

ВЛИЯНИЕ НА АКАДЕМИЧНИЯ СТРЕС ВЪРХУ УСТОЙЧИВОСТТА И АКАДЕМИЧНАТА АНГАЖИРАНост В ПРОЦЕСА НА УЧЕБНО- ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПОДГОТОВКА ПРИ СТУДЕНТИ ПЪРВОКУРСНИЦИ

Лилия Бабакова

*Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
АМТИИ „Проф. Асен Диамандиев“*

Резюме. Обучението във висшите учебни заведения е изпълнено със стресови ситуации, особено за студентите първокурсници, които тепърва се сблъскват с нова учебна обстановка. В статията са разгледани причините и последствията от академичния стрес, а също така са представени резултати от емпирично изследване, проведено сред 117 студенти от първи курс, изучаващи педагогически специалности с профил музикални, танцови и изобразителни изкуства.

Ключови думи: академичен стрес; академична устойчивост; студенти; академична ангажираност

Поведението на студентите се определя и обуславя от различни фактори. Един такъв фактор като стреса заема централно място сред предикторите, които определят поведението на студентите в аудиторията. Той може да се увеличи от големия поток на информация, която се преподава във висшите учебни заведения, от липсата на систематизация на работата през семестъра, от прекъсвания в режима на обучение и почивка. Стресът по време на сесия заема едно от първите места сред стресорите при студентите. При съвременните студенти са налице високи интелектуални и емоционални изисквания в учебния процес и това често се отразява негативно на отношението им към учебната дейност.

Академичният стрес сред студентите е обект на интерес от много време, но едва наскоро бяха проведени редица проучвания, фокусирани върху връзката между стреса, работата и студентите (Heikkila et al., 2012). Интересът към стреса сред студентите е свързан с признаването, че преко-

мерният стрес е вреден за академичните постижения и може да доведе до отпадане (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2015).

Голяма част от изследванията върху академичния стрес са провеждани предимно сред студентите от първа година, тъй като университетската среда и изискванията, пред които са изправени младите хора, са нови (Lin & Chen, 2009). През първата година в университета студентите изпитват трудности при изучаването на голям брой академични материали за кратък период от време и от тях се изисква да разработят ефективни техники за справяне с обема на възложените им материали (Kumar & Bhukar, 2013).

Някои студенти признават, че имат трудности в междуличностните отношения с връстници и преподаватели, трудности при адаптирането към университетската администрация и др. (Kumar & Bhukar, 2013).

По-долу са посочени някои фактори, които могат да провокират стрес сред студентите.

Стрес, свързан с учебния материал и преподавателите. Често преподавателите се стремят да се съсредоточат върху придобиването на знания, и игнорират емоциите на студентите по време на учебния процес. Това може да предизвика стрес и проблеми с ученето и усвояването на новия материал. Получаването на критики от техните асистенти за академичната работа също е свързано със стреса (Kumar et al., 2009). Студентите, и особено първокурсниците, са изправени пред нова и непозната ситуация, правила и среда, каквато е например университетът, и това може да провокира у тях преживяването на невротизъм, тревожност, разочарование, унижение, депресия и т.н. Подобни емоции могат да бъдат подсилени от невъзможността да се получат допълнителни консултации от лекторите, липсата на подкрепа или много високите изисквания на преподавателите и т.н. Това, от своя страна, може да бъде предиктор на учебните постижения на учениците, тяхното академично самочувствие и способността им да се адаптират към новата учебна среда (Chen et al., 2006).

Стрес, свързан с липсата на знания. През първата година в университета студентите от бакалавърската степен изпитват трудности при изучаването на голям брой академични материали за кратък период от време и са задължени да разработят ефективни стратегии за справяне с обема на възложените им материали (Kumar & Bhukar, 2013). Morse и Dravo (2007) изследват студенти по дентална медицина и установяват, че най-сериозните източници на стрес сред студентите са: тежко натоварване, голям брой възложени задачи от лектора, страх от провал в края на годината, изпити и оценки (Morse & Dravo, 2007). В много проучвания е установено, че най-големият стресор и източник на безпокойство са изпитната сесия и изпитите (Bedewy & Gabriel, 2015; Harikiran et al., 2012). Възприемането на голямо натоварване по време на семестъра и продължи-

телната сесия са основни източници на стрес и тревожност, свързани с университетската среда.

