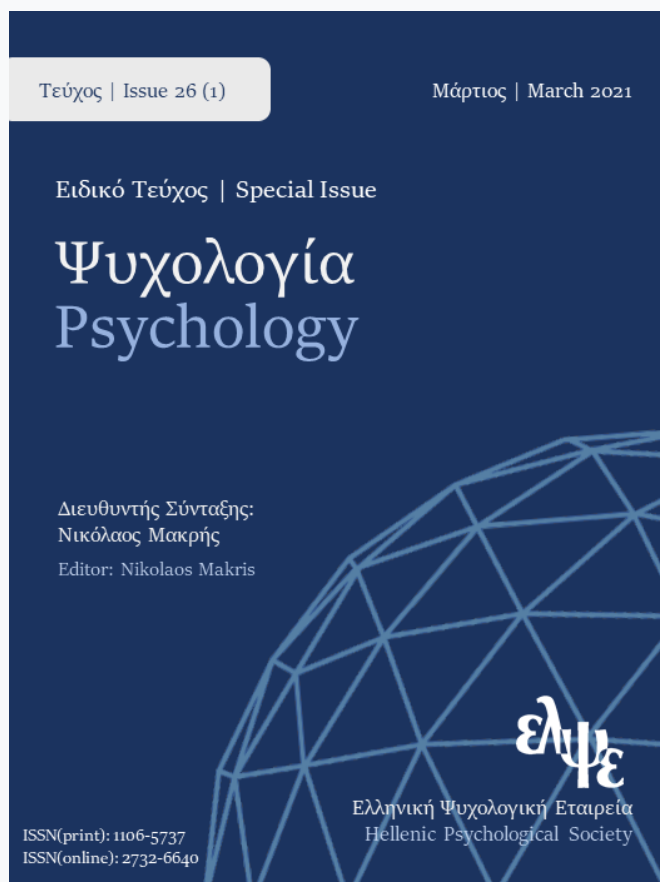


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 26, No 1 (2021)

Special Issue: Developmental Psychology. Research, applications and implications



Anxiety, self-efficacy, strengths and difficulties among fifth- and sixth-grade pupils in urban and semi-urban areas

Maria Koutrafour, Artemisia Papakonstantinou, Ioannis Dimakos

doi: [10.12681/psy_hps.26241](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26241)

Copyright © 2021, Μαρία Κουτραφούρη, Αρτεμισία Παπακωνσταντινοπούλου, Ιωάννης Δημάκος



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Koutrafour, M., Papakonstantinou, A., & Dimakos, I. (2021). Anxiety, self-efficacy, strengths and difficulties among fifth- and sixth-grade pupils in urban and semi-urban areas. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 88–101. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26241

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

Άγχος, αυτοαποτελεσματικότητα, δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού σε αστικές και ημιαστικές περιοχές

Μαρία ΚΟΥΤΡΑΦΟΥΡΗ¹, Αρτεμισία ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ¹, Ιωάννης ΔΗΜΑΚΟΣ¹¹Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Άγχος κατάστασης
Αυτοαποτελεσματικότητα
Δυνατότητες και δυσκολίες
Ιδιοσυγκρασιακό άγχος

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ιωάννης Δημάκος
Πανεπιστήμιο Πατρών
Τμήμα Επιστημών της
Εκπαίδευσης και Κοινωνικής
Εργασίας, Ρίο, Πάτρα 26504,
Ελλάδα
Email: dimakos@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη μελέτη της σχέσης μεταξύ του άγχους (ιδιοσυγκρασιακού και κατάστασης), των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και των δυνατοτήτων και των δυσκολιών μαθητών που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Η έρευνα διεξήχθη σε δέκα τυχαία επιλεγμένα σχολεία από αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Αχαΐας, πέντε από κάθε περιοχή. Οι συμμετέχοντες, συγκεκριμένα 561 μαθητές, συμπλήρωσαν την Κλίμακα Άγχους Κατάστασης - Ιδιοσυγκρασιακού Άγχους για Παιδιά, τη Νέα Κλίμακα Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας και το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρές διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης στον παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών, με τους μαθητές της Ε΄ τάξης να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα. Επίσης, τα παιδιά ημιαστικών περιοχών φάνηκε να παρουσιάζουν σχετικά μεγαλύτερα επίπεδα άγχους κατάστασης από αυτά των παιδιών αστικών περιοχών. Συνάφεια παρουσιάστηκε μεταξύ του ιδιοσυγκρασιακού άγχους και του άγχους κατάστασης, καθώς και μεταξύ των δυνατοτήτων και δυσκολιών και του άγχους και πιο συγκεκριμένα του ιδιοσυγκρασιακού άγχους. Αρνητική ήταν η συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και το άγχος. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικά ήταν τα αποτελέσματα της ιεραρχικής παλινδρόμησης που έδειξαν ότι το ιδιοσυγκρασιακό άγχος μπορεί να προβλεφθεί σε μεγάλο βαθμό από τη μεταβλητή των δυνατοτήτων και δυσκολιών. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι μεγαλύτερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας βοηθούν στη μείωση του άγχους, κυρίως όταν έχει προηγηθεί μείωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες, συνεισφέροντας έτσι στη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

Αν και οι περισσότερες έρευνες διεθνώς έχουν επικεντρωθεί στη συσχέτιση του άγχους (anxiety) με την αυτοεκτίμηση (self-esteem), αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η τελευταία στη μείωση του άγχους (Greenberg et al., 1992. Κωνσταντίνου et al., 2016. Scheier et al., 1994), αρκετές είναι και οι έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδραση των πεποιθήσεων της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) στη μείωση του ιδιοσυγκρασιακού άγχους και του άγχους κατάστασης (Karademas & Kalantzi-Azizi, 2003. Παπακωνσταντινοπούλου, 2018. Tahmassian & Moghadam, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα προστίθεται και ο

παράγοντας των δυνατοτήτων και δυσκολιών στη συμπεριφορά (strengths and difficulties) με σκοπό να προκύψει μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα για την ψυχική υγεία των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Η έννοια του άγχους

