



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ρύθμιση συναισθήματος και εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών κατά την διδασκαλία ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Βαξεβανάκη Άρτεμις

Θεσσαλονίκη, 2018



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ρύθμιση Συναισθήματος και Εργασιακό Άγχος των Εκπαιδευτικών κατά την
διδασκαλία ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
«Emotion Regulation and Job-Related Stress of Special Education Teachers»**

Βαξεβανάκη Άρτεμις

Εξεταστική Επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Α΄ Επόπτρια
Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Β΄ Επόπτρια
Παπακωνσταντίνου Δόξα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Εξετάστρια

Θεσσαλονίκη, 2018

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή

Βαξεβανάκη Άρτεμις

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	1
Abstract	2
Πρόλογος	3
Εισαγωγή	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας	7
1.1 Έννοια της ρύθμισης του συναισθήματος.....	7
1.2 Μοντέλα ρύθμισης του συναισθήματος	9
1.2.1 Το μοντέλο της Γνωστικής Ρύθμισης του Συναισθήματος (Cognitive Emotion Regulation-CER).	10
1.2.2 Το Εκτεταμένο Μοντέλο Ρύθμισης του Συναισθήματος (Extended Process Model of Emotion Regulation)	13
1.3 Στρατηγικές Ρύθμισης του Συναισθήματος.....	15
1.3.1 Γνωστική αναπλαισίωση	16
1.3.2 Εκφραστική καταστολή.....	18
1.4 Ρυθμιστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος	19
1.5 Η ρύθμιση του συναισθήματος και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	21
1.6 Εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	30
1.7 Η σχέση της ρύθμισης του συναισθήματος με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	33
1.8 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	39
Μέθοδος	39
2.1 Συμμετέχοντες	39
2.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	40
2.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	42
2.4 Ανάλυση των δεδομένων.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	45
Αποτελέσματα	45
3.1 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας για την ρύθμιση του συναισθήματος (ERQ)..	45
3.2 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που σχετίζεται με την διδακτική πράξη (IJRSF).....	46
3.3 Ατομικές διαφορές στην ρύθμιση του συναισθήματος	47
3.4 Ατομικές διαφορές στο εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη ..	48
3.5 Η σχέση ανάμεσα στην ρύθμιση του συναισθήματος και το εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	52
Συζήτηση	52
4.1. Διερεύνηση της χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	52
4.2 Διερεύνηση του επιπέδου του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη	53
4.3 Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ρύθμιση του συναισθήματος	55
4.4 Ατομικές διαφορές και εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη...	56

4.5 Η σχέση ανάμεσα στην ρύθμιση συναισθήματος και το εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	58
4.6 Συμπεράσματα και εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη.....	60
4.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	62
4.8 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	62
Βιβλιογραφικές Αναφορές	64
Παράρτημα.....	76
ΚΛΙΜΑΚΑ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ (ERQ).....	76
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΓΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (IJRSF)	77

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Ρύθμισης Συναισθήματος.....	45
Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας και μέσοι όροι των υποκλιμάκων ρύθμισης συναισθήματος	46
Πίνακας 3: Δείκτες αξιοπιστίας και μέσοι όροι των υποκλιμάκων του εργασιακού άγχους	47
Πίνακας 4: Συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τον αριθμό μαθητών, την γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή.....	47
Πίνακας 5: Συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τον αριθμό των μαθητών και τις υποκλίμακες του εργασιακού άγχους	50
Πίνακας 6: Συσχέτιση ρύθμισης συναισθήματος και εργασιακού άγχους.....	51

Περίληψη

Δύο από τις πιο καλά μελετημένες στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος, η γνωστική αναπλαισίωση και η εκφραστική καταστολή, έχουν διερευνηθεί σε σχέση με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, αλλά όχι και σε σχέση με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ειδικότερα αυτού που σχετίζεται με την διδακτική πράξη. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη αυτού του ζητήματος. Συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από 142 Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με την συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Ρύθμισης Συναισθήματος και του Ερωτηματολογίου Άγχους Εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν και τις δύο στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος αναφέροντας υψηλή χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης και χαμηλή της εκφραστικής καταστολής. Επίσης, χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη. Η εκφραστική καταστολή συσχετίζεται με και με τους τέσσερις παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που σχετίζεται με την διδακτική πράξη. Τα ευρήματα για την χρήση της ρύθμισης συναισθήματος από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δείχνουν ότι ο περιορισμός της συμπεριφορικής έκφρασης των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά την εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων τους είναι μια μορφή δυσπροσαρμοστικής συναισθηματικής ρύθμισης.

Λέξεις κλειδιά: γνωστική αναπλαισίωση, εκφραστική καταστολή, ειδική αγωγή, εργασιακό άγχος, εκπαιδευτικοί

Abstract

Two of the best studied strategies of emotion regulation, cognitive reappraisal and expressive suppression, have been investigated in relation with the burnout syndrome of general educators, but research on how these strategies are implicated with the job-related stress factors of special educators is limited. Hence the aim of this study is to examine whether there is a connection between the use of the aforementioned strategies and the occupational stress of special educators. A sample of 142 Greek special educators working in primary and secondary public education was tested with the Emotion Regulation Questionnaire and the Inventory of Job-related Stress Factors. Results indicated that Greek special educators reported higher use of cognitive reappraisal and lower use of expressive suppression. Moreover they experience low levels of occupational stress which pertains to instructional assignment-related stress factors. Expressive suppression correlates positively with each one of the four instructional assignment-related stress factors. Findings on the use of emotion regulation in special educators suggest that the suppression emotion-expressive behaviour is a maladaptive form of emotion regulation.

Key words: cognitive reappraisal, expressive suppression, special education, occupational stress, teachers

Πρόλογος

Το κίνητρο για την επιλογή του θέματος της διπλωματικής εργασίας μου μού δόθηκε με αφορμή την παρακολούθηση, στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, των εισηγήσεων για την συναισθηματική νοημοσύνη της κας Πλατσίδου Μαρίας, καθηγήτριας στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Τότε διαπίστωσα τον σημαίνοντα ρόλο της μελέτης του συναισθήματος τόσο για τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής όσο, και πιο σημαντικά, για τους μαθητές του.

Με την ευκαιρία του Προλόγου της Διπλωματικής Εργασίας μου, θα ήθελα κατ'αρχάς να ευχαριστήσω την κα Καρτασίδου Λευκοθέα, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας η οποία υπήρξε η πρώτη επόπτρια της εργασίας μου. Οι γνώσεις, η θετική διάθεσή της, η άμεση ανταπόκρισή της σε όλα τα ζητήματα που προέκυψαν κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας και, πάνω από όλα, η αφοσίωση στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο που την χαρακτηρίζει, ήταν οι παράγοντες που με στήριξαν καθ'όλη την διάρκεια της προσπάθειάς μου και κατέστησαν δυνατή την ολοκλήρωση του παρόντος πονήματός. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κα Πλατσίδου Μαρία, καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Με βοήθησε καθοριστικά στην επιλογή του θέματος της εργασίας και με τον πλούτο των γνώσεών της, τον οποίο μοιράστηκε γενναιόδωρα μαζί μου, με απέτρεψε από σοβαρά λάθη παρέχοντάς μου στήριξη σε πολύ δύσκολες φάσεις συγγραφής της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης τον κ. Καφέτσιο Κωνσταντίνο, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, για την διάθεση του Ερωτηματολογίου Ρύθμισης του Συναισθήματος και την κα Δημητριάδου Ιωάννα, διδάκτορα του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του πανεπιστημίου Μακεδονίας, για τις πολύτιμες παρατηρήσεις της.

Εισαγωγή

Με δεδομένη την μεγάλη σημασία της για την διατήρηση της σωματικής και ψυχικής υγείας η ρύθμιση του συναισθήματος απασχολεί όλο και συχνότερα τόσο τους ερευνητές της ανθρώπινης συμπεριφοράς όσο και αυτούς της νευρολογίας (Braunstein, Gross, & Ochsner, 2017). Στον χώρο της ρύθμισης του συναισθήματος σημαντική θεωρείται η αρχική διάκριση ανάμεσα στην εκούσια και την ακούσια ρύθμιση του συναισθήματος. Όπως υποδηλώνεται και από τις ίδιες τις λέξεις, η εκούσια ρύθμιση του συναισθήματος βασίζεται σε μία συνειδητή και, ενίοτε, κοπιώδη εφαρμογή στρατηγικών, ενώ η ακούσια ρύθμιση του συναισθήματος βασίζεται σε αυτόματους και ασυνείδητα σχεδιασμένους μηχανισμούς (Grecucci, Frederickson, & Job, 2017).

Ένα άλλο ζεύγος όρων τους οποίους αναπόφευκτα θα συναντήσει ο μελετητής της ρύθμισης του συναισθήματος είναι η προσαρμοστική και δυσπροσαρμοστική ρύθμιση του συναισθήματος με την έννοια ότι υπάρχουν στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος οι οποίες είτε λειτουργούν προστατευτικά για την ψυχική υγεία του ατόμου είτε, αντίθετα, αυξάνουν τους κινδύνους εμφάνισης ψυχοπαθολογικών φαινομένων (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010).

Η έρευνα έδειξε ότι η ρύθμιση ή η αποτυχία ρύθμισης του συναισθήματος απέναντι σε αγχογόνες καταστάσεις στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αντίστοιχα λειτουργικές ή μη λειτουργικές λύσεις σε οργανωτικά και διαπροσωπικά προβλήματα των εργαζομένων (Lawrence, Troth, Jordan, & Collins, 2011) και ότι οι διαδικασίες ρύθμισης του συναισθήματος διαδραματίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική ευεξία (Scheibe & Zacher, 2013). Για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει ειπωθεί πως είναι πεδίο δοκιμασίας των συναισθημάτων (Sutton & Harper, 2009). Η ρύθμιση του συναισθήματος των εκπαιδευτικών κατά την

εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων τους έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί την διεθνή έρευνα (Akbari, Samar, Kiany, & Tahernia, 2017). Αργά ή γρήγορα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα βιώσουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο επάγγελμά τους και για αυτό κρίνεται ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον η μελέτη της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος από τους εκπροσώπους αυτού του επαγγέλματος (Brunsting, Sreconic, & Lane, 2014). Ειδικότερα ενδιαφέρει η διαχείριση των συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στο πεδίο της ειδικής αγωγής εξαιτίας των σύνθετων διδακτικών καθηκόντων τους και της «φθοράς» που προκαλεί η απασχόληση στην ειδική αγωγή. (Kokkinos & Davazoglou, 2009).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της ρύθμισης του συναισθήματος, παρουσιάζεται ένα από τα επικρατέστερα μοντέλα αυτής της θεωρητικής κατασκευής, καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στην ρύθμιση του συναισθήματος. Επιπλέον γίνεται σύνδεση της ρύθμισης του συναισθήματος με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ειδικότερα με το άγχος που απορρέει από αυτό, κυρίως για όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται σε πλαίσια ειδικής αγωγής. Παρατίθενται τα αποτελέσματα ερευνών για την σχέση της ρύθμισης του συναισθήματος με το εργασιακό άγχος και το απότοκό του σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και, τέλος, παρουσιάζονται ο σκοπός της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει την λεπτομερή παρουσίαση των συμμετεχόντων στην έρευνα, των εργαλείων της έρευνας και της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας μέσω περιγραφικών και επαγωγικών αναλύσεων.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και η σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών. Ακολουθεί η εξαγωγή των συμπερασμάτων από τα αποτελέσματα της έρευνας και οι προτάσεις για εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη. Οι ατέλειες, οι ανεπάρκειες και οι αστοχίες της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στο υποκεφάλαιο των περιορισμών της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

1.1 Έννοια της ρύθμισης του συναισθήματος

Ο αγγλικός όρος *emotion* που αποδίδεται με την ελληνική λέξη συναίσθημα προέρχεται από το λατινικό ρήμα *emovere* που σημαίνει ανακινώ, συγκινώ, εγείρω, προκαλώ ή αναστατώνω και αυτή η ετυμολογική καταγωγή ανιχνεύεται σε έναν από τους ορισμούς του συναισθήματος σύμφωνα με τον οποίο *«συναίσθημα είναι κάθε κατάσταση αναστάτωσης ή ψυχικής εγρήγορσης, η ρυθμιστική διαδικασία η οποία ενεργοποιείται όταν ένα άτομο έρχεται σε επαφή με κάποιο ερέθισμα (εξωτερικό ή εσωτερικό) το οποίο αξιολογείται ως σημαντικό για το σώμα ή την προσωπικότητά του.»* (Reykowski, 1992, 57 όπως αναφέρεται στο Pawtowska & Chomczynski, 2012).

