

Школьная и профориентационная работа как источник стресса для учащихся средней школы

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

¹ Доктор психологических наук, психолог, преподаватель лаборатории STAPS Университета Тулузы III - S.O.I. (EA 3690).

² Преподаватель психологии в Университете Тулузы II.

³ Почетный профессор (Университет Тулузы II); координатор исследований Института Пиаже и Европейского центра исследования поведения и институтов CECI в Коимбре (Португалия).

Резюме

Необходимость для учеников средней школы сделать выбор между различными курсами обучения или профессиями, предлагаемыми им учебным заведением в соответствии с их способностями, результатами учебы или социально-экономическими ограничениями, является источником трудностей для 85,6% подростков, обучающихся в школе в возрасте от 12 до 20 лет (с пятого класса до выпускного). Эти трудности, которые могут быть внешними или внутренними по отношению к предмету, способствуют возникновению у студентов состояния стресса. Результаты показывают, что именно внутренние трудности, такие как неуверенность в себе, объясняют уровень воспринимаемого стресса. По мере взросления студенты, как правило, испытывают все больший стресс и защищают себя, экстернализируя свои трудности с руководством.

Ключевые слова: Школьная профориентация, трудности, неуверенность в себе, стресс, подростковый возраст.

Резюме

Необходимость для подростков начальной и средней школы выбирать между различными профессиями или специальностями, предлагаемыми частными школами, в соответствии с их способностями, результатами обучения или социально-экономическими ограничениями, является источником трудностей для 85,6 % школьников-подростков в возрасте от 12 до 20 лет. Эти внешние или внутренние трудности помогают создать состояние стресса у учеников. Результаты показывают, что такие внутренние трудности, как неуверенность в себе, объясняют такой уровень

воспринимаемого стресса. С возрастом ученики склонны испытывать все больший стресс, и они защищают себя, выкладывая свои трудности ориентации.

Ключевые слова: школьная ориентация, трудности, неуверенность в себе, стресс, подростковый возраст.

Введение

Существует большое количество исследований, посвященных профессиональному стрессу у взрослых (стресс у медсестер, пилотов, менеджеров, рабочих конвейера, учителей и т.д.) (Rivoliier, 1989), и растет объем работы по пониманию и анализу связей между трудовой деятельностью, семейной жизнью и стрессом у взрослых. Очень мало исследований во Франции посвящено стрессу детей и подростков в их институциональной среде обучения: детском саду, школе, колледже и старшей школе (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque, Sordes-Ader, 1997, 1999, 2002; Esparbès-Pistre and Bergonnier-Dupuy, 2002). Однако эти различные условия являются одновременно местом социализации, персонализации и интеграции, но также и местом насмешек, насилия и маргинализации, а значит, источниками трудностей и стресса на разных уровнях.

Наше исследование сосредоточено на популяции учащихся средних и старших классов в возрасте от 12 до 20 лет. Она заключается в изучении школьной и/или профессиональной ориентации как потенциального источника стресса. Мы изучаем психологические эффекты ситуации школьной ориентации (выбор учебных курсов, профессиональный проект) у учащихся средней школы, интегрированных в общеобразовательную программу (с 5-го класса по 12-й класс). В этом контексте нас интересует стресс, испытываемый этими молодыми людьми, когда они сталкиваются с

более или менее "обязательным", но необходимым выбором направления, в зависимости от класса и уровня академической успеваемости.

1) Школьная и/или профессиональная ориентация: между выбором и требованиями.

Проект (прежде всего, ориентационный) позволяет подростку осуществить переход от школьного мира детства (его повседневной реальности) к миру взрослой работы (воображаемому и представляемому им самим), исследуя новые отношения между возможным и реальным (Piaget and Inhelder, 1965). Между желаниями, стремлениями, стремлениями, но также и требованиями и ограничениями, даже обязательствами, ему придется сделать выбор.

Проект школьной ориентации, профессиональный проект и жизненный проект - это три перспективы, которые одновременно автономны и взаимосвязаны. Проект часто подчиняется "*парадоксальному предписанию*", когда подросток оказывается между средой (социальной и семейной), которая подталкивает его к поиску того, что он хочет сделать позже, к "созданию проекта", и личными, семейными или социальными ограничениями, которые мешают ему реализовать свои планы (Boutinet, 1990, 91-92).

1.1. Ориентация через отбор.

Школы выполняют три функции: производство (передача знаний), отбор (сортировка, ранжирование, выбор курсов) и интеграция (Dubet, 1991). Отбор и угроза неудачи накладывают отпечаток на всю школьную карьеру. "*Более чем каждый второй ученик, скорее всего, в какой-то момент потерпит неудачу или почувствует, что его направляют на курс обучения, который он или она на самом деле не выбрали. Поэтому отбор доминирует в школьном опыте*" (op. cit., 201).

В логике проекта, для школьного учреждения важен не столько образ профессии, сколько способности, возможности, академические успехи. *"В зависимости от своей личности и окружения подросток будет ориентироваться на профессию в соответствии с представлением о собственных способностях и в соответствии с тем, что конкретный социальный статус позволяет ему удовлетворить личную степень самоуважения"* (Lacoste and Tap, 2004). Процесс школьной профориентации, кажется, идет в обратном направлении и происходит скорее путем последовательного исключения возможностей; ученики пятого класса имеют более определенный проект, чем ученики третьего класса, чей проект сам по себе более точен, чем у учеников последнего класса (Boutinet, 1980).

Казалось бы, чем выше академическая успеваемость, тем больше возможностей для ориентации. Это может сделать проект менее напористым и менее точным.

Таким образом, как ни парадоксально, карьерный план оказывается достаточно точным среди младших школьников или тех, кто хуже успевает в школе или посещает менее ценные учебные курсы. С другой стороны, те, кто преуспевает в учебе, часто имеют расплывчатый карьерный план или вообще не имеют его (Boutinet, 1990), как будто у них было право или возможность еще немного подумать о своей будущей жизни, подождать еще немного, чтобы выбрать свой путь. Обучение в школе временно выступает в качестве профессионального проекта, обеспечивая место убежища, защиту от среды, которая не очень привлекательна в кризисные времена, тем самым откладывая момент профессиональной интеграции.

Проект разрабатывается на основе школьных ресурсов, что парадоксальным образом позволяет отложить его реализацию на более поздний срок. *"Привилегией становится даже отсутствие обязанности иметь проект"* (Dubet, 1991, 198).

В основном взрослые мыслят в долгосрочной перспективе, в то время как многие подростки переживают свое школьное обучение на ежедневной основе, через многочисленные оценки и проверки, ощущая себя *"дамокловым мечом, висящим над головой"*; *"показывай хорошие результаты, или ты не выберешь свой путь!"* Однако для большинства старшеклассников, опрошенных Дюбе (1991), отбор является главной проблемой, и только *"очень хорошие"* и *"очень слабые"* ученики проявляют большее безразличие, будучи захваченными автоматической карьерой. Иерархия потоков формируется объективным образом, выстраивая правила этого отбора. Неравенство потоков самоочевидно, это признают и учителя, и родители, и ученики.

Каким бы ни был курс обучения, бакалавриат является центральной целью и тем ключом, который позволяет, обязывает или мешает ученикам строить планы. Страх безработицы присутствует у многих молодых людей, в то время как лишь немногие из них чувствуют, что преуспевают в учебе и спокойно смотрят в будущее (Dubet, 1991).

С другой стороны, образовательные и профессиональные ориентации остаются глубоко гендерными, причем девочки и мальчики не делают одинаковые карьеры в сфере образования. Карьерные пути девочек в меньшей степени связаны с их успеваемостью и менее диверсифицированы, чем у мальчиков. *"В школе девочки и мальчики формируют представления о себе и своем будущем, которые в значительной степени соответствуют социальной организации гендерных отношений"* (Durand-Delvigne, 1996, 99). Но для девочек, как и для мальчиков, трудности в поиске ориентиров остаются.

1.2. Профориентационное образование.

Между выбором и требованиями подросток не может справиться в одиночку, помощь консультанта может быть очень ценной. Практика консультанта по

профориентации является мавейтической. Его цель - помочь субъекту выявить в своих представлениях и желаниях имплицитно содержащиеся проекты (Guichard, 1993). Различные действия, обычно предпринимаемые в связи с проблемой школьной ориентации подростков, подчеркивают первостепенную роль информации: лучше информированный, подросток сможет легче сориентироваться.

В *пособии по профориентации, введенном* в младших и старших классах средней школы, приоритет отдается доступу учеников к информации: знание экономической среды, как утверждается, является существенным фактором для принятия решений учеником. Консультанты по профориентации (главные партнеры подростков в выборе профессии), главные консультанты по образованию (СРЕ) и учителя, которые принимают активное участие в планировании карьеры молодого человека, должны предоставить ученику средства доступа к информации о школьной и университетской системах, о профессиях и учебных курсах, ведущих к ним.

Таким образом, приобретаются общие знания об экономической среде и профессиональной деятельности, как через наблюдения в мире труда, так и через встречи, организуемые в течение года. Этому способствует восприятие учеником полезности приобретенных им знаний для осуществления профессиональной деятельности.

Однако, начиная с 1989 года, вопрос выбора и обучения ему стал более заметным, о профориентации узнали, и Министерство попыталось систематизировать обучение профориентации в школах (закон о профориентации от 10 июля 1989 года, циркуляр от 31 июля 1996 года, циркуляр от ¹ октября 1996 года).

