

ANALYSIS OF THE SCHOOL ENVIRONMENT FROM THE PERSPECTIVE OF THE STUDENTS' STRESS

O ANALIZĂ A MEDIULUI EDUCATIV DIN PERSPECTIVA FACTORILOR DE STRES
LA ELEVI

Angelica MIHĂILESCU

Journal of Pedagogy, 2017 (2), 61 – 73

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2017.2/61>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/category/2017-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

<http://www.ise.ro/>

Further information about *Revista de Pedagogie* – *Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/the-writer-guide-2/>

O ANALIZĂ A MEDIULUI EDUCATIV DIN PERSPECTIVA FACTORILOR DE STRES LA ELEVI

Angelica MIHĂILESCU*

Rezumat

Articolul de față are ca obiectiv să aducă în atenția profesorilor problematica expunerii elevilor la stres în mediul educativ. Abordarea stresului elevilor prin intermediul cercetării se dovedește încă insuficient explorată, dar poate deschide drumuri importante în educație, dat fiind interesul general pentru îmbunătățirea randamentului și a climatului școlar. Pentru a expune succint aceste teme, am recurs la analiza documentară și la prezentarea unor exemple de cercetări care au avut ca temă, explicit sau într-un cadru mai amplu, identificarea efectelor factorilor de stres în mediul educativ. Dintre acestea, am ilustrat teama de eșec, evaluarea, comunicarea în fața unui public.

Cuvinte-cheie: comunicarea în fața unui public, evaluarea, factori de stres, stresul în mediul educativ, teama de eșec.

Abstract

The present paper aims at drawing attention on the stress levels students are exposed to in the educational environment. The study into the students' stress is insufficiently explored, and it can open new research directions in education given the general interest for the improvement of the school climate and effectiveness. In order to briefly present this topic we carried out document analysis and review of research that looks into the stress factors in education either as a study focus or in a wider perspective. Among these we highlight the fear of error, assessment and exams, public speaking.

Keywords: public speaking, assessment, stress factors, stress in education, fear of error.

* Cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației, București, România;
angela_mihaiulescu@yahoo.com

1. Cadru general

O mare parte dintre studiile care au în vedere problematica stresului în mediul colar, subliniază faptul că încă există puține cercetări care au abordat impactul stresului asupra elevilor. În general, se observă că interesul de investigare s-a îndreptat, în ultimii 20 de ani, mai curând către cercetarea stresului studenților în mediul academic (în domenii precum medicină, juridic, arte, sport, poliție). Totuși, constatarea că o persoană este expusă stresului pe tot parcursul vieții a orientat interesul de cercetare către toate etapele de vârstă și de colarizare. Ce se întâmplă cu elevul? Madders (1987) observă, de exemplu, că principalele surse de stres ale elevilor din învățământul primar provin din mediul colar. Cum ar trebui să se simtă un elev la coală astfel încât să aibă randament în învățare? Această întrebare a generat preocupări pentru analiza sursei în care aspecte specifice influențează învățarea la elevi: anxietate, teamă, emoții pozitive și negative, stres, relații interpersonale, climatul clasei, inteligență socială, stimă de sine, introspecție, autocontrol etc.

Modalitățile de abordare a stresului sunt interdisciplinare, acest aspect determinând complexitatea instrumentelor de analiză și a metodelor de intervenție. Pentru a avea un punct de plecare în înțelegerea acestui fenomen, putem porni de la așteptările privind nevoile psihologice de bază – competență, autonomie, relația cu ceilalți – pe care fiecare persoană dorește să le asigure, indiferent de vârsta pe care o are, observând, reflectând și utilizând soluții pentru acestea pe tot parcursul vieții. Un exemplu de analiză a acestor nevoi psihologice de bază în mediul colar este dat de scala de evaluare PNSE - *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* - concepută de Wilson, Rogers, Rodgers & Wild (2006), din care selectăm câteva exemple de itemi: pentru competență - „Am încrederea că pot face exerciții dintre cele mai dificile”; pentru autonomie - „Cred că pot lua decizii în timpul orelor”; pentru relația cu ceilalți - „Mă simt atașat de colegii mei de clasă deoarece mă acceptă așa cum sunt”.

