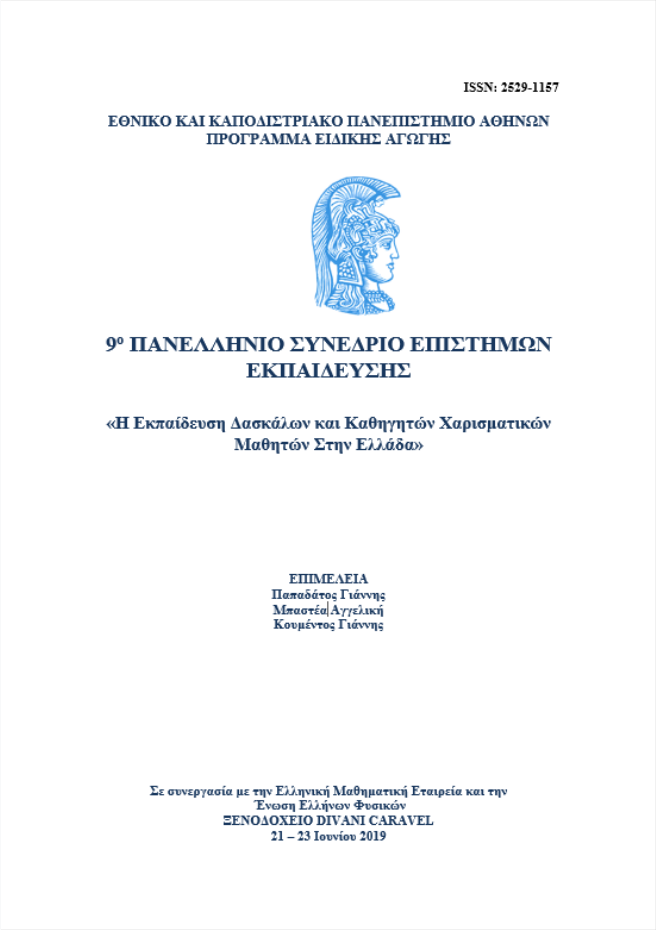
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ISSN: 2529-1157

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών Στην Ελλάδα»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Παπαδάτος Γιάννης
Μπαστέα|Αγγελική
Κουμέντος Γιάννης

Σε συνεργασία με την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία και την Ένωση Ελλήνων Φυσικών
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANI CARAVEL
21 – 23 Ιουνίου 2019

Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής- Τεχνικές διαχείρισης του στρες σε εκπαιδευτικούς

Νεκτάριος-Θεοχάρης Τσαρουχάς

doi: 10.12681/edusc.3175

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσαρουχάς Ν.-Θ. (2020). Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής- Τεχνικές διαχείρισης του στρες σε εκπαιδευτικούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *9*, 826–836. https://doi.org/10.12681/edusc.3175

Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής-Τεχνικές διαχείρισης του στρες σε εκπαιδευτικούς

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης

Ψυχολόγος-Κοινωνικός Λειτουργός, Msc Ιατρικής Σχολής Αθηνών & Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. υ.Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α. – Επιστημονικός συνεργάτης της Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο

E-mail: nectsarou@yahoo.gr

Περίληψη

Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών αποτελεί μια παράμετρο ιδιαίτερα καθοριστική για την αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για ένα καθολικό στοιχείο, που ξεπερνά το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης ή την ιεραρχική θέση του εκπαιδευτικού και αγγίζει ποικίλες διαστάσεις του ατόμου. Σκοπός της παρούσης μελέτης, είναι να διερευνήσει το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Το εργασιακό στρες, η κατάθλιψη και το άγχος μπορούν να θεωρηθούν ως προγνωστικοί δείκτες της κατάσταση της υγείας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και άγχους σχετίζονται ισχυρά με τα χαμηλά επίπεδα αυτό-αναφερόμενης υγείας-ευεξίας, αλλά και επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι στρατηγικές-τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τον εκπαιδευτικό ως μαθησιακή-εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο, όσο και ατομικά αυξάνουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση συνολικά της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά
εργασιακό στρες; κατάθλιψη; άγχος; επαγγελματική ικανοποίηση; εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής; τεχνικές διαχείρισης του στρες

Abstract

Teachers' occupational stress is a particularly important factor in the effectiveness of the educational process. It is a universal element that transcends the gender, age, educational level or hierarchical position of the instructor and touches on various dimensions of the individual. The purpose of the present study is to investigate the working tendency of primary education teachers and their levels of professional satisfaction. Work trends, depression, and illness can be considered as predictive indicators of the health status of special education therapists, as high levels of work stress and exercise are strongly associated with low levels of reported health-well-being and occupational satisfaction. Strategies-techniques for managing and responding to the trends of special education educators, both in the educational process by the teacher as a learning-in-school process and individually increase the levels of professional satisfaction, with the ultimate aim of improving the overall quality of education. .