Однако мы считаем, что ответ учебного заведения в плане информации о курсах обучения, школах и карьере часто неадекватен или недостаточен. В определенное время, которое остается привилегированным, молодые люди доступны для

углубленной индивидуальной работы над собой и своими проектами. Это время не одинаково для всех. Такая углубленная работа несовместима с массовым вмешательством, поскольку открывает перед человеком новые перспективы, выходящие за рамки посещенного занятия. Социально-профессиональная категория семьи, опыт в профессиональном или предпрофессиональном плане, например, стажировка, повторение года и т.д. - все это критерии, которые отличают отдельных людей и подход к своему проекту, который они разрабатывают. Обязанность выбора карьерного пути часто является стрессом для подростков, которые подвергаются многочисленным институциональным и семейным нагрузкам. Чтобы побороть этот стресс, им придется не только найти помощь, но и самим заняться своим проектом.

2- Профориентация в подростковом возрасте: быть носителем своего проекта.

Быть носителем проекта не так просто: нет проекта без субъекта, без объекта, без отказа, без путешествия, без связи, каким бы ни был проект! (Boutinet, 1993). Проект включает в себя часть другого, которую субъект признает в своих собственных начинаниях (Jacques, 1982), другой действительно занимает важное место в проекте, его рождении, строительстве, но он также может стать причиной его разрушения. Поэтому важно проанализировать, как субъект управляет влиянием и присваивает его.

Возникает вопрос: *"Какой человеческой ценой проект осуществляется его автором? Какой ценой подчинения, подчинения? (...)"* (Boutinet, 1993, 85).

Поскольку социальный детерминизм реален (экономические, социальные, семейные, психологические, образовательные аспекты и т.д.), но не абсолютен, проект ориентации предполагает свободу актора (определенную свободу, относительную, но необходимую), которая основана на значении, которое актор придает ситуации.

Между свободой и ограничениями, между желанием и социальными ожиданиями, субъект создает проекты, которые включают в себя предвидение, прогнозирование, управление временем, возможности и желательность, а также стремления и желания, в артикуляции со средствами и целями. Желанные и желаемые проекты, независимо от предписанных и узаконенных данных, соответствуют стремлениям субъекта. Но эти проекты могут быть узаконены во имя ценностей, на которых они основаны и утверждены, или же они могут быть предписаны и зависеть от ожиданий и норм, диктуемых обществом. Тогда субъект отвечает не в соответствии со своими стремлениями, а в соответствии с тем, что он должен делать, в соответствии с тем, что от него ожидают, в соответствии с тем, кем его просят быть или что делать. Он больше не является носителем своих собственных проектов, а проектов других людей. Однако независимо от того, являются ли эти проекты желаемыми, узаконенными или предписанными, осуществленными, вынашиваемыми или предстоящими, они ориентируют субъекта в его будущем (Esparbès-Pistre, 1997).

Чтобы быть, субъект должен проектировать себя, потому что *"быть кем-то - значит конструировать прошлое, оценивать настоящее время и организовывать проекты"* (Тар, 1986, 8). Между уверенностью, недоверием, самоуважением и/или сомнением, постоянно сталкиваясь с реальностью и границами себя (реального "я"), а также со своими стремлениями, субъект придает смысл своему будущему. Через построение личной культуры, через выявление и присвоение конкретных ценностей он ищет или строит свой проект, ориентируется на достижение самореализации. Этот проект можно рассматривать как веху на пути к самореализации.

Когда ситуация включает в себя зоны неопределенности (болезнь, личные и семейные трудности и т.д.), проект может стать стратегией преодоления этих неопределенностей. *"Стратегическая ориентация позволяет нам понять, как*

ограничения, связанные с текущей ситуацией, используются, то есть принимаются во внимание, в соответствии с целями, которые должны быть достигнуты" (Béret, 1986, 46). Это, очевидно, требует от субъекта размышлений о себе, о своих вкусах, стремлениях и желаниях, а также о своих страхах, тревогах и сомнениях. Но это также подразумевает, что они готовы, мотивированы и способны мобилизоваться, что они могут управлять своим потенциалом и ресурсами, прилагать усилия для социальной интеграции, вписываться в общество через соответствие или инновации, с целью адаптации для достижения эмоциональной безопасности и, следовательно, для преодоления стресса и средств "отскока" после него.

3. Трудности с ориентацией в школе как потенциальный источник стресса:

Эти трудности могут привести к "психологическому стрессу", если подросток воспринимает их как угрозу или чувствует, что у него/нее нет личных и социальных ресурсов, чтобы справиться с ними (Lazarus and Folkman, 1984). Психологический стресс обычно сосредоточен на отрицательных эмоциях (гнев, страх, тревога, стыд, вина, печаль, зависть, ревность и отвращение), в то время как положительные эмоции в большей степени прерывают стресс (радость, гордость, облегчение и любовь) (Paulhan and Bourgeois, 1995). Стресс рассматривается здесь как совокупность ощущений бессилия и дискомфорта, которые одолевают человека, когда он сталкивается с событиями, которые трудно контролировать (Lazarus and Folkman, 1984).

Стресс не связан ни с событием, ни с человеком, а с транзакцией между человеком и окружающей средой. Согласно Лазарусу и Фолкману, *"стресс - это особые отношения между индивидом и окружающей средой, оцениваемые индивидом как превышающие или превосходящие его ресурсы и ставящие под угрозу его благополучие"* (1984, 19).

Затем возникают другие вопросы: с какими трудностями сталкивается подросток при достижении цели школьной ориентации? Являются ли эти трудности для них стрессом? Цель состоит не только в том, чтобы выяснить, с какими препятствиями сталкивается подросток при построении или утверждении своего карьерного плана, но и узнать, как он оценивает возникшие трудности. Трудности могут быть самыми разнообразными и касаться

- отсутствие у молодого человека четко сформулированного плана карьеры;
- академическая успеваемость, не позволяющая ему/ей выбрать желаемый путь;
- экономические (финансовые) ограничения семьи ;
- Отсутствие информации о возможностях профориентации;
- или отсутствие поддержки со стороны близких родственников и друзей.

Ребенок и подросток, так же как и взрослый в профессиональной среде, сталкиваются со стрессом в школьной сфере, каждый из них выполняет свою собственную "работу". Перренуд (1994) говорит о "работе ученика" по отношению к школьной работе. Эта профессия ученика, как и любая другая профессия, может вызвать определенный стресс, называемый школьным стрессом. По словам Жирона: *"О стрессе в школе можно говорить только тогда, когда школьная ситуация воспринимается учеником как вызов, т.е. когда он чувствует, что ожидаемое от него превышает его способности, и когда он верит, что цель, которую нужно достичь, стоит усилий, которые от него требуются... Вызов - это социализация, успешное вхождение в общество. Таким образом, ребенок сталкивается с этой общей мыслью, которая принимает форму давления, направленного на достижение успеха, которое он усвоит очень рано"* (2001, 1).

В образовательной и профессиональной ориентации ставки высоки, поскольку на карту поставлено будущее субъекта.

Найти средства, чтобы справиться со всеми этими трудностями, часто оказывается непросто, поскольку молодой человек иногда живет своим проектом в слишком идеализированной и настойчивой манере или стремится к немедленному достижению, а не к созреванию проекта. Через разработку проекта профорientации и интеграции подросток стремится придать смысл своей жизни под воздействием многочисленных внешних ограничений, через социальные обязательства, которые подталкивают его к принятию ряда решений, касающихся его будущего.

Накопление таких трудностей, связанных с внутренним или внешним давлением, может угрожать психологическому благополучию подростка, усиливать его чувство беспомощности и приводить его к состоянию стресса, который может проявляться в вялости, лихорадочности, подавленном настроении, физических проявлениях (узлы в желудке, сдавленность в горле, сухость во рту и т.д.) (Tap et al., 2002; Esparbès-Pistre and Bergonnier-Dupuy, 2002).

Студенты могут ощущать диссонанс между своим *"идеальным"* выбором и материальными, социально-экономическими, личными и, в особенности, эмоциональными ограничениями. Например, желая получить определенную профессию, они упираются в недостаточные материальные возможности, неблагоприятные экономические условия (отсутствие возможностей трудоустройства), ожидания родителей, противоположные их собственным, или собственные навыки, которые они считают ограниченными.

Они также могут чувствовать себя *"чужими"* в ситуации школьного руководства. Вынужденные сделать выбор, когда они еще не разработали никаких планов, они боятся, что пожалеют об этом преждевременном выборе.

Однако ситуация школьной ориентации не является стрессовой "объективно", она является стрессовой "субъективно", в зависимости от смысла, который придает ей подросток. Средняя и старшая школа сами по себе не являются стрессовыми местами. На самом деле, у них противоположное призвание. Они должны быть местом безопасности, знаний, обмена опытом и благополучия для детей и подростков.

Но, к сожалению, средние школы также являются местами маргинализации, через отбор или насилие. *"Постоянно подвергаясь парадоксальным предписаниям: со стороны класса (работай, иначе ничего не получится), со стороны школьного учреждения (нельзя оставаться здесь, найди направление, с твоим уровнем ты никуда не сможешь поступить), молодой человек постепенно теряет всякую уверенность в себе и во взрослых, стоящих перед ним"* (Haut comité de Santé Publique, 1998, 183). Таким образом, школа удерживает многих детей в течение многих лет в переживании неудачи, в патогенной для них среде. По сути, именно у этих молодых людей развиваются проявления насилия над собой (попытки самоубийства, рискованное поведение с автотранспортом, наркомания, алкоголизм и т.д.) над другими молодыми людьми или над школой.) против других молодых людей или против учреждения (вандализм, агрессия) (op. cit.).

4. Различия или неравенство мальчиков и девочек в школе и профориентации?

Справедливо задаться вопросом, одинаково ли мальчики и девочки испытывают стресс от школьного руководства и сталкиваются ли они с одинаковыми трудностями в школе, поскольку гендерное неравенство в семейном и школьном воспитании - явление не новое.

