

Аналіз розвитку освітнього стресу в старшокласників

Макаренко О.М.¹, Петров П.І.², Демидчук А.С.³, Кузьменко Г.О.¹

¹Міжрегіональна академія управління персоналом, Київ

²Інститут продовольчих ресурсів НААН, Київ

³Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, Київ

Анотація. В статті представлено теоретичний аналіз проблеми розвитку освітнього стресу в старшокласників. Розвиток освітнього стресу старшокласників залишається надзвичайно актуальним питанням. Основними чинниками його розвитку дослідники виділяють підсумкові екзамени, особливо ті, які мають високе значення для подальшого успіху старшокласника; наявність психологічного благополуччя в освітньому середовищі, відношення як з однолітками, так і з вчителями. Освітній стрес може провокувати розвиток депресії і в попередженні цього явища дослідники вбачають важливу роль школи, враховуючи те, що збільшення освітнього стресу перешкоджає успішності в подальшому навчанні.

Ключові слова: екзамен, освітній стрес, старшокласник.

Вступ. Підлітковий вік є перехідним етапом від дитинства до дорослості і є часом серйозних змін у всіх сферах функціонування. Питання навчання є найважливішими джерелом хронічного і епізодичного стресу у молоді як в західних, так і в азійських країнах і значно зв'язані з проблемами психічного здоров'я, такими як депресія, тривожність та суїцидальні думки. Самогубство є третьою причиною смертності серед підлітків, і невиявлена депресія є основною причиною. Освітній стрес може сприяти розвитку депресії. (Jayanthi, Thirunavukarasu & Rajkumar, 2015; Ang & Huan, 2006b).

В процесі розвитку особистості школяра наявність психологічного благополуччя в освітньому середовищі відіграє величезну роль. Навчання в школі насичене емоціями, переживаннями, почуттями, які впливають на успішність навчальної діяльності.

Страх втратити свій авторитет серед оточуючих призводить до переживання щодо невідповідності очікуванням інших людей. Внаслідок цього виникає страх ситуації перевірки знань. Зазвичай сенс оцінки для школяра – це прагнення досягти успіху і отримати впевненість у собі. А такі стани як фрустрація, агресія, стрес, не дають учневі розкрити свої здібності, ведуть до емоційного неблагополуччя. Емоційне неблагополуччя призводить до формування нестійкої самооцінки і проявляється у виникненні тривожності (Зотова, 2004).

Водночас, страх перед неуспіхом, переживання за поразку породжують в школярів негативні емоції і небажання виконувати важкі навчальні завдання. Після повторення неуспіху можливе закріплення негативного відношення до навчання. Тому дорослим необхідно формувати у школярів позитивне ставлення до навчальних предметів і процесу навчання (Ширванова & Каримова, 2019).

Психологічне благополуччя полягає у відсутності психологічного насильства, організації освітнього середовища, яке буде стимулювати розвиток учасників процесу, задоволенні потреб в особистісно-довірчих формах спілкування, зміцненні психічного і фізичного здоров'я школярів (Березина & Рубцов, 2013). Окремі дослідники припускають, що шкільний клімат може буферизувати вплив деяких факторів ризику на емоційну та поведінкову перебудову школярів (Loukas & Murphy, 2007).

Метою даної роботи був теоретичний аналіз проблеми розвитку освітнього стресу в старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Освітній стрес школярів може проявлятися в поведінці старшокласників самими різними способами, маскуючись під інші проблеми. Основними ознаками є пасивність на уроках,

сором при відповідях, прихід в розгубленість при найменшому зауваженні з боку вчителя. На перерві такий школяр не проявляє яскравої активності, він любить бути серед однокласників, але при цьому не вступає в тісні контакти з ними (Суворова, 2005).

До факторів, які сприяють формуванню та закріплення шкільної тривожності, як основи освітнього стресу, відносять навчальні перевантаження, нездатність учня впоратися зі шкільною програмою, неадекватні очікування з боку батьків, несприятливі відносини з педагогами, регулярно повторювані оціночно-екзаменаційні ситуації, зміна шкільного колективу або неприйняття дитячим колективом (Ширванова & Каримова, 2019; Кочубей & Новикова, 1988). У сучасній системі освіти слід окремо зазначити негативний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сферу старшокласників необхідності здачі підсумкових екзаменів (Бадьина, 2012) та їх високого значення у подальшому житті старшокласника.

Міжнародні дослідження постійно показують, що іспити з високим рівнем відповідальності є важливим фактором джерела стресу та тривожності для учнів середньої освіти. Проте, існуючі дослідження фокусуються на індивідуальних варіаціях рівня освітнього стресу, пов'язаного з іспитами, серед учнів, але дуже мало уваги приділяється впливу шкільного контексту на розвиток освітнього стресу учнів.

