

## **Σχέση προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και τακτικών διαχείρισης του στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας**

Παναγιώτα Νεοκοσμίδου

*Εκπαιδευτικός, Κοινωνική Λειτουργός, Μεταπτυχιακό δίπλωμα  
«Κοινωνικο-πολιτισμικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εμψυχωτών»*

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

*Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

### **Εισαγωγή**

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στις απόψεις που έχει το άτομο σχετικά με την ικανότητά του να παράγει καθορισμένα επίπεδα επίδοσης, τα οποία επιδρούν στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του (Bandura, 1977α). Η συγκεκριμένη ψυχολογική εννοιολογική δομή, εξεταζόμενη σε συσχετισμό με την έννοια της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, συνιστά τη συγκρότηση της «αυτοεικόνας» του ατόμου. Σύμφωνα με τον Bandura (1977β), η γνώση των απόψεων ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητά του μπορεί να καταστεί σημαντικός παράγοντας προκειμένου να γίνουν προβλέψεις για το βαθμό στον οποίο θα εμπλακεί σε μια κατάσταση καθώς και την επιμονή του να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες.

Η αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα τονίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους τρόπους παρωθήσεων του ατόμου (Bandura, 1977α), ενώ προάγει την επιτυχία και την προσωπική ικανοποίηση με πολλούς τρόπους. Τα άτομα που νιώθουν μεγάλη σιγουριά για τις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις ως προκλήσεις που πρέπει να ξεπεραστούν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφεύγονται (Bandura, 1994). Μια τέτοια δυναμική νοοτροπία καλλιεργεί το εγγενές ενδιαφέρον, ενισχύοντας το βαθμό αφοσίωσης στις όποιες προσπάθειες καταβάλλει το άτομο, προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Προσεγγίζει απειλητικές ή δύσκολες καταστάσεις με διάθεση να ασκήσει έλεγχο επάνω τους. Αντιθέτως, τα άτομα που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους δειλιάζουν και φοβούνται ενόψει επικίνδυνων καταστάσεων, οι οποίες εκλαμβάνονται ως προσωπικές απειλές και αξεπέραστα εμπόδια (Bandura, 1994).

Μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται οι εξής: (α) *Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα*, η οποία αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα να χειρίζεται κάποιος τη δική του συμπεριφορά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να έχει τον έλεγχο των ακαδημαϊκών αντικειμένων και να εκπληρώνει τις προσδοκίες που σχετίζονται με το σχολείο. Με άλλα λόγια, αφορά το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη δυνατότητά τους να εκπληρώσουν τους ακαδημαϊκούς στόχους. (β) *Η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα*, η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους να δημιουργούν ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. (γ) *Η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα χειρισμού των αρνητικών συναισθημάτων.

Η αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας, η οποία αποτελεί τον κεντρικό άξονα της παρούσας έρευνας, είναι εξίσου σημαντική για τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι προσωπικές απόψεις για την αυτεπάρκειά τους, σε συνδυασμό με τη γνωστική τους ωριμότητα, συμβάλλουν στην ικανότητα των παιδιών να μεταφράζουν τις πολλαπλές πηγές πληροφορόρησης που το σχολικό περιβάλλον τους παρέχει σχετικά με το σύνολο των δεξιοτήτων τους (Eccles, 1998).

Οι κρίσεις που κάνουν τα παιδιά-μαθητές για το πόσο ικανοποιητικά μπορεί να ενεργήσουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις και να επιτύχουν τα επιθυμητά κάθε φορά γι' αυτούς αποτελέσματα συνιστούν τις *προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους* (self-efficacy expectancies). Οι προσδοκίες αυτές αναφέρονται σε ζητήματα που αφορούν άμεσα τους μαθητές, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους κ.λπ., και καθορίζουν το βαθμό και την ένταση των προσπαθειών τους για την επίτευξη των στόχων τους οποίους θέτουν σε σχέση με τα ζητήματα αυτά (Bandura, 1977β). Όπως έχει επισημανθεί και αλλού (π.χ. Bandura, 1977β και 1982· Pajares, 2005· Γαλανάκη & Καλαντζή-Azizi, 1998· Καλαντζή-Azizi κ. συν., 1998), η προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την κατάσταση της ψυχικής υγείας του παιδιού, καθώς καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ευρύτερη προσαρμογή και τη μελλοντική του εξέλιξη σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Saarni, 1999).

Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με υψηλή προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας εργάζονται πιο σκληρά, επιμένουν περισσότερο, υπομένουν τις δυσκολίες, είναι λιγότερο αγχώδεις και επιτυγχάνουν περισσότερα. Οι μαθητές που πιστεύουν ότι είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές από αυτούς που δεν το πιστεύουν, καθιστώντας έτσι πρόδηλο ότι σημασία δεν έχει μόνο το πόσο ικανός είσαι αλλά και το πόσο ικανός πιστεύεις ότι είσαι (Bandura, 1994).