Мы заимствуем некоторые теоретические ссылки из превосходного обзора по гендерным вопросам Ива Претера⁴.

С момента появления обязательного школьного образования, несмотря на борьбу женщин, им было трудно *"перейти от общего запрета на знания (и обучение, предназначенное для мужчин) к ограниченному запрету, с переводом его в школу"* (Mosconi, 1994). В своей работе *"Bilan de l'instruction des filles avant la Révolution"*, Lelièvre и Lelièvre (1991) отмечают, что уровень грамотности и школьного образования девочек ниже, чем у мальчиков. Политический проект школы, согласно Ферри (от марта 1882 года), заключается в обеспечении большой стабильности путем сохранения трех основных диссоциаций: школа отделена от производства, народная школа от школы привилегированных, школа мальчиков от школы девочек. Эта троекратная дифференциация была призвана обеспечить, чтобы каждый оставался на своем месте, и чтобы все оставалось на своих местах (Nique and Lelièvre, 1993). Целью было воспитание девочек для их роли домохозяек, *"внутренних"* женщин. Даже если сегодня, в результате недавних социально-экономических потрясений, образовательные траектории молодых людей из разных слоев общества и их планы на будущее, в связи с изменениями в предоставлении образования, были глубоко переосмыслены в последние десятилетия, определенные различия остаются. Заззо (1978, 1982) уже показал, что, начиная с детского сада, девочки проявляют больше стабильности, больше самоконтроля и больше самостоятельности при выполнении общих задач. И это лучшее *"адаптивное поведение"* позволяет им показывать более высокие результаты, чем мальчики на подготовительном этапе. Исследование 700 учеников средней школы подтверждает эту точку зрения и показывает, что девочки лучше владеют взаимодействием в классе, лучше используют педагогическое общение и лучше

⁴ *"Чтение: "игра" для девочек?"* by Y. Prêteur (1996, 160-189).

справляются со своей "работой ученика" (Felouzi, 1993). Сравнительное исследование, проведенное в восьми странах ОЭСР (Австралия, Бельгия, Франция, Греция, Норвегия, Испания, Швейцария и США), подтверждает, что во всех случаях девочки как реже отстают, так и чаще опережают мальчиков в начальных школах (цитируется по Zazzo, 1993). С другой стороны, с точки зрения воспитательных установок и поведения родителей, Verquerre (1989) отмечает, что основные заботы родителей в отношении девочек и мальчиков различны: посредством своей практики и воспитания матери усиливают различия и считают девочек гораздо более взрослыми, чем мальчиков, так что мальчики более "естественны" и инфантильны, а девочки более покорны и заторможены, но в то же время более контролируемы и более "зрелы".

С другой стороны, на эмоциональном уровне тоже проявляются различия: воспитательная практика заставляет девочек больше доверять друг другу, больше говорить, легче принимать сомнения, страхи и слезы девочек, чем мальчиков. Существуют также различия в выборе работы. Некоторые профессии выбирают в основном мальчики, а другие - девочки, и здесь снова сохраняется гендерное неравенство в области профориентации. И несмотря на навыки девушек, их выбор карьерного пути и карьерный рост не идентичны мальчикам, не говоря уже о зарплате, которую они иногда получают, о домогательствах, которым они подвергаются, и т.д.

В настоящее время, столкнувшись с насилием в некоторых школах, некоторые люди даже рассматривают возможность возврата к однополым классам, где девочки находятся по одну сторону, а мальчики - по другую: как будто насилие существует только между мальчиками и девочками (а насилие между мальчиками и девочками?), как будто взаимодействие межличностных отношений мешает работе в школе (хотя это часть построения их идентичности как женщин, мужчин и граждан (все равны)).

Мы можем видеть, как гендерные различия сохраняются и сегодня. В данном исследовании предпринята попытка выяснить, помимо трудностей ориентации, с которыми сталкиваются подростки при переходе из одного класса в другой, сохраняются ли эти различия между мальчиками и девочками, и понять, как они влияют на эмоциональное состояние подростков.

Поэтому мы предполагаем, что пол (девочка или мальчик), класс (с 5-го по 12-й класс) и трудности с ориентацией оказывают значительное влияние на стресс подростков в школе.

В зависимости от пола и класса учащихся, количество и характер трудностей в процессе ориентации влияют на воспринимаемый уровень стресса учащихся средней школы. Например, чем больше у них трудностей и чем больше они не могут контролировать, тем больший стресс они будут испытывать по поводу своей академической и профессиональной ориентации. Кто из мальчиков или девочек будет испытывать больший стресс? В каких классах стресс, связанный с ориентацией, будет наиболее выражен?

5. Методология.

5.1. Население.

Данное исследование касается 2042 подростков в возрасте от 12 до 20 лет, обучающихся в классах с пятого по терминальный, их распределение можно увидеть в следующей таблице:

	<i>Мальчики</i>	<i>Девушки</i>	<i>12 лет</i>	<i>13 лет</i>	<i>14 лет</i>	<i>15 лет</i>	<i>16 лет</i>	<i>17 лет</i>	<i>18 - 20 лет</i>	<i>Всего</i>
5-й	38	57	64	29	2					95

4-й	31	49		37	33	10				80
3-й	32	20		2	29	13	8			52
2-й	437	386				208	392	198	25	823
1-й	246	396			1	5	236	288	112	642
Срок	172	178					4	160	186	350
Всего	956	1086	64	68	65	236	640	646	323	2042

Таблица 1: Распределение персонала по классам, полу и возрасту

Таблица 1: Распределение общего числа по школьным классам, полу и возрасту.

Эти учащиеся (956 мальчиков и 1086 девочек) ответили на вопросы анкеты в своих государственных школах и являются представителями различных социально-культурных слоев.

5.2 Инструменты.

Основываясь на работах Boutinet (1990; 1993), Dubet (1991) и Guichard (1993), мы разработали опросник из одиннадцати пунктов, на которые студентов просили ответить "да" или "нет".

Для того чтобы выяснить, с какими **трудностями, связанными с профориентацией**, столкнулись ученики, и определить происхождение этих трудностей, им было предложено одиннадцать трудностей.

Трудность n°1: Вы испытываете трудности в разработке плана карьеры (академической и/или профессиональной).

Диф. 2: Вы хотели бы поступить на курсы или по специальности после бакалавриата, но считаете, что у вас ничего не получится.

Дифф. 3: Вам не хватает информации, которая помогла бы вам сделать выбор направления.

Дифф. 4: У вас слишком много информации, и это мешает вам сделать выбор.

Дифф. 5: *В вашем окружении родители или друзья побуждают вас сделать выбор, который вы не хотите делать.*

Дифф. 6: *Вы хотели бы получить больше поддержки и помощи в выборе профессии.*

Дифф 7: *Вы заинтересованы в работе, но считаете, что возможностей для трудоустройства нет, и это является для вас проблемой.*

Дифф. 8: *Вас интересует профессия (или курс после получения степени бакалавра), но вы считаете, что у вас нет необходимых навыков, чтобы пойти по этому пути.*

Диф. № 9: *Вас интересует профессия (или курс после бакалавриата), но материально вы думаете, что не сможете пойти по этому пути.*

Дифф. 10: *Вас интересуют несколько профессий (или курсов после бакалавриата), и вы не знаете, какую из них выбрать.*

Дифф. 11: *У вас есть и другие трудности, связанные с вашей ориентацией.*

Интересно узнать, обусловлен ли стресс, вызванный необходимостью выбора направления :

- отсутствие у молодого человека четко сформулированного плана карьеры (вопросы 1 и 10);
- академические трудности, которые мешают им выбрать желаемый путь (вопросы 2 и 8);
- экономические трудности (вопросы 7 и 9);
- отсутствие информации о возможностях профориентации (вопросы 3 и 4);
- или отсутствие поддержки со стороны окружающих (вопросы 5 и 6).

Предлагаемая инструкция гласит: *"Вопрос об образовательной и/или профессиональной ориентации возникает на протяжении многих лет: ваша ориентация может начаться еще до поступления в среднюю школу и часто продолжается после нее. Она многогранна и включает в себя принятие решений о*

вашем будущем. Мы хотели бы узнать, что вам кажется сложным в этой ситуации с ориентацией. В качестве первого шага мы предлагаем вам ответить на следующий вопросник (обведите выбранный вами ответ): "

Таким образом, оценка сложности рассчитывается путем начисления одного балла за ответ "да" и нуля за ответ "нет". Когда студенты отвечали "да" на одно или несколько предложений от 1 до 10, они считали, что испытывают одну или несколько трудностей с ориентацией. Студенты, которые ответили "нет" на все 10 предложений и указали другой источник стресса в пункте 11, впоследствии поместили происхождение своего стресса в другие факты своей жизни. Результаты этой статьи будут касаться только трудностей ориентации, вызванных ответом "да" на эти одиннадцать пунктов.

Воспринимаемый стресс оценивался по Тулузской шкале стресса

Опросник E.T.S. был разработан на основе существующих шкал стресса, в частности квебекской шкалы "*Mesure du Stress Psychologique*" (54 пункта; шкала разработана Lemyre, Tessier и Fillion, 1990). Он включает 30 пунктов, сфокусированных на физических и психологических симптомах стресса и на том, как испытуемый их переживает. Она позволяет понять природу и интенсивность стресса.

