

Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου

Προκαταρκτικές μελέτες

Σπυρίδων Κάμτσιος
2ο Δημοτικό Σχολείο Φιλιππών

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε σε προγενέστερα ερωτηματολόγια από τη διεθνή βιβλιογραφία των οποίων οι ερωτήσεις μεταφράστηκαν, ελέγχθηκαν και τροποποιήθηκαν, στις δυο διαδοχικές φάσεις της έρευνας και με διαφορετικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού, προκειμένου να υποστηρίξουν τη δομική εγκυρότητα και την εσωτερική συνοχή των παραγόντων. Οι αναλύσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας υποστηρίζουν τις ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου, η τελική μορφή του οποίου αποτελείται από 29 ερωτήσεις που συγκροτούν πέντε παράγοντες. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου και σε μαθητικό πληθυσμό, με στόχο την αξιολόγηση των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες.

Λέξεις-κλειδιά: στρες, στρατηγικές αντιμετώπισης, ανάπτυξη ερωτηματολογίου.

Ο κ. Σπ. Κάμτσιος είναι καθηγητής Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και υποψήφιος δρ στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Abstract

The present study describes the development of a questionnaire to assess coping strategies in primary school children. The items of the questionnaire were initially composed based on translation from relevant questionnaires in the existing coping literature, which were adapted for language. The instrument was administered to children in primary school (aged 10-12) in two different occasions. Internal consistency ($.61 < \alpha < .80$) and factorial validity provide preliminary support for the questionnaire, which consists of 29 items, assessing five coping strategies. This instrument could be useful in various school interventions programs.

Key words: stress, coping strategies, questionnaire development.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών, που εστιάζεται στο ψυχολογικό στρες. Το ενδιαφέρον αυτό είναι δικαιολογημένο, καθώς το ψυχολογικό στρες σχετίζεται και ενοχοποιείται για ένα πλήθος ασθενειών και ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως η καρδιακή νόσος, ο καρκίνος, η μειωμένη αντίσταση του ανοσοποιητικού συστήματος σε διάφορες παθογένειες, η χαμηλή ποιότητα ζωής, ο αυξανόμενος ρυθμός κατάθλιψης και αυτοκτονικών και η αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ (Giacobbi, Tuccitto, & Frye, 2007).

Επιπλέον, είναι ευρέως γνωστό ότι το στρες είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό στη ζωή των παιδιών και των εφήβων και η κυρίαρχη άποψη είναι ότι το στρες προκαλεί ορισμένα σωματικά συμπτώματα σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Murberg & Bru, *n press*). Διάφορες έρευνες έχουν αναφέρει ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλά ερεθίσματα άγχους στην καθημερινή τους ζωή, ερεθίσματα άγχους τα οποία σχετίζονται κυρίως με την οικογένειά τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ένα πιθανό διαζύγιο γονέων, την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου – φίλου ή συγγενή και τη διαρκή πίεση για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων στο σχολείο (Lewis & Frydenberg, 2002).

Το στρες, γενικά, ορίζεται ως μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, η οποία εκτιμάται διαφορετικά από το κάθε άτομο, είτε είναι επαχθής είτε είναι υπερβολική είτε καθίσταται επικίνδυνη για την ποιότητα της ζωής του (Lazarus & Folkman, 1984). Το στρες μπορεί να έχει αθροιστική επίδραση στα παιδιά, όταν αυτά βιώνουν περισσότερο από έναν

στρεσογόνο παράγοντα στη ζωή τους, που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την υγεία τους (Johnson, 2004). Ιδιαίτερα επηρεάζονται περισσότερο από προοδευτικά αυξανόμενες εμπειρίες και από εμπειρίες μεγάλης διάρκειας και, συγκεκριμένα, επηρεάζονται περισσότερο από αυτές των οποίων δεν έχουν τον έλεγχο (Compas, 1987; McNamara, 2000). Έχει αναφερθεί ότι τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν στα παιδιά από το στρες, εξαρτώνται από τον αριθμό των ερεθισμάτων άγχους που βιώνουν καθημερινά, όπως και από τη σημαντικότητα αυτών των ερεθισμάτων (Johnson, 2004). Αυτά τα ερεθίσματα άγχους ευθύνονται για ένα μεγάλο εύρος κοινωνικών προβλημάτων και προβλημάτων υγείας, όπως ανησυχία, κατάθλιψη, επιθετικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, & Abu-Saad, 2006).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης μετριάζουν το στρες και την ψυχοπαθολογία του. Στις έρευνες για την αντιμετώπιση του στρες χρησιμοποιείται γενικά η προσέγγιση των Lazarus και Folkman, (1984), σύμφωνα με την οποία το άτομο προσπαθεί με γνωστικές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις να ελέγξει τις εσωτερικές ή εξωτερικές απαιτήσεις που εκτιμώνται ως υπερβολικές ή επαχθείς. Επιπλέον, αναφέρονται σε δυο βασικούς τύπους της αντιμετώπισης του στρες, την αντιμετώπιση με εστίαση στο πρόβλημα (*problem focused coping*) και την αντιμετώπιση με εστίαση στο συναίσθημα (*emotion focused coping*). Η πρώτη αναφέρεται στις προσπάθειες για άμεση αλλαγή ή έλεγχο της πηγής του στρες. Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό μεταβάλλοντας το περιβάλλον, μετριάζοντας ή τροποποιώντας τις εξωτερικές πιέσεις, καθιστώντας τις πηγές του ερεθίσματος άγχους λιγότερο απειλητικές. Η δεύτερη αναφέρεται στις προσπάθειες ελέγχου ή ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με το ερέθισμα άγχους. Η συγκεκριμένη στρατηγική περιλαμβάνει τη γνωστική αποτίμηση, τη συναισθηματική ρύθμιση και τη γνωστική αλλαγή της δομής του προβλήματος (Lazarus & Folkman, 1984).