Дослідження стресу учнів часто зосереджується на реагуванні на шкільний тиск як на «індивідуальну» проблему, досліджуючи варіації рівнів стресу за такими характеристиками, як стать та самосприйняття, таким чином припускаючи, що деякі «типи» школярів надмірно стурбовані неуспішністю або мають підвищений страх перед невдачею іспиту (Connor, 2003; Hall et al., 2004).

Дані ірландського лонгітюдного дослідження підкреслюють потенціал ролі шкіл у зменшенні освітнього стресу учнів. Результати показали, що освітній стрес учнів індукується не лише факторами індивідуального рівня, але і певними аспектами шкільного навчання. Зокрема, якість взаємодії

учень-вчитель та стосунки з однолітками в школі мають значний вплив на рівень освітнього стресу. Студенти з більш позитивною взаємодією зі своїми вчителями мали нижчі показники рівню стресу в порівнянні з тими, хто зазнав булінгу однолітків. На стрес також впливав вибір програми навчання в старших класах та можливості полегшення вибору навчальних предметів (Banks & Smyth, 2015).

Однак, дедалі більше з'являється досліджень, які вказують на те, що іспити, особливо іспити з високим рівнем відповідальності, мають значний вплив на емоційний добробут молоді та що такі іспити можуть викликати стрес незалежно від особистого настрою (Connor, 2003; Hall et al., 2004).

Ключовим питанням, яке виникає під час досліджень освітнього стресу, є ступінь його впливу може бути корисним чи шкідливим стосовно результатів учнів. З наявних літературних джерел не зрозуміло чи є позитивні чи сприяючі результати освітнього стресу серед учнів (Putwain, 2005).

Така спрямованість на успішність у навчанні відчувається ще гостріше в країнах Азії (наприклад, Корея, Гонконг та Сінгапур). Наприклад, корейські старшокласники більше ніж удвічі виконують шкільні завдання в порівнянні з американськими старшокласниками (Lee & Larson, 2000). І навпаки, американські учні витрачають більш ніж удвічі більше часу на спілкування та дозвілля у порівнянні з корейськими (Lee & Larson, 2000). У Кореї закінчення університету з високим рейтингом - це шанс отримати хорошу роботу, високу зарплату та високий соціальний статус (Ang & Huan, 2006; Chung, Kim, Lee, Kwon, & Lee, 1993).

Відповідно, корейські школярі витрачають багато часу на навчання після школи та на вихідних, а відпочивають порівняно мало. Це призвело до того, що освітній стрес визнається однією з передумов суїцидальної поведінки серед корейських підлітків (Juon, Nam & Ensminger, 1994).

Так само і підлітки в Сінгапурі стикаються з дуже високим рівнем освітнього стресу. Дослідженні проблем молоді Сінгапуру на прикладі 220

старшокласників показало, що для них найбільшою проблемою або занепокоєнням є «тиск, щоб він встигав в школі» (Isralowitz & Ong, 1990). Інше опитуванні молоді виявило, що більшість молодих людей оцінювали освіту як найбільш стресовий аспект свого життя. Крім того, оцінюючи важливість та рівень задоволеності семи різних аспектів школи, опитані в переважній більшості оцінили екзаменаційні оцінки одночасно і як найважливіший аспект шкільного життя, і як найменш задовільний для них (Ho & Yip, 2003).

Дослідження 368 старшокласників в Китаї встановило в них високий рівень освітнього стресу і його статистично достовірний зв'язок з симптомами депресії, що, водночас, не залежало від статі дослідженого (Liu & Lu, 2012).

Через невпевненість в собі дитина може відмовлятися від діяльності, яка здається занадто важкою і нездійсненною. З тієї ж причини знижується оцінка досягнутих результатів. У такій ситуації ускладнено ухвалення рішення, так як людина надто зосереджена на тих несприятливих наслідках, які може спричинити за собою те чи інше рішення. Невпевненість в собі часто призводить до труднощів у спілкуванні, особливо при входженні в новий колектив. Висока тривожність сприяє виникненню соматичних захворювань (Сергеева, 2014).

Водночас, освітній стрес та навчальні очікування – це два фактори, яким приділяли значну увагу в науковій літературі з точки зору їхнього відношення до навчального прогресу учнів. Дослідження послідовно показують значний зв'язок між тим, наскільки школярі розглядають школу джерелом негативного досвіду, з їх поганою успішністю. Так само, і погана успішність може бути причиною або ефектом стресового негативного шкільного досвіду (Kaplan, Liu & Kaplan, 2005).