Keywords

occupational stress? depression? stress? job satisfaction? special education teachers? stress management techniques

Το εργασιακό στρες αφορά κάθε εργαζόμενο ασχέτως της θέσης που κατέχει στην ιεραρχία του φορέα εργασίας, καθώς επηρεάζει εκτός από τη γενική υγεία και ασφάλεια των ατόμων και την οικονομική ευρωστία των φορέων εργασίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όταν αναφερόμαστε στο εργασιακό στρες εστιαζόμαστε στην αρνητική διάσταση του όρου (distress), ενώ παραλείπεται η θετική του πλευρά (eustress) που ενεργοποιεί και βοηθά τα άτομα να αναπτύσσουν εποικοδομητικές στρατηγικές αντιμετώπισης των εργασιακών προβλημάτων. Για την πρόκληση του εργασιακού στρες στην εκπαίδευση οι ερευνητές έχουν καταδείξει κατά καιρούς ποικίλους εργασιακούς παράγοντες, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως στρεσογόνοι και μπορεί να επηρεάζουν τη ψυχολογική ή συναισθηματική λειτουργία του ατόμου, ακόμα και την σωματική του υγεία. Η αίσθηση αδικίας, το συναδελφικό κλίμα, η ανησυχία για τις προοπτικές εξέλιξης, η σχέση με τον προϊστάμενο, αλλά και η ίδια η περιγραφή θέσης στην οποία απασχολείται το άτομο, αποτελούν ορισμένες από τις πιο συνήθεις αιτίες πρόκλησης εργασιακού στρες. Όλοι αυτοί οι παράγοντες, ανάλογα με την ένταση και τη χρονική τους διάρκεια μπορούν να προξενήσουν και τις αντίστοιχες επιβλαβείς επιπτώσεις στη ψυχολογική, φυσική και πνευματική υγεία των υποκειμένων. Η παρατεταμένη έκθεση του εκπαιδευτικού στο εργασιακό στρες με την ανταπόκριση σε υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, είναι πιθανό να οδηγήσει το άτομο σε κατάσταση έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης και κατά συνέπεια και επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnes, 1999) (Van de Berg, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που σχετίζονται με τη δημιουργία εργασιακού στρες είναι οι εξής:

- Η διάρκεια και η έκταση της σωματικής και πνευματικής προσπάθειας,
- Η διανοητική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, ευθύνες, συγκρούσεις, κοινωνικές σχέσεις,
- Οργανωτικά χαρακτηριστικά της εργασίας,

- Το περιβάλλον εργασίας (κλιματικές συνθήκες, φωτισμός, θόρυβος, εφαρμογή εργονομικών κανόνων στο σχεδιασμό της θέσεως εργασίας) και

- Μη καλή φυσική κατάσταση: ασθένεια, πόνος, διαταραχή κιρκαδιανού ρυθμού, απώλεια ύπνου, ανεπαρκής διατροφή και άσκηση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη του εργασιακού στρες είναι ο καθοριστικός ρόλος που παίρνει σε όλη αυτή τη διαδικασία, η γνωστική ερμηνεία και αξιολόγηση των συνθηκών που πραγματοποιεί ο ίδιος ο εργαζόμενος. Η διαρκής αλληλεπίδραση η οποία προκύπτει από την προσπάθεια του εργαζόμενου να ταιριάξει τις προσωπικές του απαιτήσεις με τις ανάγκες του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται, δηλαδή μια διαρκής πάλη υποκειμενικών και αντικειμενικών και αλληλένδετων στρεσογόνων παραγόντων (Cooper, 2000).