Στη βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση του στρες σε παιδιά και εφήβους, οι στρατηγικές αντιμετώπισης διχοτομούνται ακόμη περισσότερο (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomson, & Wadsworth, 2001). Τα παιδιά και οι έφηβοι που δε χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης σε ερεθίσματα άγχους, φαίνεται να έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Lazarus & Folkman, 1984). Σύμφωνα με τον Olbrich (1990) το πιο σημαντικό είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν το στρες, παρά ο ίδιος ο αντίκτυπος του στρες. Η μη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, η βίαιη συμπεριφορά και διάφορες ασθένειες είναι αποτελέσματα ανάρμοστων στρατηγικών αντιμετώπισης ερεθισμάτων άγχους. Σύμφωνα επίσης με πρόσφατη έρευνα των Hampel και

Petermann (2005), επιβεβαιώθηκε ότι τα παιδιά και οι έφηβοι ακόμη χρησιμοποιούν μη προσαρμοσμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, που φαίνεται ότι επηρεάζουν αρνητικά τη ψυχολογική ανάπτυξη των νέων ατόμων (Compas et al. 2001). Αυτά τα αποτελέσματα δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες είναι σημεία κλειδιά που καθορίζουν τα μακροχρόνια ψυχολογικά και φυσιολογικά αποτελέσματα του στρες (Kraag et al., 2006).

Ανασκόπηση εργαλείων μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες

Το μοντέλο της γνωστικής αποτίμησης και της αντιμετώπισης του στρες των Lazarus και Folkman (1984), είναι το κεντρικό για τις έρευνες, τη διαδικασία αντιμετώπισης του στρες και τη δημιουργία εργαλείων μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες στα παιδιά (Pincus & Friedman, 2004). Μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους σε αυτή τη θεωρία είναι ότι η αντιμετώπιση του στρες είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που επηρεάζεται από προσωπικές, καθημερινές και ειδικές μεταβλητές, σύμφωνα με την υπάρχουσα κατάσταση. Μέσα από το μοντέλο των Lazarus και Folkman (1984), η αντιμετώπιση του στρες περιγράφεται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τη γενική αποτίμηση, την αντίδραση στην αντιμετώπιση του στρες και το αποτέλεσμα της αντιμετώπισης του στρες (Pincus & Friedman, 2004).

Σε ανασκόπηση ξένης βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν διάφορα εργαλεία μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες για παιδιά και εφήβους, κυρίως των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και της πρώτης εφηβικής ηλικίας. Οι Spirito, Stark και Williams (1988) ανέπτυξαν το “Kidcope”, μέσα από το οποίο παιδιά Δημοτικού σχολείου καταγράφουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων για τέσσερα υποθετικά στρεσογόνα ερεθίσματα, στρατηγικές οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε αυτές με εστίαση στο πρόβλημα και στο συναίσθημα και σε στρατηγικές αποφυγής, ενώ οι Work, Levinson, και Hightower (1987), στην κλίμακά τους με τον τίτλο ‘What I usually do scale’, που αποτελείται από 25 ερωτήσεις και έπειτα από προσωπικές αναφορές παιδιών δημοτικού σχολείου για τους τρόπους αντιμετώπισης του στρες, αναφέρονται σε τέσσερις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, την *αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας*, την *αποφυγή*, την *ευχολογία* και την *αποδοχή της κατάστασης*, με αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας ($.66 < \alpha < .76$).

Οι Ebata και Moos (1989), στο ερωτηματολόγιό τους με τίτλο “Coping Response Inventory”, αξιολογούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με 48 ερωτήσεις, που συγκροτούν πέντε παράγοντες, *γνωστική αποτίμηση*, *επίλυση του προβλήματος*, *γνωστική αποφυγή του προβλήματος*, *αναζήτηση*

εναλλακτικών λύσεων και συναισθηματική ρύθμιση και με δείκτες εσωτερικής συνέπειας από .55 έως .79. Οι Fanshawe και Burnette (1991), ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο “Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences” και αναφέρονται σε στρατηγικές, όπως η *θετική και αρνητική αποφυγή του προβλήματος*, η *επικοινωνία με την οικογένεια* και ο *θυμός*. Οι Brodzinsy, Elias, Steiger, Simon, Gill, και Hitt (1992) εξέτασαν τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του “Coping Scale for Children and Youth” σε 498 παιδιά, ηλικίας 10 έως 15 ετών, με 44 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονταν στο πόσο συχνά τα παιδιά χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης όπως: *αναζήτηση βοήθειας, γνωστική επίλυση και αποφυγή του προβλήματος και συμπεριφορική αποφυγή*, όταν βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις. Οι Causey και Dubow (1992), με το “Self Report Coping Scale” καταγράφουν πέντε τρόπους αντιμετώπισης του στρες (*αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας, επίλυση και αποφυγή του προβλήματος, εσωτερική και εξωτερική του προβλήματος*). Περισσότερες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες (*αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας, αντιμετώπιση με εστίαση στο πρόβλημα, ανησυχία, ευχολογία, αποφυγή του προβλήματος, αναζήτηση βοήθειας, χαλάρωση, συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα*) εξέτασαν οι Frydenberg & Lewis (1993, 1999), στο ερωτηματολόγιό τους με τίτλο “Adolescent Coping Scale”, το οποίο περιλαμβάνει 79 ερωτήσεις και οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας είναι από .45 έως .81.