În cele ce urmează vom realiza o prezentare succintă a principalelor aspecte privind stresul elevilor în mediul colar și vom da câteva exemple privind modalitățile de investigare a factorilor de stres. Considerăm că această abordare poate veni în sprijinul profesorilor care își pun întrebări în legătură cu impactul diferiților factori de stres asupra învățării elevilor și care doresc să aibă câteva date de referință pentru constituirea propriilor investigații la clasă.

1.1. Stresul este definit de specialiști ca interacțiunea dintre un subiect și mediul său de viață, aceasta însemnând modul în care o persoană percepe anumite situații care îi sunt impuse și modul în care reacționează la acestea.

(Lazarus, 1966; Sutherland & Cooper, 2010 .a.). În mediul educativ, stresul este definit ca reac ie a unei persoane fa de exigen ele i sarcinile c rora trebuie s le fac fa , precum teste, examene, lucr ri, prezent ri orale etc. Aceast situa ie determin o persoan care înva s activeze diferite strategii pentru a putea face fa respectivelor provoc ri, astfel încât s - i ating cu succes obiectivele i s aib randament în înv are.

Diferite studii (Weinman, 1987) iau în considerare urm toarele perspective asupra stresului: *stresul ca stimul* – condi iile stresante genereaz reac ii de adaptare a copilului i pot fi datorate unor factori externi (monotonia, izolarea, lucru sub presiunea timpului, c ldura, schimbarea brusc a mediului de via) sau interni (dorin e, impulsuri) (Cramer & Block, 1998); *stresul ca r spuns* – copilul reac ioneaz prin diferite comportamente, utilizând diferite mecanisme de ap rare, observabile înc din perioada pre colar (Cramer & Block, 1998); *stresul ca percep ie i evaluare a unei situa ii ce reprezint o amenin are pentru siguran a proprie* – copilul evalueaz i compar propriile capacit i de a face fa stresului cu intensitatea perceput a stresorului, iar diferen ele dintre provoc rile experimentate i încrederea în capacitatea lui de a le face fa genereaz experien a stresului (Alsop & McCaffrey, 1993). Observarea unor elevi din înv mântul primar l-a determinat pe Madders (1987) s afirme c principala surs de stres pentru copii provine din mediul colar i s constituie o list cu astfel de situa ii: e agresat de copiii mai mari; e ridiculizat în clas ; e ultimul care termin o sarcin ; se mut într-o clas / coal nou ; are teste i examene; a luat o not proast pe care trebuie s o comunice p rin ilor; ajunge târziu la coal ; trebuie s fac ceva în fa a unui public; e diferit de ceilal i prin ceva anume etc. În afara mediului colar, factorii de stres ai copilului identifica i de Madders se refer la: pierderea unui p rinte (prin divor sau deces); s-a pierdut sau a fost l sat singur; certurile dintre p rin i; mersul la dentist sau la spital; pierderea sau distrugerea unor lucruri; apari ia unui copil nou în familie.

1.2. Pentru identificarea factorilor de stres specifici mediului educativ, au fost elaborate diferite scale de analiz . Acestea au avut ca scop inventarierea situa iilor de stres i validarea/adaptarea listei constituite prin intermediul studiilor i cercet rilor de teren, ce au avut ca public int , ini ial, studen ii, apoi elevii, de la vârste mari pân la primele perioade din via a unui copil. De exemplu, în scala de analiz a factorilor de stres (stresori) realizat de Holmes i Rahe (*The Social Readjustment Rating Scale An inventory of common stressors* – ACC, 2015) sunt incluse diferite aspecte, precum începerea sau încheierea studiilor academice, vacan a, schimbarea colii/a mediului de via .