Η επαγγελματική εξουθένωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιγράφεται με παρόμοιους όρους με την εξουθένωση στην εργασία γενικότερα. Σε πλήθος μελετών που αφορούν τον εκπαιδευτικό που παρουσιάζει εξουθένωση, ο τελευταίος αναγνωρίζεται ως αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης πίεσης. Τα συμπτώματα είναι κυρίως εξάντληση - σωματική, συναισθηματική και συμπεριφοριστική. Ο Friedman (2000) διαπίστωσε ότι τα βασικά συστατικά της εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι: η εξάντληση, η αίσθηση της έλλειψης επαγγελματικής εκπλήρωσης και η στάση της αποπροσωποποίησης που εκφράζεται με το να κατηγορούν τους μαθητές. Διαπίστωσε ότι η ουσία της εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένα αίσθημα επαγγελματικής αποτυχίας ως αποτέλεσμα του χάσματος μεταξύ των πραγματικών συναισθημάτων της προσωπικής επαγγελματικής ικανότητας και της ιδανικής ικανότητας την οποία φιλοδοξεί ο εκπαιδευτικός. Η προσωπική ικανότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται όχι μόνο με τα διδακτικά καθήκοντα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και με την απόδοση του εκπαιδευτικού στην σχολική οργάνωση. Οι εξωτερικές εκφράσεις του εκπαιδευτικού που βιώνει εξουθένωση είναι συνήθως στρες, ακραίες αντιδράσεις θυμού, άγχους, κατάθλιψης, κόπωσης, πλήξης, κυνισμού, ενοχής, ψυχοσωματικών αντιδράσεων και σε ακραίες περιπτώσεις και συναισθηματικής καταστροφής (Van de Berg, 2002).

Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η συνολική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες αφορούν σε θέματα τα οποία δεν μπορούν να τροποποιηθούν, όπως η ηλικία του εκπαιδευτικού, τα χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά και ζητήματα εκτός επιρροής του σχολείου (Wright, 2017). Άλλοι παράγοντες που ασχολούνται άμεσα με την ηγεσία, όπως οι διαφορετικοί τύποι ηγεσίας, οι τύποι ανατροφοδότησης και υποστήριξης, έχουν επίσης συσχετιστεί με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι προσδοκίες για θέσεις εργασίας, τα προσόντα των εκπαιδευτικών και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι επίσης παράγοντες που έχουν αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Sass et al., 2011).

Οι Filak και Sheldon (2003) υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση από την εργασία και τα κίνητρα συντελούνται όταν κάποιος αισθάνεται αποτελεσματικός να αναλάβει και να ολοκληρώσει απαιτητικά καθήκοντα που στοχεύουν στην εκπαιδευτική επιτυχία και απόδοση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να είναι η ικανότητα της διδασκαλίας. Η ικανοποίηση από την εργασία δεν είναι η συμπεριφορά, αλλά η εκπλήρωση που αποκτάται από διάφορες πτυχές της εργασίας (Oloube, 2005). Η διδασκαλία ήταν πάντα ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, αμφισημίες και μεγάλο φόρτο εργασίας. Οι τάξεις είναι ένα εργασιακό περιβάλλον, όπου η δυναμική της κατάστασης μπορεί να αλλάξει πολύ γρήγορα, μερικές φορές με

απρόβλεπτες συνέπειες και αποτελέσματα, παρουσία τόσο του προσωπικού, όσο και των μαθητών (Van de Berg, 2002).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει καταδείξει ότι επαφίεται στην εκπαίδευση που παρέχεται πριν από τη διδασκαλία και τις αρχικές εμπειρίες στο επάγγελμα, ώστε να επηρεάζει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να παραμείνουν στον τομέα (Billingsley, 2004). Είτε ως αποτέλεσμα της αντίληψης, είτε της πραγματικής απόδοσης, οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν την ποιότητα της προπαρασκευαστικής κατάρτισης υψηλότερα. Τείνουν να πιστεύουν ότι είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία και επομένως παραμένουν στον τομέα περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο προετοιμασμένους. Ο Billingsley (2004) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν την προετοιμασία ως βασική μεταβλητή στη διατήρηση του επαγγέλματος. Επίσης, διαπίστωσε ότι η διδακτική εμπειρία και η μερική πιστοποίηση έχουν συσχετιστεί αρνητικά. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με πλήρη πιστοποίηση είχαν, κατά μέσον όρο, περισσότερη εμπειρία στην τάξη από εκείνους με μερική πιστοποίηση και ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μεταπτυχιακό τίτλο έχουν χαμηλότερο κίνδυνο να βιώσουν άγχος και στρες από ότι οι συνάδελφοί τους με προπτυχιακές μόνο σπουδές.