Το άγχος εμφανίζεται ως ένας σύνθετος παράγοντας στον χώρο της ψυχολογίας (Endler & Kocovski, 2001). Το 1970, ο Lewis προσδιόρισε το άγχος ως μια συναισθηματική κατάσταση η οποία είναι πολύ κοντά στο αίσθημα του φόβου, ενώ ο Lazarus (1966) είχε ήδη αναφερθεί στην κατάσταση ψυχολογικής διέγερσης που προκύπτει όταν οι εξωτερικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις προσαρμοστικές ικανότητες του ατόμου και το άτομο νιώθει αστάθεια και αναστάτωση. Το άγχος σχετίζεται με την ψυχολογική ένταση που νιώθει κάποιος όταν έρχεται αντιμέτωπος με ένα αρνητικό γεγονός ή μια δύσκολη κατάσταση (Μητρούση et al., 2013). Το περιβάλλον τροφοδοτεί συνεχώς με ερεθίσματα το άτομο. Τα ερεθίσματα τυγχάνουν επεξεργασίας από το άτομο, αξιολογούνται και κατατάσσονται ως «ουδέτερα», «θετικά» ή «αγχογόνα». Αυτή η γνωστική αξιολόγηση προκύπτει μέσω ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Lazarus & Folkman, 1984). Αναφορικά με τα νεαρά άτομα, έχει διαπιστωθεί ότι για μερικά παιδιά προϋποτίθενται πολλά αγχωτικά γεγονότα ή δύσκολες καταστάσεις για να ανακοπούν οι προσαρμοστικές τους ικανότητες, για άλλα ένα αγχωτικό ή δύσκολο γεγονός μπορεί να είναι κίνητρο για να συνεχίσουν πιο δυναμικά, ενώ για κάποια άλλα αρκεί μόνο ένα δύσκολο γεγονός για να εμφανίσουν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (Endler & Kocovski, 2001). Η διαδικασία αξιολόγησης χωρίζεται σε πρωτογενή και δευτερογενή. Στην πρωτογενή το άτομο αξιολογεί σε ποιον βαθμό αυτό που συμβαίνει είναι αρνητικό ή όχι. Στην δευτερογενή το άτομο κάνει υπολογισμό των δυνάμεών του και κρίνει κατά πόσο είναι σε θέση να αντεπεξέλθει στην κατάσταση που βρίσκεται και να τα καταφέρει (Χατζηχρήστου, 2011).

Το άγχος διακρίνεται σε *ιδιοσυγκρασιακό άγχος* και *άγχος κατάστασης* (Spielberger, 1966). Το ιδιοσυγκρασιακό άγχος αφορά την προσωπική προδιάθεση που έχει το άτομο να ανταποκρίνεται σε ένα ερέθισμα, ενώ το άγχος κατάστασης είναι το προσωρινό συναίσθημα που χαρακτηρίζεται από ψυχοπαθολογική αφύπνιση και συνειδητά αισθήματα ανησυχίας, τρόμου και έντασης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Το ιδιοσυγκρασιακό άγχος μπορεί να περιγραφεί και ως μια αντανάκλαση σε συχνές εμπειρίες άγχους κατάστασης, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει την τάση του ατόμου να βιώσει και στο μέλλον αγχωτικές καταστάσεις (Gros et al., 2007). Από την άλλη, το επίπεδο του άγχους κατάστασης που θα βιώσει το άτομο εμφανίζεται να εξαρτάται αφενός από το επίπεδο του ιδιοσυγκρασιακού του άγχους και αφετέρου από τη στρεοσογόνα κατάσταση. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο του ιδιοσυγκρασιακού του άγχους τόσο πιο υψηλό θα είναι το επίπεδο του άγχους κατάστασης που θα βιώσει (Gros et al., 2007). Επίσης, εξαιτίας της προδιάθεσής του στο άγχος, το άτομο πολλές φορές αντιλαμβάνεται ως απειλητικές κάποιες καταστάσεις που θα μπορούσαν να μην αξιολογηθούν ως τέτοιες (Μητρούση et al., 2013).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας

Η *αυτοαποτελεσματικότητα* αντιπροσωπεύει το σύνολο των κρίσεων ενός ατόμου σχετικά με το πόσο καλά το ίδιο μπορεί να οργανώσει και να διαχειριστεί πτυχές της συμπεριφοράς του οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των συνθηκών (Bandura, 1997). Η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της επιτυχίας ενός ατόμου, καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές του. Οι κρίσεις που κάνει το άτομο για τον εαυτό του θα επηρεάσουν τις επιλογές και τις ενέργειές του, θα καθορίσουν την προσπάθεια που θα καταβάλει και τον χρόνο που θα επιμείνει, ενώ θα επηρεάσουν επίσης τον τρόπο σκέψης, τις κινήσεις και τα συναισθήματά του (Bandura, 1982). Έτσι, τα άτομα που δεν εμπιστεύονται τις δυνατότητές τους θα μειώσουν τις προσπάθειές τους ή θα τις εγκαταλείψουν γρήγορα, όταν αντιμετωπίσουν εμπόδια και αποτυχίες. Αντίθετα, εκείνα που πιστεύουν σθεναρά στις δυνατότητές τους καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες κατά την ανταπόκριση σε μια πρόκληση (Schwartz et al., 2013).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου διαμορφώνονται και επηρεάζονται από τέσσερις βασικές πηγές σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1982): τις προσωπικές επιδόσεις σε δεξιότητες και επιτεύγματα, δηλαδή τις εμπειρίες του ίδιου του ατόμου, τις έμμεσες εμπειρίες, δηλαδή την παρατήρηση της συμπεριφοράς των

άλλων την οποία εκλαμβάνει ως διαγνωστικό κριτήριο της δικής του επίδοσης, την κοινωνική πειθώ, δηλαδή τη λεκτική υποστήριξη που παρέχει το περιβάλλον στο άτομο, την ψυχολογική κατάσταση και τη σωματική και συναισθηματική διεγερσή του.

Στην περίπτωση των παιδιών και των εφήβων, η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με τη θετική προσαρμογή (Leontorouli, 2013) και παίζει σημαντικό ρόλο και στη σχολική τους επιτυχία (Choi et al., 2001. Zimmerman et al., 1992). Οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας δέχονται περισσότερο ως πρόκληση τις δυσκολίες που εμφανίζονται παρά ως απειλή την οποία δεν μπορούν να διαχειριστούν (Van Dinther et al., 2011, 2014). Αντιθέτως, οι μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τις περισσότερες φορές φαίνεται να αποφεύγουν την εκπόνηση μιας σχολικής εργασίας, αφού ήδη έχουν αποθαρρυνθεί από τη σκέψη της πιθανής αποτυχίας, δεν θέτουν υψηλούς στόχους και επιλέγουν να ασχοληθούν μόνο με απλές εκπαιδευτικές διαδικασίες (Britner & Pajares, 2006).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με άγχος

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας έχει σημαντική βαρύτητα στον τομέα της ψυχικής υγείας και εμφανίζει συσχέτιση με το άγχος (Tahmassian & Moghadam, 2011). Το άγχος μπορεί να επιφέρει έντονη αστάθεια και αναστάτωση στη ζωή ενός παιδιού ή εφήβου σε σημείο που να το(ν) καθιστά δυσλειτουργικό (Χατζηχρήστου, 2011). Οι Bandura et al. (1999) έχουν τονίσει ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως παράγοντας που μειώνει το άγχος, ενώ όποιος έχει χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο επιρρεπής σε αγχωτικές καταστάσεις. Ο Muris (2002) υποστηρίζει ότι η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνει τα επίπεδα άγχους. Όταν όμως τα άτομα έχουν υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκτιμήσουν τη δύσκολη κατάσταση ως πρόκληση και να αντεπεξέλθουν σε αυτή.