Стрес, свързан с родителските очаквания. Редица изследвания са установили, че родителският натиск и очакванията на преподавателите по време на сесията, както и изборът на конкретно академично образование или бъдеща кариера са източник на стрес за студентите първокурсници. Някои автори установяват, че студентите, които се записват в дадена специалност по искане на родителите си, а не по собствена инициатива, се чувстват много по-силно стресирани да съобщят за неуспеха на родителите си, отколкото студентите, които са влезли в университета по собствена инициатива (Bedewy & Gabriel, 2015; Tangade et al., 2011). Други автори предполагат, че родителският натиск предсказва по-висока степен на безпокойство при изпитите, тъй като нараства заплахата от негативна критика. И обратно, родителската подкрепа е предиктор за преживяване на по-ниски нива на стрес и тревожност по време на изпит, тъй като заплахата от отрицателна оценка е занижена до минимум (Putwain et al., 2010). Други автори заключават, че петте основни стреса, представени в низходящ ред, са: изпити и тестове, личните стремежи на студента, учебни задачи, изискванията на преподавателите и стремежите на родителите (Bedewy & Gabriel, 2015; Wang & Yeh, 2005).

Стрес, свързан с дейността на аудиторията. (Mehralizadeh et al., 2013) установяват, че факторите, които влияят върху новите знания на учебния материал, са: проблеми с концентрацията, липса на умения у преподавателите за поднасяне на материала, осветление и вентилация в аудиторията, липса на време за подготовка за предстоящите семинари.

Ангажираността на студентите в обучението е ключова тема в психологията на образованието, която засяга други явления и процеси, като мотивацията и академичната ефективност на самия образователен процес. Влизането в университета е предизвикателство и стрес за самите студенти, тъй като те са изправени пред изненадващи очаквания: академичната работа нараства внезапно, изучават се нови и непознати дисциплини, има по-малко подкрепа от учители, нови колеги, трудно се съчетава работата с учебните сесии и др. В резултат на това много студенти се сблъскват със заплахата от ниски академични резултати, което негативно влияе върху ангажираността им към университета.

Подходът за учебна ангажираност се прилага в образователната среда, за да се насърчават благополучието и психологическото здраве на учениците или студентите. Той се определя като „положително емоционално състояние, характеризиращо се с енергичност, посвещаване и усвояване“ (Schaufeli et al., 2002). Енергичността се характеризира с високи нива на енергия, силна психологическа устойчивост за учене, готовност за използ-

ване на учебния материал и упоритост при трудни ситуации. Посвещаването е свързано с търсенето на смисъл, ентусиазъм, вдъхновение, гордост и конкуренция. Усвояването се характеризира с пълна концентрация върху работата и задълбочено овладяване на задачите. Времето минава бързо и индивидът намира за трудно да се отдалечи от обучението / учебната работа (Schaufeli et al., 2002).

Някои проучвания показват, че ангажираността в училищната дейност е в отрицателна корелация с депресията: колкото по-ниски са стойностите на ангажираност, толкова по-високи са депресивните симптоми при юношите (Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Ангажираността на студентите във висшето образование има известни разлики в сравнение с ангажираността на учениците към училището, особено в контекста на новата академична среда. За разлика от училището, където учениците изучават много различни дисциплини, студентите в университета избират по-специализирана област на обучение, в която се основават на знанията си, и следователно те са склонни да придават по-голяма стойност на обучението в университета. Gregoire, et al. (2016) установяват, че колкото повече учащите развиват умения като концентрация, гъвкавост и внимание, толкова повече те се ангажират с действия, които са в съответствие с техните ценности. Krause и Coates (2008) смятат, че ангажирането на студентите е свързано с високи резултати и академични постижения.

През последните години понятието за ангажираност с ученето става все по-популярно и по-голямата част от изследванията по тази тема се провеждат в училище (Fredricks, et al., 2004). Още по-малко са изследванията за студентското участие в университета. Университетът е място, където студентите получават основни познания в дадена област, работят и посещават часове и семинари и участват в съвместни проекти и задачи, така че концепцията за ангажираност да може да се прилага и в контекста на университета и придобиването на академични знания.