În mediul educativ, pot fi identificate două categorii de factori de stres: *factori interni*, generați de autoexigență, aspirații înalte, dorința de performanță a controlului și efortul depus pentru a atinge acest scop; *factori externi*, generați de mediul în care se află persoana, referitoare la data de depunere a unor lucrări, trecerea unor teste sau examene într-un timp determinat, realizarea unor lucrări în grup, expunerea unor lucrări în fața colegilor, neîncrederea în noștri, conștientizarea predatei în clasă, timp limitat pentru a se achita de obligațiile școlare/academice. Barazza (2008) constituie următoarea listă de factori de stres din mediul educativ academic: competiția în cadrul grupului; supraîncălzirea; excesul de responsabilități (interacțiunile din clasă prin formularea și răspunsul la întrebări, participarea la colocvii etc.); întreruperea lucrului; ambianță fizică dezagreabilă; lipsa de stimulare; timp limitat pentru realizarea unei lucrări; probleme sau conflicte cu profesorii; probleme sau conflicte cu colegii; evaluările; tipul de sarcină de lucru cerută de profesor.

1.3. Studiile anterior citate menționează că reacțiile la stres se pot manifesta în planul cognitiv și emoțional, fizic (al simțirii) și comportamental. În plan cognitiv și emoțional se pot observa reacții de neliniște și hiperactivitate, tristețe, anxietate permanentă, dificultăți de concentrare, dificultăți de gândire (minte goală), probleme de memorie (uitare frecventă), stare de iritabilitate și discuții în contradictoriu, teama de a nu reuși să îndeplinească obligațiile școlare, slabă motivație pentru învățare, neliniște și/sau dorința de a plânge în mod frecvent. La nivel fizic, al simțirii, pot apărea alte reacții ale stresului: stări de somnolență, oboseală, dureri de cap, dureri de stomac, colon iritabil, scăderea dinților, dureri de spate, tahicardie, creșterea sau pierderea poftei de mâncare, scăderea imunității (răceli frecvente), dificultăți de somn (insomnie sau coșmaruri). În ceea ce privește planul comportamental, au fost identificate alte forme de reacții la stres: tendința frecventă de a discuta cu ceilalți, dorința de singurătate sau de izolare, recursul la medicamente/alte tipuri de substanțe (pentru a sta trează, pentru a dormi), preferința pentru alte activități în locul studiului, dificultăți în a începe să lucreze, plecatul de la ore, pierderea interesului față de activități pe care le făcea în mod normal, apatie.

Analizând aceste reacții, se constată o apropiere între manifestările stresului și cele care presupun comportamente conflictuale, agresive. Acestea se pot manifesta între egali (prin deranjarea celorlalți, excluziune socială și/sau violență verbală) sau între elevi și profesor (prin violență verbală a elevului față de profesor, sau a profesorului față de elev etc.) (a se vedea și inventarul celor 42 de situații conflictuale în școli descris în Ceballos et al., 2002).

Pentru susținerea afirmației privind relația dintre stres și violență, date de cercetare privind violența în școli sunt semnificative. Potrivit unui studiu al

Institutului de Științe ale Educației privind violența în școală (2016), elevii semnalez faptul că violența verbală este cea mai frecventă în mediul școlar. Atitudinile elevilor față de profesori asociate cu violența în școală, cel mai frecvent menționate, constau în ignorarea mesajelor transmise de aceștia, refuzul îndeplinirii sarcinilor, urmate de atitudini ironice/sarcastice, injurii, jigniri, amenințări sau agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare etc.). Din perspectiva cauzelor violenței școlare, atât profesorii, cât și elevii consideră că lipsa de interes și de motivație a elevilor pentru învățare este cauza comportamentelor neadecvate ale elevilor. În același sens, alte cauze sunt: reacția elevilor la impunerea forțată a autorității profesorilor, dificultățile în comunicarea cu profesorii, reacția elevilor față de evaluările profesorilor considerate neobiective. Din perspectiva profesorilor, cauzele violenței elevilor se situează și în alte registre de analiză: preluarea unor modele de relaționare din familie sau din diferite grupuri (găsc de cartier, grup de prieteni etc.), influența negativă a mediului virtual (Internet). Consilierii școlari consideră că cei mai importanți factori individuali care pot determina manifestări agresive sunt: toleranță scăzută la frustrări, insuficienta dezvoltare a abilităților de comunicare și de relaționare în grup, instabilitate emoțională, imagine de sine negativă.

