a następnie stopniowo zmniejszały się aż do ostatniego roku. I odwrotnie, trudność w rozwoju projektu postępuje, osiąga szczyt w *Première*, a następnie spada w *Terminale*. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę ogólną liczbę wybieranych trudności, to należy zauważyć, że gimnazjaliści wybierają ich najwięcej (w kolejności *Quatrième*, następnie *Troisième* i na końcu *Cinquième*), a licealiści najmniej (*Première*, *Terminale* i *Seconde*).

Wyniki te ujawniają istotną sprzeczność w zakresie radzenia sobie ze stresem spowodowanym problemami z orientacją szkolną i zawodową wśród nastolatków. Rzeczywiście, zaobserwowany związek między trudnościami w prowadzeniu i poziomem stresu kryje w sobie znaczące różnice, zwłaszcza między klasami. Stres wydaje się

wzrastać od piątej klasy do ostatniej klasy szkoły średniej, podczas gdy liczba trudności, a głównie trudności wewnętrznych, ma tendencję do zmniejszania się. Okazuje się więc, że starsi uczniowie przyjmują zewnętrzne poglądy, wykazując jednocześnie wysoki poziom stresu. Według Malleta *"nieznane, bez wątpienia, jest źródłem niepokoju, ale wiedza o rzeczywistości, która niesie ze sobą realne niebezpieczeństwa, również może być takim źródłem"* (2002, 611). Fakt, że nie wyrażają oni zwątpienia w siebie lub niepewności co do swoich kompetencji, może wskazywać na aspekt obronny, przydatny w procesie adaptacji.

Analiza korelacji każdej z trudności z poziomem stresu wskazuje na uprzywilejowany związek pomiędzy trudnościami wewnętrznymi a poziomem stresu w ogóle, niezależnie od klasy i płci uczniów.

W wyjaśnianiu poziomu odczuwanego stresu dominuje aspekt wewnętrzny ujawniający się w trudnościach związanych z *zwątpieniem w siebie* (trudność 2) i *niewystarczającymi umiejętnościami* (trudność 8). Stres ten nie jest więc związany z wszystkimi trudnościami, jest on szczególnie związany z zwątpieniem w siebie. Według Mirels, Greblo i Dean (2002) osoby, które wątpią w swoją zdolność do podejmowania właściwych osądów lub decyzji, często czekają, aż inni podejmą decyzję. W przypadku ważnych decyzji, takich jak wybór orientacji edukacyjno-zawodowej, osoby wątpiące w siebie mają tendencję do wahania się między kilkoma, często nieprzystającymi do siebie, możliwościami, a podejmowanie decyzji jest dla nich kosztowne. Ich podejście do podejmowania decyzji jest uzależnione od ich niepewności i zwykle wiąże się z niską samooceną (Oleson i in., 2000) i chronicznym lękiem (Mirels i in., 2002).

Starsi studenci najbardziej uzewnętrzniają przyczyny swoich trudności, a jednocześnie uważają się za najbardziej zestresowanych. Jeśli chodzi o równowagę wewnętrzną i zewnętrzną, która zmienia się w trakcie nauki, jest prawdopodobne, że starsi uczniowie,

pokonawszy więcej przeszkód, dostrzegają mniej trudności związanych z ich cechami osobowymi. Ich skłonność do zaprzeczania, że mają wątpliwości, byłaby nieskutecznym mechanizmem obronnym. Rzeczywiście, wrażenie, że nie ma się już kontroli nad trudnościami, ponieważ pochodzą one z zewnątrz, w rzeczywistości zwiększa poziom stresu. Rozwój zewnętrznego umiejscowienia kontroli prowadzący do strategii odmowy (opartych na zaprzeczaniu realności problemu; na aleksytymii lub na robieniu czegoś przyjemniejszego) jest zatem potwierdzony jako dysfunkcjonalna strategia radzenia sobie ze stresem związanym z orientacją akademicką i/lub zawodową francuskich licealistów.

Bibliografia :

- Béret, P. (1986). Projekty szkolne: przyczynek do teorii podmiotu działającego w systemie edukacji, *Formation-Emploi*, nr 13, styczeń-marzec, 45-53.
- Boutinet, J.P. (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classes Terminales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 317-336.