Академичната устойчивост се определя като способност за преодоляване на остри и/или твърде продължителни трудности, които се разглеждат като голяма заплаха за образователното развитие на учащия (Martin, 2013). Обсъждайки академичната устойчивост, Martin и Marsh (2006) отбелязват, че макар да има много учащи, които се представят слабо, то има други, които успяват да обръгнат на академичните си провали или беди и да се справят въпреки трудностите. В академичен контекст, устойчивостта се характеризира със способността да преодоляват академичните препятствия и неуспехи и да се постигне висока академична успеваемост (Martin & Marsh, 2006).

Академичната устойчивост е характеристика или процес, който вероятно ще повлияе положително върху аспектите на работата, постиженията,

здравето и благополучието на индивида (Gassidy, 2016). Според Martin и Marsh (2006) всички учащи в някакъв момент изпитват лошо представяне, предизвикателство или натиск. Cheng и Catling (2015) показват, че студентите от университетите имат повишена уязвимост към психични заболявания, които предполагат ниска устойчивост в справяне с академичния стрес и промяна. Разгледани заедно, тези тези помагат да се илюстрира продължаващата значимост на академичната устойчивост и нейната стойност като желана характеристика у студентите.

Целта на настоящото изследване е да се изучи как академичните стресори влияят върху академичната устойчивост и ангажираност на студентите първокурсници, изучаващи педагогически специалности в направление музикално, танцово и изобразително изкуство.

Участници в изследването. В изследването участваха 117 студенти от първи курс, изучаващи педагогически специалности, свързани с преподаване, по музика, изобразително изкуство и народни танци. Изследваните лица получиха подробни инструкции за попълването на теста и им беше предоставено достатъчно време. Средната възраст на изследваните лица е 21,80 години, от които 42% са от мъжки пол и 55% – от женски пол. 3% не са отговорили.

Процедура. Участниците в изследването попълниха три теста по време на семинар по психология. Те бяха информирани, че целта на тези методики е да установят основните пречки или причини, които понижават желанието им да посещават лекции и упражнения, и стратегиите им за справяне с тях. Въпросниците бяха попълнени анонимно и участниците бяха убедени, че резултатите от тях по никакъв начин няма да повлияят на академичните им резултати в университета. Те са следните.

Скала академични стресори. Тя се състои от 23 твърдения. На изследваните лица се предлага да оценят в 5-мерна скала различните варианти за отговор на въпроса „Кои са основните пречки и стресори в университета, които сте изпитвали през последните два месеца?“. Тази скала съдържа четири субскали: стрес, свързан с дейността в аудиторията (напр. „Бързото писане на дъската или сменяне на слайдовете на презентацията от преподавателите“), стрес, свързан с родителските очаквания (напр. „Неодобрение на моите резултати от обучението от родителите ми“), стрес, свързан с учебния материал и преподавателите (напр. „Липсата на комуникация между студенти и преподаватели“), стрес, свързан с липсата на знания (напр. „Липсата на достатъчно знания за подготовка за семинар или упражнение“). Скалата за академични стресори е валидизирана и адаптирана за български условия (Babakova, 2019).

Скала за академична ангажираност (Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Съдържа 9 твърдения, които са разпределени в две скали: „Посвещаване на

академичната работа“ ($\alpha=0,868$) и „Енергичност“ ($\alpha=0,831$). На изследваните лица се предлага да оценят в 7-мерна скала твърдения, с които те определят степента си на съгласие. Такива твърдения са: „Смятам, че академичната работа в университета е изпълнена със смисъл и цел“, „Чувствам се силен и енергичен, когато уча“.

Скала за академична устойчивост. Съдържа 7 твърдения и е предназначена да измерва възприятията на студентите за способността им да се справят с академичните предизвикателства, включително възприятията за личните сили и възприятията за заобикалящата среда. Тя има висока вътрешна надеждност ($\alpha=0,832$). Съдържа твърдения като „Умея бързо да преодолея слабите резултати от моята работа в университета“, „Вярвам, че съм психически устойчив, когато става въпрос за изпити“ (Babakova, 2019).