Οι Banks και Necco (1990) συμφωνούν με το παραπάνω, διαπιστώνοντας ότι το υπόβαθρο της κατάρτισης είχε σημαντικό αντίκτυπο στο στρες και το άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με τα κατάλληλα προσόντα είχαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα στρες και άγχους από ότι οι εκπαιδευτικοί με μερική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η διδασκαλία των ταλαντούχων μαθητών βρέθηκε να σχετίζεται με αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία, ενώ η διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνδέεται με μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία. Η μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία διαπιστώθηκε ότι είναι υψηλότερη μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν ήταν ειδικά εκπαιδευμένοι, ώστε να συνεργαστούν με μαθητές με ειδικές ανάγκες. (Lobosco & Newman, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να αναπτύξουν χρόνιο στρες, χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία, αντιλαμβανόμενο στρες και χαμηλή αποτελεσματικότητα (Emery, 2012). Το ποσοστό επαγγελματικής εξουθένωσης είναι υψηλό για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών πλαισίων να διατηρούν κατάλληλο αριθμό εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Emery, 2012). Οι φοιτητές ειδικής αγωγής χρειάζονται συναφείς υπηρεσίες για να επιτύχουν το μέγιστο ανθρώπινο δυναμικό τους. Σύμφωνα με το κείμενο των Kauffman και συν. (2018), τα παιδιά χρειάζονται ειδική εκπαίδευση εάν διαφέρουν από τους περισσότερους μαθητές σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: «... Έχουν νοητικές αναπηρίες, δυσκολίες μάθησης ή προσοχής, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, αναπηρίες, διαταραχές επικοινωνίας, αυτισμό, τραυματικό εγκεφαλικό τραύμα, μειωμένη ακοή, μειωμένη όραση ή ειδικά ταλέντα. Τα προβλήματα των μαθητών αυτών είναι κυρίως ακαδημαϊκά και κοινωνικά - συμπεριφορικά και μπορεί να μην είναι εμφανή σε πολλούς εκπαιδευτικούς έως ότου συνεργαστούν μαζί τους για μια περίοδο εβδομάδων ή μηνών (Kauffman et al., 2018).

Σύμφωνα με τους Brunsting και συν. (2014), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν ένα δύσκολο περιβάλλον εργασίας σε συνδυασμό με έναν πολύ δύσκολο πληθυσμό μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, πάνω από το δύσκολο εργασιακό περιβάλλον που

αντιμετωπίζουν, ασχολούνται και με τη μαθητική πειθαρχία. Επίσης, ανησυχούν σχετικά με τη σωματική και λεκτική κατάχρηση. Η μελέτη του Kaff (2004) εξέτασε τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι οποίοι σκέπτονταν να εγκαταλείψουν το τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο και διαπίστωσαν ότι το 57% αποδίδει αυτή την προσοχή στα βαριά περιστατικά και τις διάφορες αναπηρίες στα περιστατικά. Η γραφειοκρατία ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Kaff, 2004).

Οι στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του εργασιακού στρες - καλές πρακτικές πρόληψης και επαγγελματικής εξουθένωσης

Υπάρχουν διάφοροι τύποι παρεμβάσεων που χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπίσουν το εργασιακό στρες, την εξουθένωση και την τριβή για τους εκπαιδευτικούς. Οι μελέτες καθοδήγησης συνήθως επικεντρώνονται στην αντιστοίχηση ενός νέου εκπαιδευτικού με έναν πιο έμπειρο σε μια προσπάθεια να μειώσει το στρες της εργασίας, να επιταχύνει την προσαρμογή, να αυξήσει τη συλλογική υποστήριξη και να μειώσει τα ποσοστά θνησιμότητας (White & Mason, 2006). Οι ομάδες διαχείρισης στρες βασίζονται σε τεχνικές γνωστικής συμπεριφοράς και επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης για την ενεργό καταπολέμηση του στρες (Cheek et al., 2003). Η εκπαίδευση στον διαλογισμό (Anderson, Levinson, Barker, & Kiewra, 1999) και τα πολλαπλά συστατικά θεραπείας έχουν επίσης ως στόχο τη μείωση του στρες και την εξουθένωση.