Πιο πρόσφατα οι Lohaus, Fleer, Freytag, και Klein-Hebling (1996) με το “Questionnaire in Stress Experiences and Coping in Childhood”, προσέγγισαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σε παιδιά ηλικίας 7 έως 14 ετών, με τέσσερις παράγοντες (*επίλυση και αποφυγή προβλήματος, χαλάρωση, αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας*) ($.70 < \alpha < .84$), ενώ οι Hampel και Petermann (2005), με το “German Coping Questionnaire for Children and Adolescence”, που αποτελείται από 36 ερωτήσεις, αναζήτησαν στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με εστίαση στο πρόβλημα και στο συναίσθημα, αλλά και μη προσαρμοσμένες στρατηγικές.

Στη βιβλιογραφία αντιμετώπισης του στρες σε παιδιά και εφήβους, οι στρατηγικές αντιμετώπισης διαχωρίζονται (Compas et al., 2001) σε στρατηγική με εστίαση στο πρόβλημα από την στρατηγική με εστίαση στο συναίσθημα (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988), την προσέγγιση από την αποφυγή της αντιμετώπισης του στρες (Roth & Cohen, 1986) και τον άμεσο από το δευτερογενή έλεγχο της αντιμετώπισης του στρες (Rothbaum, Weisz, & Snyder, 1982). Σε γενικές γραμμές, η στρατηγική με εστίαση στο πρόβλημα και ο άμεσος έλεγχος αντιμετώπισης του στρες, αντιπροσωπεύουν στρατηγικές που κατευθύνονται στο να τροποποιήσουν το στρεσογόνο ερέθισμα, ενώ η αντιμετώπιση με εστίαση στο συναίσθημα, η αποφυγή και ο δευτερογενής

έλεγχος αντικατροπίζουν στρατηγικές που κατευθύνονται στο να ελέγξουν τα αρνητικά αισθήματα που σχετίζονται με το στρες (Hampel & Petermann 2005).

Διάφορες αναφορές επισημαίνουν ότι η χρήση πολλαπλών μεθόδων αντιμετώπισης του στρες είναι ένας προδιαθεσικός παράγοντας για μια θετική ψυχολογική ρύθμιση (Caplan, Bennetto, & Weissberg, 1991). Σύμφωνα με τους Caplan και συνεργάτες (1991), τα παιδιά τα οποία είναι περισσότερο ευέλικτα και εναλλάσσονται χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές μεταξύ της εστίασης στο πρόβλημα και της εστίασης στο συναίσθημα, είναι περισσότερο ικανά στην αντιμετώπιση του στρες, ενώ οι Pincus και Friedman (2004) θεωρούν ότι τα άτομα επιτυχώς αντιμετωπίζουν το στρες, όταν χρησιμοποιούν μια πληθώρα στρατηγικών. Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Για τη διενέργεια της έρευνας υπήρχε η σχετική άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αρ. πρ.Φ15/1299/110039/Γ1).

Μέθοδος

1η πιλοτική

Σκοπός της πρώτης φάσης ήταν να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα και η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων των Lohaus et al., (1996). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε μετά από προσωπική επικοινωνία του ερευνητή με τους κατασκευαστές της κλίμακας, στον οποίο παραχωρήθηκε τόσο η άδεια χρήσης, όσο και ο τρόπος ανάλυσής του. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα με την τεχνική της αμφίδρομης μετάφρασης από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς γερμανικής γλώσσας. Χρησιμοποιήθηκαν οι 24 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που συγκροτούν τέσσερις παράγοντες: *κοινωνική βοήθεια* (6 ερωτήσεις), *επίλυση προβλήματος* (6 ερωτήσεις), *χαλάρωση* (6 ερωτήσεις), *αποφυγή προβλήματος* (6 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε 4 παιδιά που φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, όπου έγινε έλεγχος για την κατανόηση των ερωτήσεων, έτσι όπως είχαν διατυπωθεί. Ακολούθησαν μικροδιορθώσεις στην έκφραση – διατύπωση κάποιων ερωτήσεων. Σύμφωνα με τους Lohaus et al., (1996) οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων είναι ικανοποιητικοί, καθώς κυμαίνονται από .72 έως .84. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ο παράγοντας «*ενασχόληση με τη φυσική δραστηριότητα*» (με τρεις ερωτήσεις), που καταγράφεται ως στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, από το ερωτηματολόγιο

“Adolescent Coping Scale” των Frydenberg και Lewis, (1993), με δείκτη εσωτερικής συνέπειας .79. Οι μαθητές μετά το αρχικό πρόθεμα, που αποτελεί ένα κοινό στρεσογόνο παράγοντα για παιδιά σχολικής ηλικίας, «φαντάσου ότι πήρες χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα ή τεστ στο σχολείο. Αν σου συμβεί κάτι τέτοιο τότε...», απαντούσαν σε 5-θμια κλίμακα με ακραία στοιχεία το ποτέ (=1) και το πάντα (=5).

Διαδικασία

Η πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2007. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία, τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 105 άτομα (54 αγόρια και 51 κορίτσια), που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη τάξη δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής (Μ.Ο. ηλικίας $11.31 \pm .53$ έτη) και συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια μαθήματος του τρέχοντος αναλυτικού προγράμματος. Πριν αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις δόθηκαν προφορικά οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ήσυχια, ελεύθερα και με ηρεμία οι μαθητές το συμπλήρωσαν.

Στατιστική ανάλυση

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων με το συντελεστή α του Cronbach (1951) και την αξιοπιστία των δυο ημίσεων. Ο δείκτης alpha είναι ο σημαντικότερος δείκτης εσωτερικής συνέπειας, ωστόσο στην ψυχομετρία συνιστάται η χρησιμοποίηση επιπλέον εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης (Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004). Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) και χρησιμοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax rotation). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν η τιμή των ιδιοτιμών (eigenvalues) να είναι μεγαλύτερη της μονάδας.