Резултати

Еднофакторен дисперсионен анализ по скала „Академични стресори“

Еднофакторният дисперсионен анализ (ANOVA) показва статистически различия по фактор „пол“ само по скала „стрес, свързан с липса на знания“: $F(829,907)=4,222$; $p=0,043$. Установи се, че момчетата повече докладват в сравнение с момчетата за стрес, предизвикан от липса на знания по основните изучавани предмети в университета. Не се отчетоха статистически значими разлики по скалите: „стрес, свързан с очакванията на родителите“ – $F(216,238)=0,244$; $p=0,623$; „стрес, свързан с учебния материал и преподавателите“ – $F(430,012)=0,704$; $p=0,404$, и „стрес, свързан с дейността в аудиторията“ – $F(560,825)=0,040$; $p=0,842$). По фактора „местоживееене“ се установи статистически значима разлика по скала „стрес, свързан с очакванията на родителите“ – $F(222,180)=4,682$; $p=0,034$). Студентите, които са от малки градове и населени места, докладват за повече проблеми със своите родители, отколкото тези от големите населени места. Много от тях споделиха по време на изследването, че за родителите им, които издържат голяма част от тях, е приоритет техните деца да се учат добре и да взимат изпитите. Не се установиха статистически значими различия за скалите: „стрес, свързан с дейността в аудиторията“ – $F(554,481)=0,869$; $p=0,354$; „стрес, свързан с липса на знания“ – $F(774, 162)=0,234$; $p=0,628$), и не се отчитат значими различия по скала „стрес, свързан с учебния материал и преподавателите“ – $F(427,585)=0,332$; $p=0,566$). По фактор „тип завършено училище“ не се установиха статистически значими разлики по скалите „стрес, свързан с учебния материал и преподаватели“ – $F(458,629)=0,997$; $p=0,326$), „стрес, свързан с липса на знания“ – $F(754,182)=0,168$; $p=0,683$), „стрес, свързан с дейността в аудиторията“ – $F(571,926)=0,559$; $p=0,441$), и „стрес, свързан

с очакванията на родителите“ – $F(217,024)=1,167$; $p=0,284$). Установи се статистически значима разлика по фактор „специалност“ и „стрес, свързан с липса на знания“ – $F(456,751)=7,796$; $p=0,001$). Най-големи стойности по тази скала докладват студентите, постъпили в музикални специалности. Това се обяснява с това, че в първи курс голяма част от студентите усещат, че не стартират с еднакви знания и умения и това е предпоставка някои от тях да отчитат по-големи трудности в своето обучение вследствие на недостатъчно знания. Не се установиха статистически значими разлики по фактор „специалност“ със скалите „стрес, свързан с очакванията на родителите“ – $F(115,937)=0,260$; $p=0,772$), „стрес, свързан с дейността в аудиторията“ – $F(302,297)=2,013$; $p=0,141$), „стрес, свързан с учебния материал и преподавателите“ – $F(253,708)=2,569$; $p=0,083$).

Еднофакторен дисперсионен анализ по скала „Академична устойчивост“

Еднофакторният дисперсионен анализ (ANOVA) показва статистически различия по фактор „пол“ – $F(687,912)=3,871$; $p=0,053$. Момчетата са докладвали по-високи стойности по скала „академична устойчивост“, отколкото момичетата. Констатацията, че момчетата показват по-високи нива на академична устойчивост, отколкото момичетата, е в противовес с литературата, която предполага, че женският фактор се явява защита срещу академичния провал (Cappella & Weinstein, 2001). Тази констатация със сигурност налага по-нататъшно проучване около факторите, които предопределят момичетата като по-уязвими в учебния процес, т.е. предполага се, че може да са необходими различни видове подкрепа по-скоро за момичетата, отколкото за момчетата, които се възприемат като академично устойчиви.