Τα συναισθήματα είναι το δώρο που μάς έδωσε η φύση για να συνδεόμαστε με τους συνανθρώπους μας όμως κάποιες φορές είναι δυνατόν να απορρυθμιστούν (Grecucci et al., 2017). Σήμερα είναι πια ευρέως αποδεκτό ότι σχεδόν όλες οι μορφές ψυχοπαθολογικών περιπτώσεων σχετίζονται με συγκεκριμένα απορρυθμισμένα συναισθήματα ή με τους μηχανισμούς απορρύθμισής τους και για αυτό η επιτυχημένη ρύθμισή τους είναι θεμελιώδης για την υγιή ψυχολογία και στοιχείο-κλειδί για την ψυχοθεραπεία (Greccuci et al., 2017). Η ρύθμιση των συναισθημάτων έχει οριστεί ως το σύνολο των εξωτερικών και εσωτερικών διεργασιών που είναι υπεύθυνες για την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων, ιδιαίτερα για τα έντονα και πρόσκαιρα χαρακτηριστικά αυτών, με σκοπό την επίτευξη των προσωπικών στόχων των ατόμων (Thompson, 2004).

Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία των ειδικών για τον ορισμό και την φύση της ρύθμισης των συναισθημάτων (Egloff, Schmukle, Burns, & Schwerdtfeger, 2006), φαίνεται ωστόσο ότι στόχος της ρύθμισης των συναισθημάτων είναι άλλοτε η ενίσχυσή τους και άλλοτε η

εξασθένησή τους (Gross, 1999). Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική ρύθμιση που συνεπάγεται εξασθένηση ενός συναισθήματος προκύπτει όταν: (α) τα συναισθήματα προκαλούν συμπεριφορές που δεν είναι πια χρήσιμες, (β) τα συναισθήματα εγείρονται από σε υπερθετικό βαθμό απλοϊκές εκτιμήσεις των καταστάσεων και (γ) η εμφάνιση του συναισθήματος αντιβαίνει με άλλους σημαντικούς στόχους. Η ενίσχυση των συναισθημάτων μπορεί να εμφανιστεί όταν: (α) το άτομο στην πραγματικότητα απέχει συναισθηματικά, επειδή διανοητικά είναι επικεντρωμένο κάπου αλλού, αλλά επιθυμεί να αντιδράσει με τον δέοντα ενθουσιώδη τρόπο σε μια θετική είδηση που τού μεταφέρεται και (β) όταν επιδιώκεται η αντικατάσταση ενός συναισθήματος από κάποιο άλλο, για παράδειγμα όταν κάποιος είναι κακοδιάθετος και ανακαλεί μια πιο θετική συναισθηματική κατάσταση ενόψει της επίσκεψης φίλων (Gross, 1999).

Αλλού η ρύθμιση των συναισθημάτων σχετίζεται με μεταβολές που αφορούν είτε τα ίδια τα συναισθήματα (π.χ. αλλαγές στην ένταση της βίωσης των συναισθημάτων ή την διάρκεια τους) είτε άλλες ψυχικές λειτουργίες (π.χ. μνήμη) και έτσι ο όρος *ρύθμιση του συναισθήματος* χρησιμοποιείται για να αποδώσει δύο τύπους ρυθμιστικών φαινομένων: το συναίσθημα ως ρυθμιστικό παράγοντα και το συναίσθημα ως ρυθμιζόμενο στοιχείο (Cole, Michel, & Teti, 1994). Η δεύτερη περίπτωση περιλαμβάνει αλλαγές στην δραστικότητα, την ένταση ή την εξέλιξη του συναισθήματος μέσα στον χρόνο και μπορεί να συμβεί είτε σε ατομικό επίπεδο (π.χ. μείωση του άγχους μέσω της αυτο-παραμυθίας) είτε μεταξύ ατόμων (π.χ. ένα παιδί κάνει τον θλιμμένο γονιό του να χαμογελάσει) (Cole et al., 1994).

Ως αποτέλεσμα της κριτικής στους Cole et al., οι Eisenberg, Spinrad και Eggum (2010) όρισαν την ρύθμιση του συναισθήματος ως την διαδικασία κατά την οποία το άτομο θέτει σε λειτουργία, αποφεύγει, περιορίζει, συντηρεί ή προσαρμόζει την γένεση, το είδος, την ένταση ή την διάρκεια εσωτερικών συναισθηματικών καταστάσεων, καθώς και το πώς τα συναισθήματα εκφράζονται σε επίπεδο συμπεριφοράς.

1.2 Μοντέλα ρύθμισης του συναισθήματος

Οι λειτουργικοί ορισμοί της ρύθμισης των συναισθημάτων είναι συχνά ασαφείς, καθώς αποτελούν τον σύνδεσμο ανάμεσα στα εργαλεία μέτρησης της ρύθμισης των συναισθημάτων και τις υποβόσκουσες θεωρητικές κατασκευές. Οι επιλογές του ενός ή του άλλου εργαλείου μπορεί να έχουν τόσο εκούσιες όσο και ακούσιες επιπτώσεις στην διαμόρφωση της έννοιας της ρύθμισης των συναισθημάτων (Bridges, Denham, & Ganiban, 2004).

Η επικρατέστερη θεωρητική κατασκευή της ρύθμισης του συναισθήματος είναι το Γνωστικό Μοντέλο Ρύθμισης Συναισθημάτων (Cognitive Emotion Regulation-CER) του Gross (1998, 2015) σύμφωνα με το οποίο η ρύθμιση του συναισθήματος αναφέρεται στην διαδικασία που επηρεάζει τα συναισθήματα που βιώνουμε, τον χρόνο βίωσής τους και τον τρόπο αντίληψης και έκφρασής τους. Οι διαδικασίες (Gross, 1998) ή στρατηγικές (Gross, 2002) ρύθμισης του συναισθήματος μπορεί να είναι αυτοματοποιημένες ή ελεγχόμενες, συνειδητές ή ασυνειδητές και να επιδρούν σε ένα ή περισσότερα σημεία της πορείας γένεσης των συναισθημάτων (Gross, 1998).

Ο Gross παρουσίασε το μοντέλο της Γνωστικής Ρύθμισης των Συναισθημάτων (Cognitive Emotion Regulation-CER) σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική αντίδραση παράγεται από την διανοητική αξιολόγηση των γεγονότων και η απορρύθμιση των συναισθημάτων προκύπτει εξαιτίας της αποτυχίας εφαρμογής των κατάλληλων γνωστικών, αντιληπτικών και συμπεριφορικών στρατηγικών (Grecucci et al., 2017). Το μοντέλο αυτό γνώρισε ευρεία αποδοχή (Grecucci et al., 2017), είναι ένα από τα πρωταρχικά θεωρητικά μοντέλα που οργάνωσαν τις στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων σε συνεκτικές ομάδες (Kalokerinos, Resibois, Verduyn, & Kuppens, 2016) και θεωρείται το επικρατέστερο μοντέλο σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα άτομα προκειμένου να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους (Βάσιου, 2008).

Ο Gross (1998) διαχωρίζει την ρύθμιση των συναισθημάτων από τις συναφείς αλλά μη ταυτόσημες έννοιες της διαχείρισης του συναισθήματος, της ρύθμισης της διάθεσης, της βελτίωσης της διάθεσης και της συναισθηματικής άμυνας. Η διαχείριση των συναισθημάτων διαφοροποιείται από την ρύθμισή τους, επειδή εστιάζει κυρίως στην απομείωση των αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών και χρησιμοποιεί ως δομική μονάδα το συναισθηματικό επεισόδιο, ενώ η ρύθμιση και η βελτίωση της διάθεσης συγκριτικά με την ρύθμιση των συναισθημάτων είναι περισσότερο επικεντρωμένες στην τροποποίηση της συναισθηματικής εμπειρίας παρά στην τροποποίηση της συναισθηματικής συμπεριφοράς. Η συναισθηματική άμυνα τέλος εστιάζει περισσότερο, όπως και η διαχείριση των συναισθημάτων, στην ρύθμιση των αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών, ειδικότερα του άγχους.

1.2.1 Το μοντέλο της Γνωστικής Ρύθμισης του Συναισθήματος (Cognitive Emotion Regulation-CER).

Το μοντέλο του Gross οικοδομείται πάνω σε διαδοχικές και ολοένα πιο εξειδικευμένες διακρίσεις των διαφόρων στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων. Η θεμελιώδης διαπίστωση που διατρέχει το μοντέλο Gross στον εμπλουτισμό και την εξέλιξή του είναι ότι η ρύθμιση του συναισθήματος δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά είναι μάλλον μια διαδικασία με διάφορα στάδια που εκτυλίσσονται μέσα στον χρόνο (Ford & Gross, 2018). Η ανάπτυξη του μοντέλου στοχεύει στην ανάδειξη του πώς συγκεκριμένες στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων μπορούν να διαφοροποιούνται σε διάφορα σημεία του φάσματος της εξέλιξης των συναισθηματικών αντιδράσεων μέσα στον χρόνο (Gross, 1998· Gross, 2001· Gross, 2002) και η βασική ιδέα είναι ότι η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο *πότε* η κάθε στρατηγική έχει την πρωταρχική επίδραση στην διαδικασία γένεσης του συναισθήματος (Gross, 2002).

Εκκινώντας από αυτήν την ιδέα οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος διακρίνονται καταρχάς σε δύο ομάδες, την ομάδα αυτών που επικεντρώνονται σε όσα προηγούνται της συναισθηματικής απόκρισης (antecedent-focused emotion regulation strategies) και την ομάδα αυτών που επικεντρώνονται στην ίδια την απόκριση (response-focused emotion regulation strategies). Οι ανήκουσες στην πρώτη ομάδα αναφέρονται σε πράγματα που κάνουμε πριν η συναισθηματική αντίδραση ενεργοποιηθεί πλήρως και μεταβάλλει την συμπεριφορά μας, ενώ οι στρατηγικές της δεύτερης ομάδας αναφέρονται σε διεργασίες που λαμβάνουν χώρα όταν το συναίσθημα είναι ήδη σε εξέλιξη, αφού η συναισθηματική αντίδραση έχει ενεργοποιηθεί (Gross, 2002).

Εντός αυτού του πλαισίου διάκρισης εντοπίζονται πέντε «οικογένειες» στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων: επιλογή κατάστασης, τροποποίηση κατάστασης, ανάπτυξη προσοχής, γνωστική αλλαγή και διαμόρφωση της συναισθηματικής απόκρισης.

Η *επιλογή κατάστασης* αναφέρεται στην δραστηριοποίηση με σκοπό την αύξηση (ή την μείωση) των πιθανοτήτων να βρεθεί κάποιος μέσα σε μία κατάσταση για την οποία αναμένει ότι θα προκαλέσει επιθυμητά (ή ανεπιθύμητα) συναισθήματα (Gross, 2015) και η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με το ποιες καταστάσεις πρέπει κανείς να επιδιώκει και ποιες να αποφεύγει προϋποθέτει πολύ καλή γνώση του εαυτού και του κόσμου (Gross, 1998).