- Boutinet, J.P. (1980). Badanie mechanizmów skolaryzacji na podstawie obrazu przyszłości u młodzieży, *Psychologie Française*, 27, 264-284.
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paryż: PUF.
- Boutinet, J.P. (1993). *Psychologie przewodników po projektach*, Co o tym sądzą? Paryż: PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*, Paris: Editions du Seuil.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Konfrontacja między grupami de sexe i tożsamość rodzajowa: quelques effets du contexte scolaire. W O. Lescarret i M. de Léonardis (Eds.) *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 98-117.
- Esparbès-Pistre, S. (1997). *Reprezentacja własnej choroby i strategie radzenia sobie z nią w okresie dorastania: interakcjonistyczne podejście do osób z chorobą nowotworową i cukrzycą*. Praca doktorska Nouveau Régime. Uniwersytet w Tuluzie II.
- Esparbès-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. (2002). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire: incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents*, Badania subsydiowane przez Commissariat Général du Plan.
- Felouzi, G. (1993). Interakcje w klasie i réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons, *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Giron, C. (2001). *Le stress à l'école*, Nancy-Metz: CIFISEM.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris: PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*, Paris: Aubier.
- Haut comité de Santé Publique (luty 1998). *Wzrost niepewności zatrudnienia we Francji i jego wpływ na zdrowie*, Paryż: Ed. ENSP.
- Lacoste, S. & Tap, P. (2004) Le sentiment de valeur personnelle des adolescents footballeurs et leur projet professionnel, *Bulletin de Psychologie*, 57 (4), n°472, 379-383.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stres, adaptacja i radzenie sobie*, Nowy Jork: Springer.
- Lemyre, L.; Tessier, R. & Fillion, L. (1990) *Mesure du stress psychologique*, Quebec: Behaviora.
- Lelièvre, F., Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris: Nathan.
- Mallet, P. (2002) L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: La formation d'une anxiété sociale majeure, *Carriérologie*, vol. 8 (3), 599-618.
- Mirels, H.L.; Greblo, P. & Dean, J.B. (2002) Judgmental self-doubt: beliefs about one's judgmental prowess, *Personality and individual differences*, 33, 741-758.

- Mosconi, N. (1994). *Kobiety i wiedza. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paryż: L'Harmattan.
- Nique, C. Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris: Plon.
- Oleson, K.C.; Poehlmann, K.M.; Yost, J.H.; Lynch, M.E. & Arkin, R.M. (2000) Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance, *Journal of Personality*, 68, 84-86.
- Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). *Stres i radzenie sobie: strategie radzenia sobie z przeciwnościami*, Paryż: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1965). *Od logiki dziecka do logiki nastolatka. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris: ESP.
- Prêteur, Y. (1996). La Lecture: un jeu pour les filles? W O. Lescarret i M. de Léonardis (Eds), *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 160-189.
- Rivolier, J. (1989). *L'homme stressé*, Paryż: PUF.
- Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1990) Lęk w okresie dorastania: źródła i reakcje, w: H. Bosma & S. Jackson (Eds.) *Coping and self-concept in adolescence*, Berlin: Springer-Verlag, 167-186.
- Tap, P. (1986) Wprowadzenie (red.) *Identité individuelle et Personnalisation*, Privat. 1-10, (Międzynarodowe Kolokwium, Tuluza, 1979).
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1997). Orientacja szkolna i/lub zawodowa jako potencjalne źródło stresu. *Sprawozdanie z badań nr 1, 1996-97, czerwiec*. Tuluza: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G., Sordes-Ader, F. (1999). Poradnictwo szkolne i/lub zawodowe jako potencjalne źródło stresu. *Sprawozdanie z badań nr 2, 1998-99, czerwiec*. Tuluza: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1999). Poradnictwo szkolne i/lub zawodowe jako potencjalne źródło stresu. *Raport, grudzień 1999 r.* Tuluza: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (2002). Poradnictwo szkolne i/lub zawodowe jako potencjalne źródło stresu. *Raport końcowy, styczeń 2002 r.* Tuluza: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Verquerre, R. (1989). *Représentation de l'enfant, attitudes éducatives, comportements éducatifs*. Praca doktorska, Uniwersytet Paris V.
- Zazzo, B. (1978). *Wielkie przejście: od szkoły podstawowej do szkoły średniej*, Paryż: PUF.

Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, *Enfance*, 4, 267-282.

Zazzo, B. (1993). *Kobieta - mężczyzna w szkole i poza nią*, Paryż: PUF.

Załącznik 1:

	<i>Odpowiedź "TAK".</i>		<i>Odpowiedź "NIE".</i>	
	<i>Czynnik 1</i>	<i>Czynnik 2</i>	<i>Czynnik 1</i>	<i>Czynnik 2</i>
Dyf. 1: <i>trudności w opracowaniu projektu.</i>	.48	.25	- .61	- .32
Dyf. 2: <i>z wątplenie w siebie.</i>	.73	- .61	- .36	.31
Dyferencjał 3: <i>brak informacji.</i>	.50	.58	- .52	- .61
Dyferencjał 4: <i>Zbyt wiele informacji.</i>	.12	- 1,57	-.01	.13
Dyferencjał 5: <i>presja rówieśników.</i>	.81	- .58	- .10	.07
Dyferencjał 6: <i>Niewystarczająca pomoc, wsparcie.</i>	.43	.36	- .44	- .37
Dyferencjał 7: <i>brak możliwości.</i>	.51	- .12	- .32	.08
Dyferencjał 8: <i>Niewystarczające umiejętności.</i>	.63	- .41	- .47	.30
Dyferencjał 9: <i>Trudności materialne.</i>	.78	- .73	- .23	.21
Zróznicowanie 10: <i>wyбір między kilkoma transakcjami.</i>	.29	.25	-.26	- .22
Dyferencjał 11: <i>Inne trudności.</i>	.41	.20	- .08	- .04

Wkłady (wartości przypisane pozycjom) na czynniki analizy czynnikowej.

Wkłady (wartości przypisane pozycjom) na czynniki analizy czynnikowej.