Πριν από την παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Χρησιμοποιήθηκαν δυο έλεγχοι: το Bartlett's Test of Sphericity (το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett) (Bartlett, 1954), στο οποίο εξετάζεται εάν οι υποκλίμακες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και το κριτήριο KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy, KMO. Kaiser, 1974), το οποίο εξετάζει την επάρκεια του δείγματος. Όσον αφορά το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett είναι επιθυμητές στατιστικά σημαντικές τιμές και

για το δείκτη ΚΜΟ τιμές μεγαλύτερες του .60 θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από το .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέκυψαν πέντε παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 52.92% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον Πίνακα 2, όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach α και η αξιοπιστία δυο ημίσεων για κάθε παράγοντα φαίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, αξιοπιστία δύο ημίσεων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα.

Παράγοντες	Cronbach α	Αξιοπιστία δύο ημίσεων	Mean (St.D)
Κοινωνική βοήθεια	.68	.71	2.94(.79)
Επίλυση προβλήματος	.78	.70	3.33(.98)
Χαλάρωση	.68	.69	3.20(.86)
Αποφυγή προβλήματος	.53	.56	2.42(.68)
Συμμετοχή σε άσκηση	.65	.62	3.72(1.01)

Πίνακας 2. Παραγοντική ανάλυση Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Αντιμετώπισης Στρες για Παιδιά (1η φάση).

		Φορτίσεις					Communalities
	Θέματα	1	2	3	4	5	
1	Προσπαθώ να επιλύσω το πρόβλημα	.81					.29
2	Σκέφτομαι τι μπορώ να κάνω για να λύσω το πρόβλημα	.79			.36		.48
3	Αποφασίζω να βρω έναν τρόπο για να λύσω το πρόβλημα	.71					.64
4	Καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια για να μην ξανασυμβεί	.64					.78

Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης στρατηγικών

5	Αλλάζω κάτι για να πάνε καλύτερα τα πράγματα	.44	.40	.34	.43
6	Χαλαρώνω	-.37	.31		.56
7	Κάνω ένα διάλειμμα από τις υπόλοιπες δουλειές μου		.68		.47
8	Προσπαθώ να διατηρήσω την καλή μου φυσική κατάσταση συμμετέχοντας σε σπορ		.63		.75
9	Κάθομαι χαλαρά στο κρεβάτι μου	-.33	.62		.78
10	Ξεκουράζομαι για να αποκτήσω δυνάμεις		.61	-.38	.51 \
11	Λέω στον εαυτό μου ότι θα ρυθμιστεί μόνο του		.60		.54
12	Ασχολούμαι με άλλα θέματα		.48		.62
13	Αθλούμαι		.48		.45
14	Ασχολούμαι με τον αθλητισμό	-.39	.43		.57
15	Κάνω κάτι που πραγματικά μπορώ να απολαύσω		.42		.59
16	Αφήνω κάποιον να με παρηγορήσει			.77	.56
17	Λέω σε ένα φίλο μου τι συμβαίνει			.70	.29
18	Διηγούμαι σε κάποιον πώς ένιωσα		.68	.49	.78
19	Αφήνω να με βοηθήσει ένας φίλος		.64		.40
20	Προσπαθώ να κάνω κάτι για να χαλαρώσω			.70	.53
21	Σκέφτομαι ότι τελικά τα πράγματα δεν είναι τόσο άσχημα			.67	.25
22	Παρακαλώ κάποιον να με βοηθήσει		.33	-.60	.52

Μέντορας

23	Συμπεριφέρομαι σαν να μη με αφορά	-.30		.79	.71
24	Δεν το σκέφτομαι άλλο			.60	.51
25	Συμπεριφέρομαι σαν να είναι όλα εντάξει		-.34	.47	.37
26	Προσπαθώ την επόμενη φορά να συμπεριφερθώ καλύτερα	.42	.39	-.45	.51
27	Θα πω σε κάποιον από την οικογένειά μου τι συμβαίνει		.33	.37	-.37
					.32.
% διακύμανσης		12.70	12.59	10.47	8.96
Ιδιοτιμές		3.43	3.40	2.82	2.42
KMO = .61					
Bartlett Test of Sphericity = 1142,89					

Σημείωση: Φορτίσεις μικρότερες του .30 δεν απεικονίζονται

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες αποφασίστηκε να γίνουν ορισμένες αλλαγές. Οι τροποποιήσεις αυτές έγιναν λαμβάνοντας υπόψη κυρίως το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων – ερωτήσεων και αφορούσαν τόσο στις ερωτήσεις που απαρτίζουν τους παράγοντες του ερωτηματολογίου και τη σύνταξή τους όσο και στις οδηγίες που δίδονται στους μαθητές για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, σε κάποιους παράγοντες προστέθηκαν ερωτήσεις- προτάσεις, οι οποίες αποτελούν μέρος αντίστοιχων παραγόντων που δομούν ερωτηματολόγια στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες από τη διεθνή βιβλιογραφία (Dubow, Schmidt, McBride, Edwards & Merk, 1993, Pincus & Friedman, 2004, Hampel, Meier, & Kummel, 2007). Οι αλλαγές που έγιναν ανά παράγοντα είναι: 1. Στον παράγοντα *κοινωνική βοήθεια* η φράση «θα πω σε κάποιον από την οικογένειά μου τι συμβαίνει» αντικαταστάθηκε με τη φράση «λέω σε ένα φίλο ή στους γονείς μου τι συμβαίνει». Επίσης προστέθηκαν άλλες δυο προτάσεις – ερωτήσεις: «μιλώ με άλλους για να δω τι θα έκαναν αν θα είχαν αυτό το πρόβλημα» και «μιλώ σε άλλους ανθρώπους γι' αυτό που συμβαίνει και τους ζητώ να με βοηθήσουν». 2. Στον παράγοντα *επίλυση προβλήματος* αφαιρέθηκαν οι φράσεις «προσπαθώ την επόμενη φορά να συμπεριφερθώ καλύτερα» και «αλλάζω κάτι για να πάνε καλύτερα τα πράγματα», καθώς παρουσιάστηκε πρόβλημα,