1.4. Mecanismele de apărare sunt definite ca operații cognitive cu funcție de protecție a unei persoane față de efectele provocate de anxietate (Cramer, 1987). Acestea reprezintă răspunsuri „adaptative” dezvoltate de o persoană încă din copilărie, pentru a putea funcționa în situații care îi provoacă anxietate, asigurându-și echilibrul psihologic; sunt permanente dezvoltate, de la strategiile simple ale copilului la cele mai complexe ale adultului (Cramer & Block, 1998).

Potrivit studiilor lui Cramer (1987), mecanismele de apărare cunosc trei forme principale, anume: negarea – formă de apărare tipică pentru vârsta preșcolară, care presupune îndepărtarea atenției de la stimuli considerați nocivi sau periculoși, negându-le existența (de exemplu, visatul cu ochii deschiși); proiectarea – utilizată de copiii și adolescenții, prin atribuirea către alte persoane a propriilor manifestări considerate neplăcute sau inacceptabile, cum ar fi sentimentele de ostilitate, de agresivitate, de suspiciune; identificarea – presupune preluarea unor calități sau caracteristici ale altor persoane pentru a-și spori propria siguranță în sine; mecanismul este utilizat cu prioritate de adolescenții și presupune confirmarea prin afiliere cu alte persoane. Chandler (1985) prezintă patru modele de răspuns la stres, care se pot manifesta în diferite grade, în funcție de axa activ-pasiv și introvertit-extrovertit: răspunsul dependent (lipsa de încredere în sine, dificultatea de a accepta critici, lipsa afecțiunii, participare scăzută la activități); răspunsul reprimat (sensibilitate crescută – se supără ușor, se simte rănit în sentimentele

sale, tem tor în fa a unor situa ii noi, pu in încrez tor în sine); r spunsul pasiv-agresiv (randament colar sc zut în mod frecvent, notele luate tind s scad , au tendin a de a- i amâna rezolvarea sarcinilor, pu in cooperan i, dezorienta i); r spunsul impulsiv (exigent, provoac disconfort sau sup rare în interac iunea cu ceilal i, cu temperament exploziv, lucreaz neglijent).

O alt modalitate de descriere a r spunsurilor prin care o persoan reac ioneaz la situa ii stresante este cea a lui Moos & Billings (1982): acceptare resemnat (acceptarea situa iei ca atare, senza ia c nu se poate face nimic); desc rcarea emo ional (lipsa de control a emo iilor, exteriorizare intens); c utarea de recompense alternative (compensarea frustr rii resim ite prin c utarea altor surse de satisfac ie i pentru a- i asigura autonomia); evitarea cognitiv (evadarea într-o lume imaginar , visatul cu ochii deschi i, negarea situa iei stresante).

1.5. Problematica inciden ei stresului se reg se te, de exemplu, în modelul de înv are a unei limbi str ine construit de Krashen (1985), cunoscut ca „modelul monitorului”. Krashen introduce ipoteza influen ei pe care filtrul afectiv o are asupra achizi iei unei limbi str ine (anxietate, motivare, atitudinea participan ilor etc.). De exemplu, dac nivelul anxiet ii are valori mai sc zute, elevul înva mai u or. În ceea ce prive te stresul, se observ acela i proces: cu cât acesta este mai ridicat, cu atât înv area devine mai dificil , elevul concentrându-se pe rezolvarea problemei emo ionale cu care se confrunt .

În situa ia în care profesorul identific , în grupul de elevi, valori ridicate ale anumitor factori de stres cu impact asupra randamentului colar i asupra climatului clasei, el va trebui s construiasc un program de remediere. Selec ia de strategii trebuie s reflecte atât natura factorilor de stres, cât i reac iile la stres manifestate de elevi (în plan cognitiv, emo ional, comportamental i al s n t ii fizice). Un punct de plecare în alegerea propriilor strategii de preven ie/ interven ie poate fi g sit în urm toarea list de recomand ri, reg site în diferite studii anterior citate: stimularea creierului i preg tirea unui mediu pozitiv de lucru, ascultând muzic clasic sau ambiental ; realizarea unor activit i care pot remonta fizic i psihic; realizarea de efort fizic prin plimb ri, sport sau activit i domestice (cur area camerei, ordonarea spa iului personal); mâncare s n toas ; dormitul suficient; organizarea timpului, preg tirea orarului de studiu; anticiparea situa iilor stresante i preg tirea pentru acestea, având a tept ri realiste; împ rt irea emo iilor; evitarea sursele care distrag aten ia (de exemplu, verificarea telefonului); joaca cu un animal din cas sau cu o juc rie preferat etc. În Spania, de exemplu, cursurile de formare ini ial a viitorilor profesori din înv mântul primar cuprind o serie de elemente de preg tire pentru interven ii ameliorative asupra stresului la elevi: tehnici de