Инструкция, данная в настоящем исследовании, учитывала целевую аудиторию: подростки в школе, и была сформулирована следующим образом *"Подумайте о выборе школы и/или профессиональной ориентации, который вам приходится делать, и о трудностях, с которыми вы сталкиваетесь. Мы хотели бы узнать, как вы переживаете эту ситуацию. Мы предлагаем вам серию утверждений, за которыми следуют пять чисел. Обведите кружком одно из пяти чисел, которое лучше всего описывает вас: от 1 (совсем нет) до 5 (очень часто). Постарайтесь ответить на все предложения.*

По каждому из 30 пунктов испытуемых просят оценить себя по пятибалльной шкале типа Лайкерта в диапазоне от 1 (*категорически не согласен*) до 5 (*категорически согласен*).

*Анализ главных компонент с варимакс-вращением*⁵ 30 пунктов этой шкалы выявил четыре измерения, объясняющие 46,4% общей дисперсии и отвечающие как статистическим, так и психологическим критериям (Tap et al., 2002).

Фактор 1 (32,2% дисперсии; название: *Физические проявления стресса*) состоит из 10 пунктов. Внутренняя согласованность = .79. Среди этих проявлений можно отметить сердечные, дыхательные, кишечные расстройства и т.д.

Фактор 2 (5,7% дисперсии; название: *Депрессивное настроение*) состоит из 9 пунктов. Внутренняя согласованность = .86. Этот фактор соответствует набору чувств, связанных с потерей уверенности в себе (бессилие, уныние), контроля над ситуациями и отношениями (одиночество, угроза, быть непонятым, неустроенность).

Фактор 3 (4,5% дисперсии; название: *лихорадка/напряжение*) состоит из 5 пунктов. Внутренняя согласованность = .77. Этот фактор связан с гиперактивностью и сложностью управления временем под давлением современного образа жизни.

Фактор 4 (4% дисперсии; название: *Lassitude*) состоит из 6 пунктов. Внутренняя согласованность = .71. Этот фактор в основном основан на усталости, потере энергии, ощущении пустоты.

Внутренняя согласованность для *общей шкалы* высокая: .92

Мерой стресса студента будет балл от 30 до 150, полученный из суммы ответов испытуемого на 30 пунктов.

⁵ Представление статистической проверки E.T.S. будет предметом будущей публикации.

6. Результаты и интерпретация.

Из 2 042 подростков 1 748 (789 мальчиков и 959 девочек) сказали, что испытывают одну или несколько из одиннадцати трудностей ориентации, предложенных в анкете.

6.1- Трудности ориентации: частота по полу и классу

Большинство исследуемых заявили, что испытывают трудности с ориентацией на образование (85,6% из них). Это касается 82,5% мальчиков и 88,3% девочек. 167 мальчиков (17,5%) и 127 девочек (11,7%) ответили "нет" на все трудности, предложенные в анкете. Эти ученики назвали основным источником стресса не трудности в учебе (14,4% учеников средней школы).

Ответы показали следующие результаты:

	Частота		ANOVA мальчики/девочки
Диф. 1: трудности при разработке проекта.	986 (56,4 %) (m= 0,56; SD= 0,50)		F= 0,01 Ddl = 1 P= .919 N.S.
	444 мальчика (56,3%)	542 девочки (56,5%)	
Диф 3: недостаток информации.	895 (51,2 %) (m= 0,51; SD= 0,50)		F= 1,33 Ddl = 1 P= .250 N.S.
	392 мальчика (49,7%)	503 девочки (52,5%)	
Дифф. 6: отсутствие помощи, поддержки.	882 (50,5 %) (m= 0,50; SD= 0,50)		F= 22,56 Ddl = 1 p= .001
	349 мальчиков (44,2%)	533 девочки (55,6%)	
Дифф. 10: выбор между несколькими сделками.	827 (47,3 %) (m= 0,47; SD= 0,50)		F= 0,13 Ddl = 1 P= .721 N.S.
	377 мальчиков (47,8%)	450 девочек (46,9%)	
Дифф. 8: Недостаточные навыки.	740 (42,3 %) (m= 0,42; SD= 0,49)		F= 17,67 Ddl = 1 p= .001
	291 мальчик (36,9%)	449 девочек (46,8%)	
Дифф. 7: отсутствие возможностей.	681 (39 %) (m= 0,39; SD= 0,49)		F= 20,22 Ddl = 1 p= .001
	262 мальчика (33,2%)	419 девочек (43,7%)	

Диф № 2: <i>неуверенность в себе.</i>	584 (33,4 %) (m= 0,33; SD= 0,47)		F= 5,80 Ddl = 1 p= .016
	240 мальчиков (30,4%)	344 девочки (35,9%)	
Дифф. 9: <i>Материальные трудности.</i>	392 (22,4 %) (m= 0,22; SD= 0,42)		F= 4,28 Ddl = 1 p= .039
	159 мальчиков (20,2%)	233 девочки (24,3%)	
Дифф. 11: <i>Другие трудности.</i>	288 (16,5 %) (m= 0,16 - SD= 0,37)		F= 3,30 Ddl = 1 P= .070 N.S.
	116 мальчиков (14,7%)	172 девочки (17,9%)	
Дифф. 5: <i>давление со стороны сверстников.</i>	191 (10,9 %) (m= 0,11; SD= 0,31)		F= 0,02 Ddl = 1 P= .903 N.S.
	87 мальчиков (11,0%)	104 девочки (10,8%)	
Дифф. 4: <i>Слишком много информации.</i>	136 (7,8 %) (m= 0,07; SD= 0,27)		F= 10,04 Ddl = 1 p= .002
	79 мальчиков (10,0%)	57 девочек (5,9%)	

Таблица 2: Распределение чисел (мальчики/девочки) по трудностям ориентации.

Таблица 2: Распределение общего числа (мальчики / девочки) по трудностям'совета.

Поэтому трудности, предложенные в анкете, не получили одинаково частого отклика от учеников. В частности, пункт № 1 о *трудностях в составлении плана карьеры* оказался проблемой, с которой столкнулось наибольшее количество учеников, в то время как *слишком большой объем информации* (пункт № 4) стал проблемой лишь для 7,8% из них.

Некоторые из этих трудностей по-разному воспринимались **девочками и мальчиками**. Проведя дисперсионный анализ (ANOVA), мы видим, что среди этих учеников, которые говорят, что сталкиваются с трудностями в своей образовательной и профессиональной ориентации, девочки чаще чувствуют недостаток поддержки (трудность 6), считают, что им не хватает навыков (трудность 8), считают, что им не хватает возможностей (трудность 7), сомневаются в себе (трудность 2) и испытывают материальные трудности в своей ориентации (трудность 9). Мальчики чаще упоминали только слишком много информации (трудность 4).

Эти результаты показывают, что трудности, на которые ссылаются более половины студентов, зависят от окружающей среды. Это: ограничения, которые могут помешать реализации профессионального проекта (трудность 1); недостаток информации (трудность 3) и отсутствие внешней поддержки (трудность 6).

Кроме того, значительные различия в зависимости *от класса учащихся* проявились в дисперсионном анализе. Основные результаты можно проанализировать в таблице ниже.

	<i>Средние показатели по классу</i>	<i>Средние показатели по полу</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>ddl</i>	<i>F</i>	<i>Порог значимости.</i>
Сложность 10	5-й: 0.61 4-й: 0.49 3-й: 0.43 2-й: 0.45 1-й: 0.52 Срок: 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
Сложность 3	5-й: 0.53 4-й: 0.63 3-й: 0.63 2-й: 0.45 1-й: 0.62 Срок: 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
Сложность	5-й: 0,50 4-й: 0,40 3-й: 0,57	G= 0,49; F= 0,51 G= 0,39; F=	0,50	5	9,18	.001

1	2-й: 0,54 1-й: 0,67 Срок: 0,47	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				
Сложность 2	5 место: 0,41 4-й: 0,48 3-й: 0,41 2-й: 0,37 1-й: 0,28 Срок: 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

Таблица 3: Результаты ANOVA между классами и трудностями.

Таблица 3: Результаты ANOVA между школьным классом и трудностями.

Так, в *cinquième* проблема выбора между несколькими будущими профессиями (трудность n°10; $m = 0,61$) кажется особенно трудной ($F = 4,06$; $p = .001$). Учащиеся четвертого ($m = 0,63$) и третьего ($m = 0,63$) курсов сообщили о недостатке информации о своей ориентации (трудность n°3; $F = 12,24$; $p = .001$). Тем не менее, трудности при составлении проекта (трудности n°1) сильнее ощущались учащимися из классов *Troisième* ($m = 0,57$) и особенно *Première* ($m = 0,67$), в то время как они были менее выражены учащимися *Terminale* ($m = 0,47$) ($F = 9,18$; $p = .001$). Отметим, что недостаток информации (трудность № 3), касающейся ориентации, трудности в составлении плана карьеры (трудность № 1) и трудности в выборе между несколькими профессиями демонстрируют аналогичную тенденцию только среди учащихся средней школы. В классе *Première* недостаток информации кажется важным в глазах лицеистов и сопровождается трудностями в выборе и разработке плана карьеры. Это меньше

проявляется во втором классе средней школы и снижается в последнем классе средней школы, где эти трудности, кажется, исчезают, фокус на экзамене бакалавриата может объяснить это снижение.

Трудность *выбора между несколькими профессиями* значительно снизилась от младшей школы к старшей, несмотря на *пик* в Премьере. *Сомнение в себе* и в реализации своего проекта уменьшается на протяжении всего обучения ($F= 6,07$; $p=.001$), но, тем не менее, увеличивается в четвертом классе ($m= 0,48$), классе, где сомнение кажется самым высоким.

6.2. Характер трудностей и их связи.

Для того чтобы проверить связи и различия между категориями трудностей, мы проводим множественный корреляционный факторный анализ (МКА) по 11 пунктам. Этот анализ позволяет нам определить положение элементов на графике, представляющем первые два фактора ортогонально.