Έτσι, οι καθημερινές απαιτήσεις μπορούν να γίνουν αντιληπτές άλλοτε ως πρόκληση και άλλοτε ως απειλή. Οι απαιτήσεις που θα θεωρηθούν απειλή θα δημιουργήσουν άγχος στο άτομο, ειδικά σε περίπτωση που οι πεποιθήσεις του για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατάστασης, δηλαδή οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς του, είναι χαμηλές (Χατζηχρήστου, 2011). Όσοι έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποφεύγουν κάθε κίνηση που θεωρούν ότι ξεπερνά τις δυνατότητές τους (Karademas & Kalantzi-Azizi, 2003). Αντίθετα, τα άτομα με ισχυρές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια όταν έρθουν αντιμέτωποι με δυσκολίες και να επιμείνουν περισσότερο σε εργασίες όταν πιστεύουν ότι έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν (O'Keefe & Linnenbrink-Garcia, 2014). Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Kovacs και Borcsa (2017) έφηβοι με υψηλό ιδιοσυγκρασιακό άγχος και άγχος κατάστασης ήταν λιγότερο ανθεκτικοί ψυχικά από έφηβους με χαμηλά επίπεδα άγχους (ιδιοσυγκρασιακό και κατάστασης).

Οι δυνατότητες και δυσκολίες των μαθητών σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα και το άγχος

Το 1997, ο Goodman προχώρησε στην εννοιολογική κατασκευή ενός ψυχομετρικού εργαλείου αξιολόγησης της συμπεριφοράς των εφήβων, του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως σκοπό να αξιολογεί την ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών και εφήβων σε πέντε βασικούς τομείς: συναισθηματικά συμπτώματα (emotional symptoms), διαταραχές συμπεριφοράς (conduct problems), προβλήματα υπερκινητικότητας/ελλειμματικής προσοχής (hyperactivity/inattention), προβλήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους (peer relationship problems), θετική κοινωνική συμπεριφορά (prosocial behavior). Το ερωτηματολόγιο αυτό καινοτομεί ως προς το γεγονός ότι, εκτός από τις δυσκολίες, αξιολογεί και τις δυνατότητες παιδιών και εφήβων μέσω του τομέα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι, προκύπτει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την ψυχική υγεία των παιδιών.

Ο παράγοντας των δυνατοτήτων και δυσκολιών έχει συσχετιστεί επίσης με το άγχος, την κατάθλιψη και την υπερκινητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας που συνδέεται περισσότερο με το άγχος είναι αυτός των συναισθηματικών συμπτωμάτων, τα οποία μπορούν να εμφανιστούν ακόμα και με τη μορφή πονοκεφάλων, νευρικότητας ή ευερεθιστότητας (Muris et al., 2003, 2004. Petanidou et al., 2014). Από την άλλη, η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις ικανότητες του ατόμου να εκτελεί προγράμματα δράσης και να

αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις των διαφόρων συνθηκών (Luthar, 1991). Τα άτομα που καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν τις διάφορες συνθήκες είναι λιγότερο ευάλωτα σε επικίνδυνες καταστάσεις, ενώ όσα δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς (Luthar & Zigler, 1991).

Δεδομένης της απουσίας ερευνητικών δεδομένων ως προς τα παραπάνω θέματα στην ελληνική πραγματικότητα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ άγχους (ιδιοσυγκρασιακού και κατάστασης), πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και του παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών σε μαθητές σχολικής ηλικίας;
2. Επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, τάξη φοίτησης, αστική ή ημιαστική περιοχή διαμονής) τους ανωτέρω παράγοντες;
3. Μπορεί να γίνει πρόβλεψη του ιδιοσυγκρασιακού άγχους από τις μεταβλητές του άγχους κατάστασης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων και δυσκολιών των μαθητών; Ποια η έμμεση και άμεση (ανεξάρτητη) συμβολή κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2015-16. Συμμετείχαν μαθητές από πέντε αστικά και πέντε ημιαστικά δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 561 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων 262 ήταν αγόρια (46,7%) και 299 κορίτσια (53,3%). Ως προς την τάξη φοίτησης, 280 (49,9%) μαθητές φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη και 281 (50,1%) στην ΣΤ΄. Ως προς την περιοχή που διέμεναν, 333 (59,36%) μαθητές προέρχονταν από αστικές περιοχές της Αχαΐας και 228 (40,64%) από ημιαστικές. Αναλυτικά, η κατανομή των μαθητών ανά φύλο, τάξη φοίτησης και περιοχή διαμονής παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο, τάξη φοίτησης και περιοχή διαμονής

Φύλο	Περιοχή												Σύνολο	
	Αστική						Ημιαστική							
	Ε΄ Δημ.		ΣΤ΄ Δημ.		Σύνολο		Ε΄ Δημ.		ΣΤ΄ Δημ.		Σύνολο		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αγόρια	71	12,66	81	14,44	152	27,09	62	11,05	48	8,56	110	19,61	262	46,70
Κορίτσια	84	14,97	97	17,29	181	32,26	63	11,23	55	9,80	118	21,03	299	53,30
Σύνολο	155	27,63	178	31,73	333	59,36	125	22,28	103	18,36	228	40,64	561	100,00