Διάφοροι παράγοντες συνδέονται με τη δόμηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, ένας αριθμός ερευνών έχει διαπιστώσει το διαφοροποιητικό ρόλο του φύλου και της ηλικίας των παιδιών. Ως προς

το φύλο, τα αγόρια φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο που ενδεχομένως συνδέεται με την ύπαρξη στερεοτυπικών διαφορών σχετικά με το φύλο των παιδιών, σε βαθμό που αυτές λειτουργούν ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Αντίθετα, τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής και συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, φαίνεται ότι αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στο σχολείο σε γνωστικά αντικείμενα όπως είναι τα μαθηματικά και η τεχνολογία (Meece, 1991· Pajares & Miller, 1994· Wigfield κ. συν., 1996), παρά το γεγονός ότι οι διαφυλικές διαφορές σε αυτά τα αντικείμενα εμφανίζουν μια σταδιακή τάση ελάττωσης (Eisenberg κ. συν., 1996). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Χατζηχρήστου και Hopf (1991) βρέθηκε ότι τα αγόρια θεωρούν ότι είναι περισσότερο ικανά από τα κορίτσια στα μαθηματικά στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο, ενώ εμφανίζονταν λιγότερο ικανά στα φιλολογικά μαθήματα. Πολλοί ερευνητές αποδίδουν τις συγκεκριμένες διαφορές στη διαμόρφωση των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας στα γονικά σχήματα συμπεριφοράς καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι Pajares και συνεργάτες (1999· Pajares & Valiante, 1999) διεξήγαγαν έρευνα με μαθητές δημοτικού και γυμνασίου προκειμένου να εκτιμήσουν τα επίπεδα προσδοκιών της αυτοαποτελεσματικότητάς τους σχετικά με την κτήση δεξιοτήτων γραπτού λόγου συγκρίνοντας την ικανότητά τους με αυτή τόσο των άλλων αγοριών όσο και των κοριτσιών της τάξης και του σχολείου τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αν και τα κορίτσια υπερερούσαν ποσοτικά των αγοριών, τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες δεν παρουσίασαν διαφορές στο επίπεδο προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά τις επιδόσεις τους στις δεξιότητες γραφής. Όταν, όμως, οι μαθητές ρωτήθηκαν κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι καλύτεροι στην ανάγνωση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, τα κορίτσια έκριναν πως είναι καλύτερα από τα αγόρια.

Όσον αφορά τις επιμέρους μετρήσεις σχετικά με τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, φάνηκε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία εμφανίζονται λιγότερο σίγουρα για τις ικανότητές τους. Η διαπίστωση ότι οι απόψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα εξασθενούν όσο οι μαθητές προάγονται στις επόμενες τάξεις του σχολείου (Pintrich & Schunk, 1996) έχει αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων και του μεγαλύτερου ανταγωνισμού, της πιο τυπικής βαθμολόγησης, της μειωμένης προσοχής του δασκάλου στην πρόοδο του κάθε μαθητή και του στρες που σχετίζεται με τις μεταβάσεις σε άλλες σχολικές βαθμίδες. Αυτές, όπως και άλλες σχολικές πρακτικές, μπορούν να μειώσουν την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, ειδικά στους μαθητές που δεν είναι πλήρως προετοιμασμένοι για πιο απαιτητικού τύπου ακαδημαϊκές εργασίες.

### *Σχέση τακτικών διαχείρισης του στρες και προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας*

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984), η έννοια του “στρες” εμπλέκει μια συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στο πρόσωπο και το περιβάλλον, η οποία αποτιμάται από αυτό ως υπέρβαση των ψυχικών αποθεμάτων που διακυβεύουν την υγεία του. Οι γνωστικές διεργασίες που επικαλείται ένα παιδί, προκειμένου να αντιμετωπίσει μια στρεσογόνο συνθήκη, ονομάζονται *στρατηγικές ή τακτικές αντιμετώπισης του στρες* (Βασιλάκη κ. συν., 2001). Οι Lazarus και Folkman (1984) τις διακρίνουν σε αυτές που είναι «εστιασμένες στο πρόβλημα» (όπως, για παράδειγμα, η αναζήτηση στήριξης από την οικογένεια ή φίλους, η αλλαγή συμπεριφοράς κ.λπ.) και αυτές που είναι «εστιασμένες στο συναίσθημα» (όπως η αποφυγή του προβλήματος, η αδυναμία ή η παραίτηση κ.λπ.). Οι τακτικές αυτές προσεγγίζονται ως δύο διαφορετικές μορφές διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων. Οι εστιασμένες στο πρόβλημα τακτικές στοχεύουν στη μεταβολή της αντικειμενικής πραγματικότητας στη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος, ενώ οι εστιασμένες στο συναίσθημα αλλάζουν την υποκειμενική εμπειρία με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να καταλήγει και στη μεταβολή της αντικειμενικής εμπειρίας του ατόμου. Στην πράξη, οποιαδήποτε στρατηγική επιχειρεί να αλλάξει την αντικειμενική πραγματικότητα καταλήγει στην αλλαγή και της υποκειμενικής εμπειρίας του ατόμου, και το αντίστροφο.