Με τον όρο *τροποποίηση κατάστασης* νοούνται οι δραστικές απόπειρες για ευθεία αλλαγή της κατάστασης έτσι ώστε να μεταβληθεί ο αντίκτυπός της στα συναισθήματα. Αν και η τροποποίηση κατάστασης έχει θεωρηθεί ως το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας-κλειδί για την ικανότητα προσαρμογής των ατόμων καθ' όλη την διάρκεια του βίου τους (Heckhausen, Wrosch, & Schulz, 2010 όπως αναφέρεται στο Gross, 2015), δεν ευνοεί πάντα την προσαρμοστικότητα, επειδή μπορεί να υπαγορεύσει συμπεριφορές οι οποίες προάγουν την άμεση μεν, προσωρινή δε, ανακούφιση παρεμποδίζοντας όμως με αυτόν τον τρόπο την

πλήρη έκθεση σε καταστάσεις που προκαλούν φόβο και, συνεπώς, μπλοκάροντας τα μακροπρόθεσμα οφέλη μιας τέτοιας έκθεσης (Clark, 2001 όπως αναφέρεται στο Gross, 2015). Η διάκριση από την *επιλογή* της κατάστασης δεν είναι πάντα εύκολη, καθώς οι εντατικές προσπάθειες για την αλλαγή μιας κατάστασης μπορεί να αναδείξουν τελικά μια εξ ολοκλήρου νέα κατάσταση (Gross, 1998).

Η *ανάπτυξη προσοχής* περιλαμβάνει στρατηγικές που στοχεύουν στην επιλεκτική καθοδήγηση της προσοχής με σκοπό την τροποποίηση του συναισθήματος (Ghafur, Suri, & Gross, 2018) και αναφέρεται στο *«πώς τα άτομα κατευθύνουν την προσοχή τους μέσα σε μία δεδομένη κατάσταση ώστε να επηρεάσουν τα συναισθήματά τους»* (Gross & Thompson, 2007,13). Οι δύο στρατηγικές-κλειδιά της ανάπτυξης προσοχής είναι ο *περισπασμός* και η *συγκέντρωση* (Webb, Miles, & Sheeran, 2012). Κατά την χρήση του *περισπασμού* το άτομο *«επικεντρώνει την προσοχή σε διαφορετικές όψεις της κατάστασης ή απομακρύνει συνολικά την προσοχή από την κατάσταση»* (Gross & Thompson, 2007,13 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012). Ο *περισπασμός* μπορεί να πάρει την μορφή του ενεργητικού θετικού *περισπασμού*, του παθητικού θετικού *περισπασμού* (σε αυτές τις δύο περιπτώσεις το άτομο σκέφτεται κάτι θετικό και άσχετο με το κυρίαρχο συναίσθημα ή το συναισθηματικό ερέθισμα) ή την μορφή του ενεργητικού ή παθητικού *ουδέτερου* *περισπασμού* (εδώ το άτομο σκέφτεται κάτι ουδέτερο και άσχετο με το κυρίαρχο συναίσθημα ή το συναισθηματικό ερέθισμα (Webb et al., 2012). Η *συγκέντρωση* αναφέρεται σε τακτικές ρύθμισης του συναισθήματος *«οι οποίες προσελκύουν την προσοχή στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης»* (Gross & Thompson, 2007,13 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012). Μία μορφή που μπορεί να πάρει η *συγκέντρωση* είναι η *συνεχής αναβίωση* της κατάστασης (Ayduk, Mischel, & Downey, 2002 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012). Αυτή η εσωστρεφής κατεύθυνση της προσοχής προς τα συναισθήματα και τις συνέπειές τους αποδίδεται συχνά με τον όρο *μηρυκασμός* (rumination) (Kross, Ayduk, &

Mischel, 2005· Treynor, Gonzalez, Nolen-Hoeksema, 2003 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012), ιδίως όταν είναι επαναλαμβανόμενη και παθητική (Mor & Winquist, 2002· Nolen-Hoeksema, 2000· Watkins, 2008 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012). Εκτός από την επικέντρωση στα συναισθήματα, οι δύο άλλοι υπο-τύποι της συγκέντρωσης είναι η συγκέντρωση στις αιτίες και τις συνέπειες και η συγκέντρωση εξ ίσου στα συναισθήματα, τις αιτίες και τις συνέπειες (μεικτή συγκέντρωση) (Webb et al., 2012). Με βάση την αρχή ότι τα όρια μεταξύ των διεργασιών της ρύθμισης συναισθημάτων δεν είναι πάντα ευδιάκριτα η ανάπτυξη της προσοχής μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για την επιλογή (νέων) καταστάσεων (Gross, 1998).

Η *γνωστική αλλαγή* συνίσταται στην τροποποίηση των γνωστικών βημάτων που είναι απαραίτητα για τον μετασχηματισμό μιας αντίληψης σε κάτι που δημιουργεί συναίσθημα ή των εκτιμήσεων που κάνουν τα άτομα αναφορικά με την ικανότητά τους να διαχειριστούν την αντιληπτή κατάσταση (Fridja, 1986 στο Gross, 1998), είναι δηλαδή η τροποποίηση της αξιολόγησης μιας κατάστασης με σκοπό την μεταβολή του συναισθηματικού αντικτύπου της (Gross, 2015). Μία από τις πιο μελετημένες μορφές γνωστικής αλλαγής είναι η στρατηγική της γνωστικής αναπλαισίωσης.

Σε αντίθεση με τις διεργασίες ρύθμισης των συναισθημάτων που περιγράφηκαν πιο πάνω, η *διαμόρφωση της συναισθηματικής απόκρισης* λαμβάνει χώρα σε προχωρημένο στάδιο της διαδικασίας παραγωγής των συναισθημάτων, αφού οι τάσεις απόκρισης έχουν ξεκινήσει, και αναφέρεται στην απευθείας επίδραση στην σωματική, εμπειρική ή συμπεριφορική αντίδραση (Gross, 1998· John & Gross, 2004).

1.2.2 Το Εκτεταμένο Μοντέλο Ρύθμισης του Συναισθήματος (Extended Process Model of Emotion Regulation)

Ορμώμενος από ερωτήματα όπως *Τι ωθεί ένα άτομο να επιλέγει μία έναντι κάποιας άλλης στρατηγικής ρύθμισης του συναισθήματος;*, *Γιατί κάποιοι άνθρωποι χρησιμοποιούν*

επιτυχημένα τις στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος, ενώ άλλοι αποτυγχάνουν;, ο Gross (2015) παρουσίασε μία εμπλουτισμένη εκδοχή του μοντέλου του (Extended Process Model of Emotion Regulation). Στον πυρήνα του μοντέλου αυτού βρίσκεται η ιδέα ότι τα συναισθήματα δημιουργούνται από την αποτίμηση των καταστάσεων με τις οποίες τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα στην καθημερινότητά τους. Σε ένα πρώτο επίπεδο η αποτίμηση οδηγεί στην γένεση του συναισθήματος και τότε υπεισέρχεται και μια δεύτερου επιπέδου αποτίμηση η οποία αξιολογεί το αποτέλεσμα της πρώτης αρνητικά ή θετικά και ενεργοποιεί τρόπους για την διόρθωσή του.

Σε γενικές γραμμές πέντε είναι οι τρόποι με τους οποίους η δεύτερου επιπέδου αποτίμηση μπορεί να επηρεάσει την πρωταρχική και γενεσιουργό των συναισθημάτων αποτίμηση και αυτοί περιλαμβάνουν: (α) βήματα για την αλλαγή της κατάστασης στην οποία πρόκειται να εκτεθεί το άτομο, (β) αλλαγή μιας ή περισσότερων σχετιζόμενων παραμέτρων του περιβάλλοντος, (γ) παρέμβαση αναφορικά με το ποια δεδομένα θα λάβει υπόψη το άτομο, (δ) αλλαγή του τρόπου νοητικής αναπαράστασης του κόσμου και (ε) αλλαγή των πράξεων που υπαγορεύονται από τα συναισθήματα (Gross, 2015). Οι πέντε αυτοί τρόποι οριοθετούν και το πεδίο εφαρμογής καθενιάς από τις πέντε οικογένειες στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος. Συγκεκριμένα η επιλογή κατάστασης και η τροποποίηση κατάστασης αναφέρονται στην αλλαγή του εξωτερικού κόσμου στον οποίο εκτίθεται το άτομο, η ανάπτυξη προσοχής αναφέρεται στην αλλαγή της αντίληψης του κόσμου, η γνωστική αλλαγή αναφέρεται στην αλλαγή της γνωστικής αναπαράστασης του κόσμου και η διαμόρφωση της συναισθηματικής απόκρισης αναφέρεται στην τροποποίηση των δράσεων που ενεργοποιούνται από τα συναισθήματα.

Σύμφωνα με το εκτεταμένο μοντέλο ρύθμισης του συναισθήματος διακρίνονται τρία στάδια εφαρμογής της ρυθμιστικής διαδικασίας: (α) το στάδιο της αναγνώρισης, (β) το στάδιο της επιλογής και (γ) το στάδιο της εφαρμογής.

Κατά το πρώτο στάδιο γίνεται η εκτίμηση του αν το συναίσθημα πρέπει να ρυθμιστεί ή όχι. Η αποτυχία στην ρύθμιση του συναισθήματος σε αυτό το στάδιο μπορεί να οφείλεται σε ελλείμματα στην συναισθηματική ενημερότητα του ατόμου, στην απόδοση λανθασμένης αξίας στο προς ρύθμιση συναίσθημα (για παράδειγμα ένα άτομο με διπολική διαταραχή μπορεί να αποδώσει θετική αξία σε μανιακά συναισθήματα, πράγμα που θα οδηγήσει σε αποτυχία ρύθμισης του συναισθήματος, και μάλιστα ιδιαίτερα επιζήμια), σε ψυχολογική νωθρότητα ή στην πεποίθηση ότι είναι πρακτικά αδύνατη η ρύθμιση των συναισθημάτων λόγω της σχετικά αμετάβλητης φύσης τους (Gross, 2015).

Κατά το δεύτερο στάδιο της ρύθμισης του συναισθήματος, αυτό της επιλογής, το επίκεντρο είναι η επιλογή στρατηγικής ρύθμισης. Η αποτυχία ρύθμισης και η απορρύθμιση του συναισθήματος σε αυτό το στάδιο μπορεί να οφείλονται στο ότι το άτομο διαθέτει περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών, στο ότι εμφανίζει εξάρτηση από μία συγκεκριμένη στρατηγική, στην πεποίθηση του ατόμου ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά μια στρατηγική (Gross, 2015).

Τέλος, κατά το τρίτο στάδιο, της εφαρμογής έχουμε την ανάλυση της επιλεγείσας στρατηγικής σε τακτικές που είναι οι πιο κατάλληλες για την συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Εδώ η ρύθμιση του συναισθήματος μπορεί να αποτύχει εξαιτίας του ότι το άτομο δεν διαθέτει την ικανότητα να αναλύσει την στρατηγική στις κατάλληλες τακτικές, λόγω λανθασμένης επιλογής τακτικής ή λόγω αποτυχημένης χρήσης της τακτικής (Gross, 2015).

1.3 Στρατηγικές Ρύθμισης του Συναισθήματος

Όπως φάνηκε από την παρουσίαση των δύο παραπάνω μοντέλων κάθε φορά που μιλάμε για ρύθμιση του συναισθήματος επί της ουσίας αναφερόμαστε στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος. Κάθε μία από τις πέντε οικογένειες στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος όπως τις όρισε ο Gross (1998) συγκροτείται από

περισσότερες της μιας στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων. Δύο από τις πιο καλά μελετημένες και ευρέως εφαρμοσμένες στην καθημερινότητα είναι η γνωστική αναπλαισίωση και η εκφραστική καταστολή. (Gross, 2003).