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Κλίμακα Άγχους Κατάστασης – Ιδιοσυγκρασιακού Άγχους για Παιδιά. Η εκτίμηση του άγχους των μαθητών έγινε μέσω της Κλίμακας Άγχους Κατάστασης – Ιδιοσυγκρασιακού Άγχους για Παιδιά (State-Trait Anxiety Inventory for Children) των Spielberger et al. (1973). Κάθε υποκλίμακα αποτελείται από 20 προτάσεις αυτοαξιολόγησης. Στην υποκλίμακα SAI, η οποία μετρά το άγχος κατάστασης, οι συμμετέχοντες αξιολογούν πώς νιώθουν εκείνη τη στιγμή (π.χ. «Νιώθω ήρεμος») σε μια κλίμακα τύπου Likert 3 σημείων (όπου 1 = πολύ και 3 = καθόλου). Στην υποκλίμακα TAI, η οποία μετρά το ιδιοσυγκρασιακό άγχος, οι συμμετέχοντες αξιολογούν τον εαυτό τους με βάση το πώς αισθάνονται συνήθως (π.χ. «Δυσκολεύομαι να αντιμετωπίσω τα προβλήματά μου») σε μια κλίμακα τύπου Likert 3

σημείων (όπου 1 = σπάνια και 3 = συχνά). Η κλίμακα διαθέτει υψηλή εσωτερική συνέπεια (internal consistency) με δείκτη α του Cronbach = 0,89. Ο δείκτης Cronbach στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε να είναι για το άγχος κατάστασης $\alpha = 0,83$ και για το ιδιοσυγκρασιακό άγχος $\alpha = 0,84$.

Νέα Κλίμακα Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η Νέα Κλίμακα Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας (New Generalized Self-Efficacy Scale) των Chen et al. (2001) σε ελληνική προσαρμογή και μετάφραση από τους Alexopoulos και Asimakopoulou (2009). Πρόκειται για μια σύντομη κλίμακα 8 προτάσεων τύπου Likert 5 σημείων (όπου 1 = διαφωνώ απόλυτα και 5 = συμφωνώ απόλυτα), η οποία αξιολογεί τη γενική αυτοαποτελεσματικότητα παιδιών ηλικίας 9-12 ετών. Για τη συγκεκριμένη κλίμακα ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν $\alpha = 0,86$. Ο δείκτης α του Cronbach στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε να είναι $\alpha = 0,75$.

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών. Η εκτίμηση του παράγοντα των δυνατοτήτων και των δυσκολιών στη συμπεριφορά έγινε μέσω της ελληνικής απόδοσης του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire) του Goodman (1997). Η ελληνική προσαρμογή και μετάφραση έγινε από τους Μπίμπου-Νάκου et al. (2002). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς εξετάζει την ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου μέσω 25 προτάσεων τύπου Likert 3 σημείων (1 = δεν ισχύει, 2 = ισχύει κάπως και 3 = ισχύει σίγουρα), όπου περιγράφονται θετικά και αρνητικά γνωρίσματα των παιδιών (Muris et al., 2003). Η αξιολόγηση γίνεται σε πέντε τομείς δυνατοτήτων και δυσκολιών συμπεριφοράς: (α) συναισθηματικά συμπτώματα, (β) διαταραχές συμπεριφοράς, (γ) προβλήματα υπερκινητικότητας ή ελλειμματικής προσοχής, (δ) προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους και (ε) θετική κοινωνική συμπεριφορά. Η συσχέτιση του συγκεκριμένου εργαλείου με άλλες κλίμακες που μελετούν παρόμοιες δυσκολίες έδειξε επαρκή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) όπως αναφέρεται από τους Σταλικά et al. (2012, σελ. 830-831), ενώ και ο δείκτης α του Cronbach ήταν 0,80 (Goodman, 1999). Ο συνολικός δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach στην παρούσα έρευνα είναι $\alpha = 0,68$.

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των μαθητών στις τέσσερις κλίμακες καταγράφηκαν και αθροίστηκαν με σκοπό την εξαγωγή δεικτών δυνατοτήτων και δυσκολιών στη συμπεριφορά, αυτοαποτελεσματικότητας, άγχους κατάστασης και ιδιοσυγκρασιακού άγχους. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών έγινε μέσω της γλώσσας στατιστικού προγραμματισμού R (R Core Team, 2019).

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές του ιδιοσυγκρασιακού άγχους, του άγχους κατάστασης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων και δυσκολιών ως προς το φύλο, την τάξη και την περιοχή διαμονής των συμμετεχόντων. Όπως έδειξε ο έλεγχος με το κριτήριο t , ο παράγοντας των δυνατοτήτων και δυσκολιών των μαθητών δεν εμφάνισε διαφορές ως προς στο φύλο ($p = 0,278$). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα των ελέγχων και για τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας ($p = 0,376$), του ιδιοσυγκρασιακού άγχους ($p = 0,061$) και του άγχους κατάστασης ($p = 0,128$). Ως προς την τάξη φοίτησης, σημαντική ήταν η διαφοροποίηση των τιμών για τον παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών ($p = 0,041$), με τους μαθητές της Ε΄ τάξης να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα ($M = 1,94$) σε σχέση με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης ($M = 1,88$). Αντιθέτως, δεν καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας ($p = 0,880$), του ιδιοσυγκρασιακού άγχους ($p = 0,926$) και του άγχους κατάστασης ($p = 0,373$). Τέλος, ως προς την περιοχή διαμονής, δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών για τις μεταβλητές των δυνατοτήτων και δυσκολιών ($p = 0,359$), της αυτοαποτελεσματικότητας ($p = 0,251$) και του ιδιοσυγκρασιακού άγχους ($p = 0,727$). Εξαιρέση αποτέλεσε η μεταβλητή του άγχους κατάστασης ($p = 0,009$), με τους μαθητές των ημιαστικών περιοχών να εμφανίζουν ελαφρώς πιο αγχωτικές συμπεριφορές ($M = 1,41$) συγκριτικά με αυτούς των αστικών περιοχών ($M = 1,40$).