По фактор „специалност“ също се установи статистическа значима разлика – $F(329,213)=4,890$; $p=0,01$. Студентите, изучаващи специалности с профил „танцово изкуство“, показват най-високи стойности по скала „Академична устойчивост“. Подобна констатация може да бъде направена и за специалностите, при които се отчитат по-ниски нива на устойчивост. В нашия случай това са студентите, изучаващи „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“. Дадената констатация предполага също по-подробен анализ около мотивите на студентите да запишат тази специалност, а също и техните очаквания за нея. Не се установиха статистически значими различия по фактор „местоживеење“ и „тип завършено училище“. Основният фактор, който може да уязви академичната устойчивост сред студентите, е усещането им за недостатъчно знания, с които стартират в своето обучение. Това може да подкопае тяхната увереност в успеха и академичната устойчивост, което да доведе до отпадане по-нататък.

Не се установиха никакви статистически значими различия по скала „Академична ангажираност“ и факторите „пол“, „специалност“, „место-живеене“ и „тип завършено училище“

Корелационен и регресионен анализ

Взаимовръзка между субскалите на скала „Академични стресори“

Най-силна е корелацията между субскалата „стрес, свързан с липса на знания“ и „стрес, свързан с дейността в аудиторията“ ($r=0,77$). Може да се предположи, че студентите, които констатираят недостиг в своите знания по специалността, която са избрали да учат, имат проблеми с концентрацията и пълноценното усвояване на учебния материал в аудиторията. Налице е значима връзка между скала „стрес, свързан с дейността в аудиторията“ и „стрес, свързан с учебния материал и преподавателите“ ($r=0,56$). Наблюдава се тенденция при студентите, които стартират своето обучение в университета с недостатъчно знания и подготовка по специалността си, да имат проблеми с изучаването на учебния материал, тъй като нямат достатъчно стабилна основа от знания, върху които да надграждат новия материал, изучаван във висшето учебно заведение. Високата академичност на преподавателите може да породи и възприятия за трудна комуникация и дистанциране у студентите, които започват да изучават избраната от тях специалност с недостатъчно знания по нея. Наблюдава се и по-ниска, но положителна връзка между субскала „стрес, свързан с дейността в аудиторията“ и „стрес, свързан с очакванията на родителите“ ($r=0,43$). Студентите, които имат спорове със своите родители относно обучението си, имат проблеми с усвояването на знания или взимането на участие в аудиторните занятия. По субскала „стрес, свързан с липсата на знания“ и субскала „стрес, свързан с учебния материал и преподавателите“ се наблюдава умерена, но и статистически значима връзка ($r=0,61$). Трудностите, свързани с учебния материал или това, което преподавателите преподават, са свързани с недостига на знания или стартирането във висшето образование на някои студенти с недостатъчна база данни от знания. Наблюдава се значителна връзка между субскала „стрес, свързан с учебния материал и преподавателите“ и субскала „стрес, свързан с очакванията на родителите“ ($r=0,53$). Студентите, които имат проблеми с усвояването на учебния материал или комуникацията с преподавателите, се чувстват застрашени от недобрата перспектива да продължат своето обучение. Това може да доведе до значими проблеми с родителите, които са настоявали техните деца да завършат образованието си, а не тепърва да постъпват в нова специалност. И обратното, проблемите с родителите, които съществуват при студентите, постъпващи във ВУ тепърва, водят до по-лоша усвояемост на учебния материал, възприятия за проблемни отношения с преподавателите и пр. Най-ниската корелация в настоящото изследване е между скала

„стрес, свързан с липса на знания“ и субскала „стрес, свързан с очакванията на родителите“ ($r=0,23$). Това показва, че далеч не всички студенти, които изпитват недостиг на достатъчно знания в университета, имат проблеми с родителите. Всички тези взаимовръзки са индикация за една добра съгласуваност между отделните скали.