1.3.1 Γνωστική αναπλαισίωση

Οι θεωρίες της αξιολόγησης των συναισθημάτων πρεσβεύουν ότι μια συγκεκριμένη συναισθηματική αντίδραση υπαγορεύεται σε μεγαλύτερο βαθμό από την υποκειμενική εκτίμηση ενός συμβάντος από το άτομο, η οποία συνίσταται στην ερμηνεία του και την αξιολόγηση της σπουδαιότητάς του, και σε μικρότερο βαθμό από το συμβάν αυτό καθαυτό (Ortony, Clore, & Collins, 1988· Scherer, 1998 όπως αναφέρεται στο Troy, Wilhelm, Shallcross, & Mauss, 2010). Επειδή η αξιολόγηση εμφανίζεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση των συναισθηματικών καταστάσεων, οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων που στοχεύουν σε αυτή όπως η γνωστική αναπλαισίωση αναμένεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές (Troy, et al., 2010).

Η αναπλαισίωση είναι μία γνωστικά σύνθετη ρυθμιστική στρατηγική που περιλαμβάνει την διατήρηση του στόχου για αναπλαισίωση στην μνήμη εργασίας, την παραγωγή εναλλακτικών επανεκτιμήσεων μέσω της ανάκτησης από την σημασιολογική μνήμη πληροφοριών που αφορούν τις αιτίες, την σπουδαιότητα και τα πιθανά αποτελέσματα της συναισθηματικής κατάστασης, την επιλογή ανάμεσα από αυτές τις πιθανές επαναξιολογήσεις (reappraisals), την διατήρηση της επαναξιολόγησης που έχει επιλεγεί στην μνήμη εργασίας και τέλος τον υπολογισμό του βαθμού επιτυχίας του ατόμου να μεταβάλει την συναισθηματική κατάστασή του (McRae et al., 2012). Επιγραμματικά μπορούμε να πούμε ότι η γνωστική αναπλαισίωση αναφέρεται στην αλλαγή του πώς αισθανόμαστε μέσω της αλλαγής στο πώς σκεφτόμαστε (McRae et al., 2012) και ότι είναι μια στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων που στοχεύει στον έλεγχο του ιδιαίτερου νοήματος με το οποίο «ενδύονται» τα γεγονότα (John, & Gross 2004).

Οι τακτικές με τις οποίες τα άτομα αναπλαισιώνουν γνωστικά με στόχο την συναισθηματική ρύθμιση μπορούν να πάρουν τις ακόλουθες μορφές: τακτική της εξαντλητικά θετικής σκέψης, τακτική της αλλαγής των συνθηκών, τακτική της αμφισβήτησης της πραγματικότητας, τακτική της αλλαγής των συνεπειών, τακτική της μεσιτείας, τακτική της αποστασιοποίησης, τακτική της τεχνικής ανάλυσης, τακτική της αποδοχής (McRae, Ciesielski, & Gross, 2012).

Μέσω της τακτικής της εξαντλητικά θετικής σκέψης το άτομο οδηγείται στο συμπέρασμα πως, αν και έχει συμβεί κάτι που αντικειμενικά κρίνεται ως αρνητικό, τα πράγματα είναι εντέλει καλύτερα από όσο ήταν πριν το αρνητικό συμβάν (για παράδειγμα όταν σκεφτόμαστε ότι θάνατος σημαίνει την μετάβαση σε ένα καλύτερο μέρος) (Mcrae et al., 2012). Με την τακτική αλλαγής των συνθηκών η αναπλαισίωση μεταβάλλει την ερμηνεία αντικειμενικών συμβάντων (π.χ. ένα τραύμα δεν είναι τόσο σοβαρό όσο φαίνεται, ο τραυματίας είναι τυχερός που είναι ζωντανός). Με την αμφισβήτηση της πραγματικότητας η αναπλαισίωση θέτει υπό αμφισβήτηση την ίδια την αυθεντικότητα ενός γεγονότος (π.χ. «κάποιος μας λέει ψέματα»), με την τακτική της αλλαγής των συνεπειών η αναπλαισίωση προβλέπει ότι οι μελλοντικές συνέπειες θα είναι διαφορετικές από αυτές οι οποίες αναμένονται αρχικά. Με την μεσιτεία η αναπλαισίωση αναφέρει συγκεκριμένα ένα άτομο που διαθέτει τις ικανότητες για να αλλάξει την τρέχουσα κατάσταση (π.χ. «κάποιος θα αλλάξει τα πράγματα», «αυτός μπορεί να διαχειριστεί την κατάσταση»). Με την αποστασιοποίηση το άτομο που εφαρμόζει την γνωστική αναπλαισίωση καταφεύγει στην σωματική ή ψυχολογική απομάκρυνση από το συμβάν (π.χ. θεωρεί ότι το συμβάν δεν το επηρεάζει ή είναι άσχετο με αυτό). Με την τακτική της τεχνικής ανάλυσης η αναπλαισίωση επικεντρώνεται στις τεχνικές όψεις της κατάστασης αναλύοντας και απαριθμώντας τα αίτια και τις συνέπειες της κατάστασης ή οργανώνοντας λεπτομερή σχέδια για την επίλυση του προβλήματος. Με την αποδοχή η αναπλαισίωση κανονικοποιεί το αρνητικό γεγονός με την

επίκληση της δικαιολογίας ότι κάποιες φορές οι αντιξοότητες είναι αναπόφευκτες (Mcrae et al., 2012).

1.3.2 Εκφραστική καταστολή

Η εκφραστική καταστολή στοχεύει στον έλεγχο των συμπεριφορικών αντιδράσεων σε ένα γεγονός (John, & Gross, 2004). Πιο απλά, συνίσταται στην καταπίεση της εκδήλωσης των συναισθημάτων κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση (Butler et al., 2003). Μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία της συνειδητής καταστολής των συναισθηματικών εκφράσεων κατά την διάρκεια βίωσης των συναισθημάτων (Butler et al., 2003). Εκτός από την καταστολή της έκφρασης του συναισθήματος (οπότε το άτομο αποκρύπτει αυτό που νιώθει ή συμπεριφέρεται έτσι ώστε, αν κάποιος το παρατηρεί, δεν θα μπορέσει να καταλάβει πώς νιώθει), μπορεί επίσης να εκδηλωθεί με την καταστολή της συναισθηματικής εμπειρίας (το άτομο προσπαθεί να ελέγξει ή ακόμη και να ακυρώσει το βίωμα του συναισθήματος), την καταστολή των σκέψεων που γεννά το συναισθηματικό επεισόδιο (το άτομο «μπλοκάρει» τις σκέψεις σχετικά με το γεγονός που εγείρει συναισθήματα) και την καταστολή τόσο της έκφρασης όσο και της εμπειρίας του συναισθήματος (Webb et al., 2012).

Σύμφωνα με την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα εκτυλίσσονται μέσα στον χρόνο (Gross, 2001· Gross & John, 2003) η εκφραστική καταστολή είναι μια στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων που επικεντρώνεται στην συναισθηματική αντίδραση αυτή καθαυτή και ενεργοποιείται αφού ένα συναίσθημα είναι σε εξέλιξη και μετά την πλήρη ενεργοποίηση των συμπεριφορικών αντιδράσεων στο συναισθηματικό ερέθισμα (Cutuli, 2014). Η καταστολή των συναισθηματικών αντιδράσεων προϋποθέτει καλή γνώση τόσο των αισθητηριακών όσο και των συναισθηματικών αποκρίσεων κατά την ώρα της συναισθηματικής διέγερσης: εποπτεία της εξωτερικής σωματικής κατάστασης («*Επιδεικνύω τα συναισθήματά μου εξωτερικά;*»), αλλά και της εσωτερικής σωματικής

κατάστασης («*Τι νιώθω αυτήν την στιγμή; Πρέπει να συνεχίσω να καταστέλλω αυτό που νιώθω;*») (Giuliani, Drabant, Bhatnagar, & Gross, 2011).

Η εκφραστική καταστολή μπορεί να θεωρηθεί ως μία προσανατολισμένη προς το αποτέλεσμα στρατηγική με την οποία τα άτομα ενεργούν αναστέλλοντας τις εξωτερικές σωματικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων (εκφράσεις του προσώπου και έκδηλες κινήσεις ή στάσεις του σώματος). Για παράδειγμα κάποιος είναι πιθανό να προσπαθεί να διατηρήσει ανέκφραστο το πρόσωπό του την ώρα που εκστομίζει ένα ψέμα. Έχει βρεθεί ότι η εκφραστική καταστολή βασίζεται στην δυνατή μνήμη εργασίας και εμπλέκεται με τις αναμνήσεις διαφόρων τύπων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kooze, 2009). Αναλυτικότερα, τα άτομα με δυνατή μνήμη εργασίας εφαρμόζουν την εκφραστική καταστολή αποτελεσματικότερα από ότι αυτά με αδύναμη μνήμη εργασίας είτε πρόκειται για την έκφραση απέχθειας είτε πρόκειται για την έκφραση ενθουσιασμού (Schmeichel, Volokhov, & Demaree, 2008). Στην κοινωνική συμπεριφορά έχει φανεί ότι η επιλογή της χρήσης της εκφραστικής καταστολής υποκινείται από την επιθυμία συμμόρφωσης με κάποιο κυρίαρχο κοινωνικό πρότυπο (Richards & Gross, 2000).

1.4 Ρυθμιστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος

Η μελέτη των στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος απαιτεί και την συνεκτίμηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες οι στρατηγικές αυτές είναι αποτελεσματικές (Zanna & Fazio, 1982 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012). Οι ρυθμιστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας των διαφόρων στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος μπορούν να υποδιαιρεθούν σε αυτούς οι οποίοι σχετίζονται (α) με το υπό ρύθμιση συναίσθημα, (β) την κατεύθυνση και την συχνότητα χρήσης της ρυθμιστικής στρατηγικής (Webb et al., 2012).

Ένας από τους παράγοντες που είναι σχετικός με το συναίσθημα που πρόκειται να ρυθμιστεί και ενδέχεται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της ρύθμισης είναι η φύση του συναισθήματος αυτού καθαυτού, καθώς κάποια συναισθήματα ρυθμίζονται δυσκολότερα από κάποια άλλα ή κάποια συναισθήματα διαρκούν περισσότερο από άλλα (Webb et al., 2012). Για παράδειγμα τα άτομα συστηματικά αναφέρουν ότι η ρύθμιση ενός θετικού συναισθήματος είναι πιο εύκολη από την ρύθμιση ενός αρνητικού συναισθήματος (Kim & Hamman, 2007· Mak, Hu, Zhang, Xiao, & Lee, 2009 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012), ενώ η θλίψη διαρκεί περισσότερο από τον θυμό και ο θυμός με την σειρά του διαρκεί περισσότερο από τον φόβο (Verduyn, Delvaux, Van Coillie, Tuerlinckx, & Van Mechelen, 2009 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012) γεγονός που ίσως υποδηλώνει ότι η ρύθμιση του φόβου μπορεί να είναι ευκολότερη από την ρύθμιση του θυμού ή της θλίψης (Webb et al., 2012).

Η κατεύθυνση της στρατηγικής ρύθμισης του συναισθήματος (αν η στρατηγική ρυθμίζει το συναίσθημα με στόχο την άντληση ευχαρίστησης από το άτομο ή όχι) και η συχνότητα χρήσης της στρατηγικής για να επιτευχθεί η ρύθμιση του συναισθήματος επηρεάζουν επίσης την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών (Webb, 2012).