relaxare și de respirație pentru a asigura starea de bine a copiilor; tehnici de concentrare; tehnici de reducere a anxietății. Tehnicile de control al emoțiilor și de autoreflecție sunt, de asemenea, foarte utile, având impact atât asupra randamentului în învățare, cât și asupra atmosferei din clasă. În contextul sistemului de învățământ românesc, o serie de strategii care au incidență asupra prevenirii stresului sunt incluse în modulele de management al clasei de elevi.

2. Factorii de stres în mediul educațional: cercetări, aplicații și programe specifice

Prezentăm în continuare câteva exemple de cercetări care au abordat stresul în mediul școlar, în mod direct, sau asociat cu alte teme. Analiza studiilor a permis sintetizarea unei imagini privind factorii de stres din mediul școlar care se află cel mai adesea în atenția specialiștilor, a profesorilor și a formatorilor, pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării și a climatului școlar.

2.1. Cantitatea de informații de asimilat de către elevi sau studenți reprezintă unul dintre factorii de stres asociat în mod direct cu mediul educativ. În acest sens cităm un studiu privind evaluarea nivelului de stres al elevilor unei coli de poliție din sistemul de învățământ românesc (Bora, 2007) arată că principalii factori de stres percepuți de elevi sunt cantitatea mare de informații de învățat (65%) și programul încărcat (24%). Aproximativ jumătate dintre subiecții care s-au autoevaluat relev un nivel mediu de stres, iar aproximativ un sfert dintre elevi relev un nivel ridicat de stres. Autoarea studiului concluzionează că elevii utilizează puțin strategii adaptative active. O treime dintre aceștia preferă odihna ca metodă de adaptare la stres, în timp ce doar aproximativ un sfert dintre elevi aleg organizarea învățării.

2.2. Examenele naționale de capacitate și bacalaureat sunt percepute la nivelul societății ca reprezentând două probe de evaluare cu mare impact asupra viitorului elevilor din România (OCDE, 2017). Contextul în care se realizează pregătirea pentru aceste tipuri de evaluare este caracterizat prin cantitate mare de informații de asimilat și declararea unui nivel înalt de exigență, ceea ce generează un mediu considerat amenințător și o stare accentuată de incertitudine (Clinciu et al., 2008). Cercetarea efectelor evaluărilor sumative din învățământul românesc a presupus luarea în calcul a eficacității generale ca factor pozitiv, și a stresului școlar ca factor negativ. Rezultatele cercetării pun în evidență nu există diferențe semnificative de la un ciclu de învățământ la altul în ceea ce privește factorul pozitiv. În schimb, pentru factorul negativ se înregistrează diferențe semnificative statistice: elevii de liceu sunt expuși la un nivel mai crescut de stres școlar, față de nivelul anterior de învățământ.

Potrivit autorilor cercetării, în cadrul grupului de elevi participanți la studiu, nivelul de stres este mai scăzut în cazul băieților, comparativ cu fetele, iar matematica generează mai mult stres în comparație cu limba maternă. Pe de o parte, evaluările prin examenele de capacitate și bacalaureat creșterea stima de sine și reglează așteptările legate de certificarea competențelor. Pe de altă parte, aceste forme de evaluare – care îi expun pe elevi la cel puțin un an de mare presiune și efort pentru pregătire – accentuează simptome de anxietate, depresie, și afectează imaginea de sine (trăsăturile de personalitate influențând percepția valorii personale în acest proces de adaptare școlară).

