

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ**  
**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2021-2023**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**  
**Προγράμματα Πρόληψης και Διαχείρισης του Στρες στο**  
**Σχολείο**

**Συγγραφέας:**

**Φωτεινή Ζώνα**

**ΑΜ: mdy21058**

**Επιβλέπουσα:**

**Κυριακούλα Μεράκου**

**Καθηγήτρια Αγωγής & Προαγωγής Υγείας-Δημόσιας Υγείας**

**ΑΘΗΝΑ**

**2024**

**UNIVERSITY OF WEST ATTICA  
SCHOOL OF PUBLIC HEALTH  
DEPARTMENT OF PUBLIC HEALTH POLICIES**



**POSTGRADUATE PROGRAM IN PUBLIC HEALTH (MSc)  
SPECIALIZATION: PUBLIC HEALTH SCIENCE AND POLICY  
ACADEMIC YEAR: 2021-2023**

**Master Thesis  
Stress Prevention and Management Programs at School**

**Foteini Zona  
Registration Number: mdy21058**

**Supervisor:  
Kyriakoula Merakoy  
Professor of Health Education and Promotion-Public Health**

**ATHENS  
2024**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ**  
**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2021-2024**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Προγράμματα Πρόληψης και Διαχείρισης του Στρες στο**  
**Σχολείο**

**Φωτεινή Ζώνα**

**AM: mdy21058**

**Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Επιβλέποντα**

<b>A/A</b>	<b>ΟΝΟΜΑ/ΕΠΩΝΥΜΟ</b>	<b>ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ</b>
<b>1</b>	ΜΕΡΑΚΟΥ ΚΥΡΙΑΚΟΥΛΑ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
<b>2</b>	ΚΟΡΝΑΡΟΥ ΕΛΕΝΗ	ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
<b>3</b>	ΚΟΥΛΙΕΡΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ζώνα Φωτεινή, με αριθμό μητρώου mdy21058, φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημόσιας Υγείας του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι: «Είμαι ο συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

*\*Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι ... και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.*

Η Δηλούσα

**\* Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα**

ZΩNA ΦΩTEINH

*\* Εάν κάποιος επιθυμεί απαγόρευση πρόσβασης στην εργασία για χρονικό διάστημα 6-12 μηνών (embargo), θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις Πολιτικές του Ι.Α. (σελ. 6)*

Copyright © Ζώνα Φωτεινή, 2024  
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Υγεία του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Η έγκρισή της δεν υποδηλώνει απαραίτητως και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας.

Βεβαιώνω ότι η παρούσα Διπλωματική Εργασία είναι αποτέλεσμα δικής μου δουλειάς και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Στις δημοσιευμένες ή μη δημοσιευμένες πηγές που αναφέρω έχω χρησιμοποιήσει εισαγωγικά όπου απαιτείται και έχω παραθέσει τις πηγές τους στο τμήμα της βιβλιογραφίας.

Υπογραφή: .....

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ:** Το στρες στα παιδιά και στους εφήβους είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την μάθηση και την υγεία και ευεξία των μαθητών. Τα αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης και ελέγχου του στρες στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν καλή πρακτική για τα σχολεία που θέλουν να εφαρμόσουν αντίστοιχα προγράμματα.

**ΣΚΟΠΟΣ:** Ο σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι η μελέτη των παραγόντων εκείνων που καθιστούν αποτελεσματικά τα προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες στα σχολεία.

**ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ:** Η διεθνής βιβλιογραφία αποτέλεσε το υλικό αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Έγινε επιλογή των κατάλληλων επιστημονικών βάσεων δεδομένων, όπως βάσεις δεδομένων διεθνών οργανισμών (WHO, CDC, UNICEF), Google Scholar, PubMed, ERIC (Education Resources Information Center), PsycINFO, Scopus και άλλες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές βάσεις δεδομένων. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν στα ελληνικά και στα αγγλικά ήταν "stress management in schools", "stress prevention programs", "school-based stress interventions" και σχολικά προγράμματα, πρόληψη, διαχείριση, στρες, σχολείο, εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα και σε όλο τους δυνατούς συνδυασμούς των παραπάνω λέξεων. Στις δημοσιευμένες εργασίες που προέκυψαν από τις βάσεις τέθηκαν κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού από την παρούσα μελέτη.

Η χρονική διάρκεια των μελετών είναι από το 2000-2023.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι τα προγράμματα και οι δράσεις προαγωγής υγείας για την πρόληψη και διαχείριση του στρες στο σχολείο συμβάλλουν στην μείωση του στρες των μαθητών, στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, σε μακροπρόθεσμα οφέλη στην ψυχική τους υγεία και σε θετικότερο σχολικό κλίμα.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:** Τα προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες στο σχολείο συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών και χρειάζεται να συνεχίσουν να εφαρμόζονται σε τακτική βάση σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες πολιτικές και δράσεις προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον από τις κυβερνήσεις των κρατών.

**Λέξεις Κλειδιά:** Σχολικά Προγράμματα, Πρόληψη, Διαχείριση, Στρες, Σχολείο, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές.

## ABSTRACT

**INTRODUCTION:** Stress in children and adolescents is a factor that affects learning and the health and well-being of students. Effective stress prevention and control programs in the school environment are good practice for schools that want to implement similar programs.

**PURPOSE:** The purpose of this study is to examine the factors that make stress prevention and management programs in schools effective.

**MATERIAL AND METHOD:** The international literature served as the material for this literature review. Appropriate scientific databases were selected, such as databases of international organizations (WHO, CDC, UNICEF), Google Scholar, PubMed, ERIC (Education Resources Information Center), PsycINFO, Scopus, and other educational and psychological databases. The keywords used in both Greek and English were "stress management in schools," "stress prevention programs," "school-based stress interventions," and school programs, prevention, management, stress, school, teachers, respectively, and in all possible combinations of the above terms. Inclusion and exclusion criteria were applied to the published studies retrieved from the databases. The research material collection period ranges from 2000 to 2023.

**RESULTS:** The literature review showed that health promotion programs and activities for stress prevention and management in schools contribute to reducing student stress, improving their academic performance, developing social skills, enhancing self-esteem and mental resilience, yielding long-term benefits for their mental health, and fostering a more positive school climate.

**CONCLUSIONS:** School-based stress prevention and management programs contribute to promoting students' mental health and should continue to be implemented regularly, in conjunction with corresponding policies and mental health promotion actions in the school environment by state governments.

**Keywords:** School Programs, Prevention, Management, Stress, School, Teachers, Students.



## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<i>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</i>	7
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> - ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	11
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ</i>	15
2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του Άγχους	15
2.2 Θεωρίες του Άγχους	19
2.3 Συνήθεις Αιτίες Άγχους σε Μαθητές	20
2.3.1 Συναισθηματική Πίεση Λόγω Προσδοκιών στην Εκπαίδευση	21
2.3.2 Οικογενειακοί Στρεσογόνοι Παράγοντες	21
2.3.3 Οι Ασθένειες ως Στρεσογόνοι Παράγοντες	22
2.3.4 Κοινοί Τύποι του Στρες	24
2.4 Άγχος και Ακαδημαϊκή Επάρκεια των Μαθητών	25
2.5 Απόκριση των Μαθητών σε Στρεσογόνους Παράγοντες	29
2.6 Στρατηγικές Διαχείρισης του Άγχους	30
2.6.1 Αποφυγή Στρεσογόνων Καταστάσεων	31
2.6.2 Αλλαγή της Καθημερινής Ρουτίνας	32
2.6.3 Υιοθέτηση ενός Υγιεινού Τρόπου Ζωής	34
2.7 Μαθητική Πειθαρχία στα Σχολεία	35
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> - ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</i>	37
<i>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</i>	37
3.1 Σκοπός της Εργασίας	37
3.2 Περιγραφή Στρατηγικής Αναζήτησης	37

3.3 Κριτήρια Εισόδου – Κριτήρια Αποκλεισμού \_\_ **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

*ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ* \_\_\_\_\_ 39

*ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ* \_\_\_\_\_ 43

*Βιβλιογραφία* \_\_\_\_\_ 46

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη κοινωνία, το στρες συζητείται καθημερινά. Το στρες ορίζεται ως μια ενοχλητική συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε ψυχοπιεστικά γεγονότα. Για να κατανοήσει κανείς καλύτερα την έννοια του «στρες» σε βάθος και με ευρύ τρόπο, πρέπει να κατανοήσει τη φύση και τις αιτίες του στρες. Το στρες σχετίζεται άμεσα με ψυχικές καταστάσεις όπως υπερκόπωση, ένταση, άγχος, φόβος, έντονη ανησυχία. Αναμφίβολα ένα δυσάρεστο συναίσθημα, η επιρροή του έχει αποδειχθεί καταλύτης για τη σύγχρονη ζωή, ένας μηχανισμός διαβρωτικής και διαφθοράς για κάθε μορφή και κάθε σφαίρα πολιτισμού (Cooper, Dewe, 2004).

Το στρες μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση ανησυχίας ή ψυχικής έντασης που προκαλείται από μια δύσκολη κατάσταση στην κοινωνική, οικογενειακή ή επαγγελματική ζωή. Το άγχος είναι μια φυσική ανθρώπινη απάντηση που μας ωθεί να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις και τις απειλές στη ζωή των ανθρώπων. Όλοι βιώνουν άγχος σε κάποιο βαθμό (Cooper, Dewe, 2004).

Ο τρόπος που ανταποκρίνονται οι άνθρωποι στο άγχος, ωστόσο, κάνει μεγάλη διαφορά στη συνολική τους ευεξία. Το άγχος είναι μια φυσιολογική ανθρώπινη αντίδραση που συμβαίνει σε όλους. Στην πραγματικότητα, το ανθρώπινο σώμα λειτουργεί με τρόπο τέτοιο ώστε να βιώνει το στρες και να αντιδρά σε αυτό. Όταν αντιμετωπίζει λοιπόν κανείς αλλαγές ή προκλήσεις (στρεσογόνους παράγοντες), το σώμα του παράγει σωματικές και ψυχικές αντιδράσεις (Cooper & Dewe, 2004).

Οι αντιδράσεις στο στρες, βοηθούν το σώμα να προσαρμοστεί στις νέες καταστάσεις. Το άγχος μπορεί να είναι θετικό, διατηρώντας τους ανθρώπους σε εγρήγορση, με κίνητρα και έτοιμους να αποφύγουν τον κάθε κίνδυνο. Για παράδειγμα, εάν έχει κανείς μπροστά του ένα σημαντικό τεστ ή δοκιμασία, μια απόκριση στο στρες, μπορεί να βοηθήσει το σώμα να εργαστεί σκληρότερα και να μείνει χωρίς ύπνο για περισσότερο χρόνο.

Αλλά το άγχος γίνεται πρόβλημα όταν οι στρεσογόνοι παράγοντες συνεχίζουν χωρίς ανακούφιση ή περιόδους χαλάρωσης. Το αυτόνομο νευρικό σύστημα του σώματος, ελέγχει τον καρδιακό ρυθμό, την αναπνοή, τις αλλαγές όρασης και πολλά άλλα. Η ενσωματωμένη του απόκριση στο στρες, η «απόκριση πάλης ή φυγής», βοηθά το σώμα να αντιμετωπίσει αγχωτικές καταστάσεις (Cooper & Dewe, 2004).

Όταν ένα άτομο έχει μακροχρόνιο (χρόνιο) στρες, η συνεχής ενεργοποίηση της αντίδρασης σε αυτό, προκαλεί φθορά στο σώμα. Αναπτύσσονται σωματικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα. Το άγχος επίσης, είναι υποκειμενικό — δεν μπορεί να μετρηθεί με κάποιο συγκεκριμένο τεστ. Μόνο το άτομο που το βιώνει, μπορεί να προσδιορίσει εάν είναι παρόν και πόσο σοβαρό αισθάνεται. Είναι φυσικό και φυσιολογικό λοιπόν να αγχώνεται κανείς μερικές φορές μες στην ημέρα ή σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Όμως το μακροχρόνιο στρες μπορεί να προκαλέσει σωματικά, συναισθηματικά συμπτώματα και ανθυγιεινές συμπεριφορές (Cooper, Dewe, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το στρες αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας και γι' αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο αυξημένου επιστημονικού ενδιαφέροντος τις τελευταίες δεκαετίες. Ανεξάρτητα από τις επιλογές στην ερμηνεία της φύσης και των ιδιοτήτων του άγχους, οι επιστήμονες συμφωνούν ότι η λέξη «στρες» προέρχεται από τη λατινική λέξη *stringere* /draw tight/ και, με τη σειρά της, από αυτήν σχηματίστηκε η μεσαιωνική γαλλική λέξη *detresse* /distress (Cooper και Dewe, 2004, Woolfolk, Lehrer και Allen, 2007).

Το άγχος σχετίζεται επίσης άμεσα με το σχολικό οργανισμό γενικά, καθώς από αυτό εξαρτώνται, τόσο η αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας του δασκάλου όσο και η επιτυχής μάθηση και απόκτηση γνώσεων για λογαριασμό των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθούν οι ακόλουθες ιδιοτητές. Η όλη διαδικασία δραστηριότητας εντός του σχολικού οργανισμού, διεξάγεται από δύο αλληλένδετα μέρη – τον δάσκαλο, με την ιδιότητα του διευθυντή που διαχειρίζεται τη διαδικασία, και τον μαθητή, με την ιδιότητα του εκτελεστή, ένα αντικείμενο που επηρεάζεται.

Για αυτά τα δύο αλληλένδετα μέρη, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, που πραγματοποιούν αυτή την κοινή δραστηριότητα, ισχύουν ορισμένα επίπεδα άγχους και άγχους. Είναι γνωστό ότι το επάγγελμα του δασκάλου είναι από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Από την άλλη πλευρά, είναι κατανοητό ότι οι μαθητές βιώνουν μόνιμα ορισμένα επίπεδα άγχους και άγχους λόγω του γεγονότος ότι η συμπεριφορά και η γνωστική τους δραστηριότητα βρίσκονται υπό συνεχή παρακολούθηση και έλεγχο (Woolfolk, Lehrer & Allen, 2007).

Παρόλο που ο εκπαιδευτικός - διευθυντής και ο μαθητής πραγματοποιούν μια κοινή δραστηριότητα, και παρόλο που και για τα δύο μέρη ισχύουν ορισμένα επίπεδα άγχους και άγχους,

η εξάρτηση μεταξύ τους δεν είναι αμφίδρομη. Τα επίπεδα άγχους και έντασης άγχους του εκπαιδευτικού επηρεάζουν πάντα τον μαθητή ως αντικείμενο της εκπαιδευτικής επίδρασης, αλλά το αντίθετο συμβαίνει σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις (Fredrickson, 2009). Για την επιτυχή πραγματοποίηση της δραστηριότητας, για την αποτελεσματική απόκτηση γνώσεων και για την πρόκληση καινοτόμου και δημιουργικής σκέψης στους μαθητές, πρέπει να τεθούν σε κατάσταση που να τους προκαλεί ελάχιστα επίπεδα άγχους. Αν και είναι επιθυμητό, δεν είναι υποχρεωτικό για τον δάσκαλο του οποίου η αποτελεσματικότητα εξαρτάται κυρίως από τον επαγγελματισμό του.