Και σ' αυτό τον τομέα έχουν παρατηρηθεί διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά και διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Για παράδειγμα, οι Band και Weisz (1988) με τις έρευνές τους ανέδειξαν ότι, καθώς η ηλικία των παιδιών μεγαλώνει, οι αυτοαναφορές των επικεντρωμένων στο συναίσθημα τακτικών εμφανίζονται πιο αυξημένες. Η κύρια ερμηνεία αυτών των δεδομένων ήταν ότι οι εστιασμένες στο συναίσθημα τακτικές διαχείρισης στρες αναπτύσσονται πιο αργά από τις τακτικές που είναι επικεντρωμένες στο πρόβλημα, υποδεικνύοντας ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά πιθανώς δεν είναι γνωστικώς ικανά να αναπαράγουν πολλαπλές επιλογές δευτερογενούς εκτίμησης του προβλήματος συγκριτικά με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά.

Ανάλογα συμπεράσματα έχουν διατυπωθεί και από τους Altshuler και Rule (1989), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά πιθανώς δεν είναι γνωστικώς ικανά να αναπαράγουν πολλαπλές επιλογές δευτερογενούς εκτίμησης του προβλήματος, όπως ενδεχομένως είναι σε θέση τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά δεν είναι ακόμη έτοιμα συναισθηματικά να διαχειριστούν «λογικοποιημένα» το πρόβλημα.

Άλλες σημαντικού τύπου διαφορές αναφορικά με την ηλικία εντοπίστηκαν στο βαθμό χρήσης κοινωνικής υποστήριξης ως τακτική διαχείρισης του στρες. Έτσι, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας έχουν την τάση να αναζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνική υποστήριξη σε εξωοικογενειακά περιβάλλοντα συγκριτικά με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Band & Weisz, 1988). Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διαφορά αναφέρεται και στις διαφορές μεταξύ των φύ-

λων, με τα κορίτσια να αναζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνική υποστήριξη από ό,τι τα αγόρια. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύεται και μέσα από άλλες έρευνες, καθώς τα κορίτσια φαίνεται να κάνουν χρήση του συγκεκριμένου τύπου υποστήριξης σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια σε όλη τη διάρκεια της μέσης σχολικής ηλικίας (Wertlieb, Weigel & Feldstein, 1987· Frydenberg & Lewis, 1990).

Στο χώρο του σχολείου είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι οι απαιτήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο ένα παιδί-μαθητής σε καθημερινή βάση συχνά συνιστούν μείζονα πηγή στρες. Οι τρόποι τους οποίους θα επιλέξει για να διαχειριστεί τις στρεσογόνες συνθήκες της ζωής του αφενός σχετίζονται με ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων αφετέρου θα συμβάλουν στη δόμηση της ακαδημαϊκής αλλά και κοινωνικής-συναισθηματικής του πορείας.

Από συναφείς με το θέμα έρευνες συνάγεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και το στρες έχουν μια διαρκή και στενή σχέση μεταξύ τους (Hammil, 2002). Ο βαθμός εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας ασκεί άμεση επιρροή στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα διαχειριστούν τη ματαιώση και τα υψηλά επίπεδα στρες κατά τη διαδικασία επιδιώξεων βασικών στόχων της ζωής τους (Pervin & John, 2001). Τα παιδιά με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας επιλέγουν να κάνουν χρήση τακτικών προσέγγισης όσον αφορά την αντιμετώπιση της στρεσογόνου συνθήκης, στοιχείο που συσχετίζεται στενά με την ικανότητά τους να επιδείξουν μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικής προσαρμογής (Ebata & Moos, 1991). Αντίθετα, όπως ανέδειξαν οι Richard και Dodge (1982), παιδιά τα οποία έχουν απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων και εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά διαθέτουν ένα περιορισμένο πεδίο τακτικών διαχείρισης στρες συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Όπως αναφέρουν οι Sandler κ. συν. (2000), οι επιτυχημένες επιλογές στην τακτική διαχείρισης στρες συμβάλλουν στην ενίσχυση της αίσθησης για την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οδηγούν στη χρήση της συγκεκριμένης τακτικής και στο μέλλον. Αντίθετα, αποθαρρυντικά αποτελέσματα από τη χρήση μιας συγκεκριμένης τακτικής θα προκαλέσουν στο παιδί συναισθήματα απογοήτευσης και απελπισίας, τα οποία ενδεχομένως θα συνδεθούν με την εμφάνιση προσωπικών προβλημάτων (Harter, 1999). Ο βαθμός επιτυχίας στην αντιμετώπιση μιας στρεσογόνου συνθήκης συνδέεται με τα προσωπικά αποθέματα του παιδιού καθώς και με την ανθεκτικότητα, η οποία συνιστά τη θετική έκβαση μια επιτυχημένης διαχείρισης (Compass, 1987).