Взаимовръзка между „Академични стресори“ и „Академична устойчивост“

С помощта на регресионен анализ се установи, че скалата за академична устойчивост е в отрицателна причинно-следствена връзка с всяка една субскала от скалата за академични стресове. Най-незначителна е връзката между субскала „стрес, свързан с преподавателите и учебния материал“ и „академична устойчивост“ ($\beta = -0,024$; $p=0,854$), следвана от субскала „стрес, свързан с дейността в аудиторията“ ($\beta = -0,102$; $p=0,451$), следвана от субскала „стрес, свързан с очакванията на родителите“ ($\beta = -0,162$; $p=0,162$). Най-силна е връзката между „академична устойчивост“ и субскала „стрес, свързан с липсата на знания“ ($\beta = -0,380$; $p=0,005$). За всички тези връзки $R^2 = 0,251$. Това означава, че най-голямата заплаха за академичната устойчивост сред студентите е ограничената или недостатъчната база от знания, с които те стартират в първи курс. Това дава основание да се предположи, че не всички започват своето обучение с приблизително еднакви знания, и това може да бъде основната заплаха или страх от академичен провал сред тези студенти, които трябва да догонват своите връстници по знания. Т.е. основната подкрепа, която би могло да се окаже на такива студенти, е да им бъде предоставена възможност те да компенсират тези липси на знания още в първата година на своето обучение, за да не виждат в по-напредналите си връстници заплаха за своето по-нататъшно обучение.

Взаимовръзка между „Академични стресори“ и „Академична ангажираност“

С помощта на корелационен анализ се установи, че студентите, които изпитват високи нива на стресори, свързани с липсата на знания, имат най-ниска мотивация да се посветят на учебния материал ($r=-0,303$; $p=0,005$). Липсата на знания се оказва ключов предиктор за ниската академична ангажираност на студентите. Не всички студенти успяват да се справят с предизвикателството да „догонят“ своите напреднали колеги по знания и умения, и това рефлектира върху тяхната мотивация. Когато студентите са изправени пред стресови предизвикателства, свързани с дейността в аудиторията ($r=-0,282$; $p=0,009$), или изпитват стрес, свързан с учебния материал и преподавателите ($r=-0,277$; $p=0,011$), също изпитват демотивация да се посветят на академичните дейности. Върху посвещаването в по-малка степен влияе стресът, свързан с родителските очаквания ($r=-0,237$; $p=0,030$).

По скала „Енергичност“ се установи, че студентите, които изпитват проблеми в аудиторията, чувстват липса на енергия да се ангажират с учебна и академична дейност ($r = -0,379$; $p < 0,001$). Върху ниските стойности на енергичността още влияят липсата на знания ($r = -0,363$; $p = 0,001$) и проблемите с учебния материал и преподавателите ($r = -0,282$; $p = 0,009$). Проблемите, свързани с родителските очаквания, не влияят значително върху енергичността на студентите спрямо академичните дейности ($r = -0,180$; $p = 0,102$).

Връзка между „Академична устойчивост“ и „Академична ангажираност“

В настоящото изследване се установи, че академичната устойчивост е по-силно свързана с посвещаването на академичната дейност и учебния материал ($r = 0,438$; $p < 0,001$), отколкото с енергичността ($r = 0,355$; $p = 0,01$). Може да се предположи, че студентите, които издържат пред предизвикателствата в своето образование, търсят повече смисъл и цел в изучавания материал, а не залагат толкова на високи нива на енергия.

Дискусия и заключение

За ефективната подготовка на бъдещите педагози е необходима висока мотивация в учебния процес на студентите с високо функционално състояние на техния организъм. Студентите първокурсници се сблъскват не само с нови условия на живот, но и с много трудности. Често те са подложени на дезадаптивни състояния, свързани с учебните и академичните натоварвания. От една страна, академичните дейности в университетите мобилизират студентите да се съсредоточат върху учебния процес и да му се посветят изцяло. От друга страна, академичните дейности могат да окажат негативно влияние на психическото и соматичното здраве на студентите, да предизвикат страх, притеснение или други отрицателни емоции и това да доведе до ранно отпадане от системата на висшето образование.

Най-сериозният стресор, който подкопава студентската ангажираност в учебния процес, е стресът, свързан с недостига на знания. Студентите, които не са завършили средно образование в профилирани паралелки с интензивно изучаване на музика, хореография или изобразително изкуство, са по-уязвими и застрашени от отпадане, отколкото тези, които са завършили в училища със съответния изучаван профил.