Φυσικά, οι παραπάνω περιγραφόμενες ιδιαιτερότητες του στρες, με τη σειρά τους, πρέπει επίσης να τεκμηριωθούν επιστημονικά. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε πράγματι ότι τα πολύ χαμηλά επίπεδα άγχους οδηγούν σε πλήξη, δυσαρέσκεια και κούραση, ενώ τα πολύ υψηλά επίπεδα συνεπάγονται κόπωση, ασθένειες, χαμηλή αυτογνωσία, εκτίμηση και αναποτελεσματική επίλυση προβλημάτων για λογαριασμό των εργαζομένων και των ηγετών. Είναι πολύ λογικό να υποθέσουμε ότι τα βέλτιστα επίπεδα σχετίζονται με την ικανοποίηση, την πρόοδο, την ορθολογική λήψη αποφάσεων και τη δημιουργική σκέψη (Moreno, 2010).

Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μια έντονα αρνητική εμπειρία θα μπορούσε ενδεχομένως να παρακινήσει τον μαθητή και να τον κάνει να αγωνίζεται για υψηλά επιτεύγματα, ενώ ένα πιθανώς θετικό συναίσθημα που προκαλείται με ακατάλληλο τρόπο και κατάσταση θα μπορούσε να έχει αρνητικό και αποθαρρυντικό αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει ότι κατά την αναζήτηση των καταλληλότερων τρόπων διαχείρισης του άγχους για τους μαθητές ως αντικείμενα εκπαιδευτικής επιρροής, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι συμβάσεις.

Όσον αφορά το άγχος του εκπαιδευτικού-διευθυντή, του οποίου οι κύριες λειτουργίες σχετίζονται με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κατάσταση είναι φαινομενικά διαφορετική. Σε αντίθεση με τους μαθητές, το άγχος στους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται γενικά ως επαγγελματικό, με όλα τα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν αυτό το φαινόμενο. Σε αυτή την περίπτωση, ανεξάρτητα από τις αποχρώσεις στην ερμηνεία του όρου, η γενικά αποδεκτή αντίληψη είναι ότι το επαγγελματικό άγχος είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που μπορεί να επηρεάσει οποιοδήποτε άτομο ασχολείται με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Cooper & Dewe, 2004, Thomas & Davies, 2004).

Η βιβλιογραφία δεν προσφέρει στοιχεία για την ύπαρξη μιας προνομιούχου ομάδας ανθρώπων που δεν υποφέρουν ποτέ από άγχος. Αντίθετα, το British Health and Safety Executive

τονίζει ότι «κάθε εργαζόμενος μπορεί να υποφέρει από άγχος ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, το καθεστώς ή την αναπηρία» (HSE, 2001, στο Palmer, Cooper & Thomas, 2004). Σημαίνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί επίσης να αναφέρεται στους ευάλωτους από την άποψη του άγχους και όχι μόνο – είναι ένα από τα επαγγέλματα στα οποία το επίπεδο άγχους είναι υψηλότερο και το άγχος είναι πιο έντονο. Το επαγγελματικό άγχος σχετίζεται κυρίως με τους στρεσογόνους παράγοντες στον εργασιακό χώρο που βρίσκεται στο σχολικό ίδρυμα τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους μαθητές. Το επαγγελματικό άγχος εμφανίζεται όταν η αντιληπτή πίεση στην εργασία υπερβαίνει την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η επίδραση των λεγόμενων «αγχωτικών παραγόντων στο χώρο εργασίας» εντός του σχολικού ιδρύματος δεν είναι αμφίδρομη και δεν είναι ίδια για όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eggen & Kauchak, 2010).

Για παράδειγμα, ένα συγκεκριμένο φαινόμενο μπορεί να είναι ισχυρό στρεσογόνο παράγοντα για τον μαθητή και πολύ αδιάφορο για τον εκπαιδευτικό. Το κάθε τεστ στην τάξη είναι έντονο άγχος για τον μαθητή αλλά δεν ισχύει το ίδιο για τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η ίδια δραστηριότητα μπορεί να έχει διαφορετικό αντίκτυπο σε κάθε μαθητή καθώς ο καθένας του αποδίδει διαφορετικό νόημα. Έτσι, για παράδειγμα, η συγγραφή ενός δοκιμίου μπορεί να είναι δύσκολο για ορισμένους μαθητές, ενώ για άλλους είναι ένας τρόπος να αποκτήσουν κίνητρα και να δείξουν καλύτερα αποτελέσματα.

Μέσα από την παρούσα εργασία, αναμένεται να δειχθεί η αποτελεσματικότητα προγραμμάτων πρόληψης και ελέγχου του στρες στο σχολικό περιβάλλον δεδομένου ότι η ανάπτυξη μιας ικανής και ευφυούς γενιάς ταλαντούχων και δημιουργικών ανθρώπων, είναι ο υπέρτατος στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, είναι πρωταρχικής σημασίας για την ανερχόμενη γενιά να έχει το απαραίτητο υγειονομικό καθεστώς για να μπορέσει να κατακτήσει πραγματικά τα σημαντικά στοιχεία της γνώσης και να συμβάλει στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Μία από τις προϋποθέσεις για αυτό το γεγονός, είναι η αντιμετώπιση του άγχους και η εξεύρεση βέλτιστων μοντέλων για τη διαχείρισή του εντός του σχολικού οργανισμού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του Άγχους**

Ο Melgosa (2009) ορίζει το στρες ως οι οποιοσδήποτε συνθήκες οι οποίες απειλούν ή θεωρείται ότι απειλούν τις αντιδράσεις και τις ικανότητες αντιμετώπισης ενός επερχόμενου συμβάντος από μέρους ενός ατόμου. Αυτές οι απειλές μπορεί να θεωρηθούν ότι εμποδίζουν τη σωματική ασφάλεια, την αυτοεκτίμηση, τη φήμη, την ψυχική ηρεμία ή τα πιο πολύτιμα στοιχεία στην παρούσα αλλά και την μελλοντική ζωή κάποιου.

Περαιτέρω, ο Wayne (2007) αναφέρεται στο άγχος ως αποτέλεσμα μιας ανισορροπίας μεταξύ απαιτήσεων και πόρων ή όπως το άγχος εμφανίζεται όταν η πίεση στις καθημερινές προκλήσεις και απαιτήσεις φαίνεται να υπερβαίνει τους αντιληπτούς πόρους και την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει την άμεση απόκριση στο στρες και δεν μπορεί να αλλάξει και ως εκ τούτου επιτρέπει το άγχος. απάντηση που πρέπει να ελεγχθεί.

Το άγχος μπορεί επίσης να αναφέρεται σε ένα σωματικό ή ψυχολογικό ερέθισμα που μπορεί να προκαλέσει ψυχική ένταση ή σωματική αντίδραση και μπορεί να οδηγήσει σε μη ευχάριστα πρότυπα συμπεριφοράς (Harber, 2001). Από αυτή την άποψη, το άγχος τείνει να προκαλεί συναισθήματα και απαιτήσεις που υπερβαίνουν τους προσωπικούς και κοινωνικούς πόρους που μπορεί να κινητοποιήσει ένα άτομο. Επομένως, το άγχος οδηγεί σε φθορά που διαταράσσει και παραμορφώνει τον φυσιολογικό τρόπο λειτουργίας του σώματος.

Η πλειονότητα των παιδιών και εφήβων που αντιμετωπίζουν το στρες των αρνητικών γεγονότων της ζωής, δύσκολα βρίσκουν εσωτερικούς ή εξωτερικούς πόρους για να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις (Bakhada, 2004). Ο Reswell (2003) υποστηρίζει ότι το στρες μεταξύ των μαθητών γυμνασίου, είναι ένα κοινό φαινόμενο που σημειώνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και υποστηρίζει ότι το στρες συσχετίζεται με κινδύνους για την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών. Πολλά σχολεία όπου έχουν βιωθεί μαζικές καταστροφές περιουσίας, αδικαιολόγητοι θάνατοι και κλείσιμο των φιλοδοξιών πολλών άλλων μαθητών. Οι Mutie and Ndambuki (1999) υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι που βιώνουν άγχος είναι συνήθως ευάλωτοι στην αντίδραση σε μια καταστροφική συμπεριφορά.

Μια τέτοια συμπεριφορά καταλήγει σε περιπτώσεις απειθαρχίας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Thomson (2002) θέτει σωστά ότι οι περιπτώσεις απειθαρχίας ειδικά στα λύκεια γίνονται μια σημαντική πρόκληση για την κυβέρνηση στην επίτευξη των εκπαιδευτικών

στόχων. Επίσης αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ευρώπη καθορίζουν την φιλοσοφία, το όραμα, την αποστολή και τους στόχους της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των χωρών, καθώς εμπνέονται από χαρακτηριστικά όπως η κοινωνική ευθύνη στην οποία η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να ενσωματώνουν την κοινωνική ευθύνη που περιλαμβάνει την καλλιέργεια Ευρωπαϊκών πολιτιστικών κανόνων και αξιών που διέπουν τη συνοχή και την ειρηνική συνύπαρξη. Αυτός ο εθνικός στόχος ελπίζει να αντιμετωπίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών και να προωθήσει υψηλά πρότυπα πειθαρχίας μέσω του εξοπλισμού των μαθητών με τεχνικές διαχείρισης του άγχους.

Επίσης, ο Waishing (2008) υποστηρίζει ότι μια σύγχρονη ολιστική και χρήσιμη εννοιολόγηση του ιδανικού περιβάλλοντος τάξης και σχολείου ως ασφαλούς ζώνης για μάθηση θα πρέπει να επικεντρωθεί στη δημιουργία αξιόπιστων στρατηγικών διαχείρισης του άγχους. Η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Παιδείας πρότεινε την ανάγκη δημιουργίας μονάδας καθοδήγησης και συμβουλευτικής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μόνιμο μέτρο για να βοηθηθούν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές απαιτήσεις και πιέσεις, ενισχύοντας έτσι τη σχολική πειθαρχία.

Το άγχος, μια συναισθηματική απόκριση με εξελικτική προέλευση, έχει ερευνηθεί ευρέως σε διάφορους τομείς, από την κλινική ψυχολογία έως τις επιστήμες επιδόσεων. Η έκφασή του είναι πολύπλευρη και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται στον αθλητισμό, ιδιαίτερα στους νεαρούς αθλητές, έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον. Ιστορικά, ο Freud (1920) ήταν ένας από τους πρώτους πρωτοπόρους που συζήτησε το άγχος, περιγράφοντάς το ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση ή κατάσταση, που ήταν και συνέπεια και αιτία συναισθημάτων απειλής και κινδύνου. Πίστευε ότι ήταν ένας κρίσιμος παράγοντας στην ανάπτυξη πολλών νευρωτικών συμπτωμάτων. Η ερμηνεία του ήταν πρωτίστως ψυχαναλυτική, δίνοντας έμφαση στην εσωτερική σύγκρουση και στους αμυντικούς μηχανισμούς του εγώ.

Οι περισσότεροι άνθρωποι, όταν αναφέρονται στην έννοια του άγχους ή του στρες, εννοούν τη δυσφορία που αισθάνονται από κάποιο ερέθισμα του περιβάλλοντος (Di Matteo & Martin, 2011). Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να πούμε πως το άγχος αναφέρεται στα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από μία έντονη σωματική επιβάρυνση ή από μία ψυχολογική επιβάρυνση που καλείται να αντιμετωπίσει το άτομο (Αντωνίου (2006). Το άγχος βέβαια προκύπτει όταν το άτομο αισθάνεται αδύναμο να αντιμετωπίσει την απειλητική κατάσταση (Greenberg (1996). Ουσιαστικά, τα άτομα με διαταραχές άγχους δεν έχουν τους κατάλληλους προστατευτικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες (Beck, Emery and Greenberg (1985).



Ο Spielberg (1983) διεύρυνε την έννοια, διακρίνοντας μεταξύ δύο βασικών τύπων άγχους: το άγχος κατάστασης και το άγχος χαρακτηριστικών. Το άγχος της κατάστασης είναι μια προσωρινή συναισθηματική κατάσταση που ποικίλλει σε ένταση και κυμαίνεται με την πάροδο του χρόνου. Εκδηλώνεται ως αυξημένα επίπεδα νευρικότητας, έντασης και ανησυχίας για μια συγκεκριμένη κατάσταση. Αντίθετα, το άγχος χαρακτηριστικών αναφέρεται σε ένα σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας όπου ένα άτομο τείνει να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις ως απειλητικές, ανεξάρτητα από το πραγματικό επίπεδο απειλής. Η διάκριση του Spielberg ήταν θεμελιώδης για την κατανόηση του ρόλου του άγχους, ειδικά σε ρυθμίσεις απόδοσης, συμπεριλαμβανομένων των αθλημάτων.

Το άγχος (στρες) ως έννοια και ως προς τον ορισμό της, θεωρείται αρκετά ποικιλόμορφη και, έως σήμερα, έχει επικεντρωθεί σε μια ψυχολογική προσέγγιση, θεωρώντας την ως μια ασθένεια που σχετίζεται με ορισμένες *αλλοιώσεις* του ψυχικού κόσμου του ανθρώπινου οργανισμού (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013). Ωστόσο, το άγχος μπορεί να είναι θετικό με σκοπό να αντιμετωπίσει ένα άτομο, ορισμένες δυσκολίες στη καθημερινή του ζωή.

Οι διάφοροι ερευνητές διακρίνουν το *ευχάριστο άγχος*, το οποίο ονομάζουν απλά άγχος ή αντίθετα την αγωνία, όταν πρόκειται για το *δυσάρεστο* στρες. Όσον αφορά το άγχος, γενικότερα, αυτό αναφέρεται στην αγωνία που νιώθουν οι άνθρωποι, αλλά δεν μπορούν όλοι να σχετίζονται με ευχάριστες καταστάσεις ή γεγονότα που έχουν προκαλέσει το άγχος, όπως γάμους, γεννήσεις, προαγωγές, βραβεία, συναντήσεις με παλιούς φίλους και πολλά άλλα. Υπό αυτή την έννοια, οποιαδήποτε αλλαγή, θετική ή αρνητική, απαιτεί μια απάντηση από το ανθρώπινο σώμα για να προσαρμοστεί και να επαναφέρει τα άτομα, στη σχετική κατάσταση ψυχικής ηρεμίας (Veena, & Shailaja, 2016).

Το άγχος θεωρείται επίσης ως μια κατάσταση ανισορροπίας μεταξύ των καθημερινών απαιτήσεων, είτε προέρχονται από εσωτερικές είτε από εξωτερικές πηγές καθώς και των αντιληπτών δυνατοτήτων των ανθρώπων να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις. Αυτό το στοιχείο βιώνεται πιο έντονα όταν δεν ικανοποιείται η προσδοκία ικανοποίησης των απαιτήσεων αυτών, κάτι που θα έχει συνέπειες για το ίδιο το άτομο (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013).

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο ωστόσο, η μελέτη του άγχους επικεντρώνεται κυρίως σε μια θετικιστική στάση, η οποία οριοθετεί μια φαινομενολογική και ποιοτική άποψη από μέρους των ατόμων. Δηλαδή, δεν αναφέρεται σε μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που παρέχει μια συνολική εικόνα του φαινομένου. Προκειμένου οι ερευνητές να οριοθετήσουν τον ορισμό του

άγχους στο ακαδημαϊκό επίπεδο λοιπόν, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη, τόσο η ψυχοβιολογική όσο και η ψυχοκοινωνική συνιστώσα των ατόμων (Veena, & Shailaja, 2016).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω λοιπόν, το ακαδημαϊκό άγχος είναι η διαδικασία αλλαγής των συνιστωσών των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, μέσω ενός συνόλου ατομικών και θεσμικών προσαρμοστικών μηχανισμών, ως προϊόν των διαφόρων απαιτητικών συνθηκών στη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και οι εμπειρίες που αναπτύσσονται σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό τη διατήρηση μιας σταθερής κατάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Veena, & Shailaja, 2016).