Πίνακας 2

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (σε παρένθεση) ανά φύλο, τάξη και περιοχή διαμονής των συμμετεχόντων για τις μεταβλητές του ιδιοσυγκρασιακού άγχους, του άγχους κατάστασης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων και δυσκολιών

	Ιδιοσυγκρασιακό Άγχος		Άγχος Κατάστασης		Αυτοαποτελεσματικότητα		Δυνατότητες και Δυσκολίες	
	Αστική	Ημιαστική	Αστική	Ημιαστική	Αστική	Ημιαστική	Αστική	Ημιαστική
Αγόρια (Ε΄ τάξη)	1,68 (0,399)	1,67 (0,351)	1,37 (0,268)	1,39 (0,306)	3,82 (0,507)	3,89 (0,571)	1,91 (0,225)	1,92 (0,217)
Αγόρια (ΣΤ΄ τάξη)	1,51 (0,321)	1,64 (0,384)	1,40 (0,245)	1,40 (0,259)	3,83 (0,593)	4,04 (0,501)	1,83 (0,183)	1,90 (0,195)
Αγόρια (σύνολο)	1,58 (0,367)	1,66 (0,364)	1,39 (0,255)	1,40 (0,285)	3,82 (0,552)	3,65 (0,544)	1,87 (0,206)	1,91 (0,207)
Κορίτσια (Ε΄ τάξη)	1,73 (0,347)	1,76 (0,289)	1,41 (0,288)	1,41 (0,353)	3,88 (0,526)	3,87 (0,661)	1,97 (0,220)	1,94 (0,188)
Κορίτσια (ΣΤ΄ τάξη)	1,59 (0,303)	1,75 (0,366)	1,40 (0,231)	1,43 (0,361)	3,72 (0,566)	3,74 (0,575)	1,87 (0,166)	1,96 (0,204)
Κορίτσια (σύνολο)	1,65 (0,331)	1,76 (0,326)	1,41 (0,258)	1,42 (0,356)	3,80 (0,552)	3,81 (0,623)	1,92 (0,199)	1,95 (0,195)

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 3) φαίνονται οι συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Ιδιαίτερα υψηλή εμφανίζεται η συνάφεια του ιδιοσυγκρασιακού άγχους με τη μεταβλητή των δυνατοτήτων και δυσκολιών. Αρνητική ήταν, όπως αναμενόταν, η συνάφεια του άγχους (ιδιοσυγκρασιακού και κατάστασης) με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Πίνακας 3

Στατιστικά σημαντικές συνάφειες για τις μεταβλητές του ιδιοσυγκρασιακού άγχους, του άγχους κατάστασης, της αυτοαποτελεσματικότητας και του παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών

	2.	3.	4.
1. Ιδιοσυγκρασιακό άγχος	0,329 ^{***}	-0,229 ^{***}	0,618 ^{***}
2. Άγχος κατάστασης		-0,313 ^{***}	0,198 ^{***}
3. Αυτοαποτελεσματικότητα			0,027
4. Δυνατότητες και δυσκολίες			

^{***} $p < 0,001$

Η συνάφεια του άγχους κατάστασης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων και δυσκολιών με το ιδιοσυγκρασιακό άγχος διερευνήθηκε περαιτέρω με την τεχνική της ιεραρχικής παλινδρόμησης. Στο πρώτο βήμα της διαδικασίας εισήχθη στο μοντέλο μόνο το άγχος κατάστασης, στο δεύτερο βήμα προστέθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ στο τρίτο βήμα εισήχθη στο μοντέλο και η μεταβλητή των δυνατοτήτων και δυσκολιών (Πίνακας 4). Η επιλογή της σειράς εισαγωγής των μεταβλητών στην ανάλυση στηρίχτηκε σε προηγούμενες μελέτες (ενδεικτικά, Κωνσταντίνου et al., 2016. Παπακωνσταντινοπούλου, 2018), όπου οι δείκτες συνάφειας των μεταβλητών ήταν παρόμοιοι με τους αντίστοιχους δείκτες συνάφειας του Πίνακα 3 και η ανάλυση με την τεχνική της ιεραρχικής παλινδρόμησης με την ίδια σειρά εισαγωγής των μεταβλητών είχε δείξει παρόμοια αποτελέσματα.

Πίνακας 4

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το ιδιοσυγκρασιακό άγχος και ανεξάρτητες μεταβλητές το άγχος κατάστασης, την αυτοαποτελεσματικότητα και τον παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών (με αστερίσκο εμφανίζεται η στατιστική σημαντικότητα)

Μοντέλο 10	B	SE	β	ΔR^2	ΔF	p
<i>Βήμα 1</i>						
Άγχος κατάστασης	0,406 ^{**}	0,050	0,329	0,108	65,743	0,0001
<i>Βήμα 2</i>						
Άγχος κατάστασης	0,352 ^{**}	0,0522	0,285			
Αυτοαποτελεσματικότητα	-0,087 ^{**}	0,026	-0,141	0,018	11,085	0,001
<i>Βήμα 3</i>						
Άγχος κατάστασης	0,182 ^{**}	0,042	0,147			
Αυτοαποτελεσματικότητα	-0,122 ^{**}	0,021	-0,198			
Δυνατότητες και δυσκολίες	1,020 ^{**}	0,056	0,594	0,336	336,689	0,0001

^{*} $p < 0,05$, ^{**} $p < 0,01$, Durbin-Watson 1,874

Από την παραπάνω ανάλυση φάνηκε ότι και οι τρεις μεταβλητές (το άγχος κατάστασης, η αυτοαποτελεσματικότητα και ο παράγοντας των δυνατοτήτων και δυσκολιών) είχαν στατιστικά σημαντική

συνεισφορά στην ερμηνεία διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής (46,2% συνολικά). Η μεταβλητή του άγχους κατάστασης εξήγησε το 10,8% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Η μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία προστέθηκε στο δεύτερο βήμα, ερμήνευσε μικρό επιπλέον ποσοστό διακύμανσης (1,8% και με αρνητικό συντελεστή παλινδρόμησης όπως αναμενόταν). Σημαντικά μεγαλύτερο ήταν, ωστόσο, το επιπλέον ποσοστό διακύμανσης (33,6%) που ερμήνευσε η μεταβλητή των δυνατοτήτων και δυσκολιών στη συμπεριφορά, όταν εισήχθη στο τρίτο βήμα της ανάλυσης. Στο τελικό μοντέλο η συνεισφορά της μεταβλητής του άγχους κατάστασης ($B = 0,182$) βρέθηκε μειωμένη, σε αντίθεση με την αυξημένη συμβολή της μεταβλητής της αυτοαποτελεσματικότητας ($B = -0,122$).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με το άγχος αλλά και της αυτοαποτελεσματικότητας με τον παράγοντα αυτόν έχει ήδη καταγραφεί στη βιβλιογραφία. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να διερευνηθεί επιπλέον η επίδραση του παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών συμπεριφοράς στη μείωση του άγχους παιδιών σχολικής ηλικίας, καθώς και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών (φύλο, τάξη φοίτησης, αστική ή ημιαστική περιοχική διαμονής) στους ανωτέρω παράγοντες.