αφού φόρτιζαν και σε άλλους παράγοντες και αντικαταστάθηκε η φράση «καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια να μη ξανασυμβεί» με τη φράση «κάνω ό,τι μπορώ για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα». 3. Στον παράγοντα *χαλάρωση* αφαιρέθηκαν οι φράσεις «ξεκουράζομαι για να αποκτήσω δυνάμεις», «κάνω ένα διάλειμμα από τις υπόλοιπες δουλειές μου» και «κάθομαι χαλαρά στο κρεβάτι μου» γιατί θεωρήθηκε ότι είναι πολύ γενικές και ίσως δεν αντιπροσωπεύουν παιδιά που φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου. Επίσης, αντικαταστάθηκε η φράση «κάνω κάτι που πραγματικά μπορώ να απολαύσω» με «βρίσκω ένα τρόπο για να χαλαρώσω π.χ. μουσική, βιβλίο, τηλεόραση», καθώς το περιεχόμενό της είναι πιο συγκεκριμένο. 4. Στον παράγοντα *άσκηση* προστέθηκαν οι περιπτώσεις «κάνω σπορ με τους φίλους μου», «πηγαίνω με τους φίλους μου να ασκηθώ» και «πάω στο γήπεδο, το πάρκο ή ένα χώρο αναψυχής για να παίξω» ενώ αφαιρέθηκε η φράση «προσπαθώ να διατηρήσω την καλή φυσική μου κατάσταση». Τέλος, αφαιρέθηκαν όλες οι ερωτήσεις που συγκροτούσαν τον παράγοντα *αποφυγή προβλήματος*, καθώς ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν πολύ μικρός (.53) και γιατί θεωρήθηκε ότι το νόημα των ερωτήσεων δεν ανταποκρίνεται στα κοινά στρεσογόνα ερεθίσματα παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, που αναφέρονται κυρίως στη σχολική επίδοση, την πίεση από τους γονείς για επίδοση στα μαθήματα και τις πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες (Κάμτσιος & Διγγελίδης, 2008). Για παράδειγμα, σε ένα κοινό στρεσογόνο ερέθισμα στο χώρο του σχολείου, όπως είναι ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα ή τεστ, δεν μπορεί ο μαθητής να θεωρεί ότι «δεν τον αφορά» ή ότι «δεν ασχολείται με αυτό το πρόβλημα, προσπαθώντας να το αποφύγει». Έχει, επίσης, αναφερθεί ότι, η στρατηγική αντιμετώπισης του στρες με αποφυγή, υφίσταται κυρίως όταν τα εξωτερικά ερεθίσματα είναι άμεσα ή μικρής διάρκειας ή όταν οι συνθήκες σε περιβάλλον εργασίας ή γενικά στη ζωή δεν μπορούν να ελεγχθούν καθόλου (π.χ. σε περίπτωση ασθενειών) (Roth & Cohen, 1986; Nowack, 1989). Τα κοινά στρεσογόνα ερεθίσματα των μαθητών είναι μεν άμεσα (άμεση γνώση της απόδοσης και του βαθμού σε ένα τεστ ή διαγώνισμα), αλλά υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου τους και μεταστροφή τους (π.χ. διαβάζω περισσότερο για να βελτιώσω την απόδοσή μου). Επιπλέον, προστέθηκαν επτά νέες φράσεις που συγκροτούν τον παράγοντα *εκδήλωση συναισθημάτων*, οι οποίες υποδηλώνουν τη συναισθηματική ρύθμιση και αντίδραση των παιδιών σε ερεθίσματα άγχους.

2η πιλοτική

Σκοπός της δεύτερης φάσης της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η εσωτερική συνέπεια και η δομική εγκυρότητα του Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων το οποίο προέκυψε από την

πρώτη φάση αυτής της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 29 ερωτήσεις οι οποίες αναμένεται να συγκροτούν πέντε παράγοντες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. *Παράγοντες ερωτηματολογίου και αριθμός ερωτήσεων ανά παράγοντα.*

Παράγοντες	Αριθμός ερωτήσεων
Κοινωνική βοήθεια	9
Επίλυση προβλήματος	6
Χαλάρωση	4
Εκδήλωση συναισθημάτων	5
Άσκηση	5

Διαδικασία

Η δεύτερη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2007. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία, τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 201 άτομα (91 αγόρια και 110 κορίτσια), που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη τάξη δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής (Μ.Ο. ηλικίας $11.51 \pm .63$ έτη) και συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια ωριαίου μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος και παρουσία του ερευνητή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αφού πρώτα διάβασαν το εισαγωγικό σημείωμα «Οι μαθητές έχουν πολλά πράγματα να κάνουν και ανησυχούν για διάφορα γεγονότα, όπως το σχολείο, το διάβασμα που έχουν να κάνουν στο σπίτι, η οικογένειά τους, οι φίλοι τους, ο γύρω κόσμος. Παρακάτω ακολουθεί μια λίστα με διάφορους τρόπους με τους οποίους νέοι άνθρωποι σαν εσένα αντιμετωπίζουν διάφορα σημαντικά προβλήματα της καθημερινής τους ζωής. Αυτό που πρέπει να κάνεις είναι να κυκλώσεις έναν από τους αριθμούς από το 1 έως το 5 που υπάρχει δίπλα σε κάθε πρόταση, δείχνοντας έτσι το τι κάνεις για να αντιμετωπίσεις διάφορα πράγματα και καταστάσεις που σου προκαλούν άγχος και ανησυχία», απαντούσαν σε 5-θμια κλίμακα με ακραία στοιχεία το ποτέ (=1) και το πάντα (=5).