Οι μελέτες που χρησιμοποιούν πολλαπλές μεθόδους θεραπείας ποικίλλουν ανάλογα με τη μελέτη και περιλαμβάνουν συμβουλευτική, ύπνωση, λογική συναισθηματική θεραπεία, χαλάρωση, διατροφή, άσκηση, ηλεκτρονική δικτύωση και εργαστήρια ανάπτυξης προσωπικού, μεταξύ άλλων. Τα γενικά οφέλη που προκύπτουν από τις υπάρχουσες παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τη μείωση του στρες (Anderson et al., 1999), μειωμένα ποσοστά θνησιμότητας (Kennedy & Burnstein, 2004) και αυξημένα συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης (Cheek et al., 2003). Ωστόσο, παρά αυτά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί.

Από τις διάφορες παρεμβάσεις για το στρες και για την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν γενικοί περιορισμοί σχεδιασμού. Παρατηρούνται μικρά μεγέθη δειγμάτων που κυμαίνονται από 8 έως 25 και παρεμβαίνουν στην ικανότητα ανίχνευσης των θετικών αποτελεσμάτων της θεραπείας. Για παράδειγμα, οι Winzelberg και Luskin (1999) μέτρησαν το άγχος, την εξουθένωση και την αυτο-αποτελεσματικότητα μετά από μια σειρά συνεδριών διαλογισμού τεσσάρων εβδομάδων. Δεκαπέντε συμμετέχοντες περιλαμβάνονταν στην θεραπευτική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα επίπεδα στρες μειώθηκαν στην ομάδα θεραπείας, ωστόσο, το άγχος και οι βαθμολογίες αυτο-αποτελεσματικότητας δε βελτιώθηκαν σημαντικά. Αυτά τα ευρήματα μπορεί να αντικατοπτρίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τη χαμηλή ισχύ από την αναποτελεσματικότητα. Παρομοίως, παρατηρήθηκε μείωση του αυτοαναφερόμενου στρες στην ομάδα θεραπείας Cecil και Forman (1990) (n = 17). Αντίθετα από τις προηγούμενες έρευνες, ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στην ανησυχία των εκπαιδευτικών στην τάξη. Και πάλι, αυτό το απροσδόκητο εύρημα μπορεί να είναι ένα τεχνούργημα χαμηλής ισχύος (Kennedy & Burnstein, 2004)

Η ανεπαρκής πιστότητα της θεραπείας προκαλεί επίσης ανησυχία. Σε μια επισκόπηση της ακεραιότητας της θεραπείας στην εκπαιδευτική έρευνα, οι Smith, Daunic και Taylor (2007) τόνισαν τη σημασία της εκπαίδευσης και της θεραπείας. Οι τομείς αυτοί ανησυχούν σε μερικές από τις έρευνες για το στρες του εκπαιδευτικού και την εξουθένωση. Οι μέθοδοι συχνά περιγράφηκαν αόριστα. Για παράδειγμα, πολυάριθμες μελέτες δεν ανέφεραν τον αριθμό των παρεχόμενων υπηρεσιών, τα χαρακτηριστικά των παρεχόμενων υπηρεσιών ή τη διαδικασία κατάρτισης αυτών στα πρωτόκολλα μελέτης (Cheek et al., 2003. Kennedy & Burstein, 2004. White & Mason, 2006). Οι συνεντεύξεις και οι μεταγραφές αναλύθηκαν χωρίς να αναφερθεί η αξιοπιστία των αλληλεπιδράσεων και δεν δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με την προσκόλληση της θεραπείας (Anderson et al., 1999. Cheek et al., 2003. Kennedy & Burstein, 2004). Κατά καιρούς, η ευελιξία της εφαρμογής τονίστηκε σχετικά με την τήρηση της θεραπείας.