Actualitatea acestei teme de cercetare se regăsește și în studiul OCDE din 2017 care aduce în discuție, într-un context mai larg de analiză, problema costurilor pe care tipurile de examinare din sistemul de învățământ românesc le au asupra elevilor: „În România, evaluarea elevilor este dominată de examinări cu mize importante, care limitează procesul de învățare și promovează o definiție restrânsă a succesului. Plasarea învățării în centrul evaluării va permite reechilibrarea acesteia și recunoașterea abilităților și a intereselor tuturor elevilor, oferindu-le șansa să știe de fapt ce este mai bun” (OECD, 2017, p.15).

2.3. Teama vorbitului în public este un alt factor de stres frecvent întâlnit în sistemele de educație. Cercetări specifice arată că această teamă este resimțită de aproximativ 75% din populație, iar 32% dintre aceștia dovedesc un nivel crescut de anxietate în această situație (Bados, 2008). Teama elevului de a vorbi se poate manifesta, de exemplu, în situații care pot avea ca scop interacțiunea verbală în context școlar, fie evaluarea/examinarea.

O cercetare derulată la Facultatea de Educație din Zaragoza a avut în vedere participarea studenților la un program de reducere a anxietății față de vorbitul în public, efectul acestuia fiind verificat prin intermediul unui chestionar de autoeficacitate (Orejudo, Fernández-Turrado, Briz, 2012). S-a plecat de la premisa că autoeficacitatea („self-efficacy”) are implicații asupra efortului depus în învățare, asupra nivelului de rezistență în fața eșecurilor sau asupra motivației intrinseci (Brown, Morrissey, 2004; Zimmerman, 2000). Aceasta este considerat un factor mediator al anxietății și un factor motivațional în situația de rezolvare a unor sarcini noi. Activitatea de evaluare a programului evidențiază că autoeficacitatea, alături de alți factori motivaționali, poate influența învățarea comunicării orale, persoana respectiv putându-și controla mai bine propria intervenție în situația vorbitului în public.

O altă cercetare derulată la Universitatea din Pais Vasco fost structurată în jurul unui proiect inovator de formare a unor buni vorbitori, prin introducerea de strategii psihologice de control al anxietății comunicative în mediul academic (García-Ureta, Toral-Madariaga & Murelaga-Ibarra, 2012). În cadrul proiectului

au fost aplicate chestionare: de măsurare a dificultății percepute cu privire la sarcinile de realizat; de măsurare a anxietății (adaptat după inventarul anxietății – nivel competitiv conceput de Cox, Martens & Russell, 2003); de măsurare a autoeficacității (prin metoda recomandată de Bandura, 1997); de măsurare a fluenței verbale (versiunea propusă de García-Calvo, Sánchez, Sánchez & Amado, 2011). Iată câteva exemple de itemi: „sînt cîștigătorii sunt capabili să fac față dificultății situației”; „mă pot concentra foarte bine”; „tiu clar ce am de făcut”; „mă simt bine în ceea ce fac” etc. Evaluarea inițială a pus în evidență existența unui grad mare de anxietate a participanților în legătură cu vorbitul în public. Datele de cercetare au relevat că abilitățile psihologice (autoeficacitatea și controlul anxietății) și disponibilitatea mentală inițială și pe parcursul comunicării sunt factori determinanți în dezvoltarea capacității de comunicare, acționând implicit asupra nivelului de stres perceput de studenți.

2.4. Analiza diferențelor dintre fete și băieți în ceea ce privește reacția la stresul din mediul școlar constituie o variabilă luată în considerare în investigarea acestui fenomen. O astfel de analiză face parte dintr-o cercetare care a avut ca obiectiv ameliorarea condițiilor de lucru ale elevilor și bunăstarea acestora în mediul școlar (Españols-Pistre, Bergonnier-Dupuy & Cazenave-Tapie, 2015). Aceasta s-a derulat la nivelul învățământului secundar inferior și superior în Franța și a luat în considerare variabile precum anul de studiu și genul elevilor. Una dintre ipotezele de cercetare a plecat de la întrebarea dacă fetele, care sunt considerate mai emotive decât băieții, sunt și mai stresate în mediul școlar. Astfel, a fost aplicat un chestionar sociocultural și o scală de stres perceput, la fete și băieți de 10-11 ani, respectiv 18-20 de ani (anul terminal al liceului). Rezultatele cercetării au pus în evidență faptul că un elev din trei este foarte stresat la colegiu sau la liceu, iar nivelul de stres crește de la anul al doilea de studiu școlar până la anul terminal. Chiar și în condițiile în care s-a constatat că fetele au o inteligență emoțională mult mai dezvoltată, datele de cercetare arată că acestea sunt totuși mai stresate decât băieții, indiferent de anul de studiu. Cauza acestei realități se datorează nivelului înalt al emoțiilor pe care le resimt (Gendron, 2007).