Στατιστική ανάλυση

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου στη 2^η φάση της έρευνας, εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων με το συντελεστή α του Cronbach (1951) και την αξιοπιστία των δυο ημίσεων. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component

analysis). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Η καλύτερη ορθογώνια περιστροφή είναι η varimax, καθώς είναι μια διαδικασία η οποία μεγιστοποιεί τη διακύμανση και είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη στην ψυχολογική έρευνα (Αλεξόπουλος, 2004). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμηνεύαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές (eigenvalues) να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Τέλος, η εξέταση της πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities). Τιμές που δεν πλησιάζουν την μονάδα (1.00) δε θεωρούνται απειλή για την ύπαρξη πολυσυγγραμικότητας.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την κλίμακα των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες. Η κλίμακα πληρούσε τα κριτήρια παραγοντοποίησης ($KMO=.69$, Bartlett Test of Sphericity = 1759,88, $p<.001$) και η ανάλυση έδειξε ότι η κλίμακα παρουσιάζει μια καθαρή παραγοντική δομή. Οι παράγοντες που προέκυψαν ήταν οι αναμενόμενοι (οι παράγοντες αυτοί εμφανίστηκαν και με τη χρήση του Scree Plot.), ερμηνεύοντας το 48.2% της συνολικής διακύμανσης (ιδιοτιμή >1). Στον πρώτο παράγοντα φόρτισαν όλα τα θέματα της ενότητας *κοινωνική βοήθεια* (9 θέματα), στο δεύτερο παράγοντα τα θέματα της ενότητας *συμμετοχή σε άσκηση* (5 θέματα), στον τρίτο παράγοντα οι ερωτήσεις της ενότητας *εκδήλωση συναισθημάτων* (5 θέματα), στον τέταρτο παράγοντα οι προτάσεις της ενότητας *επίλυση προβλημάτων* (6 θέματα) και στον πέμπτο παράγοντα τα θέματα της ενότητας *χαλάρωση* (4 θέματα). Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η αξιοπιστία δυο ημίσεων και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach α για κάθε παράγοντα φαίνονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Αντιμετώπισης του Στρες για Παιδιά (2η φάση).

Θέματα	Φορτίσεις					Communalities
	1	2	3	4	5	
1 Παρακαλώ κάποιον να με βοηθήσει	.67					.49
2 Λέω σε κάποιον πώς ένιωσα	.66					.51
3 Ζητώ να με βοηθήσει ένας φίλος	.64					.51
4 Ζητώ βοήθεια από τους γονείς ή τους φίλους	.62					.47

5	Μιλώ σε άλλους ανθρώπους γι' αυτό που συμβαίνει και τους ζητώ να με βοηθήσουν	.60	.52
6	Εκδηλώνω τα συναίσθηματά μου	.60	.41
7	Μιλώ με άλλους για να δω τι θα έκαναν, αν είχαν αυτό το πρόβλημα	.52	.35
8	Αναζητώ κάποιον να με παρηγορήσει	.51	.33
9	Λέω σε ένα φίλο ή στους γονείς μου τι συμβαίνει	.49	.40
10	Αθλούμαι	.83	.73
11	Ασχολούμαι με τον αθλητισμό	.78	.53
12	Κάνω σπορ με τους φίλους μου	.76	.61
13	Πηγαίνω με τους φίλους μου να ασκηθώ	.68	.51
14	Πάω στο γήπεδο, πάρκο, χώρο αναψυχής για να παίξω	.64	.47
15	Φωνάζω ή βρίζω	.80	.67
16	Θυμώνω	.76	.60
17	Νευριάζω	.73	.56
18	Δείχνω στους υπόλοιπους την κακή μου διάθεση	.61	.41
19	Βρίσκω έναν τρόπο να ξεσπάσω	.51	.32
20	Σκέφτομαι τι μπορώ να κάνω για να λύσω το πρόβλημα	.70	.54
21	Προσπαθώ να επιλύσω το πρόβλημα	.70	.53
22	Αποφασίζω να βρω έναν τρόπο για να λύσω το πρόβλημα	.65	.51
23	Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά το πρόβλημα	.63	.45
24	Συνειδητά προσπαθώ να αντιμετωπίσω το πρόβλημα	.61	.42

25	Κάνω ό,τι μπορώ για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα	.45	.25
26	Προσπαθώ να κάνω κάτι για να χαλαρώσω	.72	.55
27	Κάνω κάτι που με βοηθά να χαλαρώσω	.66	.49
28	Βρίσκω έναν τρόπο για να χαλαρώσω (π.χ. μουσική, βιβλίο, τηλεόραση)	.61	.41
29	Χαλαρώνω	.49	.30

% διακύμανσης	11.75	10.5	9.9	9.3	6.7
Ιδιοτιμές	3.4	3	2.8	2.7	1.9
KMO =	.69				
Bartlett Test of Sphericity =	1759,88				

Σημείωση: Φορτίσεις μικρότερες του .30 δεν απεικονίζονται

Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, αξιοπιστία δύο ημίσεων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα (2η φάση).