Οι Bamford κ.ά. (1990) πρότειναν ένα πρόγραμμα διαχείρισης στρες και προφανώς επέτρεψαν στους θεραπευτές να δημιουργήσουν τη δική τους ζεστή και φιλόξενη ατμόσφαιρα για την πορεία του προγράμματος. Ένας πάροχος χρησιμοποίησε ένα δωμάτιο σε ένα τοπικό κέντρο δασκάλων, ενώ ένας άλλος με ενδιαφέρον για τις τεχνικές υποστήριξης της εκμάθησης χρησιμοποίησε μουσική σχεδιασμένη για χαλάρωση. Επιπλέον, υπό το πρίσμα αυτών των διαφορών, δεν φαίνεται ότι οι Bamford και οι συνεργάτες του εξέτασαν τις πιθανές διαφορές των αποτελεσμάτων μεταξύ παρόχων. Αυτή η έλλειψη τυποποίησης αποτελεί απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα. Το πρόγραμμα πολυτομεακής καθοδήγησης των White & Mason (2006) επέτρεψε την ευελιξία στη συχνότητα και το είδος της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης που παρέχεται, στον τύπο της αποζημίωσης που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς μέντορες και στον βαθμό εμπλοκής του διαχειριστή, ώστε κάθε περιφέρεια να επικεντρωθεί στις προσωπικές καταστάσεις. Χωρίς εξαίρεση, οι παρεμβάσεις άγχους και εξουθένωσης επικεντρώνονται στη μείωση των συμπτωμάτων (π.χ. λιγότερο στρες, λιγότερη εξουθένωση, χαμηλότεροι ρυθμοί τριβής).

Αρκετές μελέτες εξετάζουν αποκλειστικά τη μείωση των συμπτωμάτων (Anderson et al., 1999. Cheek et al., 2003). Ωστόσο, μερικές παρεμβάσεις επικεντρώθηκαν σε ευρύτερες μεταβλητές που προάγουν τη συμπεριφοριστική αποτελεσματικότητα όπως η ικανοποίηση από την εργασία και η αυτο-αποτελεσματικότητα (Winzelberg & Luskin, 1999). Στην ποιοτική μελέτη τους, οι Westling et al. (2006) συζήτησαν τα οφέλη που αποκομίστηκαν από τους συμμετέχοντες, όπως αυξημένες συλλογικές αλληλεπιδράσεις και υποστήριξη, βελτιωμένα συναισθήματα προσωπικής και επαγγελματικής ικανότητας, αυξημένη ενσυναίσθηση και ευρύτερες προοπτικές της προσωπικής κατάστασης. Άλλες εποικοδομητικές μεταβλητές που μπορεί να σχετίζονται με την εμπειρία του στρες και της εξουθένωσης μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν τη γενική λειτουργία της υγείας, τη γενική ευημερία, το επίπεδο δέσμευσης εργασίας, τη συνεπή συμπεριφορά και τη ζωτικότητα των εργαστηρίων, μεταξύ άλλων.

Εκτός από τους περιορισμούς του σχεδιασμού της έρευνας, οι παρεμβάσεις για το στρες των εκπαιδευτικών και την εξουθένωση είναι σε μεγάλο βαθμό χωρίς κατευθυντικό θεωρητικό πλαίσιο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για αρκετές μελέτες πολλαπλών στοιχείων. Για παράδειγμα, οι Bamford κ.ά. (1990) σχεδίασαν μια θεραπεία που περιλάμβανε στοιχεία συμβουλευτικής, ορθολογικής συναισθηματικής θεραπείας και ύπνωσης, αλλά απέτυχε να δηλώσει σαφώς πώς αυτές οι προσεγγίσεις σχετίζονται ειδικά με το στρες και την εξουθένωση. Ομοίως, οι Westling et al. (2006) πρόσφεραν ένα μεγάλο αριθμό υπηρεσιών υποστήριξης, αλλά δεν διευκρίνισαν το