Η διαφοροποίηση των δύο φύλων, τουλάχιστον στην αρχή της εφηβείας, έχει επισημανθεί ήδη ως προς θέματα ψυχικής υγείας (Leontorouli, 2013) και φαίνεται να δυσχεραίνει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Ειδικά όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα, προηγούμενες έρευνες (Δημάκος & Παπακωνσταντινοπούλου, 2012. Ζαφειριάδη et al., 2016) αναφέρουν ότι συνήθως τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από ό,τι τα αγόρια. Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση καμίας μεταβλητής ως προς το φύλο.

Η τάξη φοίτησης διαφοροποίησε τους μέσους όρους μόνο στον παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών, με τα παιδιά της Ε΄ τάξης να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από αυτά της ΣΤ΄. Το εύρημα αυτό συνάδει και με ανάλογο εύρημα της Παπακωνσταντινοπούλου (2018), όπου οι μαθητές της Ε΄ τάξης είχαν εμφανίσει περισσότερες δυσκολίες στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και πιο αγχωτικό χαρακτήρα από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Θα μπορούσε ίσως να υποθεθεί ότι τα παιδιά της ΣΤ΄ βρίσκονται σε κάποια αναστάτωση λόγω της επερχόμενης εισαγωγής τους στον νέο και γεμάτο προκλήσεις γι' αυτά χώρο του γυμνασίου. Η υπόθεση αυτή, ωστόσο, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης επίδραση της περιοχής διαμονής στη μέτρηση του άγχους κατάστασης, με τα παιδιά των ημιαστικών περιοχών να εμφανίζουν λίγο μεγαλύτερα επίπεδα άγχους κατάστασης από αυτά των αστικών. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο με βάση τη διαφοροποίηση στον τρόπο ζωής, τις συνθήκες και τις καταστάσεις που καλείται κανείς να αντιμετωπίσει σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Η έρευνα της Gilligan (2000) έχει τονίσει την επίδραση του περιβάλλοντος στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, εστιάζοντας στις δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο. Το περιβάλλον, οι εξωτερικές συνθήκες και η καθημερινότητα στις αστικές περιοχές θα μπορούσαν να θεωρηθούν πιο αγχογόνα, ωστόσο τα δικά μας αποτελέσματα δεν έδειξαν ανάλογη διαφοροποίηση. Αντίθετα, βρέθηκε διαφορά ως προς το άγχος κατάστασης, με τα παιδιά των ημιαστικών περιοχών να εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους από αυτά των αστικών. Σε άλλη έρευνα με 1357 μαθητές ίδιας ηλικίας από αστικές και ημιαστικές περιοχές (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018), η μεταβλητή της περιοχής διαμονής είχε εμφανίσει σχετικά μικρή επίδραση στο ιδιοσυγκρασιακό άγχος, με τους μαθητές από τις ημιαστικές-αγροτικές περιοχές να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους μαθητές των αστικών περιοχών. Αντιθέτως, καμία επίδραση δεν είχε η περιοχή διαμονής σε έρευνα των Zhang et al. (2014) στο άγχος μεγαλύτερων σε ηλικία συμμετεχόντων (φοιτητών) για την υγεία τους, τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους και την ικανοποίηση που νιώθουν από τη ζωή τους.

Αναφορικά με τη στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στο ιδιοσυγκρασιακό άγχος και το άγχος κατάστασης, αν και έχει γίνει ο διαχωρισμός τους τουλάχιστον σε επίπεδο μετρήσεων (Spielberger, 1966), πολλές φορές μπορούν να συνυπάρχουν. Συνήθως όταν κάποιος έχει ιδιοσυγκρασιακό άγχος είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνει και άλλα

προβλήματα ψυχικής υγείας (Caci et al., 2003), συνεπώς και άγχος κατάστασης, χωρίς αυτό να σημαίνει, ωστόσο, ότι όποιος έχει άγχος κατάστασης αναγκαστικά θα διακατέχεται και από ιδιοσυγκρασιακό.

Αναμενόμενη ήταν η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας, το ιδιοσυγκρασιακό άγχος και το άγχος κατάστασης. Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, κατά τον Muris (2002), σπάνια συνυπάρχει με υψηλά επίπεδα άγχους. Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως παράγοντας που μειώνει το άγχος καθώς και την ευαισθησία που έχει κάποιος προς την κατάθλιψη (Bandura et al., 1999). Συνεπώς, δεν θα μπορούσαν ταυτόχρονα να υπάρχουν υψηλά επίπεδα άγχους και αυτοαποτελεσματικότητας. Η σύνδεση της τελευταίας με τη σχολική επιτυχία, σε συνάρτηση με το ιδιοσυγκρασιακό άγχος, έχει ήδη καταγραφεί σε δείγμα 783 μαθητών λυκείου σε 21 δημόσια σχολεία στο Βραδεμβούργο της Γερμανίας, όπου βρέθηκε ότι, τόσο για μαθητές με υψηλό ιδιοσυγκρασιακό άγχος όσο και για μαθητές με χαμηλότερο ιδιοσυγκρασιακό άγχος, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους προάγει την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Schnell et al., 2015). Επιπρόσθετα, μέσα από το κριτήριο της ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ότι ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας εξηγεί μόνο ένα μικρό ποσοστό της διακύμανσης του ιδιοσυγκρασιακού άγχους. Το ιδιοσυγκρασιακό άγχος ενδέχεται να συνδέεται στενότερα με άλλες μεταβλητές όπως είναι η αυτοεκτίμηση (Judge & Bono, 2001), σχέση που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Τέλος, όπως αναφέρουν οι Tahmassian και Moghadam (2011), όταν υπάρχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, είναι πιο πιθανό να εμφανίζονται στο άτομο συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα. Όμως οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων και δυσκολιών δεν συσχετίστηκαν σημαντικά στην παρούσα μελέτη, εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την πίστη του ατόμου ότι μπορεί να τα καταφέρει, ενώ οι δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές δείχνουν ότι το άτομο δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018).