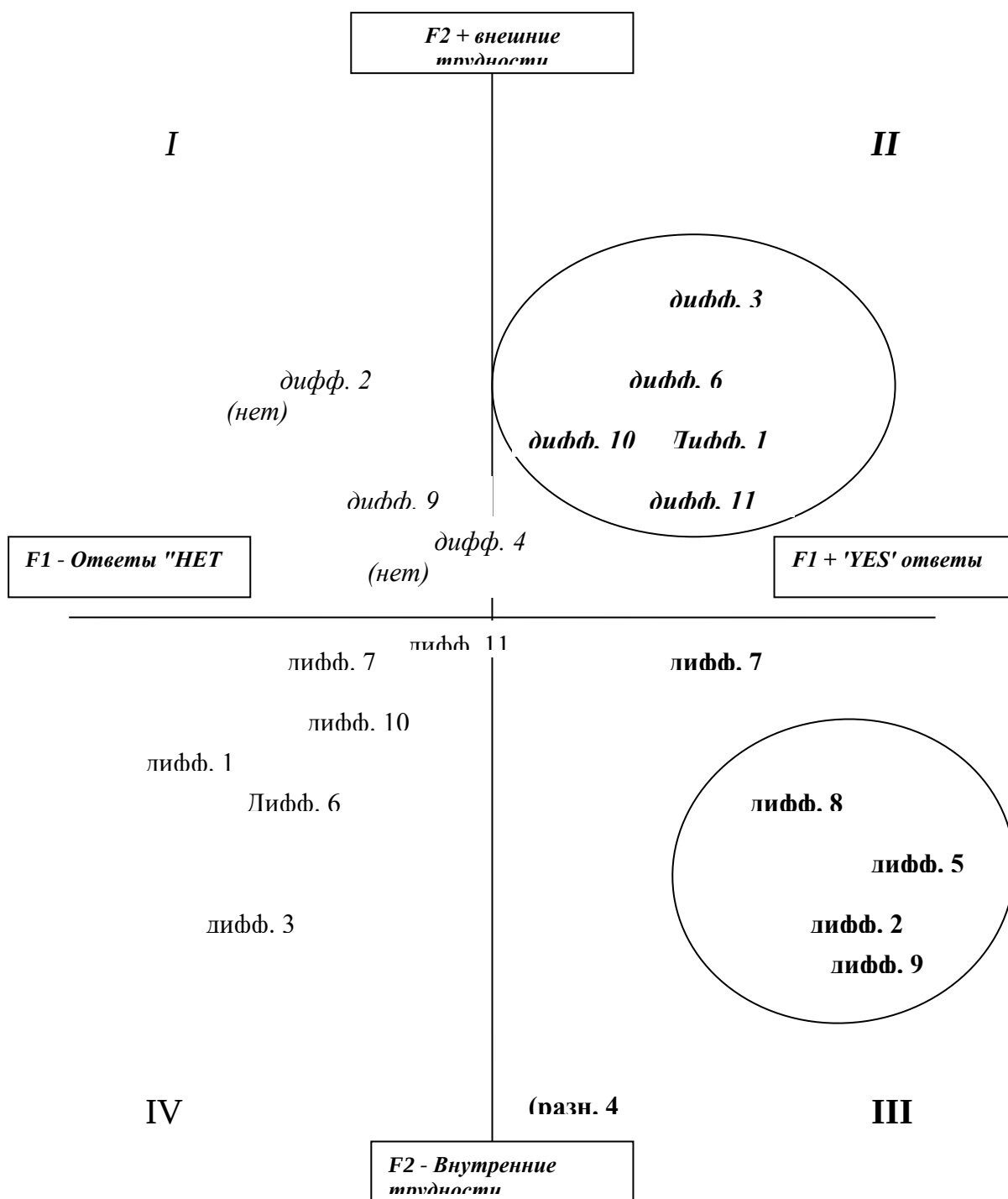


Рисунок 1: 1 x 2 факторное поле (AFCM) для опросника трудностей ориентации.

Рисунок n°1: Факторный план 1 x 2 (AFCM) об анкете для консультаций с трудностями.

Координаты, определяющие положение элементов, приведены в *Приложении 1*. Таким образом, ответы позиционируются в зависимости от двух факторов. Таким образом, фактор 1 (горизонтальная ось) отделяет ответы "*да*" от ответов "*нет*", а фактор 2 (вертикальная ось) подтверждает дихотомию между внешними и внутренними трудностями. Набор II содержит выбор трудностей 1; 3; 6; 10 и 11. Они относятся к внешнему типу и связаны с неблагоприятной средой, в которой субъекту не хватает информации и помощи. Цифра III касается трудностей 2; 5; 8; 9, которые показывают первенство внутренних трудностей, демонстрирующих сосредоточенность на себе и своих последствиях, мотивацию, блокированную неуверенностью в себе, ощущаемым давлением, сомнениями в своих навыках или средствах.

Статистический результат этого факторного анализа подтверждает разделение внутренних и внешних трудностей и, следовательно, позволит рассчитать два частичных балла, добавленных к общему баллу, рассчитанному по сумме положительных ответов. Трудность №4 (*Слишком много информации*), которая находится вне центра и отделена от группы трудностей 2, 5, 8 и 9, и которая, кроме того, меньше всего упоминается подростками, не будет учитываться при расчете внутреннего балла трудности. Аналогично, трудность №7 (*Отсутствие возможностей*), которая близка к оси фактора 2, поэтому не является дискриминирующей во внутреннем/внешнем различии, выявленном AFSCM.

6.3. Количество трудностей: анализ по полу и классу

Инструкция просила студентов ответить "*да*" или "*нет*" на предложенные трудности. Таким образом, мы можем подсчитать частоту ответов "*да*", приводящих к оценке сложности от 1 до 10 баллов (оценку 11 баллов не получил ни один студент).

Количество трудностей, на которые ссылаются студенты, распределяется следующим образом:

<i>Количество трудностей</i>	<i>Частота</i>	<i>За сто</i>	<i>Процент кумулятивный</i>
1	250	14,3 %	14,3 %
одиночный	271	15,5 %	29,8 %
дифф.	315	18 %	47,8 %
2 трудности	310	17,7 %	65,6 %
3 трудности	253	14,5 %	80,0 %
4 трудности	165	9,4 %	89,5 %
5	118	6,8 %	96,2 %
трудностей	54	3,1 %	99,3 %
6	8	0,5 %	99,8 %
трудностей	4	0,2 %	100 %
7	0	0 %	
трудностей			
8			
трудностей			
9 трудности			
10			
трудностей			
11			
трудности			
Всего	1748	100 %	

Таблица 4: Количество приведенных трудностей.

Таблица 4: Количество цитируемых трудностей.

Среднее количество трудностей с ориентацией для нашего населения составляет 3,8. Таким образом, в среднем студенты испытывают почти четыре трудности (из одиннадцати предложенных) в учебно-профессиональной ориентации.

Количество трудностей увеличивается с пятого класса ($m = 3,9$) до четвертого класса ($m = 4,4$), затем снижается до второго класса ($m = 3,7$). Он снова увеличивается в Première ($m = 4,1$) и уменьшается в Terminale ($m = 3,2$).

Дисперсионный анализ достоверно показывает, что существуют различия между девочками и мальчиками ($F = 16,91$; $m = 3,78$; $SD = 1,96$; $ddl = 1$; $p = .001$) и между классами ($F = 9,39$; $m = 3,78$; $SD = 1,96$; $ddl = 5$; $p = .001$) в количестве трудностей ориентации, воспринимаемых учащимися.

На самом деле, мальчики считали, что у них было в среднем 3,6 трудности с ориентацией, в то время как девочки считали в среднем 4,0. Независимо от класса, девочки испытывают больше трудностей, чем мальчики, за исключением Terminale. Различия между мальчиками и девочками варьируются от класса к классу (см. Таблицу 5):

	<i>Средние показатели по классу</i>	<i>Стандартное отклонение</i>
Мальчики	5 место: 3.46	1,89
	4-й: 4.18	1,76
	3-й: 3,80	1,61
	2-й: 3.55	1,92
	1-й: 3.67	1,91
	Срок: 3.12	1,94
	Итого: 3.54	1,91
Девушки	5-й: 4.25	1,96
	4-й: 4.58	1,74
	3-й: 4.63	2,19
	2-й: 3.81	2,02

	1-й: 4.28	1,89
	Срок: 3.17	1,98
	Итого: 3.97	1,99
Всего	5 место: 3.92	1,96
	4-й: 4.42	1,75
	3-й: 4.12	1,88
	2-й: 3.68	1,97
	1-й: 4.05	1,92
	Срок: 3.15	1,96
	Итого: 3.78	1,96

Таблица 5: Среднее количество трудностей в зависимости от пола и класса

Таблица 5: Среднее число трудностей в зависимости от пола и класса.

Что касается двух категорий трудностей (внутренних и внешних), выделенных А.Ф.С.М., мы наблюдаем значительные различия в зависимости от пола и класса учеников.