Η ρύθμιση του συναισθήματος με σκοπό την άντληση ευχαρίστησης αναφέρεται (α) στην απομείωση των αρνητικών συναισθημάτων (για παράδειγμα την διατήρηση της ψυχραιμίας κάποιου την ώρα που τον προκαλούν ή την προσπάθεια να παραμείνει αισιόδοξος μπροστά σε κακές ειδήσεις) και (β) την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων (για παράδειγμα η προσπάθεια να επιδείξει κάποιος ενθουσιασμό και όχι απλώς χαρά για την επιτυχία ενός συναδέλφου)(Webb et al., 2012). Όμως, είναι πιθανό τα άτομα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους όχι μόνο για ευδαιμονικούς σκοπούς, αλλά και για λόγους που σχετίζονται με την κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων ή προσωπικούς λόγους. Για παράδειγμα οι άνθρωποι μπορεί να προσπαθούν να νιώσουν «δημιουργικό» άγχος πριν από

σημαντικές εξετάσεις για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, οπότε και επιχειρούν την ενίσχυση ενός κατά τεκμήριο αρνητικού συναισθήματος. Μπορεί ακόμη να θελήσουν να μειώσουν ένα θετικό συναίσθημα σε περιπτώσεις που κρίνουν ότι η επίδειξη του θα ήταν ακατάλληλη (όπως όταν θέλουμε να καταπνίξουμε το γέλιο μπροστά σε ένα αστείο ατύχημα κάποιου συνανθρώπου μας) (Tamir, 2009· Tamir, Chiu, & Gross, 2007· Tamir, Mitchell, & Gross, 2008· Tamir & Ford, 2009 όπως αναφέρεται στο Webb et al., 2012).

Όπως προαναφέρθηκε, η συχνότητα με την οποία τα άτομα επιχειρούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία του εγχειρήματος. Η έρευνα δεν έχει αποφανθεί οριστικά για το αν οι επαναλαμβανόμενες απόπειρες ρύθμισης μπορούν να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος. Οι Baumeister, Vohs, και Tice (2007) εισηγούνται ότι οι επαναλαμβανόμενες ρυθμιστικές προσπάθειες είναι πιθανόν να κατασπαταλούν τους περιορισμένους αυτό-ρυθμιστικούς πόρους και έτσι τα πολλαπλά ρυθμιστικά διαστήματα μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη αποτελεσματικότητα της ρύθμισης του συναισθήματος. Ωστόσο, σε περιπτώσεις πολλαπλών προσπαθειών ρύθμισης του συναισθήματος, ειδικότερα όταν η στρατηγική που εφαρμόζεται δεν χρησιμοποιείται συστηματικά από το άτομο και δεν είναι ακόμη καλά εμπεδωμένη, μπορεί οι επαναλαμβανόμενες προσπάθειες να προκαλέσουν το «φαινόμενο της εξάσκησης» μέσω του οποίου θα προκύψουν καλύτερα αποτελέσματα ρύθμισης του συναισθήματος (Webb et al., 2012).

1.5 Η ρύθμιση του συναισθήματος και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η μελέτη της ρύθμισης του συναισθήματος και των σχετικών στρατηγικών έχει υπεισέλθει και στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η διδασκαλία αναπόφευκτα διαθέτει και συναισθηματική διάσταση (Šarić, 2015). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία τα επικρατέστερα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι η στοργή, η αγάπη και το ενδιαφέρον, τα οποία αναπτύσσονται από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, η

χαρά, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση, που σχετίζονται με την αντιληπτή πρόοδο των μαθητών (ιδίως εκείνων που αρχικά ήταν αδύναμοι) και την θετική ανατροφοδότηση για το διδακτικό έργο τους από παλιούς μαθητές, συναδέλφους και άλλους (η οποία συχνά γεννά και το αίσθημα της υπερηφάνειας), η έξαψη και ο ενθουσιασμός, που πηγάζουν από το στοιχείο του απρόβλεπτου που χαρακτηρίζει την διδασκαλία. Είναι πρακτικά αδύνατον να προβλέψει κανείς με ακρίβεια όλα τα πιθανά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς τα συναισθήματα που κινητοποιούν (Chang, 2009α· Šarić, 2015· Sutton & Harper, 2009). Από τα αρνητικά συναισθήματα που γεννά η εξάσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού τα πιο κοινά είναι ο θυμός και η απογοήτευση, τα οποία προκύπτουν κυρίως όταν παρακωλύεται η επίτευξη των διδακτικών στόχων (τα πιο κοινά εμπόδια είναι η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών, η παραβίαση των κανόνων, η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους ή τους γονείς και η πεποίθηση ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών σχετίζονται με παράγοντες που θα μπορούσαν να ελεγχθούν, όπως η οκνηρία ή η ελλιπής συγκέντρωση των παιδιών), η νευρικότητα (ιδιαίτερα στους αρχάριους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της αβεβαιότητας κατά τον χειρισμό σύνθετων επαγγελματικών καταστάσεων), το αίσθημα της ανικανότητας, η ενοχή και η θλίψη (Sutton & Wheatly, 2003 όπως αναφέρεται στο Šarić, 2015).

Αν η πρώτη διαπίστωση αναφορικά με τον ρόλο του συναισθήματος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως μόλις αναλύθηκε, είναι ότι αυτό είναι αναπόφευκτα χαρακτηρισμένο από την συναισθηματική διάσταση του, η δεύτερη είναι ότι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους σύμφωνα με τις επιταγές της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς κάτι τέτοιο θεωρείται ο παράγοντας-κλειδί για την επαγγελματική επιτυχία τους (Schutz & Zembylas, 2009· Sutton, 2004 όπως αναφέρεται στο Šarić, 2015). Έτσι εισάγεται η έννοια της ρύθμισης του συναισθήματος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την θεμελιώδη διαπίστωση ότι η

έρευνα του συναισθήματος των εκπαιδευτικών είναι η έρευνα του αγώνα που αυτοί διεξάγουν για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους με τέτοιο τρόπο ώστε να πετύχουν στους επαγγελματικούς στόχους τους (Šalić, 2015).

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ώστε να διευκολύνεται η παραγωγή των βέλτιστων αποτελεσμάτων μέσα στην σχολική τάξη περιγράφεται ως μια από τις διάστασεις των θεωρητικών μοντέλων για την ερμηνεία της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των λειτουργών της εκπαίδευσης (Jennings & Greenberg, 2009) όπως η θεωρητική κατασκευή των Harvey και Evans (2003) οι οποίοι προτείνουν ένα μοντέλο των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών το οποίο αντλεί ιδέες από την έννοια της ρύθμισης του συναισθήματος και περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις: προσωπικές σχέσεις, διαπροσωπική επίγνωση, απόψεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις, κατευθυντήριες γραμμές για τις διαπροσωπικές σχέσεις και συναισθηματική διαχείριση (Ghanizadeh, & Royaei, 2015). Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικοί παράγοντες επίδρασης της συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, συνεπώς έχουν υπολογίσιμες επιπτώσεις στην εκπαίδευση των μαθητών, στο σχολικό κλίμα και γενικά στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Frenzel, Goetz, Stephens, & Jacob, 2009). Σύμφωνα με το μοντέλο των Frenzel και συν. (2009) που συνδέει μεταξύ τους τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών με το διδακτικό ύφος και τα μαθησιακά επιτεύγματα η επίδραση που έχουν τα ευχάριστα συναισθήματα στον τρόπο σκέψης εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς που επανειλημμένα βιώνουν θετικές συναισθηματικές καταστάσεις με ένα ευρύ και ευέλικτο ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών.

Προς επίρρωση των παραπάνω έχει φανεί ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (των δικών τους και των άλλων) είναι πιθανότερο να «εκμαιεύουν» θετικότερες αντιδράσεις από τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, να αναπτύσσουν θερμές και ειλικρινείς σχέσεις, να ενισχύουν τα

θετικά συναισθήματα, να προλαμβάνουν τις διαμάχες και τις εντάσεις και να λαμβάνουν περισσότερη στήριξη από τους διευθυντές τους (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010). Συνεπώς μέσω της ρύθμισης των συναισθημάτων τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόσληψη των αγαθών της εκπαίδευσης (Jacobs & Gross, 2014).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και μάλιστα αυτοί με την μεγαλύτερη εμπειρία, δηλώνουν ότι επιδιώκουν να κοινοποιούν και να ενισχύουν τα θετικά συναισθήματά τους και αντίστοιχα να περιορίζουν τα αρνητικά, επειδή πιστεύουν ότι έτσι θα είναι πιο αποτελεσματικοί ως επαγγελματίες, συντασσόμενοι με την άποψη ότι αποδεικτικό της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού είναι το να μπορεί να δημιουργήσει ένα παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον χρησιμοποιώντας χιούμορ και εκφράζοντας τα θετικά συναισθήματά του μάλλον, παρά το να επιδεικνύει τα αρνητικά συναισθήματά του (Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009). Σε άλλη έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι η έκφραση θετικών συναισθημάτων κάνει την διδασκαλία πιο αποτελεσματική και, ταυτόχρονα, είναι πεπεισμένοι ότι η μείωση των δυσάρεστων συναισθημάτων αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους (Sutton, 2004· Sutton· 2007 όπως αναφέρεται στο Frenzel et al., 2009).

Η ισχύς των θετικών απόψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ρύθμισης του συναισθήματος στο διδακτικό έργο τους ενισχύεται και από μελέτες που δείχνουν ότι και οι μαθητές με την σειρά τους επηρεάζονται από την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Έτσι, σύμφωνα με τα παιδιά οι δυνατές φωνές των δασκάλων τους τους προξενούν αισθήματα *«ασημαντότητας, θλίψης, ντροπής, ενοχής, ψυχικής οδύνης και αμηχανίας»* (Thomas & Montgomery, 1998:374 όπως αναφέρεται στο Sutton & Harper, 2009)· επίσης, η χρήση επιθετικών τακτικών από δασκάλους και καθηγητές (π.χ. φωνές στους μαθητές) συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα αποδιοργάνωσης

και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών τους (Lewis, 2001 όπως αναφέρεται στο Sutton & Harper, 2009). Για τους λόγους αυτούς ένα από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης των δασκάλων και των καθηγητών του 21^{ου} αιώνα είναι η ενίσχυση της συναισθηματικής γνώσης τους με σκοπό την ερμηνεία της συναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών τους (Swartz & McElwain, 2012).