Η πιο ισχυρή συσχέτιση καταγράφηκε ανάμεσα στον παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών και το ιδιοσυγκρασιακό άγχος. Οι δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά σχετίζονται με διαταραχές στην ψυχική υγεία (Goodman et al., 2000). Όταν υπάρχουν υψηλά επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού άγχους, τότε είναι δυνατόν να συνυπάρχουν στην προσωπικότητα αρκετά προβλήματα και δυσκολίες στη συμπεριφορά (συναισθηματικά συμπτώματα, διαταραχές συμπεριφοράς, προβλήματα υπερκινητικότητας/ελλειμματικής προσοχής και προβλήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους). Η εμφάνιση ιδιοσυγκρασιακού άγχους θα μπορούσε να προκύψει από τις δυσκολίες στη συμπεριφορά ως ένδειξη ευρύτερης σύγχυσης στην προσωπικότητα του ατόμου, αυξάνοντας ενδεχομένως την προδιάθεσή του να θεωρεί ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η συσχέτιση του άγχους με τον παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών έχει ήδη καταγραφεί από τον Muris και τους συνεργάτες του (Muris, 2003, 2004), καθώς και από τους Balázs et al. (2017), οι οποίοι αναφέρουν ότι μετρήσεις μέσω του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και πιο συγκεκριμένα στον τομέα των συναισθηματικών συμπτωμάτων συσχετίζονται με μετρήσεις του άγχους, της κατάθλιψης και της υπερκινητικότητας.

Ο παράγοντας των δυνατοτήτων και δυσκολιών στη συμπεριφορά θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την ψυχική υγεία των παιδιών (Goodman & Goodman, 2009). Τη σημαντική επίδρασή του στο ιδιοσυγκρασιακό άγχος επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης, καθώς ήταν ο παράγοντας που προέβλεψε σε μεγαλύτερο βαθμό το ιδιοσυγκρασιακό άγχος (με έμμεση αλλά και σημαντική άμεση συμβολή στην πρόβλεψή του). Στην περίπτωση που υπάρχουν πολλά προβλήματα στη συμπεριφορά στο πλαίσιο της καθημερινότητας, το άγχος θα μπορούσε να οφείλεται στα προβλήματα και στη δυσκολία επίλυσής τους και να θεωρείται ακόμα και μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Το ίδιο το άτομο ενδεχομένως να νιώθει ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί τις όποιες δυσκολίες και αυτόματα ο οργανισμός του να αντιδρά και να χαρακτηρίζει πολλαπλά ερεθίσματα ως αγχωτικά χωρίς απαραίτητα να είναι τέτοια. Η σχετικά μικρή επίδραση που εμφάνισε η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ίσως να αποτελεί αντισταθμιστικό παράγοντα στην εκδήλωση δυσπροσαρμοστικών και αγχωτικών συμπεριφορών προκειμένου τα νεαρά άτομα να μειώσουν τη συναισθηματική τους διέγερση και να αντεπεξέλθουν με θετικό τρόπο στις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι μεγαλύτερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλλουν στη μείωση του άγχους, κυρίως όταν έχει προηγηθεί η μείωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις ψυχοκοινωνικές

λειτουργίες της συμπεριφοράς τους, συνεισφέροντας έτσι στη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας.

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας των μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους αλλά και στη δράση τους μέσα στο σχολείο, αφού έχει συνδεθεί με τη σχολική επιτυχία (DeSocio & Hootman, 2004). Είναι πολύ σημαντικό το άγχος των μαθητών στον χώρο του σχολείου να διατηρείται σε χαμηλά επίπεδα, να ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους και να εκπαιδεύονται έτσι ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τα προβλήματα της συμπεριφοράς τους. Τα σχολεία διαθέτουν τον κατάλληλο χώρο για την οικοδόμηση ικανοτήτων που αφορούν την ψυχική υγεία στους μαθητές μέσω καθολικών και εστιασμένων παρεμβάσεων (Esquivel et al., 2011), γι' αυτό αποτελούν μέσο διαμόρφωσης της συναισθηματικής τους ανάπτυξης (Bower et al., 2012).

Ιδιαίτερα σημαντική εμφανίζεται η θέση των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική κοινότητα, καθώς καλούνται πρώτοι να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των παιδιών και πιο συγκεκριμένα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους με την ενσωμάτωση παρεμβατικών στρατηγικών στο διδακτικό πλαίσιο που θα προάγουν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει κριθεί σημαντικός για τη συναισθηματική και κοινωνική προαγωγή των μαθητών (Nearchou, 2018) και για τον λόγο αυτόν είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στην ενημέρωση και τη σωστή κατάρτισή τους στο πλαίσιο των σπουδών τους ή μέσω ειδικών σεμιναρίων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους.

Περιορισμοί-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των σχέσεων του άγχους (ιδιοσυγκρασιακού και κατάστασης), των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και του παράγοντα των δυνατοτήτων και δυσκολιών σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού στον νομό Αχαΐας, γεγονός που δεν επιτρέπει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Επίσης, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν εξ ολοκλήρου ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το δείγμα αποτέλεσαν μόνο μαθητές τυπικής ανάπτυξης και δεν εξετάστηκαν μαθητές με ιδιαιτερότητες (μαθησιακές, πολιτισμικές ή άλλες). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις μας, εξετάζοντας τις σχέσεις των συγκεκριμένων παραγόντων και με άλλους παράγοντες, π.χ. με την αυτοεκτίμηση, στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Επιπλέον, για να τύχουν μεγαλύτερης γενίκευσης και να μπορούν να αξιοποιηθούν καλύτερα στον εκπαιδευτικό χώρο τα ευρήματα, χρειάζεται οι μελλοντικές έρευνες να επεκταθούν και σε άλλους νομούς της χώρας, ενσωματώνοντας στους συμμετέχοντες μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού, τους δασκάλους και τους γονείς τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexopoulos, D., & Asimakopoulou, S. (2009). Psychometric properties of Chen, Gully and Eden's "New General Self-Efficacy Scale" in a Greek sample. *Psychological Reports, 105*, 245-254. <https://doi.org/10.2466/PRO.105.1.245-254>
- Balázs, J., Miklósi, M., Keresztény, A., Hoven, C. W., Carli, V., Wasserman, C., Apter, A., Bobes, J., Brunner, R., Cosman, D., Cotter, P., Haring, Ch. Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J.-P., Keeley, H., Marusic, D., Postuvan, V., Resch, F., ... Wasserman, D. (2017). Adolescent subthreshold-depression and anxiety: Psychopathology, functional impairment and increased suicide risk: Erratum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(9), e1. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12806>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 258-269. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>