Παράγοντες	Cronbach α	Αξιοπιστία δύο ημίσεων	Mean (St.D)
Κοινωνική βοήθεια	.78	.69	3.22 (.77)
Επίλυση προβλήματος	.72	.68	4.07 (.69)
Χαλάρωση	.61	.58	3.65 (.78)
Εκδήλωση συναισθημάτων	.75	.70	2.67 (.69)
Συμμετοχή σε άσκηση	.80	.72	3.96 (.83)

Συσχετίσεις

Θετική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ των παραγόντων *κοινωνική βοήθεια* και *επίλυση προβλήματος* και *κοινωνική βοήθεια* και *εκδήλωση συναισθημάτων* (πίνακας 6), συσχέτιση η οποία θεωρείται χαμηλή, ενώ δε φάνηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου, κάτι που δείχνει ότι οι παράγοντες είναι ανεξάρτητοι μεταξύ του.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Παράγοντες	1	2	3	4	5
Κοινωνική βοήθεια		.25*	.02	.23*	.08
Επίλυση προβλήματος			.13	-.05	-.01
Χαλάρωση				.13	.11
Εκδήλωση συναισθημάτων					-.02
Άσκηση					

* $p < .01$

Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, φάνηκαν υψηλοί συντελεστές φορτίσεων σε όλες τις ερωτήσεις που συγκροτούν τους πέντε παράγοντες του ερωτηματολογίου, αποτελέσματα τα οποία, σε συνδυασμό με την ανάλυση αξιοπιστίας και τους χαμηλούς συντελεστές συσχέτισεων των παραγόντων, φαίνεται να στηρίζουν τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές δημοτικού σχολείου και τα αποτελέσματα έδειξαν την ψυχομετρική επάρκεια του ερωτηματολογίου. Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε προγενέστερα ερωτηματολόγια από τη διεθνή βιβλιογραφία, που όμως δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν αυτούσια σε Έλληνες μαθητές, καθώς υπάρχει διαφορετική κουλτούρα μεταξύ των λαών. Για το λόγο αυτό τα ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν, ελέγχθηκαν και τροποποιήθηκαν, στις δυο διαδοχικές φάσεις και με διαφορετικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού, για τη δομική εγκυρότητα και για την εσωτερική συνέπεια των παραγόντων.

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνουν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου, καθώς, όπως αναμενόταν, προέκυψαν πέντε παράγοντες, οι οποίοι υποστηρίζουν την παραγοντική εγκυρότητα της κλίμακας. Οι πέντε αυτοί παράγοντες καταδείχτηκαν ως ανεξάρτητοι από την παραγοντική ανάλυση. Η ανεξαρτησία των παραγόντων ενισχύθηκε από τις χαμηλές τιμές του δείκτη συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων (Πίνακας 6). Η έρευνα υποστηρίζει την καταλληλότητα της κλίμακας, όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της σε δείγμα Ελλήνων μαθητών Δημοτικού σχολείου, αναδεικνύοντας πιθανώς το ζήτημα της αντιμετώπισης των στρεσογόνων

καταστάσεων ως «δόκιμο» και κατάλληλο να εκφράσει συμπεριφορές και συναισθήματα των μαθητών αρκετά πρώιμα στη μαθητική τους ζωή.

Η εστίαση στους επιμέρους παράγοντες αναδεικνύει συνέπεια στο δείκτη α-Cronbach στην παρούσα έρευνα και σε αυτές των Lohaous et al., (1996) και Frydenberg και Lewis (1993), καθώς ο δείκτης έχει σχεδόν ταυτόσημες τιμές. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα ήταν δόκιμο να ερευνηθούν ψυχομετρικά στο πλαίσιο επόμενων μελετών, με τη χρήση και άλλων στατιστικών μεθόδων, προκειμένου να επιβεβαιωθεί πλήρως η εγκυρότητα του συγκεκριμένου οργάνου. Η εφαρμογή όμως της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι αυτή που θα πρέπει να προτιμάται αρχικά σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται πρώτη φορά (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000, Grammatikopoulos, Tsigilis, Koustelios, & Theodorakis, 2005).

Το ερωτηματολόγιο, για την περαιτέρω βελτίωσή του, θα πρέπει να δοθεί σε νέο δείγμα παιδιών, ίδιας ηλικίας, προκειμένου να γίνει επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Εάν επιβεβαιωθούν οι ψυχομετρικές του ιδιότητες, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για συγκρίσεις στις επιλογές στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες μεταξύ των δυο φύλων, αλλά και μεταξύ διαφόρων ηλικιακών ομάδων παιδιών, καθώς η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι υπάρχουν τέτοιες διαφορές (Compas et. al., 1988, Rossman, 1992, Roecker, Dubow, & Donaldson, 1996, Hampel & Petermann, 2005). Επίσης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μέτρησης για την αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου, με σκοπό τη διδασκαλία στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες στα πλαίσια προγραμμάτων αγωγής υγείας.

Επίσης, στο πλαίσιο του ελέγχου της επιβεβαίωσης της θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης των στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων στο χώρο του σχολείου, περαιτέρω μελέτες θα ήταν ενδιαφέρον να ελέγξουν τη συσχέτιση μεταξύ της αντιμετώπισης του στρες και των στόχων μάθησης, είτε στο πλαίσιο του ελέγχου των δεικτών συνάφειας των μεταβλητών, είτε στο πλαίσιο μιας συνολικής παραγοντικής ανάλυσης των θεμάτων που συνθέτουν της κλίμακες γενικά των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες και των στόχων μάθησης.

Οι μαθητές και τα παιδιά που εκτίθενται σε πολλά ερεθίσματα άγχους βρίσκονται στον κίνδυνο να έχουν πολλά συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Dubow, Schmidt, McBride, Edward, & Merk, 1993). Οι ερευνητές έχουν αναζητήσει πηγές βοήθειας (κοινωνική υποστήριξη, δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων), που μπορούν να προστατέψουν τα παιδιά από τις πιθανές αρνητικές επιδράσεις στρεσογόνων γεγονότων της ζωής (Compas, 1987; Cowen & Work, 1988). Βασισμένοι σε αυτήν την έρευνα οι επιστήμονες συνηγορούν για τη χρησιμότητα της υλοποίησης προγραμμάτων

παρέμβασης στο σχολείο, με την παράλληλη χρήση κατάλληλων οργάνων αξιολόγησης, ώστε να διδάξουν στα παιδιά δεξιότητες και ικανότητες που θα προάγουν την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν το στρες (Dubow et al., 1993).