Στόχος της μελέτης ήταν η ανάδειξη της πιθανής σχέσης μεταξύ προσδοκιών για την αυτοαποτελεσματικότητα και τακτικών διαχείρισης στρες από τα παιδιά με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων κλιμάκων, οι οποίες έχουν αποτελέσει μεθοδολογικό εργαλείο μέτρησης σε συναφείς έρευνες, ελληνικές και ξένες. Το κεντρικό ερώτημα που απασχόλησε την έρευνα αφορούσε το εάν η ηλικία και το φύλο των παιδιών συνδέονται με τις τακτικές διαχείρισης στρες που υιοθετούνται από τα παιδιά καθώς και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, στον πυρήνα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας τέθηκε το ερώτη-

μα εάν η αυτοαποτελεσματικότητα, ως βασική δομή της συναισθηματικής ανάπτυξης, συσχετίζεται και πώς με τις τακτικές διαχείρισης των στρεσογόνων συνθηκών από τα παιδιά. Ειδικότερα, για τη διακρίβωση των ερωτημάτων διερευνήθηκαν οι επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως η *ακαδημαϊκή*, η *κοινωνική* και η *συναισθηματική* αυτοαποτελεσματικότητα.

## Μεθοδολογία

### Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 166 παιδιά με τις μητέρες τους, από τα οποία 86 ήταν αγόρια και 80 κορίτσια. Το σύνολο των παιδιών φοιτούσαν στις Ε' και Στ' τάξεις τεσσάρων δημοτικών σχολείων του Ν. Καβάλας. Η ηλικία των παιδιών κυμαίνονταν μεταξύ 9,7 και 12,8 ετών.

### Εργαλεία

*Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους (ΣΑΚΑ)* για παιδιά και εφήβους (Βασιλάκη κ. συν., 2001): Κεντρικός σκοπός του εργαλείου το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές ήταν η διερεύνηση των τακτικών που επιλέγουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος τους. Οι δηλώσεις του συγκεκριμένου εργαλείου εκτιμούν επτά παράγοντες (οικογενειακή στήριξη, αποφυγή-λήθη, αδυναμία-παραίτηση, λύση προβλήματος, απομόνωση, αναζήτηση βοήθειας, αναθεώρηση-ανασύνταξη), όπου η υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής.

*Στρατηγικές διαχείρισης στρες από τα παιδιά (Child Coping Strategies Measure Items)* (Coodvin, 2006): Αποτέλεσε μια δεύτερη κλίμακα εκτίμησης των τακτικών αντιμετώπισης του στρες από τα παιδιά, αλλά από διαφορετική πηγή πληροφόρησης, αφού συμπληρώθηκε από τους δασκάλους και τις μητέρες. Η κλίμακα εκτιμά τη συχνότητα με την οποία ένα παιδί κάνει χρήση μιας στρατηγικής, όταν αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση. Υποδιαιρείται σε τρεις υποκλίμακες: αποφυγής του προβλήματος, αναζήτησης στήριξης, και επιθετικών πράξεων.

*Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας (Self-Efficacy Scale: SES)* (Sherer κ. συν., 1982): Συμπληρώθηκε από τους μαθητές. Περιλαμβάνει τριάντα προτάσεις με δύο υποκλίμακες, οι οποίες αναφέρονται στη “γενική” και στην “κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα”. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5βαθμη κλίμακα (1=διαφωνώ πολύ, έως 5=συμφωνώ πολύ), όπου οι μαθητές δηλώνουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο της πρότασης. Οι προτάσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο διερευνούν την αποφασιστικότητα του ατόμου να επιμείνει στην αντιμετώπιση της δυσκολίας.

*Σύντομο Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας για Παιδιά (Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Younths: SEQ-C)* (Muris, 2001): Συμπληρώθηκε από τους μαθητές και χρησιμοποιήθηκε ως ένα δεύτερο εργαλείο

αποτίμησης της προσδοκίας αυτοαποτελεσματικότητας από τα παιδιά. Περιλαμβάνει 24 προτάσεις, που αντιπροσωπεύουν τους τρεις τομείς αυτοαποτελεσματικότητας: κοινωνική, ακαδημαϊκή και συναισθηματική. Οι μαθητές κλήθηκαν διατυπώσουν τη συχνότητα με την οποία κάνουν χρήση αυτών που αναφέρονται σε κάθε πρόταση.

Για το σύνολο των ξενόγλωσσων εργαλείων ακολουθήσαμε τις συνήθεις διαδικασίες προσαρμογής τους στην ελληνική πραγματικότητα, δηλαδή οι κλίμακες μεταφράστηκαν αρχικά από την πρώτη ερευνήτρια, ενώ στη συνέχεια δόθηκαν σε ανεξάρτητο μεταφραστή, ο οποίος εξασφάλισε τη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά και αντιστρόφως, ώστε η κλίμακα να καταστεί νοηματικά ορθή στην ελληνική γλώσσα υπηρετώντας πιστά το αγγλόφωνο κείμενο.

Τα παραπάνω εργαλεία ελέγχθηκαν όσον αφορά τις ψυχομετρικές ιδιότητές τους και παρουσίασαν ικανοποιητικά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας, αφού αυτά κυμάνθηκαν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα για το σύνολο των κλιμάκων (από 0.52 έως 0.82).