- Bower, J. M., Carroll, A., & Ashman, A. F. (2012). Adolescent perspectives on schooling experiences: The interplay of risk and protective factors within their lives. *International Journal of Educational Research*, 53, 9–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.003>
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal for Research in Science Teaching*, 43, 485–499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Caci, H., Bayle, J. F., Dossios, C., Robert, P., & Boyer, P. (2003). The Spielberger trait anxiety inventory measures more than anxiety. *European Psychiatry*, 18(8), 394–400. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2003.05.003>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Choi, N., Fuqua, D. R., & Griffin, B. W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scores from the Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 475–489. <https://doi.org/10.1177/00131640121971338>
- DeSocio, J., & Hootman, J. (2004). Children's mental health and school success. *The Journal of School Nursing*, 20(4), 189–196. <https://doi.org/10.1177/10598405040200040201>
- Δημάκος, Ι. Κ., & Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 68–90.
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Anxiety Disorders*, 15, 231–245. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(01\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00060-3)
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in school. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649–651. <https://doi.org/10.1002/pits.20585>
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14, 37–47. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00149.x>
- Goodman, A., & Goodman, R. (2009). Strengths and Difficulties Questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 400–403. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181985068>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791–799. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00494>
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 177, 534–539. <https://doi.org/10.1192/bjp.177.6.534>
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L., & Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem?: Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 913–922. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.913>
- Gros, D. F., Antony, M. M., Simms, L. J., & McCabe, R. E. (2007). Psychometric properties of the State-Trait Inventory for Cognitive and Somatic Anxiety (STICSA): Comparison to the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psychological Assessment*, 19(4), 369–381. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.19.4.369>
- Judge, T. A., & Bono, J. A. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Karademas, C. E., & Kalantzi-Azizi, A. (2003). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033–1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012>
- Kovacs, I. K., & Borcsa, M. (2017). The relationship between anxiety, somatic symptoms and hardiness in adolescence. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 19(2), 42–49. <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.03>
- Κωνσταντίνου, Μ., Παπακωνσταντινοπούλου Α., & Δημάκος, Ι. (2016, 4-6 Νοεμβρίου). *Μελέτη της σχέσης ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεκτίμησης και άγχους σε φοιτητές* [Προφορική ανακοίνωση]. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας «Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στη συμβουλευτική ψυχολογία», Αθήνα.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

- Leontopoulou, S. (2013). A comparative study of resilience in Greece and Cyprus: The effects of negative life events, self-efficacy, and social support on mental health. In A. Efklides & D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 273–294). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4963-4_15
- Lewis, A. (1970). The ambiguous word “anxiety”. *International Journal of Psychiatry*, 9, 62–79.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600–616. <https://doi.org/10.2307/1131134>
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of the research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6–22. <https://doi.org/10.1037/h0079218>
- Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1), 21–27.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιανίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Β. (2002). Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, R.: Strengths and Difficulties Questionnaire). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (σελ. 411–413). Ελληνικά Γράμματα.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337–348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Muris, P., Meester, C., Eijkelenboom, A., & Vincken, M. (2004). The self-report version of the Strengths and Difficulties Questionnaire: Its psychometric properties in 8- to 13-year-old non-clinical children. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 437–448. <https://doi.org/10.1348/0144665042388982>
- Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ: Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0298-2>
- Nearchou, F. (2018). Resilience following emotional abuse by teachers: Insights from a cross-sectional study with Greek students. *Child Abuse and Neglect*, 78, 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.012>
- O’Keefe, P., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The role of interest in optimizing performance and self-regulation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 58, 70–78. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.02.004>
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες* (ND 44131) [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Petanidou, D., Giannakopoulos, G., Tzavara, C., Dimitrakaki, C., Kolaitis, G., & Tountas, Y. (2014). Adolescents’ multiple, recurrent subjective health complaints: Investigating associations with emotional/behavioural difficulties in a cross-sectional, school-based study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(1), 3. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-8-3>
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063–1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D., & Rohrman, S. (2015). The impact of adolescents’ self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance: Do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences*, 38, 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.008>
- Schwartz, S. J., Donnellan, M. B., Ravert, R. D., Luyckx, K., & Zamboanga, B. L. (2013). Identity development, personality, and well-being in adolescence and emerging adulthood: Theory, research, and recent advances. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (pp.339 –364). John Wiley & Sons Inc.
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety: Anxiety and behavior*. New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-1-4832-3131-0.50006-8>
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. E., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *Preliminary manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Consulting Psychologists Press. <https://doi.org/10.1037/t06497-000>
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Πεδίο.
- Tahmassian, K., & Moghadam, J. N. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 91–98.

- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, J. (2014). Student perceptions of assessment and student self-efficacy in competence-based education. *Educational Studies*, 40(3), 330–351. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.898577>
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Τυπωθήτω.
- Ζαφειριάδη, Μ., Παπακωνσταντινοπούλου Α., & Δημάκος, Ι. (2016, 4-6 Νοεμβρίου). Διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων και δυσκολιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες [Αναρτημένη ανακοίνωση]. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας «Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στη συμβουλευτική ψυχολογία», Αθήνα.
- Zhang, Y., Zhao, Y., Mao, S., Li, G., & Yuan, Y. (2014). Investigation of health anxiety and its related factors in nursing students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10, 1223–1234. <https://doi.org/10.2147/NDT.S61568>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

Anxiety, self-efficacy, strengths and difficulties among fifth- and sixth-grade pupils in urban and semi-urban areas

Maria KOUTRAFOURI¹, Artemisia PAPAKONSTANTINOPOULOU¹, Ioannis DIMAKOS¹

¹Department of Education and Social Work, University of Patras

KEYWORDS	ABSTRACT
Self-efficacy State anxiety Strengths and difficulties Trait anxiety	The current study aimed to investigate the relationship between state and trait anxiety, self-efficacy beliefs, and strengths and difficulties among fifth and sixth graders in Greek primary schools. The survey took place at ten randomly selected schools in Western Greece, five urban schools and five semi-urban schools. Five hundred and sixty-one students completed the State-Trait Inventory for Children, the New Generalized Self-Efficacy Scale, and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Hel). The results revealed few differences between fifth and sixth graders in the domain of strengths and difficulties, with the former students having greater difficulties. Also, as regards state anxiety, the study found residence-related discrepancies, with semi-urban children experiencing greater state anxiety than urban children. As was expected, trait anxiety correlated with state anxiety. Moreover, strengths and difficulties correlated with anxiety, especially with trait anxiety. Negative correlations were revealed between self-efficacy and anxiety. Finally, the results confirmed that strengths and difficulties predict trait anxiety. These results could lead to the conclusion that higher levels of self-efficacy can reduce anxiety, especially when difficulties related to children's behavior have already been diminished, thus contributing to the improvement of students' well-being as well as facilitating the learning process.
CORRESPONDENCE	
Ioannis Dimakos University of Patras Department of Education and Social Work, Rion, Patras GR-26504, Greece Email: idimakos@upatras.gr	