2.5. Teama de a nu greși și de a se simți prost față de ceilalți este un alt factor de stres. Acest aspect îl poate determina pe elev să caute scuze pentru a nu realiza o sarcină școlară, în fața celorlalți; în acest fel, el dorește să-și apere stima de sine pe termen scurt. Pe termen lung, aceste experiențe îi pot afecta starea de bine și sănătatea, pot duce la scăderea eficienței, a motivației intrinseci și la deteriorarea stării de spirit. Un exemplu concret poate fi ora de educație fizică și sport; în cadrul acesteia, elevul trebuie să demonstreze în fața colegilor care sunt abilitățile sale motrice, ceea ce poate genera situații de nesiguranță, anxietate, stres, precum și comportamente de

evitare în cazul unei persoane mai puţin abile motric. Potrivit specialiștilor, aceste aspecte derivă din teama de a nu greşi şi de a se simţi prost, gândindu-se la ce ar putea spune sau gândi ceilalţi colegi despre el. O cercetare derulată în acest context a avut în vedere analiza efectelor pe care controlul climatului motivaţional şi feedbackul pozitiv, verbal şi nonverbal le au asupra elevilor de 12-13 ani care participă la orele de educaţie fizică din primul an de studiu de învăţământ secundar (Silveira Torregrosa, Moreno Murcia, 2015). Au fost luaţi în considerare factori de influenţă precum teama de a nu greşi, motivaţia intrinsecă şi nevoile psihologice de bază, acestea constituind fundamentul activităţilor cu elevii. Teamă de eşec a fost evaluată cu ajutorul inventarului de evaluare a erorii în raport cu randamentul (Conroy, Willow & Metzler, 2002), care abordează cinci categorii de factori: 1. teama de a experimenta ruşinea faţă de ceilalţi; 2. teama de autoevaluare negativă; 3. teama faţă de un viitor nesigur; 4. teama de a nu pierde interesul arătat de ceilalţi; 5. teama de a nu-i deranja pe ceilalţi. Rezultatele acestei cercetări semiexperimentale au pus în evidenţă faptul că activităţile de îmbunătăţire a climatului motivaţional şi feedbackul pozitiv au condus la diminuarea efectelor negative generate de teama de eşec.

3. Concluzii

Excursul articolului în problematica stresului în mediul şcolar a presupus prezentarea succintă a principalelor aspecte teoretice abordate în cercetarea acestui fenomen şi ilustrarea câtorva factori de stres consideraţi a fi specifici contextelor educaţionale. O mai bună înţelegere a ceea ce presupune expunerea la stres a elevilor în mediul şcolar va permite cadrului didactic să aleagă strategii de intervenţie utile pentru îmbunătăţirea randamentului şcolar în climatul clasei (unde disfuncţiile pot reprezenta şi cauze determinante pentru violenţa şcolară). Un aspect specific cercetărilor privind stresul în mediul educativ constă în identificarea câtorva factori de stres consideraţi a fi specifici contextului şcolar sau academic şi care derivă, în principal, din natura „contractului de învăţare”: data de depunere a unor lucrări, participarea la teste sau examene într-un timp determinat, realizarea unor lucrări în grup, expunerea unor lucrări în faţa colegilor, neînţelegerea unor noţiuni sau conţinuturi predate în clasă, timp limitat pentru a se achita de obligaţiile şcolare/academice etc. Factorii de stres care se pot asocia cu natura interacţiunilor din clasă se referă la ambientul fizic dezagreabil, lipsa de stimulare a elevilor, competiţia în cadrul grupului, natura defectuoasă a relaţiilor interpersonale (profesor-elev sau între elevi), gestiunea vorbitului în public, probleme sau conflicte cu profesorii sau cu colegii etc.