	Внутренние трудности		Внешние трудности	
	<i>Средние показатели по классу</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>Средние показатели по классу</i>	<i>Стандартное отклонение</i>
Мальчики	5-й: 0.86 4-й: 1.61 3-й: 1.13 2-й: 0.97 1-й: 0.96 Срок: 0,93 Итого: 0.98	0,95 1,07 1,14 1,00 1,08 1,00 1,03	5-й: 2.19 4-й: 2.04 3-й: 2.17 2-й: 2.11 1-й: 2.32 Срок: 1.84 Итого: 2.13	1,27 0,96 1,09 1,25 1,26 1,40 1,27
Девушки	5-й: 1.25 4-й: 1.62 3-й: 1.58 2-й: 1.27 1-й: 1.12	1,07 0,98 1,07 1,08 1,02	5 место: 2.43 4-й: 2.20 3-й: 2.42 2-й: 2.09 1-й: 2.64	1,29 1,10 1,07 1,33 1,28

	Срок: 0,86 Итого: 1.18	0,99 1,05	Срок: 1.89 Итого: 2.29	1,30 1,32
Всего	5-й: 1.09 4-й: 1.62 3-й: 1.31 2-й: 1.12 1-й: 1.06 Срок : 0,90 Итого: 1.09	1,03 1,01 1,12 1,05 1,04 0,99 1,05	5-й: 2.33 4-й: 2.14 3-й: 2.27 2-й: 2.10 1-й: 2.52 Срок: 1.87 Итого: 2.22	1,28 1,05 1,08 1,29 1,28 1,35 1,30

Таблица 6: Среднее количество внутренних и внешних трудностей в зависимости от пола и класса

Таблица 6: Среднее количество внутренних и внешних трудностей в зависимости от пола и класса.

Девочки испытывают больше внутренних ($F = 15,71$; $m = 1,09$; $SD = 1,05$; $ddl = 1$; $p = .001$) и внешних ($F = 3,98$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 1$; $p = .046$) трудностей независимо от класса.

Более того, студенты не сообщили об одинаковом количестве внутренних трудностей ($F = 6,37$; $m = 1,09$; $SD = 1,05$; $ddl = 5$; $p = .001$) и внешних трудностей ($F = 11,00$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 5$; $p = .001$) в зависимости от класса, в котором они учились.

Динамику среднего количества внутренних и внешних трудностей можно увидеть на следующем графике сглаженной кривой:

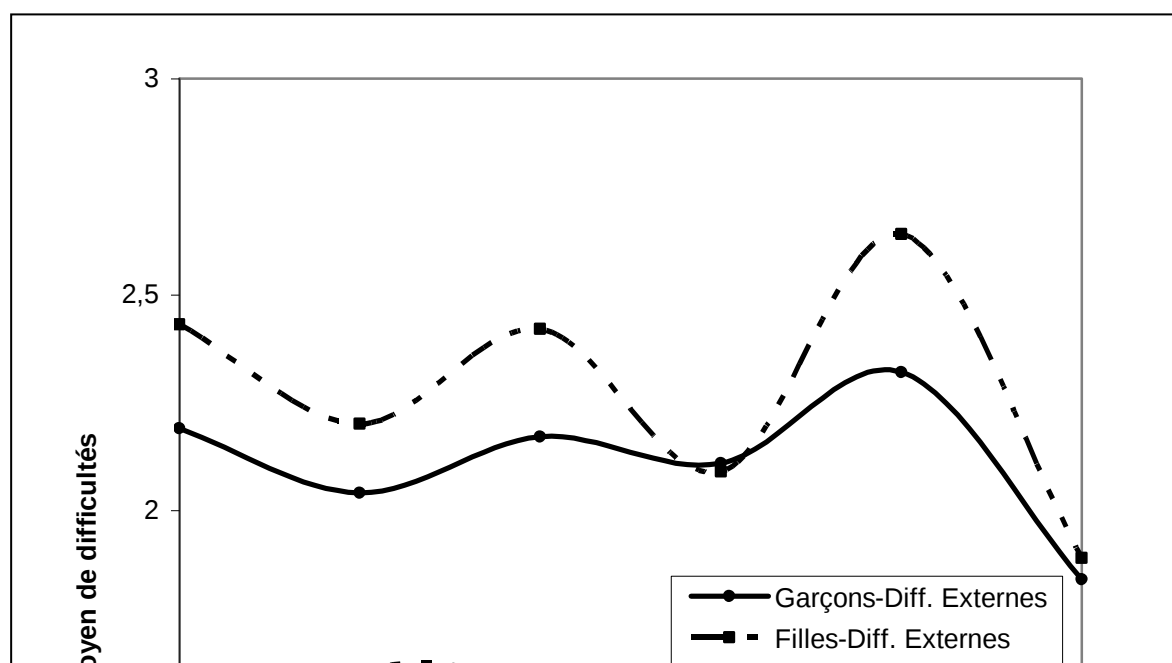


Рисунок 2: Среднее количество внутренних и внешних трудностей в зависимости от пола и класса

Рисунок 2: Среднее количество внутренних и внешних трудностей в зависимости от пола и класса.

Среднее количество внутренних трудностей значительно выше в четвертом классе ($m = 1,6$) для всех. Эти очень высокие внутренние трудности в четвертом классе для мальчиков и девочек и в третьем классе для девочек соответствуют кризису в возрастной группе 15 лет, включая, но не ограничиваясь проблемами ориентации. Как для мальчиков, так и для девочек это число постепенно уменьшается в классах до Terminale. Чем ближе ученики к бакалавриату, тем больше исчезают внутренние трудности, связанные с их академической и профессиональной ориентацией.

Среднее количество внешних трудностей немного снизилось с пятого класса ($m = 2,3$) до второго класса ($m = 2,1$), а затем поднялось до более высокого уровня в первом классе ($m = 2,5$) ($F = 11,01$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 5$; $p = .001$) и значительно больше для девочек ($m = 2,6$), чем для мальчиков ($m = 2,3$) ($F = 3,98$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 1$; $p = .046$). Это среднее число снижается в последнем классе средней школы ($m = 1,9$), как и в случае внутренних трудностей.

Теперь следует проанализировать связь между количеством возникших трудностей и воспринимаемым уровнем стресса среди студентов.

6.4. Количество трудностей с ориентацией и уровень воспринимаемого стресса.

Согласно нашей гипотезе, чем больше трудностей с ориентацией испытывают студенты (объясняющие переменные), тем сильнее они будут испытывать стресс от этих трудностей (объясняющая переменная).

Статистический анализ методом линейной регрессии (пошаговый метод) дает положительные и значимые коэффициенты регрессии для четырех измерений стресса, а также для общего уровня стресса. Таким образом, мы показываем, что количество трудностей, связанных с ориентацией на школу, с которыми сталкиваются учащиеся, благоприятствует *физическим проявлениям* стресса ($B = .840$; $R^2 = .066$; $F = 122,68$; $p = .001$); *лихорадочности и напряженности* ($B = .889$; $R^2 = .143$; $F = 290,75$; $p = .001$); *подавленное настроение* ($B = 1,32$; $R^2 = .147$; $F = 301,34$; $p = .001$); *вялость* ($B = .804$; $R^2 = .102$; $F = 198,94$; $p = .001$) и общее увеличение воспринимаемого стресса ($B = 3,86$; $R^2 = .151$; $F = 310,99$; $p = .001$).

Учащиеся средней и старшей школы, которые сообщают о наибольших трудностях с руководством, считают себя наиболее подверженными стрессу.

Различия между мальчиками и девочками в уровне воспринимаемого стресса можно увидеть на следующей гистограмме:

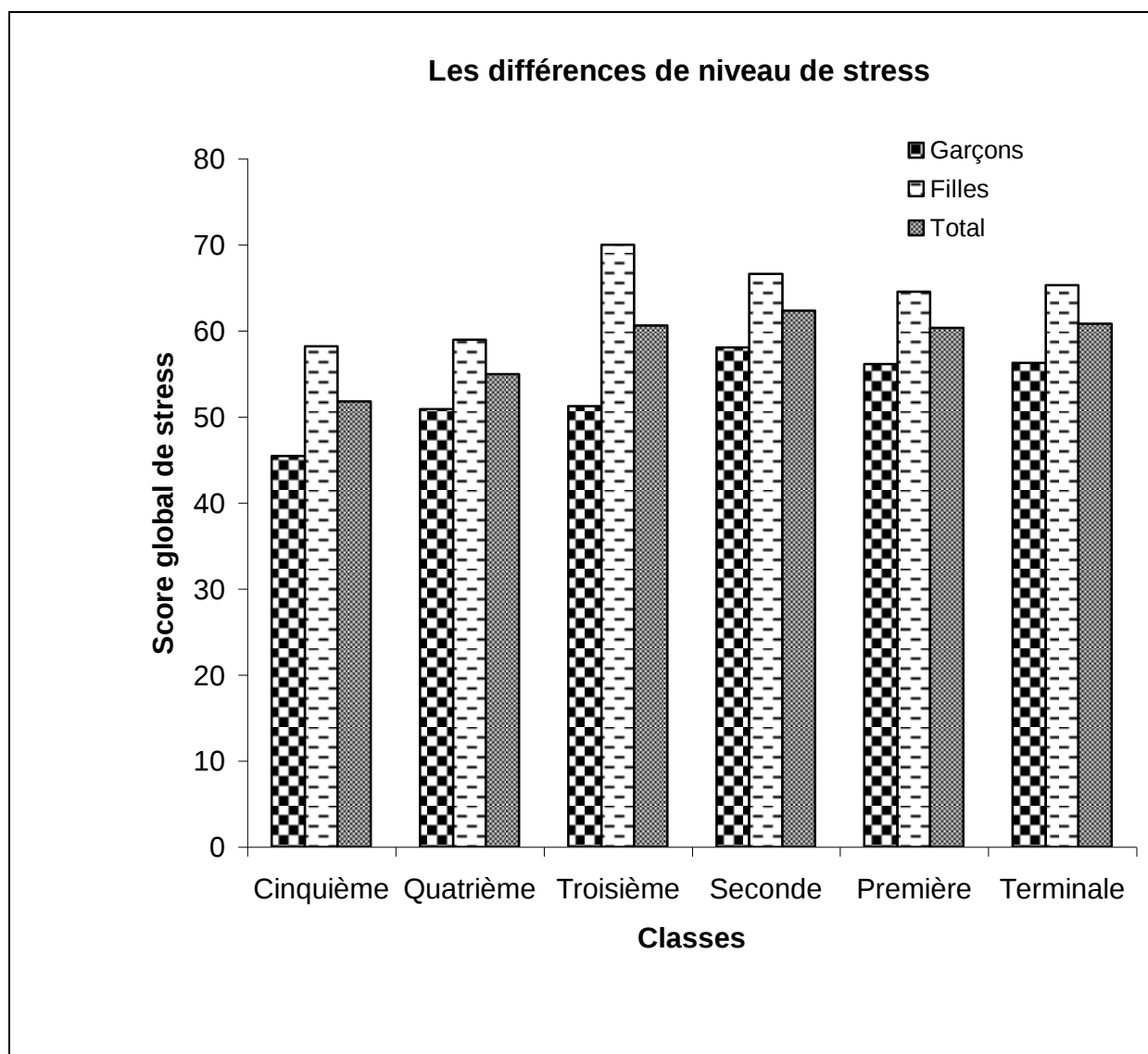


Рисунок 3: Средний уровень стресса в зависимости от пола и класса

Рисунок 3: Средний уровень стресса в зависимости от пола и класса.