Погана успішність учнів на початку навчання в старших класах дуже часто може бути наслідком їхнього уникнення середовища, яке для них стало постійним джерелом стресу і негативних почуттів, або результатом відмови

від оточення, яке їх відкинуло (Kaplan, Peck & Kaplan, 1994). В результаті своїх досліджень S. Murff (2005) прийшов до висновку, що навчальний стрес може перешкодити учням домогтися успіху в досягненні своїх освітніх цілей.

Так, багатомірний регресійний аналіз даних опитувань 1034 учнів протягом початку навчання в старших класах та трьома роками пізніше підтвердив гіпотезу про те, що ранній підлітковий шкільний стрес як самотійно, так і у взаємодії з високими освітніми очікуваннями негативно позначився на навчальних показниках через 3 роки. Ці результати свідчать про те, що для учнів, які перебувають у шкільних умовах з високим стресом, збільшення навчальних очікувань може сприяти збільшенню освітнього стресу та перешкоджати успішності в навчанні (Kaplan, Liu & Kaplan, 2005).

Проте, турецькі дослідники довели взаємозв'язок навчального стресу і усвідомлення своїх можливостей у навчанні: чим більша у школярів здатність аналітично підходити до власних розумових процесів і усвідомлювати свої можливості, тим нижче у них буде рівень стресу в навчанні (Saricam, Çelik & Sakiz, 2017). Водночас, хоча освітній стрес виявляється пов'язаний з нижчою академічною успішністю, численні дослідження виявили, що рівень навчальних очікувань учнів (як власних очікувань, так і очікувань батьків) взагалі позитивно пов'язано з високими навчальними досягненнями учнів (Okagaki & Frensch, 1998).

Таким чином, розвиток освітнього стресу старшокласників залишається надзвичайно актуальним питанням. Основними чинниками його розвитку дослідники виділяють підсумкові экзамени, особливо ті, які мають високе значення для подальшого успіху старшокласника; наявність психологічного благополуччя в освітньому середовищі, відношення як з однолітками, так і з вчителями. Освітній стрес може провокувати розвиток депресії і в попередженні цього явища дослідники вбачають важливу роль школи, враховуючи те, що збільшення освітнього стресу перешкоджає успішності в подальшому навчанні.

Література:

- 1) Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006a). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.
- 2) Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006b). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child psychiatry and human development*, 37(2), 133.
- 3) Banks, J., & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 598-616.
- 4) Chung, B., Kim, H., Lee, S., Kwon, K., & Lee, J. (1993). *Restoring Korean education from the bandage of entrance examination education*. Seoul, South Korea: Nanam Publication.
- 5) Connor, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment tasks (SATs) An update: An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 101-107.
- 6) Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., & Sheehy, K. (2004). SATurated models of pupildom: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*, 30(6), 801-817.
- 7) Jayanthi, P., Thirunavukarasu, M., & Rajkumar, R. (2015). Academic stress and depression among adolescents: A cross-sectional study. *Indian pediatrics*, 52(3), 217-219.
- 8) Juon, H., Nam, J. J., & Ensminger, M. E. (1994). Epidemiology of suicidal behavior among Korean adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 663-677.
- 9) Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8(1), 3-17.

- 10) Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1994). Structural relations model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 166-173.
- 11) Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean “examination hell”: Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249-272.
- 12) Liu, Y., & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, 28(4), 340-346.
- 13) Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293–309.
- 14) Murff, S. H. (2005). The impact of stress on academic success in college students. *ABNF JOURNAL*, 16(5), 102.
- 15) Okagaki, L. & Frensch, P.A. (1998). Parenting and children’s school achievement: a multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123–144.
- 16) Putwain, D. (2005). Researching stress and anxiety in schoolchildren: Some methodological considerations. In *British Educational Research Association (BERA) Conference*.
- 17) Saricam, H., Çelik, İ., & Sakiz, H. (2017). Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational stress and school Burnout among adolescents. *Journal of Education and Future*, (11), 159-175.
- 18) Бадьина, Н.П. (2012). Проблемы психологической подготовки к Единому государственному экзамену. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Материалы научно-практической конференции*. Курган, , 96-103.
- 19) Березина, Т. Н., & Рубцов, С. А. (2013). Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды. *Психологическая наука и образование*, (6), 101-106.

- 20) Зотова, Ф. Р. (2004). Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа. *Школьные технологии*, (5), 163-168.
- 21) Кочубей, Б. И., & Новикова, Е. В. (1988). *Эмоциональная устойчивость школьника*. М.: Знание.
- 22) Сергеева Д.Н. (2014). Анализ психолого-педагогических исследований. *Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы IX Международной научно-практической конференции в 2-х томах*, 303-305.
- 23) Суворова, В. В. (2005). *Психофизиология стресса*. М.: Педагогика.
- 24) Ширванова, Ф. В., & Каримова, Д. Н. (2019). Особенности проявления школьной тревожности. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*, (1-2 (29-30)).