Τέλος, ως προς τον ορισμό στην ακαδημαϊκή επάρκεια, αυτή η έννοια ουσιαστικά αναφέρεται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις οι οποίες σχετίζονται με μια αξία που συνδέεται με την ποιότητα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου επιτρέπει στα άτομα να έχουν μια καλύτερη και ολοκληρωμένη άποψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ωστόσο, υπάρχουν διάφορα κριτήρια κατά τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επάρκειας και επίδοσης σχετικά.

Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, σημειώνεται πως η έννοια της ακαδημαϊκής επίδοσης πρέπει να λάβει υπόψη της ποικίλους παράγοντες που αναφέρονται στο πεδίο της μάθησης και της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, η ακαδημαϊκή επίδοση αναφέρεται στην επίτευξη των καλών έως άριστων αποτελεσμάτων των μαθητών, μέσω της αξιολόγησης που οι ίδιοι υφίστανται (Veena, & Shailaja, 2016). Ομοίως, η ακαδημαϊκή επίδοση οριοθετείτε ως ένα πολυαιτιολογικό φαινόμενο, που καθιστά την αξιολόγησή ως μια πολύπλοκη έννοια. Η ακαδημαϊκή επίδοση λοιπόν, είναι ο βαθμός στον οποίο ένας μαθητής, καθηγητής ή εκπαιδευτικό ίδρυμα έχει επιτύχει τους βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους εκπαιδευτικούς στόχους του και μετράται, είτε με συνεχή αξιολόγηση είτε με σωρευτικό μέσο όρο βαθμολογίας (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013).

Η εξέχουσα πρόταση για την ενίσχυση της πειθαρχίας στα σχολεία είναι η ανάγκη κατανόησης της μοναδικότητας των μεμονωμένων μαθητών, η ενδυνάμωση και η συμμετοχή τους σε όλες τις πτυχές των μέτρων πειθαρχίας, όπως η έμφαση στη διδασκαλία του άγχους μέσα από δεξιότητες διαχείρισης. Αυτές οι δεξιότητες ενισχύουν την πειθαρχία του ατόμου και την τελική ευθύνη και υπευθυνότητα απέναντι στους τρόπους συμπεριφοράς του ατόμου. Οι σχολικοί σύμβουλοι στην εκπαίδευση, θα πρέπει να συνεργάζονται με τους μαθητές για το πώς θα πρέπει να λαμβάνουν και να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους σε περιόδους κρίσης, συγκρούσεων ή στέρησης ορισμένων αγαθών (Gichaga, 2006).

Σύμφωνα με τον Keetley (2003), οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, βασίζονται στην ευθύνη, σε αντίθεση με τις στρατηγικές που βασίζονται σε συνέπειες στην πειθαρχία των μαθητών.

Αυτό επιτυγχάνεται με τη συνειδητοποίηση ότι τα πειθαρχικά μέτρα που βασίζονται στην τιμωρία, όπως η αναστολή, ελάχιστα βοηθούν στην εκμάθηση νέας υπεύθυνης συμπεριφοράς να αντικαταστήσουν αυτά που δεν λειτουργούν για τη σχολική τους κοινότητα.

Τέτοια μέτρα έχουν τελικά ως αποτέλεσμα την αφαίρεση της ευθύνης από τους μαθητές, επειδή ποτέ δεν τους ζητείται να σκεφτούν τι κάνουν, να διορθώσουν τη ζημιά που έχει γίνει ή να σχεδιάσουν να κάνουν καλύτερα. Το βασικό αγαθό των στρατηγικών διαχείρισης του άγχους, είναι η αναγνώριση των προβληματικών αντιδράσεων στο στρες, η αναγνώριση του πραγματικού στρεσογόνου παράγοντα και η εκπαίδευση των μαθητών στις παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, ενισχύοντας έτσι την ατομική και συλλογική πειθαρχία στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Lutomia & Sikolia, 2008).

## **2.2 Θεωρίες του Άγχους**

Οι ψυχολογικές θεωρίες του άγχους, σταδιακά εξελίχθηκαν από τη Θεωρία του Συναισθήματος (James-Lange), τη Θεωρία της Έκτακτης Ανάγκης (Cannon-Bard) και τη Θεωρία του Συναισθήματος (Schachter-Singer) (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013). Επειδή το άγχος είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και μυστηριώδη θέματα που αναφέρονται από την αρχή δημιουργίας του κόσμου, η μελέτη του δεν περιορίζεται μόνο στο τι συμβαίνει στο σώμα κατά τη διάρκεια μιας στρεσογόνας κατάστασης, αλλά και στο τι συμβαίνει στον ψυχισμό ενός ατόμου (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013). Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, αναφέρονται οι διαφορετικές ψυχολογικές θεωρίες του στρες που προτείνονται από τους James και Lange, Cannon και Brad καθώς και Schachter και Singer.

### **James και Lange – Θεωρία του Συναισθήματος**

Το 1884 και το 1885, οι θεωρητικοί William James και Carl Lange ενώ να είχαν προτείνει χωριστά τις αντίστοιχες θεωρίες τους για τη συσχέτιση του στρες και του συναισθήματος, ωστόσο, είχαν μια ενιαία ιδέα για αυτή τη σχέση δηλαδή πως τα συναισθήματα δεν διαδέχονται αμέσως την αντίληψη του στρεσογόνου παράγοντα ή του στρεσογόνου. Σύμφωνα με τους James και Lange, το αίσθημα του φόβου ή οποιουδήποτε άλλου συναισθήματος ξεκινά μόνο αφού βιώσει το άτομο αυτές τις σωματικές αλλαγές. Αυτό σημαίνει ότι η συναισθηματική συμπεριφορά δεν είναι δυνατό να εμφανιστεί αν δεν συνδεθεί με τον εγκέφαλο ενός ατόμου (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013).

### **Cannon-Bard – Θεωρία της Έκτακτης Ανάγκης**

Αυτή η θεωρία είναι ακριβώς το αντίθετο από τη θεωρία που πρότειναν οι James και Lange. Σύμφωνα με τον θεωρητικό Walter Cannon, το συναίσθημα ως απόκριση στο στρες, μπορεί

πραγματικά να συμβεί ακόμα και όταν οι σωματικές αλλαγές δεν είναι παρούσες. Ο Cannon ανέφερε ότι η σπλαχνική ή εσωτερική φυσιολογική απόκριση του σώματος αναγνωρίζεται πιο αργά από τον εγκέφαλο σε σύγκριση με τη λειτουργία του να απελευθερώνει συναισθηματική απόκριση. Προσπάθησε επίσης να αποδείξει τη θεωρία του, δημιουργώντας τις λεγόμενες «στολισμένες γάτες», όπου οι νευρικές συνδέσεις του σώματος, διαχωρίζονται από τον φλοιό στον εγκέφαλο των γατών. Όταν αντιμετώπισαν μια αγχωτική απόκριση, οι *στολισμένες γάτες* έδειξαν μια συναισθηματική συμπεριφορά που σήμαινε αισθήματα επιθετικότητας και οργής (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013)

Για να ενισχύσει περαιτέρω τη θεωρία του Cannon, ο θεωρητικός Bard επέκτεινε τα ιδανικά του Cannon, υποστηρίζοντας ότι μια δομή κατώτερου εγκεφαλικού στελέχους που ονομάζεται *θάλαμος*, είναι σημαντική για την παραγωγή συναισθηματικών αντιδράσεων. Σύμφωνα με τον Bard, η συναισθηματική απόκριση απελευθερώνεται πρώτα και στη συνέχεια αποστέλλεται ως σήμα από τον θάλαμο στον εγκεφαλικό φλοιό για ερμηνεία μαζί με την αποστολή σημάτων στο νευρικό σύστημα ή για να ξεκινήσει η φυσιολογική απόκριση στο στρες. Επομένως, αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η συναισθηματική απόκριση στο στρες, δεν είναι προϊόν της φυσιολογικής απόκρισης αλλά μάλλον συμβαίνουν ταυτόχρονα (Veena, & Shailaja, 2016).

### **Schachter-Singer – Θεωρία του Συναισθήματος**

Οι θεωρητικοί Stanley Schachter και Jerome Singer υποστήριξαν ότι η κατάλληλη αναγνώριση του συναισθήματος, απαιτεί τόσο τη γνωστική δραστηριότητα όσο και τη συναισθηματική διέγερση, προκειμένου το άτομο να βιώσει ένα συναίσθημα. Η απόδοση ή η διαδικασία κατά την οποία ο εγκέφαλος μπορεί να αναγνωρίσει το ερέθισμα του στρες που παράγει ένα συναίσθημα, προτείνεται επίσης από τους Schachter και Singer. Η θεωρία εξηγεί ότι συνειδητοποιούμε τον λόγο πίσω από τη συναισθηματική απόκριση και όταν ο λόγος δεν είναι προφανής, αρχίζουμε να αναζητούμε περιβαλλοντικές ενδείξεις για τη σωστή ερμηνεία του συναισθήματος που θα συμβεί (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013).

### **2.3 Συνήθεις Αιτίες Άγχους σε Μαθητές**

Οι νέοι στα σχολεία, αγχώνονται για διάφορους λόγους. Ο Kenda (2003) διατυπώνει ότι οι μαθητές στα σχολεία, αντιμετωπίζουν πολυάριθμα στρεσογόνα γεγονότα τα οποία όταν συνεχίζουν να συσσωρεύονται καταλήγουν σε ανεπιθύμητη και αντικοινωνική συμπεριφορά. Όπως

υπογραμμίζεται από τον Pandy (2010), οι μαθητές βιώνουν συνεχές άγχος λόγω των ακόλουθων παραγόντων.

### **2.3.1 Συναισθηματική Πίεση Λόγω Προσδοκιών στην Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τη Melinda (2011) το 69% των μαθητών ζουν και βιώνουν πολλές πιέσεις κάθε μέρα. Αυτό το γεγονός προκύπτει ως αποτέλεσμα αναπόφευκτων καθημερινών απαιτήσεων στους τομείς που περιλαμβάνουν ακαδημαϊκές, κοινωνικές προσδοκίες και προσωπικές απαιτήσεις. Επίσης, ο Kenda (2003) υποστηρίζει ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλές πιέσεις άγχους το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί με πιο εποικοδομητικό τρόπο. Στην ίδια σημείωση, οι μαθητές στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λέγεται ότι βρίσκονται σε κατάσταση σύγχυσης και συναισθηματικής αναταραχής των εφήβων. Αυτό το στοιχείο έχει καθοριστεί ως ένας από τους κοινούς παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ των μαθητών. Καβαλούν το ακαδημαϊκό στρες τρενάκι κάθε μέρα.

Ο Dondo (2004) πιστεύει ότι η ακαδημαϊκή πίεση αναφέρεται ως η σημαντικότερη αιτία στις πηγές του άγχους στους μαθητές. Αυτό το γεγονός έχει επιβεβαιωθεί από τον Wosyanju (2009), ο οποίος δηλώνει ότι ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος των μαθητών είναι η ανάγκη να έχουν καλή απόδοση στην τάξη, προκειμένου να λάβουν υψηλότερους βαθμούς στις επόμενες εξετάσεις και καλύτερο τελικό βαθμό. Για τους μαθητές γυμνασίου, οι τριμηνιαίοι βαθμοί γίνονται ο κύριος καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την τοποθέτηση των μαθητών στο σχολείο, τις εισαγωγές στο πανεπιστήμιο, τις υποτροφίες και ακόμη και τα προνόμια στο σπίτι και την κοινωνία.

Η ανησυχία για την ακαδημαϊκή επίδοση όπως αναμένεται από μεμονωμένους μαθητές, δασκάλους και γονείς και σημαντικούς άλλους, ασκεί σημαντική πίεση στους μαθητές με αποτέλεσμα άγχος, αϋπνία που μπορεί να εκτονωθεί με τη μορφή προστασίας της συμπεριφοράς τους. Τόσο ο Collins (2007) όσο και ο Castillo (2006) εκφράζουν την πεποίθησή τους ότι οι μαθητές στα γυμνάσια, βιώνουν κάποια αγχωτική πίεση από τους συμμαθητές τους σε προσδοκίες να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο είτε για ηρωισμό είτε ως επίδειξη αλληλεγγύης σε στιγμές κρίσης στα σχολεία.

### **2.3.2 Οικογενειακοί Στρεσογόνοι Παράγοντες**

Τα δυσλειτουργικά οικογενειακά ζητήματα είναι ένας από τους περισσότερους παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος των μαθητών (Melgosa, 2000). Οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο, αν και οι περισσότεροι από αυτούς σπάνια περνούν χρόνο με τα παιδιά τους,

πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά (έφηβοι) λαμβάνουν ελάχιστες συμβουλές από τους γονείς αλλά περισσότερη πίεση για υποδειγματική απόδοση.

Ο Buchman (1999) θεωρεί επίσης την οικογένεια ως πιθανή πηγή άγχους για τους μαθητές, ειδικά όταν φαίνεται να υπάρχουν επίμονες παρεξηγήσεις και συγκρούσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους. Οι συνήθεις συγκρούσεις και διαμάχες μεταξύ των γονέων, προκαλούν ψυχολογικές και συναισθηματικές διαταραχές στους μαθητές. Οι γονείς σε ανταγωνιστικούς γάμους προκαλούν σύγχυση και φόβο αβεβαιότητας στα παιδιά. Αυτό το αφόρητο περιβάλλον στο σπίτι οδηγεί σε ισοδύναμο θυμό, ενοχές και μοναξιά στα παιδιά, που είναι συμπτώματα άγχους στους μαθητές.

### **2.3.3 Οι Ασθένειες ως Στρεσογόνοι Παράγοντες**

Οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες των μαθητών επηρεάζονται συχνότερα όταν οι μαθητές εκτίθενται σε στρεσογόνα γεγονότα που θεωρούνται ότι εκκρεμούν επικίνδυνα αποτελέσματα (UNESCO, 2008). Όπως εξηγείται από τη UNICEF (2008), τα απροσδόκητα και δυσάρεστα γεγονότα όπως η παρατεταμένη ασθένεια ή μια επάρατη νόσος ή ο θάνατος ενός μέλους της οικογένειας ή στενών φίλων, δείχνουν μια οδυνηρή και αγχωτική στιγμή στους μαθητές. Για να προσθέσουμε ότι ο Smith (2011) αποδεικνύει ότι τραγωδίες όπως ατυχήματα, διαζύγιο, χωρισμός γονέων, φυλάκιση οποιουδήποτε από τους γονείς, οικογενειακή οικονομική κρίση και απώλεια προσωπικής ή οικογενειακής περιουσίας έχουν μεγάλη σημασία για την πρόκληση άγχους στους εφήβους μαθητές σχολείων.

Οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, είναι μια σημαντική δεξιότητα για τους ειδικούς, προκειμένου να βελτιωθούν και να γίνουν λύτες προβλημάτων καθώς και να έχουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους (Reiffer, 2000). Οι μαθητές πρέπει να είναι διεκδικητικοί και να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους αντί να οδηγούνται σε απειθάρχητη συμπεριφορά. Σε μια άλλη μελέτη που διεξήχθη από τον Οργανισμό MOE (2008), η σχολική πειθαρχία στοχεύει στη διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών και στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για μάθηση και η σοβαρή ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών που περιλαμβάνει βία ή εγκληματική συμπεριφορά κι απηφά αυτούς τους στόχους.