Девочки ($m = 63,94$) в среднем испытывают больший стресс, чем мальчики ($m = 53,03$) ($F = 54,96$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 1$; $p = .001$) независимо от класса. Оказалось, что они испытывали наибольший стресс в девятом классе, в то время как мальчики испытали максимальный уровень стресса во втором классе. Более того, уровень стресса

значительно возрастал при переходе в следующий класс ($F= 6,28$; $m= 60,98$; $SD= 19,5$; $ddl= 5$; $p= .001$).

Что касается различных типов проявления стресса, то в девятом классе девочки чаще отмечали физические проявления ($m= 20,32$ - $SD= 6,00$) и лихорадочность ($m= 15,74$ - $SD= 5,58$). Начиная с этого класса и далее в старших классах они чувствовали себя более вялыми. В старших классах они демонстрировали более подавленное настроение, усталость и беспокойство по сравнению с пятым и четвертым классами. Среди мальчиков классом, в котором все проявления стресса наиболее высоки, является 10-й класс. Наконец, учащиеся старших классов сообщают о большем стрессе, чем учащиеся средних классов.

6.5. Влияние типа трудности ориентации на уровень стресса.

В более качественном ключе мы попытаемся оценить влияние внешних, внутренних и индивидуальных трудностей на стресс у подростков.

Влияние внешнего характера трудностей на стресс учащихся средней школы.

Как и ранее, линейный регрессионный анализ подтвердил влияние внешних трудностей на уровень стресса студентов ($B= 3,553$; $R^2= .056$; $F= 103,788$; $p= .001$).

Трудности внешней ориентации, связанные с неблагоприятным окружением, оказывают очень значительное влияние на стресс и его различные проявления. Таким образом, отсутствие информации, поддержки, помощи и другие трудности приводят к тому, что подростки испытывают стресс. Это проявляется в усталости ($B= .735$; $R^2= .037$; $F= 67,83$; $p= .001$), лихорадочности и напряженности ($B= .984$; $R^2= .077$; $F= 144,70$; $p= .001$), физических проявлениях стресса ($B= .626$; $R^2= .016$; $F= 28,02$; $p= .001$). Эти трудности, возникающие в окружении подростка, также способствуют появлению или

усилению депрессивного настроения ($B = 1,208$; $R^2 = .054$; $F = 99,45$; $p = .001$) как проявлению воспринимаемого стресса.

Влияние внутреннего характера трудностей на стресс учащихся средней школы.

Аналогичным образом, новый линейный регрессионный анализ позволяет нам проверить предполагаемое влияние внутренних трудностей на стресс.

Трудности внутренней ориентации, включающие мотивацию, блокированную неуверенностью в себе, недостаточной компетентностью, отсутствием средств, воспринимаемым давлением, оказывают очень значительное влияние на стресс ($B = 6,549$; $R^2 = .124$; $F = 247,05$; $p = .001$), а также на различные его проявления ($p = .001$ для четырех измерений стресса).

Поэтому подростки с трудностями внутренней или внешней ориентации испытывают больший стресс и выражают это.

Влияние характера трудностей на стресс учащихся средней школы.

Но какие трудности в частности влияют на стресс в целом? Анализ дисперсии (включая 11 трудных ситуаций) позволяет проверить, какие из них влияют на общий уровень стресса у школьников-подростков.

Неуверенность в себе (трудность 2; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 147,31$; $p = .001$) вызывает у подростков высокий уровень стресса (средний балл 68,65), по сравнению с теми, кто не испытывает этой трудности (в среднем 57,13). Ощущение того, что у вас недостаточно навыков, (трудность 8; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 106,19$; $p = .001$) также вызывает сильный стресс (в среднем 66,43) по сравнению с теми, кто меньше сомневается в своих навыках (средний балл 56,98).

С другой стороны, сильное давление сверстников при выборе профессии (трудность 5; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 38,54$; $p = .001$) является источником стресса для подростков ($m = 69,16$) по сравнению с теми, кто не испытывает такого давления ($m = 59,98$). То же самое верно, когда помощь и поддержка воспринимаются как недостаточные (трудность 6; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 84,48$; $p = .001$) ($m = 65,13$ против других: $56,75$). Родители и члены семьи должны найти правильную дистанцию по отношению к своим подросткам, не оставляя их одних делать этот трудный выбор, но и не принуждая их. Тем более что отсутствие возможностей (трудность 7; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 41,86$; $p = .001$; средний стресс = $64,71$ по сравнению с теми, для кого это не является трудностью: $58,60$) и материальные трудности (трудность 9; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 55,37$; $p = .001$; средний стресс = $67,33$ по сравнению с теми, кто не испытывает этой трудности: $59,14$), также вызывает у них стресс.

Но, помимо этих проблем, другие трудности, с которыми сталкиваются подростки (трудности 11; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 56,06$; $p = .001$), вызывают больший стресс ($m = 68,72$), чем у тех, кто не испытывает этих трудностей ($m = 59,45$). Эти трудности могут быть эмоциональными, медицинскими и т.д. и мешать или препятствовать их ориентации. Это показывает нам, что руководство встроено в социально-экономическую среду, которую необходимо принимать во внимание, с особыми проблемами и требованиями, характерными для среды или семьи, но прежде всего оно зависит от личного окружения ученика.

Трудности при разработке проекта (трудность 1; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 36,90$; $p = .001$) оказывают менее сильное, но значимое влияние на уровень стресса подростков ($m = 63,44$ против $m = 57,79$). То же самое верно и для недостатка

информации (Трудность 3; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 13,51$; $p = .001$); ($m = 62,65$ против $m = 59,23$).

Взятые по отдельности, мы видим, что две трудности не оказывают значительного влияния на стресс в целом: слишком много информации (трудность 4; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 3,86$; $p = .050$) ($m = 64,13$ против $m = 60,71$) и выбор между несколькими профессиями (трудность 10; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 2,74$; $p = .098$).

7. Обсуждение и заключение.

Целью настоящего исследования было проверить наличие связи между трудностями ориентации (в зависимости от их количества и характера, внутренних или внешних) и уровнем или измерениями стресса у 2042 учащихся средней школы (от 12 до 20 лет), юношей и девушек.

Тот факт, что 85,6% учеников заявили, что испытывали хотя бы одну из одиннадцати предложенных трудностей, уже является показательным результатом, подтверждающим результаты, полученные Родригес-Томе и Баррио (1990); но, конечно, необходимо было проверить связь между количеством и характером этих трудностей и общим уровнем стресса. Также необходимо было проверить вариативность связи в зависимости от пола или класса.

Представленные результаты свидетельствуют о следующем:

- 1- Чем выше число упомянутых трудностей, тем выше общий уровень стресса. Эта связь также значима для различных измерений стресса (напряжение - лихорадочность, подавленное настроение, вялость и физические проявления).
- 2- Однако три трудности более четко коррелируют со стрессом: неуверенность в себе (трудность 2), недостаточные навыки (трудность 8) и недостаточная

помощь и поддержка (трудность 6). Две из этих трудностей носят внутренний характер (самооценка), третья представляет собой внешнюю трудность, безусловно, но связанную с недостаточностью реляционной близости. Более формальные переменные, касающиеся работы, информационного или материального давления, в меньшей степени связаны с уровнем или характером стресса студентов.

- 3- Наконец, регрессионный анализ показал, что трудности внешней ориентации сильнее связаны с лихорадочностью и напряженностью, в то время как внутренние трудности более четко коррелируют с депрессивным настроением ($B = 2,31$; $R^2 = .128$; $F = 256,47$; $p = .001$).
- 4- Сравнение ответов девочек и мальчиков приводит к следующим наблюдениям: больше девочек, чем мальчиков, отметили хотя бы одну трудность (88,3% по сравнению с 82,5%), и больше мальчиков, чем девочек, отметили внеклассные трудности. Единственный вариант, который чаще выбирали мальчики, "*слишком много информации*", несомненно, подразумевает критическое отношение к школьному учреждению (см. Таблицы 2 и 3). Более того, девочки подвержены стрессу больше, чем мальчики (см. график 2), как по уровню, так и по характеру стресса (усталость или напряжение - лихорадочность или подавленное настроение с физическими проявлениями). Корреляция между трудностями и стрессом значима для мальчиков только для двух внутренних трудностей: чувство сомнения (трудность 2) и недостаток навыков (трудность 8). Эти же трудности еще сильнее связаны со стрессом у девушек, но высокие корреляции также обнаружены для трудностей разработки проекта (трудность 1), недостаточной помощи (трудность 6) и материальных трудностей (трудность 9).