Το μοντέλο του Gross άσκησε μεγάλη επίδραση στις έρευνες για την συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών και αποτέλεσε οδηγό για την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος κατά την διδασκαλία (Jiang, Vauras, Volet, & Wang, 2016). Οι Sutton και Harper (2009) βασιζόμενοι στην υπόθεση του Gross ότι τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά συναισθήματα μπορούν να ρυθμιστούν προτείνουν την διάκριση μεταξύ ανοδικής (up-regulating) και καθοδικής (down-regulating) ρύθμισης του συναισθήματος. Η ρύθμιση ενός συναισθήματος προς τα επάνω αναφέρεται στις προσπάθειες για αύξηση της έντασης ή της διάρκειας της συναισθηματικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επιδιώξουν να ρυθμίσουν ανοδικά ένα θετικό συναίσθημα που βιώνουν οι ίδιοι (για παράδειγμα χαρά ή ενθουσιασμό) με σκοπό δημιουργήσουν θετικό κλίμα στην τάξη ή μπορεί, κατά περίπτωση, να ρυθμίσουν προς τα επάνω και αρνητικά συναισθήματα, όπως τον θυμό, για να τονίσουν την σοβαρότητα ενός μαθητικού παραπτώματος. Η ρύθμιση του συναισθήματος προς τα κάτω αναφέρεται στην απομείωση της συναισθηματικής εμπειρίας με τους διδάσκοντες να δηλώνουν ότι συχνά ρυθμίζουν καθοδικά τα αρνητικά συναισθήματά τους για να μπορέσουν να προχωρήσουν στην υλοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και να εγκαθιδρύσουν ή να συντηρήσουν θετικά αισθήματα (Sutton & Harper, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους αντλώντας και από τις πέντε οικογένειες στρατηγικών που διέκρινε ο Gross (1998) (επιλογή κατάστασης, τροποποίηση κατάστασης, ανάπτυξη προσοχής, γνωστική αλλαγή και συναισθηματική

απόκριση). Η εφαρμογή των διαφόρων στρατηγικών μπορεί να περιλαμβάνει την αποχώρηση του εκπαιδευτικού από την τάξη προκειμένου να αποφευχθεί ένα έντονο ξέσπασμα θυμού και την επιστροφή του αφού ηρεμήσει (επιλογή κατάστασης), προσπάθειες νουθεσίας των απείθαρχων μαθητών με στόχο την ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων του εκπαιδευτικού (τροποποίηση κατάστασης), ενημέρωση των μαθητών για την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός (τροποποίηση κατάστασης), ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων (π.χ. χαρά, ικανοποίηση) του εκπαιδευτικού μέσω εστίασης στα θετικά στοιχεία των μαθητών του (ανάπτυξη προσοχής), αναπλαισίωση, ενδοσκόπηση, ενσυναίσθηση (γνωστική αλλαγή), απόκρυψη αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός (καταστολή) (Jiang et al., 2016).

Η ρύθμιση του συναισθήματος των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί και σε σχέση με την προσωπικότητα και το αίσθημα υποκειμενικής ευεξίας στην εργασία. Από αυτήν την σκοπιά η ρύθμιση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί σε συσχέτιση με έννοιες όπως το εργασιακό άγχος και η θλίψη (Mearns, & Cain, 2010) η επαγγελματική εξουθένωση (Brackett et al., 2010· Ghanizadeh & Royaei, 2015· Mearns et al., 2010· Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010) και ο συναισθηματικός μόχθος (Lee et al., 2016).

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία του εργασιακού άγχους (Spector & Goh, 2001). Το άγχος είναι η απάντηση του οργανισμού σε μία αλλαγή η οποία απαιτεί μια νοητική, σωματική ή συναισθηματική αντίδραση ή προσαρμογή (Kostelnik, Rupiper, Soderman, & Whiver, 2014 όπως αναφέρεται στο Hartigan, 2017). Το εργασιακό άγχος έχει οριστεί ως μία κατάσταση κατά την οποία οι εργασιακοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με τον εργαζόμενο και αλλάζουν την συναισθηματική ή/και την σωματική κατάστασή του με τέτοιο τρόπο ώστε να αναγκάζεται να παρεκκλίνει από την φυσιολογική λειτουργία (Newman & Beer, 1971 όπως αναφέρεται στο Richardson & Rothstein, 2008).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικότερα έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πιο ένα από τα πιο αγχογόνα (Johnson et al., 2005 όπως αναφέρεται στο Brackett et al., 2010) και στο εξωτερικό χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009β) κάτι που όμως δεν επαληθεύεται για τον ελληνικό χώρο (Platsidou & Agaliotis, 2008· Platsidou & Daniilidou, 2016).

Στον εργασιακό χώρο ένας τρόπος αντιμετώπισης του άγχους είναι η ρύθμιση των συναισθημάτων που προκαλούν οι εργασιακοί παράγοντες όταν οι ίδιοι οι παράγοντες δεν μπορούν να ρυθμιστούν (Kostelnik et al., 2014 όπως αναφέρεται στο Hartigan, 2017).

Στους εκπαιδευτικούς η ρύθμιση του συναισθήματος κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, επειδή, αν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υπερβολικό άγχος μέσα στην τάξη, δεν μπορούν απλά να αποχωρήσουν για να ανασυνταχθούν συναισθηματικά, αλλά πρέπει να αυτορυθμιστούν στην παρουσία των μαθητών τους και ευρισκόμενοι κάτω από την επίδραση του εκάστοτε στρεσογόνου παράγοντα (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). Η ακατάλληλη ρύθμιση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών παρατίθεται ως *«η βασική αιτία της απογοήτευσης και της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών και της εγκατάλειψης της εργασίας τους»* (Schutz & Zembylas, 2009:3).

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι ένα ψυχολογικό σύνδρομο που εμφανίζεται ως η παρατεταμένη αντίδραση σε χρόνιους αγχογόνους παράγοντες στον χώρο εργασίας. Οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου αυτού είναι η συναισθηματική εξάντληση (αισθήματα εξάντλησης, καταβολής των δυνάμεων), η αποπροσωποποίηση (εμφάνιση αισθημάτων κυνισμού και αποστασιοποίησης από την εργασία, απρεπής συμπεριφορά, απώλεια του ιδεαλισμού, απόσυρση) και μια αίσθηση αναποτελεσματικότητας και έλλειψης προσωπικής ολοκλήρωσης (Maslach & Leiter, 2016). Η επαγγελματική εξουθένωση έχει αναγνωριστεί ως επαγγελματική απειλή ιδιαίτερα για τα «ανθρωποκεντρικά» επαγγέλματα, όπως αυτά του χώρου της υγείας και της εκπαίδευσης. Στους χώρους αυτούς οι σχέσεις που

αναπτύσσουν οι επαγγελματίες με τους αποδέκτες της φροντίδας ή των υπηρεσιών τους απαιτούν συνεχή και εντατική προσωπική και συναισθηματική εμπλοκή και, παρόλο που μπορεί να είναι εξόχως ανταποδοτικές, μπορούν να γίνουν και ιδιαίτερα αγχογόνες, επειδή η κυρίαρχη αντίληψη σε τέτοιου είδους επαγγέλματα είναι ότι οι λειτουργοί τους πρέπει να είναι ανιδιοτελείς και να προτάσσουν τις ανάγκες των άλλων έναντι των δικών τους (Maslach & Leiter, 2016).

Σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού η εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης είναι πιο συνηθισμένη από ότι οι άλλες διαστάσεις του συνδρόμου (Chang, 2009β). Αναφέρεται στην απομύζηση των συναισθημάτων εξαιτίας των έντονων αλληλεπιδράσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί καθώς είναι συνεχώς αναγκασμένοι να διαχειρίζονται τόσο τα προσωπικά συναισθήματά τους όσο και των μαθητών τους (Brackett et al., 2010). Τα δυσάρεστα συναισθήματα που έχουν συνδεθεί με την συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών είναι το άγχος, ο θυμός, η νευρική κατάσταση, η ενοχή, η ντροπή και η θλίψη (Chang, 2009β). Το άγχος και η ενοχή συμβάλλουν στην συναισθηματική εξάντληση σε βάθος χρόνου, ενώ ο θυμός και η νευρική κατάσταση επιβάλλονται εξαιτίας της ισχύος και της έντασής τους ως συναισθήματα. Η επαναλαμβανόμενη εμφάνιση αυτών των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, αν οι εκπαιδευτικοί δεν τα ρυθμίσουν κατάλληλα ή αν δεν διαθέτουν τους απαραίτητους ψυχολογικούς πόρους για να τα αντιμετωπίσουν (Chang, 2009β).

Σύμφωνα με τις μελέτες για τον συναισθηματικό μόχθο τα άτομα ελέγχουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με σκοπό να ανταποκριθούν στους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές προσδοκίες (Hochschild, 1983 όπως αναφέρεται στο Ghanizadeh & Royaei, 2015). Η έρευνα έδειξε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να συμπεριλάβει τις τρεις εκφάνσεις του εργασιακού βίου που συνεπάγονται τον εργασιακό μόχθο σύμφωνα με τον Hochschild (1983 όπως αναφέρεται στο Ghanizadeh & Royaei,

2015): (α) η διδασκαλία απαιτεί πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους άλλους, (β) η διδασκαλία γεννά στους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα συναισθήματα, όπως χαρά και θυμό, (γ) ορισμένοι εξωγενείς παράγοντες, όπως πολιτιστικοί κανόνες και επαγγελματικά στερεότυπα, ελέγχουν και «δυναστεύουν» την απόδοση των εκπαιδευτικών (Ghanizadeh & Roayaei, 2015).

Οι ερευνητές εισήγαγαν την έννοια του συναισθηματικού μόχθου στην εκπαιδευτική έρευνα για να περιγράψουν τις συναισθηματικές απαιτήσεις που είναι σύμφυτες με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Glomb & Tews, 2004 όπως αναφέρεται στο Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Ο συναισθηματικός μόχθος μπορεί να οριστεί ως η εφαρμοσμένη ρύθμιση του συναισθήματος στο εργασιακό περιβάλλον (Basim, Begenirbas, & Can Yalçin, 2013), χρησιμοποιείται για την περιγραφή των συναισθηματικών απαιτήσεων που είναι εγγενείς στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συνδέεται με τους κανόνες της συναισθηματικής έκθεσης (Kerr & Brown, 2017). Οι κανόνες έκθεσης των συναισθημάτων (display rules) είναι νόρμες σχετικά με το ποια αισθήματα επιτρέπεται να εκτεθούν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (π.χ. κάποιιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους επειδή αυτό είναι μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού ή επειδή είναι δείγμα επαγγελματισμού). Οι κανόνες βίωσης των συναισθημάτων (feeling rules) είναι νόρμες που καθορίζουν τις ενδεδειγμένες συναισθηματικές εμπειρίες (π.χ. όταν οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι δεν είναι σωστό να εξοργιστούν με έναν μαθητή με βαριά αναπηρία) (Sutton & Harper, 2009). Συνεπώς ο εργασιακός μόχθος είναι μια διαδικασία ρύθμισης τόσο της έκφρασης του συναισθήματος όσο και του ίδιου του συναισθήματος με σκοπό την συμμόρφωση με τους κανόνες έκθεσης των συναισθημάτων που ισχύουν σε κάθε επάγγελμα (Grandey, 2000· Kerr & Brown, 2017) και ως τέτοια έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους ευρέως διαδεδομένους παράγοντες πρόκλησης εργασιακού άγχους (Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007). Στο πλαίσιο του εργασιακού μόχθου οι εργαζόμενοι εφαρμόζουν

στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος που εμπίπτουν στις κατηγορίες της ανάπτυξης προσοχής, της γνωστικής αλλαγής και της διαμόρφωσης απόκρισης όπως έχουν οριστεί από τον Gross (Grandey, 2000). Η επιφανειακή δράση και η βαθιά δράση είναι δύο από αυτές τις στρατηγικές. Η επιφανειακή δράση (surface acting) αναφέρεται στην προσαρμογή των εκφράσεων του προσώπου του εργαζομένου (π.χ. η διατήρηση του χαμόγελου παρά την βίωση αρνητικών συναισθημάτων) και η βαθιά δράση (deep acting) αναφέρεται στις προσπάθειες του εργαζομένου να αλλάξει τα ίδια τα συναισθήματά του (Hochschild, 1983 όπως αναφέρεται στο Basim et al., 2013). Η επιφανειακή δράση είναι σημαντικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ η βαθιά δράση σημαντικός αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας (Basim et al., 2013).