Το σχολικό περιβάλλον είναι το πιο κατάλληλο μέρος για παρεμβάσεις, όχι μόνο γιατί εκεί φοιτά το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, αλλά γιατί πολλοί στρεσογόνοι παράγοντες αναφέρονται ότι βιώνονται πιο συχνά στο σχολείο και αυτοί σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το σχολικό περιβάλλον και τις απαιτήσεις του. Η πίεση του χρόνου, η ανάγκη για επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις του σχολείου, φαίνεται να πιέζουν πολύ τα παιδιά. Μια κατάλληλη παρέμβαση θα πρέπει να στηριχτεί στους βασικούς στρεσογόνους παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον, να καθορίσει στο πως αυτοί επιδρούν στα επίπεδα του στρες των μαθητών, ποιες αλλαγές μπορούν να γίνουν για να μεταβληθούν αυτοί οι παράγοντες, ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να παρέχεται ένα περιβάλλον που να προάγει την υγεία και τη μάθηση (DeAnda, Baroni, Boskin, Buchwald, Morgan, Ow, Gold, & Weiss, 2000; Pincus & Friedman, 2004).

Κατάλληλα εργαλεία μέτρησης, όπως αυτό που αξιολογήθηκε στην έρευνα, θα καθορίσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, οι οποίες θα πρέπει να εστιάζονται στην ενίσχυση των τρόπων και των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες, αυξάνοντας παράλληλα μια αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για τη χρήση αυτών των στρατηγικών (DeAnda et al., 2000; Howard & Medway, 2004).

Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ. (2004). Έλεγχος αποτελεσμάτων στατιστικών αναλύσεων: Παραγοντική ανάλυση. *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Β. Ελλάδος*, 2, 227-247.
- Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of Royal Statistical Society*, 16, 296-298.
- Brodzinsky, D., Elias, M., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214.
- Caplan, M., Bennetto, L., & Weissberg, R. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of social problem-solving skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 103-114.
- Compas, B. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7, 275-302.
- Compas, B., Malcarne, V., & Fondacaro, K. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 405-411.
- Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomson, A, Wadsworth, M. (2001). Coping with

- stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Causey, D., & Dubow, E. (1992). Development of a self report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), 47-59.
- Cowen, E., & Work, W. (1988). Resilient children, psychological wellness and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16, 591-607.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- DeAnda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Gold, J., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463.
- Dubow, E., Schmidt, D., McBride, J., Edward, S., & Merk, L. (1993). Teaching children to cope with stressful experiences: Initial implementation and evaluation of a primary prevention program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(4), 428-440.
- Ebata, A., & Moos, R. (1989). *Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas, MO.
- Fanshawe, J.P., & Burnette, P.C. (1991). Assessing school-related stressors and coping mechanisms in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 92-98.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *Manual: The Adolescent Coping Scale*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1999). The Adolescent Coping Scale: Construct validity and what the instrument tells us. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 19-36.
- Giacobbi, P., Tuccitto, D., & Frye, T. (2007). Exercise, affect and university students' appraisal of academic events prior to the final examination period. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 261-274.
- Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., Koustelios, A., & Theodorakis, Y. (2005). Evaluating the implementation of an Olympic Education Program in Greece. *International Review of Education*, 51, 427-438.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effect on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73-83.
- Hatzigeorgiadis, A., & Bibble, S. (2000). Assessing cognitive interference in sport: Development of the thought occurrence questionnaire for sport. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 65-86.
- Θεοδωράκης, Γ., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004). Ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση οργάνων ποσοτικής έρευνας. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 115-142.
- Hampel, P., Meier, M., & Kummel, U. (2007). School based stress management training for adolescents: Longitudinal results from an exploratory study. *Journal of Youth and Adolescence*, in press.
- Howard, M., & Medway, F. (2004). Adolescents' attachment and coping with stress. *Psychology in the Schools*, 41(3), 391-402.
- Johnson, J. (2004). Stress in children. *Journal of Pastoral Counseling*, 39, 68-82.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-39.
- Κάμτσιος, Σ., & Διγγελίδης, Ν. (2008). Αιτίες πρόκλησης καθημερινών ερεθισμάτων άγχους, συμπτώματα στρες και στάδια αλλαγής για το στρες σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό* (υπό δημοσίευση).
- Kraag, G., Zeegers, M., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. (2006). Schools programs

- targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472. .
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lewis, R. & Frydenberg, E. (2002). Concomitants of failure to cope: What we should teach adolescents about coping. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 419-431.
- Lohaus, A., Fler, B., Freytag, P., & Klein-Hebling, J. (1996). *Questionnaire in stress experiences and coping in childhood*. Gottingen, Germany,: Hogrefe.
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people. What's new and what can we do?* London: Continuum.
- Murberg, T. & Bru, E. (in press). The role of neuroticism and perceived school related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence*.
- Nowack, K. (1989). Coping style, cognitive hardiness and health status. *Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 145-159.
- Olbrich, E. (1990). *Coping and development*. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.), *Coping and self concept in adolescence*. London: Springer-Verlag.
- Pincus, D., & Friedman, A. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology*, 7(4), 223-240.
- Roecker, C., Dubow, E., & Donaldson, D. (1996). Crosssituational patterns in children's coping with observed interpersonal conflict. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 288-299.
- Rossman, B. (1992). School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *Journal of Child Psychology*, 33, 1373-1397.
- Roth, S., & Cohen, L. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychology*, 41, 813-819.
- Rothbaum, F., Weisz, J., & Snyder, S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Spirito, A., Stark, L., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574.
- Work, W., Levinson, H., & Hightower, A. (1987). *What I usually do: a measure of elementary children's coping strategies*. University of Rochester, Center for Community Study, Rochester, NY.