Ο στόχος της λειτουργικής συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών, είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της ψυχολογικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Αυτό μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό στοιχείο μέσω των στρατηγικών διαχείρισης του άγχους που επιδιώκουν να ενθαρρύνουν την υπεύθυνη συμπεριφορά και να παρέχουν σε όλους τους μαθητές μια

ικανοποιητική σχολική εμπειρία καθώς και να αποθαρρύνουν την κακή συμπεριφορά (Thomson, 2002). Από αυτή τη μελέτη Thomson (2002), παρατηρείται ότι η σχολική αρχή μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς διασφαλίζοντας ότι οι σχολικοί κανόνες και οι συνέπειες της παραβίασής τους καθορίζονται και κοινοποιούνται με σαφήνεια στους μαθητές και ότι θα πρέπει να επαναλαμβάνονται περιοδικά. Η δίκαιη και συνεπής επιβολή των σχολικών κανόνων βοηθά στη διατήρηση του σεβασμού για το σύστημα σχολικής πειθαρχίας (Kigotho, 2006).

Οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να παρέχουν τη διαδικασία ακρόασης στους μαθητές για να παρουσιάσουν την πλευρά της ιστορίας τους και να δημιουργήσουν μια διαδικασία προσφυγής που θα αυξήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για δικαιοσύνη. Μια μελέτη από τον Steward (2008) δείχνει ότι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών εμφανίζεται επειδή δεν ξέρουν πώς να ενεργήσουν σωστά και επομένως η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης του άγχους θα βοηθήσει στην ενίσχυση της πειθαρχίας. Τα σχολεία απαιτούν εκπαιδευμένους συμβούλους μαθητών να συμπληρώνουν τους καθηγητές καθοδήγησης και συμβουλευτικής. Τέτοιοι μαθητές είναι σε θέση να αλληλοεπιδρούν ανεπίσημα με τους συναδέλφους τους στην τάξη, κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, στους ξενώνες και ανά πάσα στιγμή όποτε υπάρχει ευκαιρία (MOE, 2008).

Η Μαραγιά (2011) επισημαίνει ότι οι μαθητές χρειάζονται αναπροσανατολισμό και θετικές πρακτικές πειθαρχίας και ως εκ τούτου τα σχολεία θα πρέπει να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για μαθητές με προβλήματα πειθαρχίας. Μερικές από τις βασικές πρακτικές είναι οι εξής:

(i) Καθιέρωση ενός συστήματος υποστήριξης συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο που περιλαμβάνει διδασκαλία κατάλληλης συμπεριφοράς και θετική ενίσχυση.

(ii) Βοήθεια των μαθητών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανθεκτικότητας που είναι η ικανότητα να ξεπεραστούν οι αρνητικές επιρροές ή οι παράγοντες κινδύνου που συχνά εμποδίζουν τους μαθητές να γίνουν επιτυχημένοι. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει:

- ✓ Ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές.
- ✓ Παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν σε συζητήσεις
- ✓ Διδάσκοντας στους μαθητές ότι είναι ικανοί και έχουν δυνάμεις.
- ✓ Παροχή ευκαιριών για εργασία με άλλους μαθητές.

(iii) Βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν φιλοκοινωνικές δεξιότητες για να εξασφαλίσουν ότι θα αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική λειτουργία στο σχολείο, όπως η διαχείριση του θυμού και η επίλυση συγκρούσεων.

(iv) Ανάπτυξη διοικητικών διαδικασιών και πολιτικών για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς ανησυχίας.

### 2.3.4 Κοινοί Τύποι του Στρες

Σύμφωνα με τον Melgosa (2000), υπάρχουν τρεις συνήθεις τύποι στρες. Ο Millers (2003) συζητά τους τρεις τύπους στρες που αυτοί είναι το οξύ, το επεισοδιακό και το χρόνιο κι αναλύονται ως εξής

Οξύ στρες: Σύμφωνα με τον Miller (2003), το οξύ στρες είναι η πιο κοινή μορφή άγχους που προέρχεται από απαιτήσεις και πιέσεις του πρόσφατου, του παρελθόντος και του αναμενόμενου εγγύς μέλλοντος. Αυτό το είδος άγχους είναι εξουθενωτικό και επιβαρυντικό, ειδικά όταν η πρόκληση είναι επίμονη. Συνήθως συμβαίνει βραχυπρόθεσμα λόγω εργασιακής πίεσης, τήρησης προθεσμιών, υπερβολικής προσπάθειας ή αδυναμίας επίτευξης καθορισμένων ή αναμενόμενων στόχων. Ο Farrant (1999) υποστηρίζει ότι το οξύ στρες είναι κοινό σε άτομα που είναι αποδιοργανωμένα, που χάνουν χρόνο και σε όσους αισθάνονται υπερφορτωμένοι, αλλά οφείλεται σε αναβλητικότητα. Ο Miller (2003) υποστηρίζει ότι τα συμπτώματα που σχετίζονται με το οξύ στρες εύκολα σημειώνονται κατά την έναρξη και είναι εξαιρετικά διαχειρίσιμα. Περιλαμβάνουν συναισθηματική δυσφορία - θυμό, ευερεθιστότητα, άγχος και φόβο.

Επεισοδιακό στρες: Είναι σύνθητες σε όσους υποφέρουν συχνά από οξύ στρες, των οποίων οι ζωές είναι τόσο διαταραγμένες και κυμαίνονται μεταξύ χάους και κρίσης (Melinda, 2011). Το επεισοδιακό άγχος προέρχεται από την αδιάκοπη ανησυχία. Οι άνθρωποι σε περίπτωση ενός επεισοδιακού στρες τείνουν να βλέπουν την καταστροφή σε κάθε περίπτωση και να προβλέπουν απαισιόδοξα καταστροφή σε κάθε κατάσταση. Ο κόσμος και το περιβάλλον είναι ένα επικίνδυνο, χωρίς ανταμοιβή όπου κάτι απείσιο πρόκειται πάντα να συμβεί. Ο Walker (2002) υποστηρίζει ότι όσοι βιώνουν επεισοδιακό στρες έχουν εναλλαγές στη διάθεση και μια βαθιά ριζωμένη ανασφάλεια.

Το χρόνιο στρες Η Eileen (2010) επισημαίνει το χρόνιο στρες ως έναν κοινό τύπο στρες που φθείρει τους ανθρώπους μέρα με τη μέρα. Το χρόνιο άγχος επηρεάζει, διαστρεβλώνει την ικανότητα συλλογισμού και αποδυναμώνει τις φιλοδοξίες του ατόμου. Όπως προσδιορίζεται από τον Bakhda (2004)/ το χρόνιο άγχος προέρχεται από μια δυσλειτουργική οικογένεια ή θεσμούς όπου οι στρεσογόνοι παράγοντες αποτελούν απειλές χωρίς ή ελάχιστη ελπίδα για την επίτευξη ουσιαστικών



λύσεων. Ο Lierop (1991) υποστηρίζει ότι το χρόνιο στρες είναι επιβλαβές και οδηγεί κυρίως σε βίαιες συγκρούσεις.

Ωστόσο, όπως προσδιορίστηκε από την Eileen (2010), οι νέοι, ιδιαίτερα οι έφηβοι είναι πιο ευάλωτοι στο χρόνιο στρες, καθώς οι απαιτήσεις και οι πιέσεις τείνουν να αυξάνονται αφού βιώνουν αλλαγές στη ζωή τους στην ανάπτυξη. Ο Collins (2007) υποστηρίζει την άποψη ότι οι έφηβοι στα γυμνάσια αντιμετωπίζουν συχνότερα χρόνιο στρες λόγω των αυξανόμενων απαιτήσεων και των υψηλών προσδοκιών απόδοσης από τον εαυτό τους, το σχολείο και την κοινωνία.

Ο Dondo (2004) υποστηρίζει ότι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αρνητικές και βαθιές πεποιθήσεις που κλιμακώνουν τον φόβο και την ανησυχία για αβεβαιότητα, αισθήματα απελπισίας και αναξιοσύνης, είναι επιρρεπείς σε επιθετικές αντιδράσεις σε ανθρώπους ή αντιλαμβανόμενες δυσμενείς καταστάσεις. Άλλοι υποστηρίζουν ωστόσο πως οι επαγγελματίες σύμβουλοι είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν προκλήσεις της ζωής να υποστούν ριζικές συμπεριφορικές και συναισθηματικές αλλαγές.

#### **2.4 Στρες και Ακαδημαϊκή Επάρκεια των Μαθητών**

Αναφερόμενοι σχετικά στις έρευνες όσον αφορά το άγχος και την ακαδημαϊκή επάρκεια, δηλαδή την επίδοση των φοιτητών, θα λέγαμε πως σύμφωνα με τον Agolla (2009), το άγχος έχει γίνει ένα σημαντικό θέμα στα διάφορα ακαδημαϊκά στάδια από τα οποία διέρχονται οι φοιτητές. Πολλοί θεωρητικοί έχουν αποδεχθεί τη σημαντική έρευνα σχετικά με το άγχος και υποστήριξαν ότι αυτό το θέμα χρειάζεται πολύ περισσότερη προσοχή. Οι Radcliff and Lester (2003) συζήτησαν για το εκτιμώμενο άγχος μεταξύ των προπτυχιακών φοιτητών του τελευταίου έτους σπουδών τους και διαπίστωσαν ότι τα καθημερινά καθήκοντα της τάξης, η ανεπαρκής επίβλεψη και η πίεση για επιτυχία στις εξετάσεις, ήταν οι λόγοι για τη δημιουργία άγχους στους φοιτητές.

Επίσης οι McKean et al. (2000) ισχυρίζονται ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές βιώνουν υψηλότερο άγχος σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές σε κάθε εξάμηνο των σπουδών τους. Οι ακαδημαϊκές ρυθμίσεις, οι οικονομικές πιέσεις και η έλλειψη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου, οδηγούν στη δημιουργία άγχους. Το περιττό άγχος μπορεί να διαταράξει την ευημερία, την ευαίσθητη στάση και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ως εκ τούτου, καθίσταται απαραίτητο για τους προπτυχιακούς φοιτητές να δημιουργήσουν μεθόδους αντιμετώπισης αγχωτικών συνθηκών (Veena, & Shailaja, 2016).

Το άγχος επίσης εμπλέκεται στην προέλευση ορισμένων δυσλειτουργιών οργάνων και μπορεί να επηρεάσει την κατάσταση της υγείας ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο ή την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και κατά συνέπεια την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Οι σχετικές ψυχολογικές *αναταράξεις* που σχετίζονται με το άγχος, είναι από τις πιο κοινές αιτίες συζητήσεων μεταξύ ιατρών και ψυχολόγων. Το ακαδημαϊκό άγχος είναι ουσιαστικά η αποτύπωση της ψυχολογικής κατάστασης από μέρους του μαθητή σχετικά με τις τρέχουσες πιέσεις και τις προκλήσεις στο ακαδημαϊκό περιβάλλον σε σχέση με τους διαθέσιμους προσωπικούς πόρους για την αντιμετώπιση του. Η βαρύτητα του μαθήματος έναντι του διαθέσιμου χρόνου έχει επίσης αναφερθεί ως παράγοντας άγχους στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και κατά συνέπεια την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Bang, 2009).

Επίσης οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές αντιμετωπίζουν συχνά το ίδιο επίπεδο άγχους και κατά συνέπεια στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, επειδή τα προβλήματα άγχους τους είναι συχνά κοινά ή οφείλονται στους ίδιους λόγους. Όσοι φοιτητές διαχειρίζονται ταυτόχρονα την ακαδημαϊκή και οικονομική τους κατάσταση, αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα άγχους. Αυτή η επιβάρυνση είναι επίσης μια απόδειξη που δημιουργεί προβλήματα άγχους (όπως στην υγεία, σωματική, ψυχολογική, περιβαλλοντική και κοινωνική) (Veena, & Shailaja, 2016).

Οι φοιτητές αντιμετωπίζουν το υψηλό επίπεδο στρες, λόγω της επιβάρυνσης των επιπλέον και τυπικών παθήσεων που μερικές φορές αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και το στρες μετατρέπεται σε αϋπνία, δηλαδή κακό ύπνο και αυτό το γεγονός μπορεί να δημιουργήσει το πρόβλημα της κατάθλιψης. Ωστόσο, η πίεση της καλής απόδοσης σε μια αξιολόγηση ή ένα τεστ και ο χρόνος που διατίθεται, καθιστούν τις ακαδημαϊκές συνθήκες εξαιρετικά αγχωτικές. Παρόλα αυτά, ο αριθμός των ατόμων εντός της ακαδημαϊκής κατάστασης, προσθέτει επίσης άγχος στους μαθητές. Το άγχος διαφέρει από μαθητή σε μαθητή.

Σε κάποιες χώρες για παράδειγμα, οι οικογένειες είναι πολύ απρόθυμες να στείλουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν. Όσοι σπουδάζουν έχουν μεγάλη πίεση για να πάρουν καλούς βαθμούς. Περιπτώσεις όπως αυτή λοιπόν, μπορεί να αυξήσουν το επίπεδο έντασης και άγχους, το οποίο επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του εγκεφάλου. Οι σχέσεις με τους συντρόφους και άλλα άτομα εντός της κοινωνίας, μπορεί επίσης να είναι αγχωτικές. Οι συναναστροφές των μαθητών με τους καθηγητές, μπορεί επίσης να είναι πηγή άγχους όπου υπάρχει μια σχετική πίεση για επίτευξη καλής ακαδημαϊκής πορείας (Smith, 2013). Επιπλέον, οι μαθητές με καλούς βαθμούς μπορεί να πιέσουν άλλους ανθρώπους και αυτό θα δημιουργήσει άγχος για τη λήψη καλών βαθμών.

Βάσει των ανωτέρω λοιπόν, το άγχος συνδυάζεται με τη φοιτητική ζωή και μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη ζωή των μαθητών, ακόμη και στον τρόπο με τον οποίο εκτελούν και γράφουν την ακαδημαϊκή τους εργασία. Ο Agolla (2009) εξήγησε ότι αυτό συμβαίνει επειδή η ακαδημαϊκή εργασία συνδέεται πάντα με αγχωτικές δραστηριότητες. Οι Rawson, Bloomer και Kendall (1999) βρήκαν στη μελέτη τους ότι οι μαθητές βίωσαν υψηλό ακαδημαϊκό στρες σε προβλέψιμες ώρες σε κάθε εξάμηνο, όπως όταν θα πρέπει να επιτελέσουν ένα μεγάλο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, όπου προετοιμάζονται να δώσουν εξετάσεις και βαθμολογούνται για το γεγονός αυτό.

Έχει αναφερθεί επίσης ότι διεθνώς, σε κάθε πέντε επισκέψεις ασθενών στον γιατρό, οι τρεις είναι με προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος. Επιπλέον, η πλειονότητα των ατόμων με στρες, έχει διαταραχές ύπνου (76%), υποφέρει από πονοκεφάλους (58%), τεταμένες σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους (85%) και είναι εύθυμοι (70%) (Kumar & Bhukar, 2013). Οι μαθητές στα τριτοβάθμια ιδρύματα έχουν αναφέρει επίσης κάποια σημάδια άγχους και κατά συνέπεια στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Μελέτες έχουν δείξει ότι η μετάβαση των μαθητών από το περιβάλλον του σχολείου στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, προκαλεί κοινωνικό, ακαδημαϊκό και ψυχολογικό σοκ σε αυτούς.