1.6 Εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην γενική αγωγή (Billingsley, 2004· Fore, Martin, & Bender, 2002· Singer, 1993· Wisniewski & Gargiulo, 1997 όπως αναφέρονται στο Platsidou & Agaliotis., 2008) υπάρχουν όμως και έρευνες στις οποίες έχει βρεθεί ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα επίπεδα του άγχους μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών (Sutton & Huberty, 1984 όπως αναφέρεται στο Platsidou & Agaliotis, 2008). Τέλος, δεν λείπουν και οι περιπτώσεις ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερα σκορ από ότι οι συνάδελφοι τους της γενικής αγωγής στις διαστάσεις της *αποπροσωποποίησης* και της *προσωπικής εκπλήρωσης* του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Beck & Gargiulo, 1983 όπως αναφέρεται στο Platsidou & Agaliotis, 2008). Στον ελληνικό χώρο, ωστόσο, όλες οι έρευνες που εξετάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών αναφέρουν ομόφωνα χαμηλά επίπεδα άγχους ή/και επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής (Aventisian-Pgoropoulou, Koubias, Giavrimis,

2004· Kantas, 1996· Kokkinos, 2006· Leontari, Kiridis, & Gialamas, 2000· Motti-Stefanidi, 2000 όπως αναφέρεται στο Platsidou & Agaliotis, 2008).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή διακρίνεται από αυτόν της γενικής αγωγής κυρίως επειδή πρέπει να σχεδιάζουν και να επανασχεδιάζουν την διδασκαλία, να αξιολογούν την μάθηση και την συμπεριφορά, να επιλύουν απρόβλεπτες, ως επί το πλείστον, προβληματικές καταστάσεις, να διατηρούν κατά κανόνα πιο άμεσες και πιο εντατικές επαφές με τις οικογένειες των μαθητών τους, όπως και με τους υπόλοιπους επαγγελματίες του χώρου της ειδικής αγωγής (Berry, 2011).

Ένα μεγάλο πεδίο της έρευνας για το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καταλαμβάνεται από την διερεύνηση των εν δυνάμει στρεσογόνων παραγόντων με τους οποίους αυτοί οι επαγγελματίες έρχονται αντιμέτωποι κατά την εκπλήρωση των καθηκόντων τους.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο οι παράγοντες αυτοί εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: διοικητικοί, παράγοντες που αφορούν την σχολική τάξη και προσωπικοί (Forlin, 2001). Αλλού (Wisniewski & Gargiulo, 1997 όπως αναφέρεται στο Platsidou & Agaliotis, 2008) οι αγχογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερα πεδία: διοικητικό, διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, επαγγελματικής εξάσκησης και ανάθεσης διδακτικών καθηκόντων. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή ή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση πηγάζει μεταξύ άλλων από τον προβληματισμό που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην συμπερίληψη σχετικά με το πώς να μοιράσουν τον χρόνο τους ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, τον φόρτο εργασίας, την σύγκρουση των ρόλων του ειδικού παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, τον μη σαφώς οριοθετημένο ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, την διοικητική γραφειοκρατία, τον υπερβολικά χρονοβόρο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,

την έλλειψη υλικών, τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών, τις αδυναμίες των μαθητών, το μέγεθος του μαθητικού δυναμικού, την ανάληψη ευθυνών, τις διαπροσωπικές σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, την έλλειψη της κατάλληλης εκπαίδευσης για το επάγγελμα ιδιαίτερα σε σχέση με το ότι απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν νέες πρακτικές χωρίς την κατάλληλη εξειδίκευση ή τους απαραίτητους πόρους (Forlin, 2001).

Ανάμεσα στα πιο σημαντικά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή είναι η σύγκρουση ρόλων, η ασάφεια ρόλων, ο αντιληπτός φόρτος εργασίας και η αντιληπτή στήριξη από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Embich, 2001 όπως αναφέρεται στο Plash & Piotrowski, 2006).

Η σύγκρουση ρόλων προκύπτει είτε εξαιτίας της αναγκαιότητας συνεργασίας των ειδικών παιδαγωγών μεταξύ τους, οπότε συγκρούονται διαφορετικές φιλοσοφίες για την διδακτική προσέγγιση είτε εξαιτίας της αναγκαιότητας συνεργασίας (στο πλαίσιο της συμπερίληψης) με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης οι οποίοι δεν επιθυμούν ίσο καταμερισμό των διδακτικών ευθυνών και γεννά αντιφατικές, ασύμβατες μεταξύ τους ή παράλογες απαιτήσεις από τους διδάσκοντες (Plash & Piotrowski, 2006). Η ασάφεια στον ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής οφείλεται στην μη αποσαφήνιση των ευθυνών, των δικαιωμάτων και της δικαιοδοσίας τους (Plash & Piotrowski, 2006). Η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια ρόλων είναι προβλεπτικοί παράγοντες για την συχνότητα εμφάνισης και την ένταση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Fimian & Blanton, 1986).

1.7 Η σχέση της ρύθμισης του συναισθήματος με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας επιδεικνύει πενιχρά αποτελέσματα αναφορικά με την δημοσίευση ερευνών ή παρεμβάσεων στις οποίες το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην σχέση της ρύθμισης του συναισθήματος, ως αυτόνομη εννοιολογική κατασκευή με το εργασιακό άγχος ή την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Συχνότερα η ρύθμιση του συναισθήματος μελετάται σε σχέση με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσω της μελέτης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μία μετα-ανάλυση ανέδειξε, με βάση εμπειρικά δεδομένα, ένα μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το οποίο η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα συνεισφέρει στην αποτελεσματική ρύθμιση του συναισθήματος (Joseph & Newman, 2010 όπως αναφέρεται στο Nizielski, Hallum, Schütz, & Lopes, 2013). Στο πλαίσιο αυτό διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε 123 Έλληνες δασκάλους ειδικής αγωγής (Platsidou, 2010) με σκοπό: α) την ανάδειξη και μέτρηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη χρήση της Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale-EIS, Schutte et al., 1998, όπως αναφέρεται στο Platsidou, 2010) και β) την εξέταση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη των επιπέδων της συναισθηματικής εξουθένωσης και της εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων ειδικής αγωγής. Αναφορικά με την ρύθμιση των συναισθημάτων ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτό-αξιολογούνται με υψηλή βαθμολογία, δηλαδή εκτιμούν ότι τα καταφέρνουν καλά στο να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Από την ίδια έρευνα όμως δεν αναδείχθηκαν σημαντικές συσχετίσεις της ρύθμισης του συναισθήματος με κάποια από τις μεταβλητές της συναισθηματικής εξουθένωσης (Platsidou, 2010).

Περισσότερες είναι οι έρευνες που εξετάζουν την ρύθμιση του συναισθήματος σε σχέση με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην γενική εκπαίδευση.

Έτσι βρέθηκε ότι η γνωστική αναπλαισίωση μειώνει την συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Tsouloupas et al., 2010 όπως αναφέρεται στο Baron, 2015), αυξάνει τις υποστηρικτικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους και, αντίστοιχα, μειώνει τις μη υποστηρικτικές αντιδράσεις τους απέναντι στα θετικά συναισθήματα των μαθητών (Swartz et al., 2012 όπως αναφέρεται στο Baron, 2015). Η εκφραστική καταστολή βρέθηκε ότι αυξάνει την συναισθηματική εξάντληση (Tsouloupas et al., 2010 όπως αναφέρεται στο Baron, 2015) και την επαγγελματική εξουθένωση (Ghang, 2013 όπως αναφέρεται στο Baron, 2015).

Η σχέση της ρύθμισης του συναισθήματος με την επαγγελματική εξουθένωση ερευνήθηκε σε 233 εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης στους οποίους μετρήθηκαν η γνωστική αναπλαισίωση και η εκφραστική καταστολή με το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης του Συναισθήματος (Gross & John, 2003), και οι δύο (συναισθηματική εξάντληση και έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης) από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Miller, 2015). Διαπιστώθηκε ότι η γνωστική αναπλαισίωση και η εκφραστική καταστολή δεν έχουν σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της έλλειψης προσωπικής ολοκλήρωσης (Miller, 2015).

Μια έρευνα (Gliebe, 2013) μελέτησε την σχέση ανάμεσα στην Γνωστική Ρύθμιση του Συναισθήματος (συγκεκριμένα την χρήση των στρατηγικών του μηρυκασμού και της θετικής αναπλαισίωσης¹) την αισιοδοξία και το άγχος σε 147 δασκάλους που εργάζονταν

¹ Ο μηρυκασμός (rumination) είναι «ο επαναλαμβανόμενος αναστοχασμός των συναισθημάτων και των σκέψεων από το άτομο με εστίαση στις αρνητικές όψεις αυτών» (Schroevers, Kraaij, & Garnefski, 2008:553, όπως αναφέρεται στο Gliebe, 2012) και θεωρείται αρνητική στρατηγική καθώς αυξάνει τα αρνητικά συναισθήματα, ιδιαίτερα το άγχος, τον θυμό και την κατάθλιψη (Gliebe, 2012). Η θετική αναπλαισίωση (positive reappraisal) συνίσταται στην ερμηνεία μιας κατάστασης που δυνητικά μπορεί να εγείρει συναισθήματα με έναν τρόπο που ενισχύει τα θετικά ή αποδυναμώνει τα αρνητικά συναισθήματα και

σε σχολεία Προτεσταντών στο Σικάγο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η θετική αναπλαισίωση (όπως και η αισιοδοξία) έχουν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το άγχος των εκπαιδευτικών, ενώ ο μηρυκασμός έχει θετική συσχέτιση. Σε έρευνα που έγινε στην Σλοβενία σε 439 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Košir, Tement, Licardo, & Habe, 2015), βρέθηκε ότι ο μηρυκασμός αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του άγχους που βιώνεται μέσα στην σχολική τάξη και του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα ο μηρυκασμός είναι ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας σε σύγκριση με τον μεγάλο φόρτο εργασίας, την έλλειψη αυτονομίας και συναδελφικής αλληλεγγύης που επίσης προβλέπουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Το ίδιο μοτίβο συσχετίσεων ισχύει και για την πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Nizielski και συν. (2013) επικεντρώθηκε σε δύο άλλες στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος που επίσης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, την προληπτική αντιμετώπιση ενός γεγονότος και την εστίαση στις ανάγκες των μαθητών.² Οι δύο στρατηγικές μπορεί να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αναλάβει δράση πριν τα προβλήματα ενταθούν και καταστεί δύσκολος ο έλεγχος των αρνητικών συναισθημάτων. Βρέθηκε ότι είναι διαμεσολαβητικές μεταβλητές ανάμεσα στην γνωστική ρύθμιση του συναισθήματος και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Nizielski et al., 2013).

θεωρείται μια μορφή γνωστικής αναπλαισίωσης (Lowestein, 2007 όπως αναφέρεται στο Gliebe, 2012). Έχει βρεθεί ότι μειώνει τα αρνητικά αποτελέσματα της θλίψης, της εξουθένωσης, του άγχους, της κατάθλιψης, των ψυχικών τραυμάτων και της οργής (Eftekhari, Zoeller, & Vigil, 2009· Ray, Wilhelm, & Gross, 2008 όπως αναφέρεται στο Gliebe, 2012).

² Η προληπτική αντιμετώπιση εντάσσεται στις στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος μέσω της τροποποίησης κατάστασης (Gross, 1998), εφαρμόζεται σε ένα πρώιμο στάδιο της γένεσης της συναισθηματικής αντίδρασης, όταν το άτομο αναμένει την εκδήλωση κάποιου αγχογόνου συμβάντος και θέτει ως στόχους είτε την παρεμπόδιση της πραγματοποίησης αυτού του συμβάντος είτε τον περιορισμό του συναισθηματικού αντικτύπου του (Aspinwall, 2005 όπως αναφέρεται στο Nizielski et al., 2013). Η εστίαση στις στρατηγικές που αναφέρονται στην ανάπτυξη προσοχής (Gross, 1998). Σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα περιλαμβάνει τόσο την εκδήλωση ενδιαφέροντος εκ μέρους του εκπαιδευτικού για τις ανάγκες των μαθητών (γνωστική διαδικασία) όσο και την ικανοποίηση των αναγκών αυτών (Nizielski et al., 2013).