### *Διαδικασία*

Οι μαθητές, οι μητέρες και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που επιλέχθηκαν, μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Οι κλίμακες που απευθύνονταν στις μητέρες δόθηκαν στους μαθητές σε φάκελο, ο οποίος περιείχε διευκρινιστική επιστολή σχετικά με το στόχο της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Την ίδια κλίμακα, σχετικά με τους τρόπους που επιλέγουν οι μαθητές τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση, συμπλήρωσαν και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών.

Τέλος, οι μαθητές/-τριες συμπλήρωσαν τις δυο κλίμακες που διερευνούσαν τις προσδοκίες για την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η τρίτη διερευνούσε τις στρατηγικές που επιλέγουν τα παιδιά προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια στρεσογόνο συνθήκη.

### **Αποτελέσματα**

#### *Τακτικές διαχείρισης στρες*

Προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφορές των μέσων όρων ως προς το φύλο σχετικά με τις τρεις υποκλίμακες των τακτικών διαχείρισης στρες από τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε το t-test κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και μαθητριών εντοπίστηκαν στην υποκλίμακα της «εκδραμάτισης»/επιθετικότητας ( $t = 3.7, p < 0.1$ ) και στην τακτική κοινωνικής υποστήριξης σύμφωνα με τις αναφορές του δασκάλου ( $t = 2.3, p < 0.3$ ) και της μητέρας ( $t = 1.9, p < 0.5$ ), με τα αγόρια να υιοθετούν πιο εύκολα την τακτική εκδραμάτισης»/επιθετικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια. Αντιστρόφως, τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους στην τακτική της

κοινωνικής υποστήριξης. Ανάλογος έλεγχος έγινε και ως προς την τάξη φοίτησης, που αντανακλά ηλικιακές διαφορές μεταξύ των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλότερους όρους για τα παιδιά της Ε' Δημοτικού όσον αφορά την υιοθέτηση τακτικών αποφυγής του προβλήματος συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' τάξης ( $t = 1.99, p < 0.5$ ).

### *Αυτοαποτελεσματικότητα και τακτικές διαχείρισης στρες*

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στους παράγοντες των κλιμάκων εκτίμησης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και τους παράγοντες της κλίμακας αξιολόγησης των “Στρατηγικών Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους” και “Στρατηγικών διαχείρισης άγχους από τα παιδιά” υπολογίστηκε με το δείκτη συσχέτισης Pearson  $r$  (βλ. Πίνακα 1).

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων φαίνεται να επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση για την υφιστάμενη σχέση μεταξύ των δυο αυτών εννοιολογικών δομών, δηλαδή των τακτικών διαχειρίσεων του στρες από τα παιδιά και της αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 1 αναδεικνύεται ότι οι τακτικές αποφυγής στη διαχείριση του άγχους (αναφορά μητέρας) συσχετίζονται θετικά με την προσδοκία ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Το στοιχείο αυτό σε γενικές γραμμές σημαίνει ότι, όσο περισσότερο υιοθετεί ένα παιδί την αποφυγή ως τακτική διαχείρισης του στρες, τόσο πιο πιθανό είναι να δηλώνει υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, το εύρημα αυτό αξίζει να επισημανθεί μόνο όσον αφορά τη στατιστική σημαντικότητά του και όχι όσον αφορά το βαθμό του συντελεστή συσχέτισης, αφού αυτός κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα.

Η χρήση τακτικών κοινωνικής υποστήριξης στη διαχείριση του στρες (αναφορά μητέρας) συσχετίζεται με αρνητική αλλά χαμηλού βαθμού συνάφεια με την προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Όσον αφορά τις τακτικές «εκδρομάτισης»/επιθετικότητας (αναφορά μητέρας), διαπιστώθηκε ότι, όσο περισσότερο υιοθετούνται οι συγκεκριμένου τύπου τακτικές, σε τόσο χαμηλότερα επίπεδα φαίνεται να κυμαίνεται ο συνολικός δείκτης της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με τις τακτικές αποφυγής στη διαχείριση του στρες (αναφορά δασκάλου), αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συνολικού δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας. Θετική συσχέτιση, παρατηρείται ανάμεσα στις τακτικές αποφυγής του προβλήματος στη διαχείριση του στρες (αναφορά δασκάλου) και την υποκλίμακα προσδοκιών ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός που υποδηλώνει ότι, όσο πιο συχνή είναι η υιοθέτηση των τακτικών αποφυγής του προβλήματος, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας.