Αυτά τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, αφού οι μαθητές συναντούν νέους τύπους σχέσεων μεταξύ φοιτητών και σχολών, ακόμη και νέες σχέσεις μεταξύ των ίδιων των φοιτητών, νέες μεθόδους διδασκαλίας και νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, μεταξύ άλλων (Edjah, Domey, & Ankomah, 2019, Amponsah & Owolabi, 2011, Birnie- Lefeovitch, 2000, Keup & Stolzenberg, 2004, Thawabieh & Qaisy, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό επίσης, οι Edjah et al. (2019) ανέφεραν περαιτέρω ότι οι πρωτοετείς προπτυχιακοί φοιτητές, αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις που έχουν την τάση να κάνουν τη ζωή πολύ άβολη, όταν οι φοιτητές δεν λαμβάνουν την απαραίτητη κοινωνική και θεσμική υποστήριξη για να ανταπεξέλθουν και επίσης να μειώσουν το άγχος που σχετίζεται με τη ζωή στην πανεπιστημιούπολη. Η έρευνα έχει δείξει και πάλι ότι το άγχος επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών (Khan, Atlaf, & Kausar, 2013, Veena & Shailaja, 2016). Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές που έχουν υψηλό στρες, είχαν πιο χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους ομολόγους τους που έχουν χαμηλά επίπεδα στρες.

Το άγχος λοιπόν, θεωρείται μέρος της ζωής των μαθητών και μπορεί να επηρεάσει τις στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών και ως προς την ακαδημαϊκή τους επίδοση, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ζωής. Αυτό συμβαίνει επειδή η ακαδημαϊκή εργασία ολοκληρώνεται

πάντα με αγχωτικές δραστηριότητες (Agolla & Ongori, 2009). Οι μαθητές ανέφεραν την εμπειρία τους από υψηλό ακαδημαϊκό άγχος σε προβλέψιμες ώρες σε κάθε εξάμηνο, το οποίο προκύπτει από την προετοιμασία και τη λήψη εξετάσεων, τον ανταγωνισμό κατάταξης της τάξης και την απόκτηση τεράστιου όγκου διδακτέας ύλης σε συγκριτικά πολύ μικρό χρονικό διάστημα (Rawson, Bloomer, & Kendall, 1999).

Μεταξύ των φοιτητών κολεγίου, βρέθηκε μια ισχυρή σχέση μεταξύ αγχωτικών γεγονότων της ζωής και μειωμένων ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς επίσης υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ποιότητας ζωής που σχετίζεται με την υγεία και του στρες (Dusselier, 2005, Misra & McKean, 2000). Οι προπτυχιακοί φοιτητές δήλωσαν ότι το άγχος ήταν ο πιο κοινός παράγοντας μεταξύ όλων των παραγόντων υγείας που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, καθώς το άγχος επηρεάζει επιζήμια τη σωματική και ψυχολογική υγεία (Dwyer & Cummings, 2001).

Οι Wintre και Yaffe (2000) επίσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το υψηλό επίπεδο άγχους κατά το πρώτο έτος του κολεγίου, προβλέπει χαμηλότερο επίπεδο συνολικής προσαρμογής και μπορεί να κάνει τους μαθητές πιο επιρρεπείς σε πολλά κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα, οδηγώντας έτσι σε χαμηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας το τελευταίο έτος.

Πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με αυτό το ζήτημα και διαπιστώθηκε ότι πολλά ψυχολογικά προβλήματα, όπως η κατάθλιψη, το άγχος και το στρες έχουν αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Οι Williamson, Birmaher, Ryan και Dahl (2005) ανέφεραν ότι στην αγχώδη και καταθλιπτική νεολαία, τα στρεσογόνα γεγονότα της ζωής είναι σημαντικά αυξημένα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε χαμηλές επιδόσεις στους ακαδημαϊκούς.

Το συμπέρασμα λοιπόν είναι ότι οι μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις λόγω άγχους, μπορεί να αντιμετωπίζουν επίμονο άγχος, δηλαδή ένα συνεχή αγώνα για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Έτσι, η προσπάθεια βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων από αυτούς τους μαθητές, θα οδηγήσει σε περισσότερο άγχος. Αυτό, επομένως, κάνει το άγχος ένα επίμονο γεγονός για εκείνους. Σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως τα πανεπιστήμια, το φορτίο που ασκείται στους φοιτητές, βασίζεται στο χρονικό όριο και στη δυσκολία να ξεχωρίσουν σε τεστ ή εξετάσεις, και αυτό κάνει τους μαθητές επιρρεπείς στο άγχος (Smith, et al., 2011).

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, περνούν κάποιου είδους άγχος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αυτά τα άγχη προέρχονται κυρίως από την ακαδημαϊκή εργασία, τις θεσμικές απαιτήσεις και κάποιο εξωτερικό άγχος, όπως η λήψη αποφάσεων για σχέσεις με άλλα άτομα και κατά συνέπεια την ακαδημαϊκή τους απόδοση και επάρκεια. Αυτοί οι παράγοντες άγχους όμως,

μπορούν και να βοηθήσουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ζωής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο.

## 2.5 Απόκριση των Μαθητών σε Στρεσογόνους Παράγοντες

Ο Neil (2007) ορίζει τις αντιδράσεις απόκρισης στο στρες ως εκείνη την αυτόματη εγγενή απόκριση του σώματος των ανθρώπων που προετοιμάζει το σώμα να «αντιμετωπίσει» μια αντιληπτή επιβλαβή απειλή για την επιβίωσή μας. Η Melinda (2011) εξηγεί ότι το σύστημα ενεργοποιείται, όταν οι άνθρωποι τείνουν να αντιλαμβάνονται τα πάντα μέσα στο περιβάλλον ως πιθανή απειλή για την επιβίωσή τους. Από τη φύση του, το σύστημα μάχης ή φυγής παρακάμπτει το λογικό μας μυαλό, όπου υπάρχουν πιο καλά μελετημένες πεποιθήσεις και κινείται σε διάθεση επίθεσης.

Οι Obai et al. (2009) στην προσπάθειά τους να απεικονίσουν την αντίδραση στο στρες, έχουν δείξει πώς οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να αντιδρούν εξίσου υπερβολικά ακόμα και στα παραμικρά σχόλια. Ο φόβος της αβεβαιότητας είναι πάντα υπερβολικός. Η ορθολογική σκέψη των περισσότερων μαθητών διαστρεβλώνεται όταν βλέπουν τα πάντα μέσα από το πλαίσιο του πιθανού κινδύνου. Περιορίζουν την εστίασή τους σε εκείνα τα πράγματα που μπορούν να τους βλάψουν ενώ ο φόβος γίνεται το εικονίδιο μέσα από το οποίο βλέπουν το σχολικό περιβάλλον.

Ο Melgosa (2009) εξηγεί ότι οι απαντήσεις στο έντονο στρες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της προσωπικότητας, τις δυνάμεις, τις προηγούμενες εμπειρίες, το δίκτυο υποστήριξης, την εγγύτητα και τη διάρκεια του στρεσογόνου παράγοντα ή την ικανότητα ελέγχου και αντιμετώπισης περιστάσεων. Το πώς αντιδρά κάποιος εξαρτάται επίσης από το πώς γίνεται αντιληπτός ο παράγοντας άγχους. Εάν ένα γεγονός θεωρείται επικίνδυνο, σωματικά επιβλαβές ή με άλλο τρόπο απειλητικό και ενοχλητικό, υπάρχει πιθανότητα να υπάρξει αντίδραση άγχους ή άγχους ακόμα κι αν η αντιληπτή απειλή δεν είναι ουσιαστικά πραγματική.

Σύμφωνα με τους Obai et al., (2009) όταν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατακλύζονται από υπερβολικό άγχος, η ζωή τους γίνεται μια σειρά από βραχυπρόθεσμες καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, χάνουν την ικανότητα να διαχειρίζονται το άγχος και να κυβερνούν τη συμπεριφορά τους. Τείνουν να ζουν από κρίση σε κρίση με αμελητέα ανακούφιση στον ορίζοντα.

Οι μαθητές γυμνασίου εκφράζουν συχνότερα τις απαντήσεις τους στο στρες μέσω αντιδράσεων λύπης που περιλαμβάνουν τσακωμούς, βίαιους καβγάδες, προσβολή άλλων, κατάχρηση ναρκωτικών και ουσιών, απόσυρση και απομόνωση και καταστροφή περιουσίας

(Melinda, 2011). Άλλες πράξεις απειθαρχίας ως αποτέλεσμα του άγχους μεταξύ των μαθητών είναι το κάψιμο ιδρυμάτων, οι φόνοι, οι αυτοκτονίες, οι κλοπές, οι σχολικές απουσίες και οι διαρρήξεις που έχουν παραλύσει τη μάθηση σε πολλά σχολεία.

## 2.6 Στρατηγικές Διαχείρισης του Άγχους

Ο Wayne (2007) ορίζει τις στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, ως ένα σύνολο τεχνικών και προγραμμάτων που προορίζονται να βοηθήσουν τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά το άγχος στη ζωή τους, αναλύοντας συγκεκριμένους στρεσογόνους παράγοντες και λαμβάνοντας θετικές και εποικοδομητικές ενέργειες για την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεών τους. Ο Collins (2007) υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι απαραίτητο συστατικό για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών.

Ο απώτερος στόχος της διαχείρισης του άγχους είναι να βοηθήσει τα άτομα να διαχειριστούν κοινές αναδυόμενες αγχωτικές απαιτήσεις και πιέσεις της καθημερινής ζωής, αυξάνοντας την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν τους στρεσογόνους παράγοντες (UNICEF, 2008). Οι Promoters Life Skills (2005) πιστεύουν ότι οι νέοι, ειδικά οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζονται ικανότητες βασισμένες στην αξία για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της ζωής.

Οι επαγγελματίες σύμβουλοι είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν προκλήσεις της ζωής να υποβληθούν σε ριζική συμπεριφορική και συναισθηματική ανάκαμψη μέσω της χρήσης και εφαρμογής ποικίλων στρατηγικών διαχείρισης του άγχους. Επιπλέον, ο Stewart (2008) υποστηρίζει ότι εάν οι νέοι ενδυναμωθούν με στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, είναι σε θέση να κάνουν σωστές επιλογές μέσω της ανάλυσης καταστάσεων, της κριτικής σκέψης και της λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων, αποφεύγοντας έτσι την επικίνδυνη συμπεριφορά και μειώνοντας την ευαλωτότητά τους σε περιστατικά απειθαρχίας, όπως οι απεργίες στα σχολεία.

Ο Ray (2003) παραθέτοντας τον Selye (1956) έναν από τους «πατέρες» της διαχείρισης του άγχους, εξηγεί ότι κάθε άτομο έχει μια μοναδική απόκριση στο άγχος και ότι δεν υπάρχει λύση "ενιαία για όλους" για τη διαχείριση του άγχους. Καμία ενιαία στρατηγική δεν λειτουργεί για όλους ή σε κάθε κατάσταση και επομένως, διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης του άγχους βοηθούν διαφορετικά άτομα σε διαφορετικές καταστάσεις, κάνοντάς τους να αισθάνονται ήρεμοι και να έχουν τον έλεγχο.

Ενώ η εξάλειψη του άγχους δεν είναι ρεαλιστική, η διαχείριση του στρες είναι ένας εφικτός και ρεαλιστικός στόχος που μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή μιας σειράς στρατηγικών. Στο γυμνάσιο, οι στρατηγικές διαχείρισης του στρες της κατάστασης που εφαρμόζονται περισσότερο είναι ζωντανές, περιλαμβάνουν: αποφυγή στρεσογόνων καταστάσεων, αλλαγή καταστάσεων, αποδοχή καταστάσεων που δεν μπορούν να αλλάξουν και υιοθέτηση υγιεινού τρόπου ζωής.

### **2.6.1 Αποφυγή Στρεσογόνων Καταστάσεων**

Ο Hadulla (2001) επισημαίνει την αποφυγή του περιττού άγχους ως στρατηγική διαχείρισης. Αν και δεν μπορεί να αποφευχθεί όλο το άγχος, οι μαθητές μπορούν να εξαλείψουν ορισμένους στρεσογόνους παράγοντες με το να γίνουν πιο διεκδικητικοί. Έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν πηγές άγχους και να μαθαίνουν πώς να λένε «ΟΧΙ» γνωρίζοντας τα όριά τους μέσω της εφαρμογής της ανάλυσης SWOT. Σύμφωνα με τον Wayne (2007), οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες και στη συνέχεια να εξουσιοδοτηθούν να αποφύγουν οποιοδήποτε περιττό άγχος. Η Melgosa (2009) εξηγεί ότι οι αντιδράσεις στο έντονο στρες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της προσωπικότητας, τη δύναμη, τις προηγούμενες εμπειρίες και το δίκτυο υποστήριξης κάθε ατόμου.

Το περιττό άγχος μπορεί επίσης να αποφευχθεί εάν οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν τον έλεγχο του περιβάλλοντός τους αποφεύγοντας τους περιττούς συνομηλίκους τους και την εμπλοκή σε θέματα που αφορούν κοινωνικά θέματα. Οι Obai, Pere, Mutua και Ringa (2009) καταδεικνύουν πώς οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να αντιδράσουν υπερβολικά ακόμη και στα παραμικρά σχόλια και ως εκ τούτου πρέπει να αποφύγουν οποιαδήποτε συζήτηση που θα τους αγχώσει.

Ο Mwale (2010) διακρίνει επίσης την εφηβεία ως μια περίοδο άγχους και αναστάτωσης που αντικατοπτρίζει τους εφήβους ως *εύθραυστους* και ασταθείς στην προσπάθειά τους να εσωτερικεύσουν τον ιδεαλισμό, τη δέσμευση σε στόχους, την επανάσταση, το πάθος και τα συναισθήματα που έχουν ως αποτέλεσμα αντιφάσεις και μεγάλες εναλλαγές στη διάθεση και τα συναισθήματα. Επομένως, οι μαθητές δεν πρέπει να αφήνουν το άγχος να τους ελέγχει, αλλά να εμπλέκονται σε κάτι που θα τους βοηθήσει να καθαρίσουν το μυαλό τους και να τους επιτρέψει να αισθάνονται πιο ήρεμοι, να μην αντικαθιστούν τα συναισθήματα του άγχους με εξίσου έντονες απογοητεύσεις.

Ο Collins (2007) συμφωνεί με τον Mwale (2010) ότι η εφηβεία είναι μια ταραχώδης περίοδος επιφορτισμένη με ατελείωτες συγκρούσεις όπου οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι

πράξεις κυμαίνονται μεταξύ ταπεινοφροσύνης και έπαρσης, καλοσύνης και πειρασμού, ευτυχίας και λύπης. Η καθημερινή ζωή των μαθητών, θα είναι λιγότερο αγχωτική εάν κατανοούν τις οδηγίες που δίνονται και δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στους κανόνες και τους κανονισμούς του σχολείου.

Όπως προσδιορίστηκε από την Eileen (2010), οι νέοι, ιδιαίτερα οι έφηβοι είναι πιο ευάλωτοι στο άγχος, καθώς οι απαιτήσεις και οι πιέσεις τείνουν να αυξάνονται καθώς βιώνουν αλλαγές στη ζωή τους στην ανάπτυξη. Επομένως, οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να λένε «ΟΧΙ» σε πράγματα που είναι περιττά για να αποφύγουν το άγχος. Το να αναλαμβάνουν περισσότερα από όσα μπορούν να αντέξουν είναι μια σίγουρη συνταγή άγχους. Η διαχείριση του χρόνου μπορεί να κάνει τη ζωή πιο εύκολη, λιγότερο αγχωτική και πιο ουσιαστική. Ένας μαθητής πρέπει να επικεντρωθεί σε πράγματα που είναι απαραίτητα. Η Melinda (2011) δηλώνει ότι το άγχος είναι πιο συχνό σε άτομα των οποίων η ζωή είναι τόσο διαταραγμένη και ταλαντεύεται μεταξύ χάους και κρίσης.