Exemplele de studii şi cercetări privind impactul anumitor factori de stres în

mediul educativ pe care le-am prezentat au pus în evidență faptul că, în sistemele educaționale, inclusiv în sistemul școlar românesc, există un nivel ridicat de stres privind supraîncărcarea (cantitatea mare de informații de asimilat într-un timp limitat) sau evaluarea prin examinare (evaluarea națională și bacalaureatul). Factorii care generează stres în mediul educativ afectează percepția privind propriile nevoi psihologice ale celui care învață (competența, autonomia, relația cu ceilalți) și în cele din urmă randamentul școlar. Ca urmare, se impune ca intervențiile privind prevenirea sau diminuarea stresului școlar să constituie prioritate în cadrul măsurilor de politici educaționale privind dezvoltarea curriculară, organizarea evaluărilor școlare, formarea cadrelor didactice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- ACC. (2015). *The Social Readjustment Rating Scale An inventory of common stressors*.
<http://www.acc.com/aboutacc/newsroom/pressreleases/upload/srrs.pdf>.
- Bados, A. (2008). *Miedo a hablar en público*. Universidad de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/6323/1/MHP.pdf> 19/09/2011.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barraza, A. (2008, 7 de mayo). ¿La escuela te estresa?. *PsicoPediaHoy*, 10(11). <http://psicopediahoy.com/estres-en-la-escuela/>.
- Bora, A.-A. (2007). *Modalități de prevenire și combatere a stresului la elevii colii de agenți de poliție*.
http://www.e-scoala.ro/psihologie/modalitati_prevenire_combatere_stres.html.
- Ceballos, E., Correa, A. D., Vega, A., Correa, N., Gorostiza, A., Hernández, H., & Batista, L. (2002). *An Inventory of conflictive situations in Secondary School: devising an instrument to assess the conflict in school*. European Conference on Educational Research, Lisabona.
- Chandler, L. A. (1985). *The stress Response Scale: A manual*. Universitatea din Pittsburgh.
- Cliniciu, A., Cocorada, E., Pavalache-Ilie, M., & Rodica, M. (2008). Analyse comparative du stress de l'évaluation. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Universitatea din Geneva.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-1>.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Cramer, P., & Block, J. (1998) Preschool antecedents of defense mechanism use in young adults: a longitudinal study. *Journal of personality and Social*

- Psychology*, 74(1), 159-169.
- Cramer, P. (1987). The development of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 55(4), 597-614.
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie* 432 (2015): 87–112. DOI: 10.7202/1034487ar.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., & Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276. DOI:10.5232/ricyde2011.02502. h.
- García-Ureta, I., Toral-Madariaga, G., & Murelaga-Ibarra, J. (2012). Comunicadores resonantes, comunicadores eficaces. Flujo y credibilidad del comunicador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, p.99-124. http://www.revistalatinacs.org/067/949_UPV/05_Irene.html DOI: 10.4185/RLCS-067-949-099-124 / CrossRef link.
- GENDRON, B. (2007, Aug.). *Capital émotionnel filles-garçons: quelles différences à l'école?*. Universitatea din Strasbourg. p. 1-12, 2007. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193214>.
- Institutul de tiin e ale Educa iei. (2016). *Violen a în coal . Studiu pilot privind metodologia de analiz a fenomenului violen ei în coal .* Bucure ti.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York: Longman.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Madders, J. (1987). *Relax and be happy*. Union Paperbacks.
- Orejudo, S., Fernández-Turrado, T., & Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre educación*, vol. 22/ 2012, p. 199-217.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandate, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Silveira Torregrosa, Y., & Moreno Murcia, J. A. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65-74. <http://revistas.um.es/cpd/article/view/244491/185281>.
- Studii OCDE privind evaluarea i examinarea în domeniul educa iei. România.* 2017. UNICEF. <http://www.unicef.ro/publicatii/studiile-ocde-privind-evaluarea-si-examinarea-in-domeniul-educatiei/>.

Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., & Wild, C. T. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 231-251.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_WilsonRogersWild_JSEP.pdf.

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/category/2017-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la: <http://revped.ise.ro/category/2017-ro/>



Această operă este pusă la dispoziție sub licența Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.