Αξιοσημείωτη στατιστικά σχέση παρατηρήθηκε, επίσης, μεταξύ των τακτικών κοινωνικής υποστήριξης (αναφορά δασκάλου) και των επιπέδων προσδοκιών ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, εύρημα που υποδεικνύει ότι, όσο πιο



**Πίνακας 1. Συντελεστές συσχέτισης των κλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας με τα ερωτηματολόγια στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων και τακτικών διαχείρισης άγχους**

	SES Συνολική αυτοαποτελε- σματικότητα	SES Γενική αυτοαποτελε- σματικότητα	SES Κοινωνική αυτοαποτελε- σματικότητα	SEQ Συνολική αυτοαποτελε- σματικότητα	SEQ Ακαδημαϊκή αυτοαποτελε- σματικότητα	SEQ Κοινωνική αυτοαποτελε- σματικότητα	SEQ Συναισθηματική αυτοαποτελε- σματικότητα
Αποφυγή (αναφορά μητέρας)	.01	.03	-.01	.13	.17 (*)	.09	.02
Αναζήτηση υποστήριξης (αναφορά μητέρας)	-.15	-.09	-.17*	.02	.04	-.01	.01
Επιθετικότητα (αναφορά μητέρας)	-.07	-.11	.01	-.19*	-.10	-.05	-.17*
Αποφυγή (αναφορά δασκάλου)	-.03	-.05	.00	.19*	.28***	.04	.08
Αναζήτηση υποστήριξης (αναφορά δασκάλου)	.05	.05	.03	.27**	.41***	.15	.04
Επιθετικότητα (αναφορά δασκάλου)	-.03	-.06	.01	.01	-.08	-.02	.16*
ΣΑΚΑ →Πρόβλημα	.28**	.09	.34***	.26**	.19*	.30***	.08
ΣΑΚΑ →Συναισθημα	.29**	.15	.28**	.26**	.16*	.27**	.13

\* $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.001$

πολύ υιοθετούνται οι παραπάνω τακτικές, τόσο υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας καταγράφονται. Θετική συσχέτιση εμφανίζεται και μεταξύ των τακτικών κοινωνικής υποστήριξης (αναφορά δασκάλου) και του συνολικού δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας, καθορίζοντας μια αναλογική στατιστικά σχέση μεταξύ των τακτικών κοινωνικής υποστήριξης και του συνολικού δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε σχέση με την κλίμακα ΣΑΚΑ, αναδείχτηκε μια θετική συσχέτιση των εστιασμένων στο πρόβλημα στρατηγικών με το συνολικό δείκτη εκτίμησης προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, υποδεικνύοντας ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα χρήσης της εστιασμένης στο πρόβλημα στρατηγικής, τόσο υψηλότερος εμφανίζεται ο συνολικός δείκτης της μέτρησης εκτίμησης προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ ισχυρά θετική συσχέτιση σημειώνεται και μεταξύ των εστιασμένων στο πρόβλημα στρατηγικών και του δείκτη κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο που δηλώνει ότι η υιοθέτηση στρατηγικών εστιασμένων στο πρόβλημα συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Τέλος, όσον αφορά τις εστιασμένες στο συναίσθημα στρατηγικές, εμφανίζονται θετικές συσχετίσεις με το συνολικό δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ αντίστοιχου τύπου συσχετίσεις με το συγκεκριμένο τύπο στρατηγικής παρατηρήθηκαν και με το δείκτη κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των προσδοκιών για την αυτοαποτελεσματικότητα και των επιμέρους διαστάσεών της (ακαδημαϊκής, κοινωνικής, συναισθηματικής) ή συνολικά (γενικής/συνολικής), και των τακτικών διαχείρισης στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι, ως προς την ηλικία, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Το εύρημα αυτό συνάδει με αυτά άλλων ερευνών, καθώς η ηλικία των παιδιών φαίνεται να λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας στη δόμηση της αντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1994). Το σχολείο για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας αποτελεί χώρο συστηματικής αξιολόγησης των γνωστικών τους δεξιοτήτων, ενώ τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς προχωρούν στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, εμφανίζουν λιγότερο πίστη στις ικανότητες και στον εαυτό τους (Bandura, 1991). Οι μεταβατικές περιόδους στη σχολική ζωή θέτουν σε ενέργεια καινούριους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι Eccles και συνεργάτες (Eccles & Migley, 1989· Eccles, Migley, & Adler, 1984) έχουν αναφέρει ότι η μετάβαση στο Γυμνάσιο φέρνει αρκετές αλλαγές. Στο Δημοτικό σχολείο οι μαθητές παραμένουν με τον δάσκαλο και τους ίδιους συμμαθητές τους σε όλη σχεδόν την διάρκεια της σχολικής τους ζωής, έχοντας την αποκλειστική προσοχή του δασκάλου. Η μετάβαση στο Γυ-

μνάσιο συχνά σημαίνει εκτός από αλλαγή τάξης και συνδιαλλαγή με συμμαθητές που δεν γνωρίζουν. Η ευρέως διαδεδομένη κοινωνική ομαδοποίηση, σε συνδυασμό με την αλλαγή στα κριτήρια της αξιολόγησης, σημασιοδοτεί επανεκτίμηση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών. Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή επάρκεια αρχίζουν να εξασθενούν αισθητά κατά τη διάρκεια του Γυμνασίου, καθώς απαιτείται ένα σύνολο προσαρμοστικών ρυθμίσεων στα νέα δεδομένα (Harter, 1996· Migley, Feldlaufer & Eccles, 1989).