Ένα αποτελεσματικό σύστημα προσωπικής οργάνωσης, μπορεί να μειώσει σημαντικά τις εμπειρίες άγχους των μαθητών. Το άγχος συμβαίνει συχνά σε συνηθισμένες στιγμές, όταν ένας μαθητής ξεχνά να κάνει τις εργασίες του και η οργάνωση θα τον επαναφέρει στη θέση του οδηγού του άγχους. Θα πρέπει να αναλύσει τα καθήκοντα και τις ευθύνες του και τις καθημερινές του εργασίες και να διακρίνει το «πρέπει» και το «θέλω» και να ρίχνει ό,τι είναι περιττό στο τέλος της λίστας. Ένας μαθητής θα πρέπει να αποφεύγει την αρνητική επιρροή των συνομηλίκων. Εάν ένας μαθητής προκαλεί σταθερά άγχος στη ζωή σας και δεν μπορεί να αλλάξει τη σχέση, ο μαθητής θα πρέπει να περιορίσει τον χρόνο που περνά με αυτό το άτομο ή να τερματίσει εντελώς τη σχέση (MOE, 2008).

### **2.6.2 Αλλαγή της Καθημερινής Ρουτίνας**

Σύμφωνα με τον Peiffer (2000), η στρατηγική διαχείρισης του άγχους για την αλλαγή της καθημερινής ρουτίνας, προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλύσουν μια αγχωτική κατάσταση, να καταλάβουν πώς να αλλάξουν την κατάσταση έτσι ώστε το πρόβλημα να μην παρουσιαστεί στο μέλλον. Σύμφωνα με το Education Information Center (2006), οι συνήθειες συγκρούσεις και οι διαξιφισμοί προκαλούν ψυχολογικές και συναισθηματικές διαταραχές στους μαθητές. Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι επομένως ένα ισχυρό εργαλείο που μεταβάλλει την αγχωτική κατάσταση (Stewart, 2008).

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αντί να τα αποσιωπούν, κάτι που μπορεί να προκαλέσει δυσαρέσκεια. Η αλλαγή της κατάστασης αυτής και της ρουτίνας, συνεπάγεται προθυμία για συμβιβασμό. Ο Collins, (2007) δηλώνει ότι οι μαθητές στα γυμνάσια



βιώνουν κάποια αγχωτική πίεση από τους συνομηλίκους τους σε προσδοκίες να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο, είτε για ηρωισμό είτε ως επίδειξη αλληλεγγύης σε στιγμές κρίσης στα σχολεία.

Οι μαθητές συχνά κατακλύζονται από τις σχολικές εργασίες. Σύμφωνα με τη Melinda (2011), οι μαθητές γυμνασίου ζουν και επιβιώνουν πολλές πιέσεις κάθε μέρα. Αυτό είναι αποτέλεσμα αναπόφευκτων καθημερινών απαιτήσεων στους τομείς που περιλαμβάνουν ακαδημαϊκές, κοινωνικές προσδοκίες και προσωπικές απαιτήσεις. Ο Kenda (2003) υποστηρίζει ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν μεγάλες ποσότητες άγχους το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί με πιο εποικοδομητικό τρόπο.

Ο Wosyanju (2009) δηλώνει ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συνεισφέρουν στο άγχος των μαθητών, είναι η ανάγκη να έχουν καλή απόδοση στην τάξη, προκειμένου να λάβουν υψηλότερους βαθμούς στις επόμενες εξετάσεις και καλύτερο τελικό βαθμό στο απολυτήριό τους. Όταν οι μαθητές νιώθουν τις επιπτώσεις του στρες να τους *βαραίνουν*, δεν μπορούν να αποδώσουν καλά, κάτι που οδηγεί σε απειθαρχία. Εάν το επίπεδο άγχους τους υπερβαίνει την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν, πρέπει να αποκαταστήσουν την ισορροπία αλλάζοντας την κατάσταση. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να σκέφτονται και να ελέγχουν τις επιρροές τους μειώνοντας τα αρνητικά και αυξάνοντας τα θετικά που σίγουρα θα μειώσουν τα επίπεδα άγχους τους.

Είναι εξαιρετικά ωφέλιμο να οραματίζεται κανείς τα στοιχεία που κάνουν έναν μαθητή να αισθάνεται χαλαρός και ήρεμος (Wosyanju, 2009). Χρειάζεται να αφιερώσει λίγο χρόνο και να επιστρέψει το μυαλό του σε καταστάσεις και πράγματα που του φαίνονται ευχάριστα και χαλαρωτικά, όχι απλώς κάνοντας μια φευγαλέα σκέψη, αλλά αναζητώντας πράγματα που τον κάνουν να νιώθει χαρούμενος και ήρεμος. Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι ένας μαθητής πρέπει να είναι πιο διεκδικητικός, να μην μπαίνει σε δεύτερη μοίρα στη ζωή του, αλλά να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί για να προβλέψει και να αποτρέψει το άγχος.

Η κακή διαχείριση του χρόνου μπορεί να προκαλέσει επίσης πολύ άγχος στους μαθητές (Hoberman, 2007). Όταν ένας μαθητής είναι πολύ *αδύνατος* και τρέχει πίσω, είναι δύσκολο να παραμείνει ήρεμος και συγκεντρωμένος, αλλά αν σχεδιάζει μπροστά και βεβαιωθεί ότι δεν επεκτείνεται υπερβολικά, μπορεί να αλλάξει το μέγεθος του άγχους που υποβάλλεται. Θα πρέπει να αναδιατάξει το περιβάλλον, επομένως να αποκομίσει το όφελος ενός ελαφρύτερου φορτίου.

Το άγχος μειώνει την παραγωγικότητα και επηρεάζει την απόδοση του εγκεφάλου, συμπεριλαμβανομένης της μνήμης, της συγκέντρωσης και της μάθησης. Σύμφωνα με τον Collins (2007) η ανάπτυξη νέων συνηθειών θα βοηθήσει στην απομάκρυνση ό,τι αποσπά την προσοχή που

είναι απαραίτητο για τη διαχείριση του στρες σε πιο μόνιμη βάση. Η ανάπτυξη νέων συνηθειών που βοηθούν στην αφαίρεση και την απομάκρυνση της προσοχής από τα απαραίτητα για τη διαχείριση του άγχους σε πιο μόνιμη βάση (Collins, 2007). Η αλλαγή της κατάστασης θα επιτρέψει το πιο σημαντικό σε κάποιον να αλλάξει την κατάστασή του. Κάνει τον εγκέφαλο να σκέφτεται και να λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο, αποσπά την προσοχή του ατόμου από το άγχος και ως εκ τούτου διαχέει τα αγχωτικά συναισθήματα (Lutomia, 2008).

### 2.6.3 Υιοθέτηση ενός Υγιεινού Τρόπου Ζωής

Το άγχος έχει αποδειχθεί αναμφίβολα ότι προκαλεί κάποιες ασθένειες τους ανθρώπους, όπου αντίστοιχα αυξάνονται τα στοιχεία για έναν μεγάλο αριθμό παθήσεων και ασθενειών που προκαλούνται από το στρες. Ο Howard (2000) υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής, είναι μια σημαντική στρατηγική διαχείρισης του άγχους. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Hambly (2002) ο οποίος διατυπώνει ότι το στρες είναι γνωστό ότι συμβάλλει στην καρδιακή νόσο, προκαλεί υπέρταση και υψηλή αρτηριακή πίεση και βλάπτει το ανοσοποιητικό σύστημα. Η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής ως στρατηγική διαχείρισης βελτιώνει συγκεκριμένες πτυχές της υγείας και μειώνει τον κίνδυνο τέτοιων παθήσεων.

Ο Haddulla (2001) δηλώνει ότι το άγχος μειώνει σημαντικά τις λειτουργίες του εγκεφάλου όπως η μνήμη, η συγκέντρωση και η μάθηση, τα οποία είναι όλα κεντρικά για την αποτελεσματική απόδοση. Ορισμένες επιπτώσεις στην υγεία που προκαλούνται από το στρες είναι μη αναστρέψιμες και σε χειρότερο τελικό αποτέλεσμα. Ο Melgosa (2009) δηλώνει ότι η διατροφική ανεπάρκεια βλάπτει την υγεία του σώματος και δεν είναι ρεαλιστικό να μην περιμένουμε ότι ο εγκέφαλος θα επηρεαστεί επίσης από την κακή διατροφή. Εάν επηρεάζεται ο εγκέφαλος, επηρεάζονται και οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές.

Σε μια άλλη μελέτη, ο Velten (2010) παρατηρεί ότι ο ύπνος και η ξεκούραση είναι επίσης απαραίτητα για μια υγιή ισορροπία ζωής. Η αντίσταση και η απομάκρυνση από τα προγραμματισμένα μοτίβα ύπνου και ξεκούρασης δημιουργεί εσωτερικές συγκρούσεις και στρες, ακριβώς σαν να τρώμε αφύσικα τρόφιμα ή να αναπνέουμε αφύσικο αέρα. Επαναφορτίζει τις ενέργειές μας, βοηθά να σκουπίσει τον εγκέφαλο από πιέσεις και δυσάρεστα συναισθήματα.

Ο Melgosa (2009) ορίζει ότι οι σωματικές ασκήσεις αποτελούν μέρος ενός υγιεινού τρόπου ζωής και είναι εξαιρετικά ωφέλιμες στη διαχείριση του στρες, απελευθερώνουν χρήσιμες χημικές ουσίες στον εγκέφαλο και το σώμα, αποσπούν την προσοχή από αιτίες στρες, χαλαρώνουν και

συμβάλλουν σε σχετικά συναισθήματα στρες. Αυτό αναπτύσσει και διατηρεί ένα υγιές σώμα που μειώνει άμεσα την ευαισθησία στο στρες.

Τέλος, οι σχέσεις είναι πολύ σημαντικές και ο κάθε μαθητής θα πρέπει να περνά χρόνο με θετικούς ανθρώπους που βελτιώνουν τη ζωή τους. Ένα ισχυρό σύστημα υποστήριξης θα τον προστατεύσει από τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες. Η χαλάρωση μπορεί να περιλαμβάνει το χιούμορ που είναι μια από τις μεγαλύτερες και ταχύτερες συσκευές μείωσης του στρες, καθώς κάνει τον εγκέφαλο να σκέφτεται και να λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο.

## **2.7 Μαθητική Πειθαρχία στα Σχολεία**

Η αντικοινωνική συμπεριφορά, η ακαδημαϊκή υποεπίδοση και η ανεπαρκής ανάπτυξη των φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία του έθνους, παραμένουν ανησυχία για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και το λαϊκό κοινό (Durlak, 1995). Προβλήματα όπως η βία, ο βανδαλισμός, ο εκφοβισμός και παρόμοιες συμπεριφορές δημιουργούν ένα μη ασφαλές περιβάλλον μάθησης, υπονομεύουν τη διδασκαλία και αποτελούν απειλή για τον σχολικό πληθυσμό.

Επιπλέον, η πρόωμη εμφάνιση προβλημάτων πειθαρχίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας προβλέπει μεταγενέστερη κακή προσαρμογή (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992). Έτσι, τα παιδιά που επιδίδονται σε αντικοινωνικές συμπεριφορές σε νεαρή ηλικία, είναι πιο πιθανό από τους μη επιθετικούς συνομηλίκους τους να ανταποκριθούν παρόμοια όταν είναι μεγαλύτερα και ως ενήλικες. Αντίστοιχα, η διαχρονική έρευνα επισημαίνει μοντέλα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης μεγάλης κλίμακας ως τις λογικές εστίες παρέμβασης που επηρεάζουν το θετικό σχολικό κλίμα και τη συμπεριφορά των νέων (Dryfoos, 1990).

Η ανησυχία για την πειθαρχία των μαθητών ωστόσο, έχει δημιουργήσει πολλά προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης για τη βελτίωση του χαρακτήρα και την ηθική ανάπτυξη τα οποία προάγουν υποδειγματικές κοινωνικές δεξιότητες, μειώνουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές και ενισχύουν τις ακαδημαϊκές ικανότητες. Δυστυχώς, πολλά από αυτά τα προγράμματα έχουν εννοιολογικούς περιορισμούς, δημοσιοποιούνται χωρίς υποστήριξη εμπειρικών δεδομένων ή έχουν ελάχιστα έως καθόλου θετικά αποτελέσματα όταν αξιολογούνται αντικειμενικά μέσω τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων δοκιμών (Tolan & Guerra, 1996, Weisz & Hawley, 1998).

Η πειθαρχία είναι ίσως το πιο δύσκολο και δυσάρεστο μέρος της εργασίας κάθε εκπαιδευτικού. Όταν οι εκπαιδευτές επικοινωνούν αποτελεσματικά τους κανόνες στους μαθητές, θέτουν υψηλές προσδοκίες και παρέχουν συχνή ανατροφοδότηση, η ανάγκη για πειθαρχία

πιθανότατα θα είναι σπάνια. Ωστόσο, περιστασιακά απαιτείται δράση για τη διόρθωση μιας κατάστασης όπου ένας μαθητής έχει παραβιάσει τους κανόνες ή δεν καταβάλλει την απαιτούμενη προσπάθεια. Η προσέγγιση που ακολουθείται για την πειθαρχική δράση συχνά καθορίζει την αποτελεσματικότητά της (Sugai et al., 2000).

Πολλές παραδοσιακές προσεγγίσεις για την πειθαρχία είναι αρνητικές, τιμωρητικές και αντιδραστικές, που έχουν ως αποτέλεσμα άσχημα συναισθήματα για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Μια θετική προσέγγιση στην πειθαρχία περιλαμβάνει μια διαδικασία σχεδιασμένη για να λύνει προβλήματα απόδοσης και να ενθαρρύνει την καλή απόδοση. Η βασική θεωρία πίσω από την προσέγγιση της θετικής πειθαρχίας είναι ότι όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζεται ως ενήλικας που πρέπει να λύσει ένα πρόβλημα, παρά ως παιδί που πρέπει να τιμωρηθεί, ο μαθητής είναι πιο πιθανό να ανταποκριθεί θετικά και να διορθώσει το πρόβλημα (Sheldon & Epstein 2000, Finn, Pannozzo & Archilles, 2003).

Η σχολική πειθαρχία εξυπηρετεί τον σημαντικό σκοπό της διατήρησης ασφαλών και εύρυθμων περιβαλλόντων μάθησης στα σχολεία, αλλά η έρευνα δείχνει ότι η έμφαση σε τιμωρητικές πρακτικές, όπως οι πολιτικές «μηδενικής ανοχής», δεν βελτιώνει την ασφάλεια του σχολείου. Αντίθετα, η συμπεριφορά των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να βελτιωθούν μέσω της χρήσης μιας προσέγγισης που βασίζεται σε τεκμήρια, γνωστή ως υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο (Martens et al., 2003, Webb, Nemer & Ing 2006).

Μια τέτοια προσέγγιση βασίζεται στη διδασκαλία και ενίσχυση σαφών προσδοκιών συμπεριφοράς, παροχή υποστήριξης και παρεμβάσεων σε μαθητές με προκλητικές συμπεριφορές και χρήση εναλλακτικών λύσεων αντί της αναστολής ή της αποβολής. Τόσο οι μαθητές όσο και η κοινωνία επωφελούνται όταν οι νέοι δεν αποκλείονται από το σχολείο, καθώς αυτός ο αποκλεισμός εκθέτει τους μαθητές σε μεγαλύτερο κίνδυνο να εγκαταλείψουν το σχολείο και να εμπλέκονται σε έγκλημα και βία.