σκεπτικό για την επιλογή των συστατικών της θεραπείας. Οι Bertoch et al. (1989) επεσήμαναν τη σημασία της αντιμετώπισης του άγχους μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης, ενσωματώνοντας όλες τις διεργασίες που βρέθηκαν προηγουμένως αποτελεσματικές στη μείωση του στρες του εκπαιδευτικού. Δεν είναι όμως σαφές πώς αλληλεπιδρούν τα στοιχεία θεραπείας (χαλάρωση, αναπνοή, διαλογισμός, νοοτροπία, ψυχοεκπαίδευση, διατροφή και άσκηση) για την καταπολέμηση του άγχους του εκπαιδευτικού. Η θεωρία χρησιμεύει στην πρόσδεση μεμονωμένων ερευνητικών μελετών σε μια μεγαλύτερη εικόνα. Λειτουργεί ως οδηγός όπου μπορεί κανείς να προσαρμόσει την τρέχουσα γνώση σε νέες καταστάσεις, να αναπτύξει νέες παρεμβάσεις και να βοηθήσει στην οργάνωση και ενσωμάτωση μεγάλων ποσοτήτων πληροφοριών (Hayes et al., 2006, Kazdin, 2003). Απορρίπτοντας τους θεωρημένους μηχανισμούς αλλαγής, η έρευνα επικεντρώνεται στα αποτελέσματα με αποκλεισμό των διαδικασιών και περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε άλλους τομείς έρευνας.

Οι υπάρχουσες παρεμβάσεις του άγχους της εργασίας και της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς στοχεύουν επίσης στο περιεχόμενο και την εμφάνιση των ιδιωτικών εμπειριών (π.χ. σκέψεις και συναισθήματα) και όχι στη λειτουργία τους. Για παράδειγμα, οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του στρες (Cecil & Forman, 1990. Cheek et al., 2003) στοχεύουν σε παράλογες πεποιθήσεις και ακατάλληλα συναισθήματα και προσπαθούν να τα αντικαταστήσουν με προετοιμασμένα σενάρια στρες που προσφέρουν νέες γνωσιακές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις σε αγχωτικές καταστάσεις (Cecil & Forman, 1990). Ομοίως, οι Bamford et al. (1990), μέσω της ορθολογικής συναισθηματικής θεραπείας (RET), συνδέουν την εμφάνιση άγχους με ελαττωματικές αντιλήψεις για την κατάσταση κάποιου και αποδίδουν τη λύση στην αντικατάσταση (αντιλήψεις) με πιο λογικές ιδέες. Αυτή η λογική υποθέτει ότι κάτι δεν πάει καλά με τις προσωπικές εμπειρίες ενός εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τεράστια ευθύνη, συχνά σε δύσκολες συνθήκες. Για παράδειγμα, μια επιστολή που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς δήλωνε: «Είστε υπεύθυνοι για τη μάθηση κάθε παιδιού. Μην τους αφήνετε να πέσουν. Πάντα να είστε έτοιμοι... Πάντα να είστε υπομονετικοί ... Δείξτε τους πολλή αγάπη καθημερινά». Αυτές οι προσδοκίες, αν και καλά σχεδιασμένες, μπορεί να είναι δύσκολο να συναντηθούν στις καλύτερες καταστάσεις και μπορεί να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε αισθήματα ανεπάρκειας και αποτυχίας (Cheek et al., 2003).

Επιπρόσθετα, με τις οργανωτικές απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (π.χ. γραφειοκρατία, περιστατικό, ετερογένεια των περιπτώσεων), το καθήκον να είναι εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής περιέχει ενδογενείς παράγοντες στρες και απαιτήσεις. Έτσι, όταν εξετάζονται οι απαιτήσεις εργασίας και το κλίμα στο οποίο δουλεύουν πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ίσως κάποιες πεποιθήσεις και συναισθήματα να μην είναι καθόλου παράλογα. Ίσως νιώθοντας απογοητευμένοι και συγκλονισμένοι, αυτές είναι οι κατάλληλες αντιδράσεις στα τεράστια καθήκοντα και στο άγχος που διδάσκουν. Υπό το πρίσμα των δυσχερών συνθηκών διδασκαλίας, είναι φυσιολογικό να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μια σειρά από συναισθήματα και μπορεί να μην είναι ρεαλιστικό να αναμένουν ότι οι αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα μπορούν (ή μάλιστα θα πρέπει) να εξαλειφθούν (Hayes et al., 2006, Kazdin, 2003).