5- Занятия также играют роль в выражении молодыми людьми своих трудностей в адаптации. Четыре трудности переживаются по-разному в зависимости от класса. Внутренние трудности, связанные с неуверенностью в себе, достигли своего пика на четвертом году обучения, затем постепенно снижались до последнего года. И наоборот, сложность в разработке проекта прогрессирует, достигает пика в *Première*, а затем падает в *Terminale*. Если принять во внимание общее количество выбранных трудностей, то следует отметить, что учащиеся средней школы выбирают больше всего трудностей (в порядке убывания: *Quatrième*, затем *Troisième* и, наконец, *Cinquième*), а старшеклассники - меньше всего (*Première*, *Terminale* и *Seconde*).

Эти результаты показывают значительное противоречие в отношении управления стрессом, вызванным школьными и профориентационными проблемами у подростков. Действительно, связь, наблюдаемая между трудностями с ориентацией и уровнем стресса, скрывает значительные различия, в частности, между классами. Стресс, по-видимому, увеличивается с пятого класса до последнего года средней школы, в то время как количество трудностей, и в основном внутренних, имеет тенденцию к уменьшению. Таким образом, получается, что старшеклассники принимают внешние взгляды, демонстрируя при этом высокий уровень стресса. По словам Маллет, *"неизвестность, без сомнения, является источником тревоги, но знание реальности, которая сопряжена с реальными опасностями, также может быть таким источником"* (2002, 611). Тот факт, что они не выражают сомнений в себе или неуверенности в своих компетенциях, может свидетельствовать о защитном аспекте, полезном для их адаптации.

Анализ корреляций каждой из трудностей с уровнем стресса показывает преимущественную связь между внутренними трудностями и уровнем стресса в целом, независимо от класса и пола учащихся.

Внутренний аспект, выявленный в трудностях, связанных с *неуверенностью в себе* (Трудность 2) и *недостаточными навыками* (Трудность 8), является доминирующим в объяснении уровня воспринимаемого стресса. Поэтому этот стресс не связан со всеми трудностями, он особенно связан с неуверенностью в себе. Согласно Мирелсу, Гребло и Дину (2002), люди, сомневающиеся в своей способности принимать правильные суждения или решения, часто ждут, пока другие примут решение. В случае принятия важных решений, таких как выбор образовательной и профессиональной ориентации, сомневающиеся склонны колебаться между несколькими часто несовместимыми возможностями, и принятие решения обходится им дорого. Их подход к принятию решений подчиняется их неуверенности и обычно связан с низкой самооценкой (Oleson et al., 2000) и хронической тревогой (Mirels et al., 2002).

Студенты старших курсов больше всего экстернализируют происхождение своих трудностей, при этом они считают себя наиболее подверженными стрессу. Что касается баланса между внутренним и внешним, который меняется в процессе обучения, то вполне вероятно, что старшеклассники, преодолев больше препятствий, видят меньше трудностей, связанных с их личностными характеристиками. Их склонность отрицать, что они сомневаются, была бы неэффективным защитным механизмом. Действительно, впечатление, что трудности больше не контролируются, поскольку они приходят извне, повышает уровень стресса. Таким образом, развитие внешнего локуса контроля, ведущее к стратегиям отказа (основанным на отрицании реальности проблемы, алекситимии

или занятии чем-то более приятным), подтверждается как дисфункциональная стратегия в управлении стрессом, связанным с академической и/или профессиональной ориентацией французских старшеклассников.

Библиография :

Берет, П. (1986). Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, n°13, январь-март, 45-53.

Бутине, Ж.П. (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classes Terminales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 317-336.

Бутине, Ж.П. (1980). Etude des mécanismes de scolarisation à travers la représentation que les jeunes se font de leur avenir, *Psychologie Française*, 27, 264-284.

Бутине, Ж.П. (1990). *Антропология проекта*, Париж: PUF.

Бутине, Ж.П. (1993). *Psychologie des conduites à projet*, Que sais-je? Париж: PUF.

Дюбе, Ф. (1991). *Les Lycéens*, Paris: Editions du Seuil.

- Дюран-Дельвинь, А. (1996). Противостояние межгрупповых половых и жанровых идентичностей: влияние контекста школы. В О. Lescarret и М. de Léonardis (Eds.) *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 98-117.
- Эспарбес-Пистр, С. (1997). *Репрезентация своей болезни и стратегии преодоления в подростковом возрасте: интеракционистский подход к испытуемым с раком и диабетом*. Докторская диссертация Nouveau Régime. Университет Тулузы II.
- Esparbès-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. (2002). *Родительский стиль образования, стресс и успеваемость в школе: влияние на успеваемость в школе и психологическое благополучие подростков*, Исследование, субсидированное Генеральным комиссариатом плана.
- Фелузи, Г. (1993). Взаимодействие в классе и успеваемость в школе. Une analyse des différences filles-garçons, *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Жирон, К. (2001). *Стресс в школе*, Нанси-Метц: CIFISEM.
- Гишар, Дж. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris: PUF.
- Жак, Ф. (1982). *Différence et subjectivité*, Париж: Aubier.
- Haut comité de Santé Publique (февраль 1998 года). *Рост прекаризации во Франции и его влияние на здоровье*, Париж: изд. 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.
- Лазарус, Р.С. и Фолкман, С. (1984). *Стресс, адаптация и преодоление*, Нью-Йорк: Springer.
- Lemyre, L.; Tessier, R. & Fillion, L. (1990) *Mesure du stress psychologique*, Quebec: Behaviora.
- Лельевр, Ф., Лельевр, К. (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 jugmental prowess, *Personality and individual differences*, 33, 741-758.
- Москони, Н. (1994). Женщины и знания. Общество, школа и половое разделение знаний. Париж: L'Harmattan.
- Nique, C. Lelièvre, C. (1993). Республика не будет больше учиться. La fin du mythe Ferry, Paris: Plon.

- Олесон, К.С.; Поелманн, К.М.; Йост, J.H.; Линч, М.Е. и Аркин, Р.М. (2000) Субъективная сверхдостижимость: индивидуальные различия в сомнениях в себе и озабоченности производительностью, *Журнал личности*, 68, 84-86
- Полхан, И. и Буржуа, М. (1995). *Стресс и преодоление: стратегии приспособления к неблагоприятным условиям*, Париж: PUF.
- Пиаже, Ж. и Инхельдер, Б. (1965). *От логики ребенка к логике подростка. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Paris: PUF.
- Перренуд, П. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris: ESP.
- Претер, Й. (1996). La Lecture: un jeu pour les filles? В О. Lescarret и М. de Léonardis (Eds), *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 160-189.
- Риволье, Ж. (1989). *L'homme stressé*, Париж: PUF.
- Родригес-Томе, Х. и Баррио, Ф. (1990) Тревожность в подростковом возрасте: источники и реакции, в книге Н. Bosma & S. Jackson (Eds.) *Coping and self-concept in adolescence*, Berlin: Springer-Verlag, 167-186.
- Тап, П. (1986) Введение (ред.) *Identité individuelle et Personnalisation*, Privat. 1-10, (Международный коллоквиум, Тулуза, 1979).
- Тап, Р.; Bouissou, С.; Esparbès-Pistre, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1997). Школьная и/или профессиональная ориентация как потенциальный источник стресса. *Исследовательский отчет n°1, 1996-97, июнь*. Тулуза: Региональный совет Миди-Пиренеев.
- Тап, Р.; Bouissou, С.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G., Sordes-Ader, F. (1999). Школа и/или профориентация как потенциальный источник стресса. *Исследовательский отчет № 2, 1998-99, июнь*. Тулуза: Региональный совет Миди-Пиренеев.
- Тап, Р.; Bouissou, С.; Esparbès-Pistre S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1999). Школа и/или профориентация как потенциальный источник стресса. *Отчет, декабрь 1999 года*. Тулуза: Региональный совет Миди-Пиренеев.
- Тап, Р.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (2002). Школа и/или профориентация как потенциальный источник стресса. *Окончательный отчет, январь 2002 года*. Тулуза: Региональный совет Миди-Пиренеев.
- Веркерр, Р. (1989). *Репрезентация ребенка, образовательные установки, педагогические навыки*. Докторская диссертация, Университет Париж V.
- Заззо, Б. (1978). *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris: PUF.
- Заззо, Б. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, *Enfance*, 4, 267-282.

Заззо, Б. (1993). *Féminin - Masculin à l'école et ailleurs*, Paris: PUF.

Приложение 1:

	<i>Ответьте "ДА".</i>		<i>Ответьте "НЕТ".</i>	
	<i>Фактор 1</i>	<i>Фактор 2</i>	<i>Фактор 1</i>	<i>Фактор 2</i>
Диф. 1: трудности при разработке проекта.	.48	.25	- .61	- .32
Дифф. 2: неуверенность в себе.	.73	- .61	- .36	.31
Дифф. 3: недостаток информации.	.50	.58	- .52	- .61
Дифф. 4: Слишком много информации.	.12	- 1,57	-.01	.13
Дифф. 5: давление со стороны сверстников.	.81	- .58	- .10	.07
Дифф. 6: Недостаточная помощь, поддержка.	.43	.36	- .44	- .37
Дифф. 7: отсутствие возможностей.	.51	- .12	- .32	.08
Дифф. 8: Недостаточные навыки.	.63	- .41	- .47	.30
Дифф. 9: Материальные трудности.	.78	- .73	- .23	.21
Дифф. 10: выбор между несколькими сделками.	.29	.25	-.26	- .22
Дифф. 11: Другие трудности.	.41	.20	- .08	- .04

Вклады (значения, присвоенные пунктам) по факторам факторного анализа.

Вклады (значения, присвоенные пунктам) по факторам факторного анализа.