Η πειθαρχία μπορεί να διακριθεί από την ευρύτερη περιοχή της διαχείρισης της τάξης, καθώς η τελευταία δίνει έμφαση στην παροχή ποιοτικής διδασκαλίας ως μέσο ελαχιστοποίησης της αναστάτωσης στις τάξεις, ενώ η πειθαρχία γενικά αντιπροσωπεύεται ως αυτό που κάνουν οι δάσκαλοι ως απάντηση στην κακή συμπεριφορά των μαθητών. Η σημασία της πειθαρχίας στην τάξη είναι διπλή. Πρώτον, χωρίς τη σειρά που παρέχεται από την αποτελεσματική πειθαρχία στην τάξη, υπάρχει πολύ μικρή ευκαιρία για τους δασκάλους να διδάξουν τους μαθητές σε γλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες αριθμών, τέχνη, μουσική ή οτιδήποτε άλλο. Αυτή η πτυχή της πειθαρχίας έχει πρόσφατα χαρακτηριστεί ως η διευθυντική της λειτουργία (Baker, 2005).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> - ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας

Ο σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι η μελέτη των παραγόντων εκείνων που καθιστούν αποτελεσματικά τα προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες στα σχολεία.

Οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης που διατυπώθηκαν για την διεξαγωγή των συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εν λόγω προγραμμάτων είναι:

Σε σύγκριση με μαθητές που δεν συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες:

- Παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες
- Έχουν βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση
- Κατέχουν αποτελεσματικότερες κοινωνικές δεξιότητες
- Έχουν πιο επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις
- Εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά επιθετικότητας και παραβατικότητας
- Έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και ψυχική ανθεκτικότητα
- Έχουν καλύτερη ψυχική υγεία και ευεξία

#### 3.2 Περιγραφή Στρατηγικής Αναζήτησης

Η στρατηγική αναζήτησης της αντίστοιχης βιβλιογραφίας ακολούθησε τα εξής βήματα:

Έγινε επιλογή των κατάλληλων επιστημονικών βάσεων δεδομένων, όπως βάσεις δεδομένων διεθνών οργανισμών (WHO, CDC, UNICEF), Google Scholar, PubMed, ERIC (Education Resources Information Center), PsycINFO, Scopus και άλλες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές βάσεις δεδομένων.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια λίστα με λέξεις-κλειδιά στα ελληνικά και στα αγγλικά με βάση τις οποίες έγινε η αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων. Στα αγγλικά χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις "stress management in schools", "stress prevention programs", "school-based stress interventions". Στα ελληνικά επιλέχθηκαν οι λέξεις Διερεύνηση Προγράμματα, Πρόληψη, Διαχείριση, Στρες, Σχολείο, Εκπαιδευτικοί.

## **Κριτήρια ένταξης – Κριτήρια αποκλεισμού στη μελέτη**

### **Κριτήρια Ένταξης**

Τα προκαθορισμένα κριτήρια για την επιλογή των δημοσιευμένων ερευνών που είναι σχετικές με το θέμα της ανασκόπησης, ήταν:

1. Τα βιβλιογραφικά δεδομένα να αναφέρονται σε επιστημονικούς διαδικτυακούς τόπους που περιλαμβάνουν σχετικές μελέτες με το θέμα που εξετάζεται.
2. Οι δημοσιεύσεις να αναφέρονται σε έρευνες οι οποίες έγιναν στο εξωτερικό περισσότερο παρά στην Ελλάδα όπου οι μελέτες για το συγκεκριμένο θέμα είναι πολύ περιορισμένες και δεν μπορούν να υποστηρίξουν σε επαρκή βαθμό την θεωρητική ανάλυση του θέματος.
3. Η γλώσσα συγγραφής των άρθρων να είναι η ελληνική και η αγγλική
4. Η χρονολογία συγγραφής των άρθρων να εκτείνεται από το 2000 μέχρι το 2023
5. Οι λέξεις-κλειδιά των άρθρων να έχουν σχέση με το εννοιολογικό περιεχόμενο του τίτλου της εργασίας.

### **Κριτήρια Αποκλεισμού Μελετών**

1. Ο τίτλος του άρθρου να μην είναι σχετικός με το προς αναζήτηση αντικείμενο, δηλαδή να μην περιέχει κάποια από τις λέξεις κλειδιά.
2. Η δημοσίευση να μην ανήκει στον συγκεκριμένο τύπο δεδομένων που αναζητούνται πχ, οδηγίες διεθνών αρμοδίων οργανισμών, τυχαιοποιημένες κλινικές μελέτες, συγχρονικές ή αναδρομικές μελέτες κλπ.

Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι περιλήψεις των άρθρων και του πλήρους κειμένου σε όσα άρθρα ήταν τα επιθυμητά για να αξιολογηθεί η σχετικότητα τους με το θέμα που εξετάζεται.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει σημαντικές μελέτες και άρθρα που αναφέρονται στην πρόληψη και διαχείριση του άγχους στο σχολικό περιβάλλον. Οι παραπάνω πηγές παρέχουν θεωρητικές και εμπειρικές πληροφορίες που μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων και στρατηγικών για την ψυχική υγεία και την εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών. Τα ευρήματα των μελετών που εξετάστηκαν δείχνουν ενθαρρυντικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης και διαχείρισης του στρες στο σχολείο. Τα αποτελέσματα παρατίθενται παρακάτω χωρισμένα ανά κατηγορία όμως βρέθηκαν στις μελέτες.

- **Μείωση του στρες στους μαθητές:** Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες παρουσιάζουν σημαντική μείωση των επιπέδων στρες. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή σε τεχνικές χαλάρωσης, διαλογισμού και ενσυνειδητότητας (mindfulness) συμβάλλει στην μείωση της αγχώδους συμπεριφοράς και στην αύξηση της ευεξίας των μαθητών (Kraag et al., 2006; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014).
- **Βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης:** Τα προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες που υλοποιούνται στο σχολείο συνδέονται με βελτιώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις σε εξετάσεις και παρακολουθούν με μεγαλύτερη προσοχή τα μαθήματα μέσα στη σχολική τάξη (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Huppert & Johnson, 2010).
- **Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.** Η συμμετοχή σε προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων. Αυτά τα προγράμματα ενθαρρύνουν τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και την ενσυναίσθηση (Gonzalez et al., 2004; Burke, 2010). Μείωση της επιθετικής και της παραβατικής συμπεριφοράς. Έρευνες υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες συμβάλλουν στη μείωση της επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα δείχνουν μειωμένη επιθετικότητα και καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Brock et al., 2008; Wilson & Lipsey, 2007).
- **Αυτοεκτίμηση και ψυχική ανθεκτικότητα.** Τα προγράμματα αυτά ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, επιτρέποντάς τους να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις προκλήσεις και τις απογοητεύσεις της καθημερινότητας. Οι

μαθητές αναφέρουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και ανθεκτικότητα μετά από τη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα (Roehrig et al., 2006; Shapiro et al., 2008).

- **Μακροπρόθεσμα οφέλη στην ψυχική υγεία.** Τα θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων πρόληψης και διαχείρισης του στρες διατηρούνται μακροπρόθεσμα. Οι μαθητές που έχουν συμμετάσχει σε τέτοια προγράμματα εμφανίζουν μακροχρόνια βελτίωση στην ψυχική τους υγεία και μειωμένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Van der Oord et al., 2012; Biegel et al., 2009).
- **Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.** Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους και παρατηρούν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών τους. Αυτό συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012).

Η πρόληψη και η διαχείριση του άγχους στο σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντική παράμετρος για την ψυχική υγεία και την εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών. Μέσα από τις βιβλιογραφικές πηγές που μελετήθηκαν ξεχώρισαν τα είδη των προγραμμάτων και δράσεων πρόληψης του στρες στο σχολικό περιβάλλον καθώς και οι στρατηγικές που είναι αποτελεσματικές όταν εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον (CASEL, 2023; Centers for Disease Control and Prevention, 2019; World Health Organization, 2013; Weare, 2015; Durlak et al, 2011; Bonnesen et al, 2020):

### **Προγράμματα και δράσεις προαγωγής υγείας**

1. **Προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL) (CASEL, 2023)**
  - Εκπαίδευση των μαθητών σε δεξιότητες διαχείρισης (αναγνώρισης και ελέγχου συναισθημάτων).
  - Εκπαίδευση των μαθητών στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης
  - Εκπαίδευση των μαθητών στην επικοινωνιακή και αποτελεσματική επικοινωνία.
2. **Συμβουλευτική και Υποστήριξη**
  - Παροχή υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλευτικής στους μαθητές και τις οικογένειες από ειδικούς επαγγελματίες της ψυχικής υγείας.
  - Οργάνωση ομάδων υποστήριξης για μαθητές και γονείς που αντιμετωπίζουν στρες.
3. **Προαγωγή της σωματικής δραστηριότητας**



- Ένταξη της άσκησης στο καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών όπως γυμναστική, τρέξιμο, χορός και παιχνίδια.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες και ομαδικά αθλήματα.

### **Στρατηγικές Διαχείρισης του Στρες**

#### **1. Τεχνικές χαλάρωσης**

- Εκπαίδευση των μαθητών σε τεχνικές χαλάρωσης σώματος και νου όπως διαφραγματική αναπνοή, προοδευτική μυϊκή χαλάρωση και διαλογισμός.
- Δημιουργία ειδικών χώρων για χαλάρωση των μαθητών μέσα στο σχολείο.

#### **2. Εκπαίδευση στη διαχείριση χρόνου και σε οργανωτικές δεξιότητες**

- Προγράμματα προαγωγής υγείας στους μαθητές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου και οργάνωσης των καθηκόντων τους.
- Εκπαίδευση στη στο σχεδιασμό προγράμματος μελέτης και στον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων.

#### **3. Προαγωγή της θετικής ψυχολογίας**

- Προαγωγή υγείας στους μαθητές για την ενίσχυση της ευγνωμοσύνης, της αισιοδοξίας και της θετικής σκέψης.
- Οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

#### **4. Εκπαίδευση στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων**

- Προγράμματα προαγωγής υγείας για τη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και της διαδικασίας λήψης ωφέλιμων αποφάσεων.
- Εφαρμογή πρακτικών σεναρίων για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων.

### **Παρεμβάσεις προαγωγής υγείας στο σχολικό περιβάλλον**

#### **1. Δημιουργία υποστηρικτικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος**

- Προγράμματα προαγωγής υγείας για την σύσφιξη των ποιοτικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Προγράμματα για τον σεβασμό και τη αποδοχή της διαφορετικότητας.

#### **2. Συνεργασία με γονείς και κοινότητα**

- Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων και κοινότητας για την υποστήριξη των μαθητών.

- Οργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων για γονείς σχετικά με την πρόληψη και διαχείριση του άγχους.
- 3. Αξιολόγηση και επανατροφοδότηση των προγραμμάτων και δράσεων προαγωγής υγείας**
- Τακτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και των στρατηγικών που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον.
  - Βελτίωση των προγραμμάτων και προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με βάση τα ευρήματα της αξιολόγησης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα των ερευνών για τα προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες στα σχολεία αναδεικνύει αρκετές κρίσιμες πτυχές που σχετίζονται με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά τους. Παρακάτω αναλύονται τα κύρια σημεία της συζήτησης, ενώ δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εφαρμογή.

Τα ευρήματα που δείχνουν μείωση του στρες στους μαθητές είναι ενθαρρυντικά και υποστηρίζουν την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων σε ευρεία κλίμακα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι διαφορές στην αποτελεσματικότητα ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την πολιτισμική προέλευση των μαθητών. Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εξετάσουν πώς αυτά τα προγράμματα μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών (Kraag et al., 2006; Zenner et al., 2014).

Η συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες και της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης είναι σημαντική, αλλά απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για να κατανοηθεί ο μηχανισμός αυτής της σχέσης. Είναι πιθανό ότι η μείωση του στρες οδηγεί σε καλύτερη συγκέντρωση και αυξημένη αυτοπεποίθηση, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Huppert & Johnson, 2010; Gonzalez et al., 2004).

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αυτών των προγραμμάτων είναι κρίσιμη, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν θεμέλιο για την επιτυχία τόσο στη σχολική όσο και στην επαγγελματική ζωή (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Brock et al., 2008).

Τα θετικά αποτελέσματα στην μείωση της επιθετικότητας και της παραβατικής συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η έρευνα θα πρέπει να εστιάσει και στη μακροπρόθεσμη διατήρηση αυτών των αποτελεσμάτων, καθώς και στην εξέταση της αλληλεπίδρασης με άλλους παράγοντες, όπως η οικογενειακή υποστήριξη και η κοινότητα (Wilson & Lipsey, 2007; Roeser et al., 2012).

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω αυτών των προγραμμάτων υπογραμμίζει τη σημασία της πρόληψης στη σχολική ψυχολογία (Biegel et al., 2009; Shapiro et al., 2008).

Η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων μακροπρόθεσμα δείχνει ότι η συμμετοχή σε προγράμματα διαχείρισης του στρες στα σχολεία μπορεί να προστατεύσει την ψυχική υγεία των μαθητών και στην ενήλικη ζωή τους (Greenberg et al., 2001; Weare & Nind, 2011).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα προγράμματα πρόληψης και διαχείρισης του στρες στα σχολεία προσφέρουν σημαντικά οφέλη για τους μαθητές σε πολλούς τομείς, από την ψυχική υγεία μέχρι την ακαδημαϊκή επίδοση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Παρ' όλα αυτά, οι μελλοντικές έρευνες και εφαρμογές θα πρέπει να λάβουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και τις ποικίλες συνθήκες στις οποίες εφαρμόζονται τα προγράμματα αυτά, προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους και να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητά τους μακροπρόθεσμα.

Σύμφωνα λοιπόν με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα λέγαμε πως αυτή η εργασία κάνει τις ακόλουθες συστάσεις με βάση τα ευρήματα, ως εξής.

i) Οι στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης του στρες θα πρέπει να διδάσκονται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με πιθανές μεθόδους ελέγχου και διαχείρισης του στρες στη ζωή τους.

ii) Οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν αυτές τις στρατηγικές διαχείρισης του στρες, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιούν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

iii) Οι διοικήσεις των σχολείων σε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, θα πρέπει να δημιουργούν ευνοϊκό κλίμα για υπηρεσίες συμβουλευτικής και προαγωγής της ψυχικής υγείας που θα βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τους στρεσογόνους παράγοντες εποικοδομητικά.

### Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εξετάσουν τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων, τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς και τις στρατηγικές για την ενσωμάτωση αυτών των προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις, όπως η οικογενειακή υποστήριξη, θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες.

## **Βιβλιογραφία**

Abrams, C. J. & Abrams, N. K. (2008). *Stress Management: Findings Benefits and Immune Function, Positive Mechanism for Behaviour Intervention*. New York: Sage.

Agolla, J. E. (2009). Occupational stress among police officers. The case of Botswana Police service. *Journal of Business Management*, 2 (1), 25-35.

Agolla, J. E., & Ongori, H. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of University of Botswana.

Amponsah, M., & Owolabi, H. O. (2011). Perceived stress levels of fresh university students in Ghana: A case study. *British Journal of Educational Research*, 1(2), 153-169.

Azila-Gbettor, E. M., Atatsi, E. A., Danku, L. S., & Soglo, N. Y. (2015). Stress and academic achievement: Empirical evidence of business students in a Ghanaian Polytechnic. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 2(4), 78-98.

Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the Challenge American Secondary Education, 51-64.

Bakhada, S. (2004). *Management and Evaluation of Schools*. Nairobi: Oxford University Press, East Africa Ltd.

Bang, E. J. (2009). The effects of gender, academic concerns, and social support on stress for international students (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).

Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855-866.

Birnie-Lefcovitch, S. (2000). Students' perceptions of the transition from high school to university: Implications for preventative programming. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 12, 61-88.

Bonnesen CT, Jensen MP, Madsen KR, Toftager M, Rosing JA, Krølner RF. Implementation of initiatives to prevent student stress: process evaluation findings from the Healthy High School study. *Health Educ Res.* 2020 Jun 1;35(3):195-215. doi: 10.1093/her/cyaa003. PMID: 32219401; PMCID: PMC7243719.

Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 46*(2), 129-149.

Brock, L., Nishida, T., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 46*(2), 129-149.

Buchman, C. (1999). *The State and Schooling in Kenya: Development and Current Challenges*. Nairobi: Focus Publishers.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 133-144.

Castillo, G. (2006). *Teenagers and their Problems*. Nairobi: Focus Publication Limited

Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth*. Retrieved from [https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/school\\_connectedness.htm](https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/school_connectedness.htm)

Charleston, T. (2003). *Reflective Practice in Counselling and Psychotherapy*. New York: Citadel Press.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396.

Collins, C.R. (2007). *Christian Counselling: A Comprehensive Guide, Revised, Expanded & Updated (3rd Edition)* Texas. Zondervan Publishing House.

Cooper, C. L., and Dewe, P. (2004). *Stress: A brief history*. Blackwell Publishing Ltd.

Cresswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Strategies*. New Delhi. Thousand Oaks.

Dondo, M. (2004). *Guidance and Counselling for Schools and Colleges*. Nairobi: Barclay Christian Publishers.

Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at Risk: Prevalence And Prevention* New York: Oxford University Press.

Durlak, J. A. (1995). *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Edjah, K., Domey, E., & Ankomah, F. (2019). Experiences of level 100 undergraduate students in developing countries: A case study in University of Cape Coast, Ghana. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(4), 13-21.

Eggen, P., and Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms—8th ed.*, Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.

Elieen, N. (2010). *Stress and General Adaptation Syndrome*. London: Springer Press Ltd.

Ellis, A. (1994). Rational Psychotherapy and Individual Psychology. *Journal of Individual Psychology* Vol. 13, pp. 38 – 44).

Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in psychotherapy Comprehensive Method of Treating Human Disturbance Revised and Updated*. New York: Citadel Press.

Emond, M., Ten Eycke, K., Kosmerly, S., Robinson, A. L., Stillar, A., & Van Blyderveen, S. (2016). The effect of academic stress and attachment stress on stress-eaters and stress-undereaters. *Appetite*, 100, 210-215.

Farrants, S. (1999). *Integrative Counselling and Psychotherapy and Relational Strategies*. New York: Norton & Co. Inc.



Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “Why’s” Of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.

Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, over-come negativity, and thrive*. New York: Crown.

Gatua, D.M (2008). *The Role of Guidance and Counselling Programme in Addressing Causes of Secondary School Dropouts. A Case Study of Elburgon Division, Nakuru District*. Unpublished M.Ed. Thesis. Njoro: Egerton University.

Getachew, B. (2018). Factors affecting student’s academic performance in Ahuntegen general secondary school, North Wollo Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(2), 198-206.

Gichaga, M.N. (2006). *Essentials of Life Skills: A Hand book for Schools and Colleges*: Nairobi: Jomo Kenyatta Foundations.

Goddard, T. (2004). *Research Methodology: an Introduction Technique to Social Service*. San Antonio: Psychological Corporation.

Gonzalez, A., Monks, F. J., & Peeters, M. (2004). The relationship between social skills and psychosocial functioning in early adolescence. *Educational Psychology*, 24(6), 815-826.

Gonzalez, A., Zosuls, K. M., Ruble, D. N., & Lydecker, J. (2004). Effects of a stress management program on school-age children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 391-409.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. K. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1), Article 1a.

Griffin, S. (2001). *Strategies for Effective Teacher in Modern Society*. Nairobi: Uzima Publishers.

Haddulla, J. (2001). *Healthy Psychology (3rd, Ed)*. Buckingham; Open University Press.

- Hambly, W. (2002). *Coping with a stressed Nervous System*. New York. Russel Sage.
- Harber, T. (2001). *The Art of Counselling and Psychotherapy in 21st Century*. San Francisco: Rinchart and Winston.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Childhood: Implications for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64–105.
- Hoberman, J. (2007). *Stress Management: Quickest Way to Relax and Ease Anxiety*. New Delhi: Thousand Oaks.
- Howard, S. (2000). *Understanding and Dealing with Stress Among Adolescents*. California: Houghton Mifflin.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Ivey, E.A, Ivey, B. M.&Simek-Morgan (1997). *Counselling and Psychotherapy: AMulticultural Perspective*. Boston: Trinity Publishers Services.
- Jacob, N. (2001). *Psychodynamic Counselling in Action (4th Ed.)* New York: Brunner Mazel Inc.
- Jones, J. G. (1990). A cognitive perspective on the processes underlying the relationship between stress and performance in sport. In J.G. Jones & L. Hardy (Eds.), *Stress and performance in sport* (pp. 17-42). Chichester, England: Wiley.
- Kathuri, N.J & Pals, D.A (1993). *Introduction to Educational Research*. Njoro: Egerton University Press.
- Keetly, T. (2003). *The Move Total View: Marriage and Family Living*. Newsbury Park. Sage Publication.

- Kenda, S. (2003). *Sources of Tension and Trouble for Teens and their Friends*. Nairobi: ARTS Press.
- Khan, M. J., Atlaf, S., & Kausar, H. (2013). Effect of Perceived academic stress on students' performance. *FWU Journal of Social Sciences*, 7(2), 146-151.
- Kindiki, J. N. (2004). *School Effective Communication in Slums Contexts: The Case of Nairobi, Kenya*, Unpublished Ph.D. Thesis. Moi University.
- Korzbski, T. (2010). *A Guide to Effective Parenting*. London: The Stan Borough Press.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kumar, S., & Bhukar, J. P. (2013). Stress level and coping strategies of college students. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 4(1), 5-11.
- L.S.P. (2005). *Counselling Information and Referrals: A Handbook for Teachers and Parents*.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lewis, A. W. (2004). *Theory and Practice of Counselling Psychotherapy*. New Delhi: Sterling Publishers.
- Lierop, V.P. (1991). *Pastoral Counselling: A Comprehensive Text for Pastors, Counsellors and Teachers*. Nairobi: CCEA.
- Lutomia, G. A. (2008). *Career: Guidance and Counselling in Schools and Colleges*. Nairobi: Uzima Publishing House.

- Macharia, M. (2007). *Access to Success in School and Beyond*. Nairobi: Sage Educational Media.
- Makinde, O. (1981). *Fundamentals of Guidance and Counselling*. London: Macmillan Educational Limited.
- Makinde, O. (1984). *Fundamentals of Guidance and Counselling*. London: Macmillan Education Limited.
- Malach-Pines, A., & Keinan, G. (2007). Stress and burnout in Israel police officers during Palestinian uprising (intifada). *International Journal of Stress Management*, 14, 160-174.
- Maragia S.N. Nabiswa, J. and Amadolo, M.M. (2011). Guidance and counseling parameters dependent on discipline procedures for efficient implementation in secondary schools. *Kenya journal of guidance, counseling and psychology* (1). p 154-158.
- Marshal, B, Lind, D. & Mason, R. D. (2002). *Statistical Techniques in Business Economics & Social Sciences: Modern Research Strategies*. Mexico: McGraw – Hill Inc.
- Martens, M. P., Page, J. C., Mowry, E. S., Damann, K. M., Taylor, K. K., & Cimini, M. D. (2006). Differences between Actual and Perceived Student Norms: An Examination Of Alcohol Use, Drug Use, and Sexual Behavior. *Journal of American College Health*, 54(5), 295-300.
- Mathenge, J. (2006). Out in Cold Daily Nation May 16 pg. 5 Column 3. Nairobi: Daily Nation Media Group.
- Matthews, G., Zeidner, M., and Roberts, R. D. (2006). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 163–186). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melgosa, J. (2002). *Less Stress*. Spain: Safe Editorial Liz.
- Melgosa, J. (2009). *Developing a Healthy Mind: A Practical Guide for Any Situation*. Washington State, Walla Walla University Press.
- Melinda, S. (2011). *Stress Management: Prevention Reduce and Coping with Stress*. California Sage Publications.

- Meyer, K. (2017). How childhood stress affects us negatively as adults. *Adv Obes Weight Manag Control*, 6(3), 80.
- Millers, H. (2003). *The Stress Solution: A Comprehensive Strategy for Modern World*. Mumbai: Lippincott Publishers.
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American journal of Health studies*, 16(1),
- Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mugenda, A.G. (2008). *Research Methods and Quantitative and Qualitative Strategies*. Nairobi: Acts Press.
- Mugenda, O.M. & Mugenda, A.G. (1999). *Research Methods and Quantitative and Qualitative Strategies*. Nairobi Acts Press.
- Murphy, L. (2003). Stress management at work: Secondary prevention of stress. In: Schabracq, J., Winnubst, A., and Cooper, C., *The handbook of work and health psychology*. John Willey & Sons, Chichester, pp 533-548.
- Mutie, Z.K. & Ndambuki, P. (1999). *Guidance and counseling for schools and colleges*. Nairobi. Oxford University Press.
- Mwale, M. (2010). *Theories of Adolescence Analytical considerations*. Nairobi. Shrend publishers Ltd.
- Neil, S.L. (2007). *Doing therapy with children and adolescents: Anxiety and Worry handbook, Cognitive behavioural solution*. Illinois: Edmunds Burry Press.
- Nyaga, J. (2009). *The adolescent suicide prevention programme: A guide for schools and communities*. Nairobi, Jomo Kenyatta Foundation.
- Obai, N.& Pere, J. (2009). *Many faces of stress*. New Delhi: Insha Books.
- Olembo, J.O. (1991). *Disaster in A Mixed Secondary School*. The Kenya Times Ltd

- Omulema, B.E.E. (2001). *Theories and Techniques of Counselling*. Unpublished Manuscript, Njoro: Egerton University.
- Oso, W.Y.S. & Onen, D. (2009). *General Guide to Writing Research Proposal and Report: a Handbook for Beginning Researchers*. Nairobi: Jomo Kenyatta Foundation.
- Pandy, V.C. (2005). *Child Psychology: Contemporary View Point (3rd Ed)*. California: McGraw Hills Company.
- Peiffer, D. (2000). *Stress management: finding benefit and immune function: positive mechanism for behaviour intervention*, London Oxford University Press.
- Radcliffe, C., & Lester, H. (2003). Perceived stress during undergraduate medical training: a qualitative study. *Medical education*, 37(1), 32-38.
- Rawson, H. E., Bloomer, K., & Kendall, A. (1999). Stress, anxiety, depression, and physical illness in college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(3), 321-330.
- Ray, C. (2003). *Mastering counseling theory: psycho-physiological methods*. New Jersey Prentice Hall Inc.
- Reswell, H. L. (2003). *Guidance and Counselling in Education Setting*. Boston: Houghton Mifflin Company Ltd.
- Robertson, B.S. (2010). *What's wrong with our schools and how can we fix them*. Boston: circle pines Inc.
- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D. A. (2006). *Stories of beginning teachers: First-year challenges and beyond*. Springer Science & Business Media.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2012). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 112(2), 186-212.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.

Selye, C. L. (1956). *Adolescents' Behaviour and Awareness*. Durham: Duke University Press.

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2008). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(2), 105-115.

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2008). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(2), 92.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.

Simek, M. (1997). *Teenage stress and recovery in Schools: Best practical* (2nd ed). New Delhi: commonwealth publishing.

Sindabi, A.M. (1992). *An Analysis of Guidance and Counselling Programme in Selected Kenya Schools: Unpublished Dissertation: Falls Church Virginia*.

Smith, A., Johal, S., Wadsworth, E., Smith, G.D., & Peters, T. (2000). *The scale of occupational stress: The Bristol stress and health at work study*. HSE Books, Sudbury.

Smith, J. (2013). Peers, pressure, and performance at the national spelling bee. *Journal of Human resources*, 48(2), 265-285.

Smith, T. (2011). *Education Objective and Achievement Testing*. New York: Longman Group Ltd.

Standards in Schools Nairobi Jomo Kenyatta Foundations.

Wayne, W. (2007) *Psychology: themes and variation resource integration guide*. New York: McGraw Hill Inc.

Stein, F., & Cutler, S. (2002). *Psychosocial occupational therapy: A holistic approach* (2nd ed.). San Diego: Singular Publishing. Students Records Management and Information Section [SRMIS], University of Cape Coast (2017). *Basic statistics*. Cape Coas

Stewart, B. (2008). *Bridges not Wall: Interpersonal Communication* (7th Ed). Sydney: Allyn and Bacon Publishing House.

Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., & Walker, H. M. (2000). Preventing School Violence, The Use of Office Discipline Referrals to Assess and Monitor School- Wide Discipline Interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 94-101.

Sushila, J. (2004). *Developing Transactional Analysis Counseling* London: Macmillan Publishers.

Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2017). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 8(1), 67-78.

Thawabieh, A. M., & Qaisy, L. M. (2012). Assessing stress among university students. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(2), 110-116.

Thomson, W. (2002). *Best Practice in School Management: Educational Psychology Perspective*. Washington DC: McGraw Hill companies.

Tolan, P. H., & Guerra, N. G. (1996). Progress and Prospects in Youth Violence Prevention Evaluation. *American Journal of Prevention Medicine*, 12, 129–131

Turrell, G., Stanley, L., De Looper, M., & Oldenburg, B. F. (2006). Health inequalities in Australia: morbidity, health behaviours, risk factors and health service use.

United Nations Children’s Fund (2008). *National Report for the Special Session of the UN General Assembly on Follow-up to the World summit for children*. Nairobi UN office.



United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2008). *Teachers and Educational Monitoring Global Needs for 2015*. Nairobi United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Van der Oord, S., Bogels, S. M., & Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 139-147.

Veena, N., & Shailaja, S. (2016). Stress and academic performance. *International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 71-82.

Velten, H. (2010). *Realizing mental health: psychotherapy in perspective*. Chicago: Harper and Row.

Wai-shing, M. (2008). *Crisis Guidance and Counselling: A Practical Guide for Parents and Teachers*. New York: American Guidance Services Inc.

Waishing, T. (2008). *Counseling and psychotherapy: Gateway to Mental health*. New Delhi: Lippin Cott Publishing Co.

Walker, P.C. (2002). *Personality and Psychotherapy*. New York: McGraw-Hills.

Wango, G. (2009). *School Administration and Management: Quality Assurance and*

Weare, K. (2015). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach*. Routledge.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl\_1), i29-i69.

Webb, N. M., Nemer, K. M., & Ing, M. (2006). Small-group reflections: Parallels between teacher discourse and student behavior in peer-directed groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 63-119.

Weisz, J. R., & Hawley, K. M. (1998). Finding, Evaluating, Refining, and Applying Empirically Supported Treatments for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 206-216.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), S130-S143.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), S130-S143.

Woolfolk, R. L., Lehrer, P. M., and Allen, L. A. (2007). Conceptual issues underlying stress management, In: Lehrer, P. M., Woolfolk, R. L., and Sime, W.E., *Principles and practice of stress management*. The Guilford Press.

World Health Organization. (2013). Mental health action plan 2013-2020. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9789241506021>

Wosyanju, P. (2009). *Understanding and Counselling Students in Schools and Colleges*. Unpublished Ph. D Thesis, Nairobi: Kenyatta University

Zeelenberg, R., Wagenmakers, E.-J., and Rotteveel, M. (2006). The impact of emotion on perception: Bias or enhanced processing? *Psychological Science*, 17, 287–291.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 603.