Високите изисквания или академичност на преподавателите могат също да бъдат предиктор за ниската ангажираност с учебния материал. Трудностите, породени от с учебния материал или това, което преподавателите преподават, често са свързани с недостига на знания или трудния старт във висшето образование на някои студенти с недостатъчно знания. Именно тези студенти се чувстват застрашени от недобрата перспектива да продължат своето обучение. Това, на свой ред,

може да доведе до значими проблеми с родителите, които са настоявали техните деца да завършат образованието си, а не тепърва да постъпват в нова специалност. И обратното, проблемите с родителите, които съществуват при студентите, постъпващи във ВУ тепърва, водят до по-лоша усвояемост на учебния материал, възприятия за проблемни отношения с преподавателите и пр. Тези предпоставки, пред които са изправени студентите, могат да образуват „порочен кръг“, който да рефлектира върху академичната им издръжливост и ангажираност в учебния процес и това да доведе до бързо отпадане от системата на образованието.

NOTES

1. Bedewy, D. & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>

REFERENCES

- Babakova, L. (2019). Development of the Academic Stressors Scale for Bulgarian University Students. *Eurasian Journal of Educational Research* 81, 115 – 128.
- Babakova, L. (2019). Initial adaptation and validation for Bulgarian conditions of scale measuring the Academic resilience among students. *International Journal Knowledge*, 30(5), 1267 – 1272.
- Cassidy S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in psychology*, 7, 1787.
- Chen, F.S., Lin, Y.M. & Tu, C.A. (2006). A study of the emotional intelligence and life adjustment of senior high school students. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 5(3), 473 – 476.
- Cheng V. & Catling J. C. (2015). The role of resilience, delayed gratification and stress in predicting academic performance. *Psychol. Teach. Rev.* 21, 13 – 24.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Gregoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L. & De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. 48. 10.1037/cbs0000040.
- Harikiran, A., Srinagesh, J., Nagesh, K. & Sajudeen, N. (2012). Perceived sources of stress amongst final year dental under graduate students in a

- dental teaching institution at Bangalore, India: A cross sectional study. *Indian Journal of Dental Research*, 23, 331 – 336, DOI: 10.4103/0970-9290.102218.
- Heikkila, A., Lanka, K., Niemine, J. & Niemivitra, M. (2012). Relationships between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, wellbeing and study success. *Higher Education*, 64, 455 – 471.
- Kamtsios, S. & Karagiannopoulou, E. (2015). Exploring relationships between academic hardiness and academic stressors in university undergraduates. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 1(1), 53 – 73.
- Kumar, S. & Bhukar, J. P. (2013). Stress level and coping strategies of college students. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 4(1), 5 – 11.
- Lin, Y.M. & Chen, F.S. (2009). Academic stress inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 7, 157 – 162.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring “everyday” and “classic” resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34, 488 – 500.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267 – 281.
- Mehralizadeh, S., Ghorbani, R., Zolfaghari, S., Shahinfar, H, Nikkhah, R. & Pourazizi, M. (2013). Factors affecting student concentration in classroom: Medical students' viewpoints in Semnan University of medical sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 13, 663 – 671.
- Putwain, D., Woods, K. & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 137 – 160.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60– 67.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71 – 92.
- Tangade, P., Mathur, A., Gupta, R., et al. (2011). Assessment of stress level among dental school students: An Indian outlook. *Dental Research Journal*, 8, 95 – 101.

Wang, H.F., & Yeh, M.C. (2005). Stress, coping, and psychological health of vocational high school nursing students associated with a competitive entrance exam. *Journal of Nursing Research*, 13(2), 106 – 116.

IMPACT OF ACADEMIC STRESS ON RESILIENCE AND ACADEMIC ENGAGEMENT IN THE PROCESS OF EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING FOR FIRST YEAR UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. Education in universities is reach on stressful situations especially for first-year university students who are confronted with a new learning environment. The article discusses the causes and consequences of academic stressors and presents results of an empirical study conducted among 117 first-year students studying in pedagogical field with a profile of music, dance and fine arts.

Keywords: academic stressors; academic resilience; university students; academic engagement

✉ **Dr. Liliya Babakova, Assist. Prof.**

Plovdiv University “Paisii Hilendarski”

Faculty of Musical Pedagogy

Academy of Music, Dance and Fine Arts “Prof. Asen Diamandiev”

4000 Plovdiv, Bulgaria

Email: babakova_lilia@abv.bg