Ως προς το φύλο, τα μικρότερης ηλικίας κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών για την συνολική, κοινωνική και γενική αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τα κορίτσια μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Όπως φαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία, τα αγόρια εμφανίζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση συγκριτικά με τα κορίτσια σε εκπαιδευτικά πεδία όπως είναι τα μαθηματικά και η τεχνολογία (Meece, 1991), παρά το γεγονός ότι υπάρχει η τάση ελάττωσης των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Έχει υποστηριχτεί ότι οι διαφορές των φύλων οι οποίες στηρίζονται σε κοινωνικές, ακαδημαϊκές και ατομικές μεταβλητές (π.χ., προσωπικότητα) μπορεί ουσιαστικά να προσδιορίζονται από τα υπάρχοντα στερεότυπα για τα δύο φύλα όσον αφορά το ρόλο και τη λειτουργία τους στο εκάστοτε κοινωνικό σύνολο και με τις οποίες έχουν μεγαλώσει αγόρια και κορίτσια (Bandura, 1994). Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και σε άλλες μελέτες (π.χ. Pajares & Valiante, 1999), όπου διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές των φύλων που αναδεικνύουν την υπεροχή των μαθητριών σχετικά με το βαθμό εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στο γραπτό λόγο τροποποιήθηκαν ύστερα από τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τον προσανατολισμό των φύλων, που, όπως φάνηκε, καθόριζε τις αρχικές διαφορές τους.

Ως προς την ηλικία των παιδιών και τις τακτικές διαχείρισης άγχους, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας φαίνεται να υιοθετούν τις στρατηγικές αποφυγής του προβλήματος σε μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, καθώς, σύμφωνα με συναφείς έρευνες, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά φαίνεται πως δεν έχουν αποκτήσει όλες εκείνες τις απαιτούμενες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από αντίστοιχες έρευνες (Altshuler & Ruble, 1989· Band & Weisz, 1988· Compas κ. συν., 1991), οι οποίες υποστήριξαν ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά πιθανώς να μην είναι γνωστικά ικανά, προκειμένου να προβούν σε διαδικασίες αποτίμησης και επαναξιολόγησης προβλημάτων.

Από τα ευρήματα δεν προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ μικρότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών και υιοθέτησης τακτικών επιθετικότητας/εκδραμάτισης, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνει και η προγενέστερη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Ως προς το φύλο και τις τακτικές διαχείρισης άγχους, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια υιοθετούν την τακτική «εκδραμάτισης»/επιθετικότητας σε μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα κορίτσια, ενώ, όσον αφορά την τακτική κοινωνικής υπο-

στήριξης, τα κορίτσια υιοθετούν τη συγκεκριμένη τακτική σε μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα αγόρια. Βιβλιογραφικά, τα κορίτσια αναζητούν κοινωνική στήριξη νωρίτερα από τα αγόρια, χρησιμοποιώντας αυτή τη στήριξη περισσότερο από τα αγόρια καθ' όλη τη μέση σχολική ηλικία (Frydenberg & Lewis, 1990· Wertlieb κ. συν., 1987).

Από τη σχετική ανάλυση διαπιστώθηκε ισχυρή συνάφεια μεταξύ των τακτικών διαχείρισης άγχους και του βαθμού ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα το οποίο αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στην υιοθέτηση τακτικών κοινωνικής υποστήριξης στη διαχείριση του στρες και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Στατιστικά σημαντική αναδεικνύεται και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην υιοθέτηση στρατηγικών εστιασμένων στο πρόβλημα και στη συνολική διάσταση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο το οποίο δηλώνει ότι τα παιδιά με υψηλή αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα είχαν την τάση να υιοθετούν τακτικές προσέγγισης για την επίλυση του προβλήματος, επιδεικνύοντας μια αίσθηση σιγουριάς για τις ικανότητές τους.

Ανάλογου ενδιαφέροντος αντικείμενο αποτέλεσαν τα ευρήματα μιας έρευνας που διεξήχθη σε ένα γυμνάσιο της Ν. Υόρκης και η οποία απευθυνόταν σε σαράντα έφηβους (Saarni, 1999). Αυτό που αναδείχθηκε ήταν ότι η ομάδα των εφήβων οι οποία σημείωσε υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας μετά από τις σχετικές μετρήσεις είχε την τάση να υιοθετεί στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και αναζήτησης κοινωνικής στήριξης. Αντίθετα, η ομάδα των εφήβων με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας φάνηκε να υιοθετεί τη χρήση τακτικών εκδραμάτισης και αποφυγής του προβλήματος.

Αντίστοιχου ενδιαφέροντος συσχετίσεις οι οποίες αναδείχθηκαν και από την παρούσα έρευνα αφορούν τον τρόπο σύνδεσης διαχείρισης του στρες και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς οι ημιτελείς και φτωχές σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να οδηγήσουν στην απομόνωση και σε χαμηλή αίσθηση αυτοαξίας (Bandura, 1994). Το εύρημα αυτό συνάδει με αντίστοιχα άλλων ερευνών, δείχνοντας σύνδεση των φτωχών κοινωνικών σχέσεων με την υιοθέτηση τακτικών επιθετικότητας/εκδραμάτισης στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων.