Επομένως, με την κατανόηση ότι οι αρνητικές σκέψεις και τα συναισθήματα θα εμφανιστούν, ειδικά μέσα σε ένα αγχωτικό εργασιακό περιβάλλον, μπορεί να είναι πιο

χρήσιμο να στοχεύσουν στη λειτουργία αυτών των σκέψεων παρά στη μορφή τους. Αντί να αμφισβητούν το περιεχόμενο των αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων, μπορεί να είναι πιο χρήσιμο να αναρωτηθούν αν η ανταπόκριση ενός ατόμου σε αρνητικά ιδιωτικά γεγονότα παρεμβαίνει σε δηλωμένους προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους και αξίες.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, η πιθανότητα εμφάνισης αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων, οι επακόλουθες πιθανότητες για άγχος εξαιτίας του εργασιακού στρες και της εξουθένωσης και την προσωπική αφοσίωση στην παροχή βοήθειας σε μαθητές ειδικών αναγκών, οι τρέχουσες παρεμβάσεις παραβλέπουν δύο κρίσιμα στοιχεία που είναι εξαιρετικά : αποδοχή και αξίες. Μια αυξανόμενη εμπειρική βάση υποστηρίζει τις παρεμβάσεις που βασίζονται στην αποδοχή, όπως η διαλεκτική συμπεριφοριστική θεραπεία (DBT, Linehan, 1993), η γνωστική θεραπεία με βάση την ευαισθησία (MBCT, Segal, Williams & Teasdale, 2002) και η θεραπεία αποδοχής και δέσμευσης (ACT Hayes, Strosahl et al., 1999), μεταξύ άλλων. Από αυτά, το ACT επικεντρώνεται στην αναγνώριση αξιών, στη διασαφήνιση των αξιών και στις αποφάσεις συμπεριφοράς που συνδέονται με τις προσωπικές αξίες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έρχονται σε επαφή με έναν πληθυσμός που ορίζεται από την αξία της βοήθειας των άλλων και μπορεί να επανεξεταστεί καλύτερα μέσω ενός μοντέλου θεραπείας ACT.

Βιβλιογραφία

Anderson, V. L., Levinson, E. M., Barker, W., & Kiewra, K. (1999). The effects of mediation on teacher perceived occupational stress, state and trait anxiety, and burnout. *School Psychology Quarterly, 14*(1), 3-25.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39-55.

Burnes B., (1999). *Work psychology*, Eds. Arnold, Cooper&Robertson. London, Pitman Publishing, p. 508.

Cecil, M.., & Forman, S. (1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology. 28*(2), 105-118.

Cheek, J., Bradley, L., Parr, G., & Lan, W. (2003). Using music therapy to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling, 25*(3), 204-217.

Cooper G., (2000), *Theories of organizational stress*, United Kingdom, Oxford University Press.

Emery, H. (2012). A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. *British Council, 69,* 12-08.

Hayes, S. ., Bunting, K., Herbst, S., Bond, F. W., & Barnes-Holmes, D. (2006). Expanding the Scope of Organizational Behavior Management: Relational Frame Theory and the Experimental Analysis of Complex Human Behavior. *Journal of Organizational Behavior, 26,* 1-23.

Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: The Guilford Press.

Kaff, M. (2004). Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure, 48*(2), 10-17.

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.

Kazdin, A.. (2003). *Research design in clinical psychology* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kennedy, V., & Burstein, N. (2004). An induction program for special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 27*(4), 444-447.

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.

Lobosco, A. F., & Newman, D. L. (1992). Teaching special needs populations and teacher job satisfaction: Implications for teacher education and staff development. *Urban Education, 27*(1), 21-31.

Sass, D. A., Seal, A. K., & Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 200-215.

Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.

Oloube, N. P. (2005). Benchmarking the competencies of academically qualified teacher in Nigerian secondary schools. In *The Africian Symposium* (Vol. 5, No. 3, pp. 17-37).

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research, 72*(4), 577-625.

Westling, D., Herzog, M., Cooper-Duffy, K., Prohn, K., & Ray, M. (2006). The Teacher Support Program: A proposed resource for the special education profession and an initial validation. *Remedial and Special Education, 27*(3), 136-147.

White, M., & Mason, C. Y. (2006). Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: Perspectives from new teachers and mentors. *Teacher Education and Special Education, 29*(3), 191-201.

Winzelberg, A. J., & Luskin, F. M. (1999). The effect of a meditation training in stress levels in secondary school teachers. *Stress Medicine, 15*(2), 69-77.

Wright, C. F. (2017). *Teacher stress and curriculum reform: An illustrative example with the "Growth Mindset" movement* (Doctoral dissertation).