Τέλος, η χρήση τακτικών εστιασμένων στο συναίσθημα συσχετίζεται άμεσα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αναδεικνύοντας την σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης και πληρότητας στη διαχείριση συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων (Saarni, 1999).

Είναι φανερό ότι η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας αφορά βασικές ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα να αξιολογηθούν οι εκάστοτε καταστάσεις της ζωής του, ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του απέναντι σε αυτές και επηρεάζοντας την επιλογή των στόχων, την προσπάθεια και την επιμονή για την επίτευξή τους.

Ενδεχομένως, τόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσο και τα ευρήματα άλλων ερευνών μάς ωθούν να αντιμετωπίσουμε τις προσδοκίες αυτοαποτε-

λεσματικότητας ως μια ρυθμιστική μεταβλητή μεταξύ στρες και τακτικών υιοθέτησης απέναντι σε αυτό. Ωστόσο, όλο και νεότερα δεδομένα επιτάσσουν τη σταθερή απομάκρυνση από μια γραμμική ερμηνεία αίτιου-αιτιατού, τοποθετώντας τη γενικότερη θεώρηση του φαινομένου σε ένα πλαίσιο διάδρασης και συνεχούς αλληλεπίδρασης (Lazarus, 1991).

## Βιβλιογραφία

- Altshuler, J. & Ruble, D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337-1349.
- Band, E. & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: Gildern's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bandura, A. (1977α). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977β). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self reactive mechanisms. In R.A. Dienstbier (ed.), *Perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V.S. Pamachaudran (ed.), *Encyclopaedia of Human Behaviour* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Βασιλάκη, Ε. – Τριλιβα, Σ. – Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Γαλανάκη, Ε.Π. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1998). Σχέση ανάμεσα στην προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και στο συναίσθημα της μοναξιάς του παιδιού: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 86, 54-72.
- Γιαβρούμης, Π. & Παπάνης, Ε. (2007). Αυτοαντίληψη. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_6657.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html) (Ανακτήθηκε στις 16-04-2009).
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Compas, B.E. – Banez, G.A. – Malcane, V.L. – Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress. A developmental perspective. *Journal of social Issues*, 47, 23-34.
- Ebata, & Moos, R.S. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 33-54.
- Eccles, J.S. (1989). Bringing young women to math and science. In M. Crawford & M. Grerty (eds), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 36-57). New York: Springer-Verlag.
- Eccles, J. – Wigfield, A. – Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed, στο *Handbook of Child Psychology*. In I. Sigel. & A. Renninger (eds), *Child Psychology in Practice* (Vol. 4, pp. 1017-1095). Toronto. J. Wiley.
- Eisenberg, N. – Fabes, R.A. – Murphy, B.C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Goodvin, R. – Guttavo, C. – Torquati, J. (2006). The role of child emotional responsiveness

- and maternal negative emotion expression in children's coping strategy use. *Social Development*, 15, 597-611.
- Grandall, D. (1982). *Master report series of the study of dissemination efforts supporting school improvement*. Andover, MA: The Network.
- Hamill, S.K. (2002) Resilience and self-efficacy: the importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, 122-146. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο [http://groups.colgate.edu/cjs/student\\_papers/2003/Hamill.pdf](http://groups.colgate.edu/cjs/student_papers/2003/Hamill.pdf) (Ανακτήθηκε στις 10-3-2006).
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Kalantzi-Azizi, A. – Karadimas, E.C. – Sotiropoulos, C. – Moraitou, G. (1998, March). *The enhancement of self-efficacy expectations as a means for the improvement of psychosomatic health: A group therapy intervention programme*. Ανακοίνωση στο International Conference on Motivation, EARLI-SIG: Motivation and Emotion. Θεσσαλονίκη.
- Lazarus, R.S. – Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Matthew, R.F. (2006). *Relation of maternal stress and maternal support to children's behaviour problems in African American Families*. Unpublished Master Thesis. Department of Family Studies, University of Maryland.
- Meece, J.L. (1991). The classroom context and children's motivational goals. In M.L. Maehr – P.R. Pintrich (eds), *Advances in achievement motivation research* (Vol. 7, pp. 261-285). New York: Academic Press.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. – Miller, M.D. – Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Pajares, F. – Valiante, C. (1999). Crade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In T. Urdan – F. Pajares (eds), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). New York: Information Age Publishing.
- Pervin L. – John, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pintrich, P.R. – Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Richard, B.A. – Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- Rollins, S.Z. – Garrison, B. – Pierce, S.H. (2002). The Family Daily Hassles Inventory: A preliminary investigation of reliability and validity. *Family & Consumer Sciences Research Journal*, 31, 143-145.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guildford Press.
- Sandler, I.N. (1994). Coping stress, and the psychological symptoms of children of divorce. A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65, 1744-1763.
- Sandler, I.N. – Tein, J. -Y. – Mehta, P. – Wolchik, S. – Ayers, T. (2000). Coping efficacy and psychological problems of children of divorce. *Child Development*, 71, 1099-1118.