Οι Mérida-López, Extremera και, Rey (2017) ερεύνησαν την ρύθμιση του συναισθήματος, το εργασιακό άγχος (ειδικότερα αυτό που γεννά η αμφισημία και η σύγκρουση ρόλων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού) και την ψυχική υγεία 336 νηπιαγωγών, δασκάλων, καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καθηγητών πανεπιστημίου στην Ισπανία. Η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος είχε αρνητική συσχέτιση με την αντίληψη της αμφισημίας του ρόλου του εκπαιδευτικού, την σύγκρουση των ρόλων, την κατάθλιψη, την νευρικότητα και το άγχος.

Η έρευνα των Ghanizadeh και Royaei (2013) σε 153 Ιρανούς καθηγητές της αγγλικής ως ξένης γλώσσας έδειξε ότι υπάρχει αρνητική υψηλή συσχέτιση τόσο της γνωστικής αναπλαισίωσης ($r = -.360, p < .05$) όσο και της εκφραστικής καταστολής ($r = -.354, p < .05$) με την συναισθηματική εξάντληση. Επίσης, και η αποπροσωποποίηση συσχετίζεται αρνητικά και με την γνωστική αναπλαισίωση ($r = -.268, p < .05$) και με την εκφραστική καταστολή ($r = -.310, p < .05$), ενώ η τρίτη διάσταση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης έχει μια χαμηλή συσχέτιση με την γνωστική αναπλαισίωση ($r = -.291, p < .05$) (Ghanizadeh & Royaei, 2013).

Όπως φαίνεται από την παράθεση των παραπάνω ευρημάτων, υπάρχουν έρευνες για την μελέτη της ρύθμισης του συναισθήματος σε σχέση με το εργασιακό άγχος και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης αλλά όχι και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Το κενό αυτό αιτιολογεί τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας έρευνας η οποία θα επικεντρώνεται σε αυτήν την ομάδα εκπαιδευτικών.

1.8 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη του εργασιακού άγχους Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή σε σχέση με δύο στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων, την γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή. Η μελέτη της

χρήσης των δύο στρατηγικών στο διεθνές περιβάλλον σε εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης έδειξε ότι συσχετίζονται με το εργασιακό άγχος και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στον ελλαδικό χώρο οι δύο αυτές στρατηγικές έχουν μελετηθεί για την χρήση τους από εκπαιδευτικούς (Βάσιου, 2008· Kafetsios & Loumakou, 2007), αλλά όχι σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και όχι σε συσχέτιση με το εργασιακό άγχος. Από την άλλη πλευρά, στον ελλαδικό χώρο έχει ερευνηθεί μια πολύ συγκεκριμένη και ειδική μορφή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αυτό που σχετίζεται με τα διδακτικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής κατά την καθημερινή διδακτική πράξη (όπως είναι η αξιολόγηση των μαθητών, η διάγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, η οργάνωση και η εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η επιλογή και κατάλληλη χρήση διδακτικών μεθόδων και διδακτικού υλικού, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, η συνεργασία με τους υπόλοιπους επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης και τους γονείς των μαθητών)(Platsidou & Agaliotis, 2008· Platsidou & Agaliotis, 2017). Στις συγκεκριμένες έρευνες βρέθηκε χαμηλός βαθμός άγχους σε αυτές τις διαστάσεις του διδακτικού έργου, ωστόσο κρίνεται ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα σε δύο συγκεκριμένες στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος και στα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, εφόσον αυτοί έχουν διακριτό ρόλο από τους συναδέλφους τους που απασχολούνται στην τυπική εκπαίδευση (Berry, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα επίπεδα της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων και ποια η επίδραση των ατομικών διαφορών τους στην χρήση των δύο στρατηγικών;

2. Ποια είναι τα επίπεδα του άγχους που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην εργασία τους εξαιτίας των καταστάσεων και των υποχρεώσεων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων και ποια η επίδραση των ατομικών διαφορών τους στην χρήση των δύο στρατηγικών;
3. Συσχετίζονται σημαντικά η γνωστική αναπλαισίωση και η εκφραστική καταστολή με το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην καθημερινή διδακτική πράξη;

Με βάση τις έρευνες των Tsouloupa και συν. (2010), Gliebe (2013) και των Ghanizadeh και Royaei (2015) αναμένεται να υπάρχει σημαντική συσχέτιση και των δύο στρατηγικών με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 142 Έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είτε κατέχοντες οργανική θέση είτε ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, στο μαθητικό δυναμικό των οποίων εντάσσονται μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και μαθητές με αναπηρία. Από αυτούς οι 100 είναι γυναίκες (70,4%) και οι 42 άνδρες (29,6%). Οι συμμετέχοντες είναι ηλικίας από 24 έως 61 ετών με μέση ηλικία τα 38 έτη. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (52,1%) είναι άγαμοι, το 43% έγγαμοι, το 4,2% διαζευγμένοι και μία συμμετέχουσα βρίσκεται σε χηρεία. Σχετικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν το 58,9% προέρχεται από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 49,1% από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (32,6% δασκάλες/οι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 5% καθηγήτριες/ες ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 4,3% νηπιαγωγοί).

Όσον αφορά τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση τα σκήπτρα κρατούν οι μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο (56,3% των συμμετεχόντων) και έπονται τα σεμινάρια (39,4% των συμμετεχόντων), η κατοχή βασικού πτυχίου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (20,4%), η επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (13,4%), το διδακτορικό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (2,1%) ενώ το 7% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δεν διαθέτει σπουδές ή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επί του συνόλου των συμμετεχόντων το συντριπτικό ποσοστό (72,5%) είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, δηλαδή απασχολούνται με σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου και το 27.5% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με τις κατηγορίες ειδικών αναγκών στις οποίες ανήκουν οι μαθητές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη έρευνα φάνηκε ότι πάνω από 60% των ερωτώμενων

ασχολούνται με παιδιά με νοητική αναπηρία (65,5% επί του συνόλου των 142 ερωτηθέντων), με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (64,1% του συνόλου) ή μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (62% του συνόλου). Περισσότεροι από τους μισούς απασχολούν επίσης μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (58,5% του συνόλου), μαθητές με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (52,1% του συνόλου) ή μαθητές με διαταραχές ομιλίας/λόγου (50,7% του συνόλου). Μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απασχολούν μαθητές με κινητικές ή σωματικές αναπηρίες (42,3% του συνόλου), των εκπαιδευτικών που απασχολούν παιδιά με ψυχικές διαταραχές (36,6% του συνόλου), αυτών που διδάσκουν μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (30,3% του συνόλου) και, τέλος, το μικρότερο ποσοστό αφορά εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν περιπτώσεις παιδιών με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα (16,2% του συνόλου).

Αναφορικά με την σχολική μονάδα υπηρετήσης για το τρέχον την χρονική στιγμή της έρευνας σχολικό έτος (2017-2018) το 28,9% των συμμετεχόντων υπηρετεί σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (εκπαιδευτική δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), το 28,2% σε Ειδικά σχολεία (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), το 22,5% διδάσκει σε Τμήματα Ένταξης και το 20,4% προσφέρει Παράλληλη Στήριξη σε γενικά σχολεία.

2.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής δύο ερωτηματολόγια:

(1) Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος (Emotion Regulation Questionnaire-ERQ, Gross & John, 2003· Kafetsios & Loumakou, 2007) και

(2) Ερωτηματολόγιο Άγχους Εκπαιδευτικών (Inventory of Job-Related Stress Factors-IJRSF, Platsidou & Agaliotis, 2008).

Το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθημάτων (Emotion Regulation Questionnaire-ERQ) σχεδιάστηκε από τους Gross & John (2003) και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Kafetsios (Kafetsios & Loumakou, 2007).

Πρόκειται για μία αυτό-αναφορική κλίμακα δέκα στοιχείων σχεδιασμένη για την μέτρηση της τάσης των ερωτώμενων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με δύο τρόπους, την γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή, και περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες, την υποκλίμακα της γνωστικής αναπλαισίωσης και την υποκλίμακα της εκφραστικής καταστολής. Η υποκλίμακα της γνωστικής αναπλαισίωσης αποτελείται από έξι προτάσεις (π.χ. «Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.») και η υποκλίμακα της εκφραστικής καταστολής αποτελείται από τέσσερις προτάσεις (π.χ. «Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.»). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου ο καλύτερος τρόπος ανάλυσης είναι η ανεξάρτητη βαθμολόγηση της χρήσης καθεμιάς από τις δύο στρατηγικές, χωρίς εξαγωγή κοινού μέσου όρου (Gross & John, 2003). Οι συμμετέχοντες απαντούν σε κάθε ερώτηση με επταβάθμια διαβάθμιση τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα) (Gross & John, 2003). Υψηλή βαθμολογία στις προτάσεις 1, 3, 5, 7, 8, 10 υποδηλώνει ότι ο ερωτώμενος επιλέγει την γνωστική αναπλαισίωση ως στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος. Υψηλή βαθμολογία στα στοιχεία 2, 4, 6, 9 υποδηλώνει ότι το άτομο ρυθμίζει το συναίσθημά του ετεροχρονισμένα προσέχοντας κυρίως να μην το εκφράσει (Βάσιου, 2008). Οι τιμές σε κάθε υποκλίμακα αντιπροσωπεύουν την γενική χρήση των δύο στρατηγικών, καθώς αναφέρονται στην ρύθμιση τόσο θετικών όσο και αρνητικών συναισθημάτων (Soto, Perez, Kim, Lee, & Minnick, 2011).

Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εκπαιδευτικών (Inventory of Job-Related Stress Factors-IJRSF) Platsidou & Agaliotis (2008) με σκοπό να αξιολογήσει τους εργασιακούς παράγοντες που προξενούν άγχος στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής το οποίο σχετίζεται

με τα διδακτικά καθήκοντά τους. Αποτελείται από 22 προτάσεις που περιγράφουν απαιτήσεις που πηγάζουν από τα διδακτικά καθήκοντα που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς και οι οποίες συνιστούν τέσσερις υποκλίμακες εργασιακού άγχους: (1) οργάνωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. «Προσδιορισμός των διδακτικών στόχων του εξατομικευμένου προγράμματος που πρέπει να εκπονήσω»), (2) συνεργασία με άλλους επιστήμονες με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και γονείς (π.χ. «Συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής»), (3) ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες ειδικών αναγκών (π.χ. «Υλοποίηση διδασκαλίας παιδιών που ανήκουν σε τρεις ή περισσότερες κατηγορίες ειδικών αναγκών») και (4) αξιολόγηση των μαθητών (π.χ. «Αξιολόγηση των γενικών γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών μου») (Platsidou & Agaliotis, 2008).

2.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τα τέλη Μαρτίου 2018 έως και τα τέλη Απριλίου του ίδιου έτους και έγινε με την τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας. Την πρώτη εβδομάδα (26-30 Μαρτίου) μοιράστηκαν 40 έντυπα ερωτηματολόγια σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Δράμας. Τα σχολεία αυτά ήταν το ΕΕΕΕΚ Δράμας, το Ειδικό Δημοτικό-Νηπιαγωγείο Δράμας καθώς και γενικά δημοτικά και γυμνάσια στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων γινόταν κατά περίπτωση είτε προσωπικά στους εκπαιδευτικούς είτε τα ερωτηματολόγια αφήνονταν στον διευθυντή ή την διευθύντρια της σχολικής μονάδας οι οποίοι και αναλάμβαναν να τα διαθέσουν στους εκπαιδευτικούς που πληρούσαν τις προϋποθέσεις για συμμετοχή στην έρευνα. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σημειώσω ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών ήταν εξαιρετικά έως και συγκινητικά πρόθυμοι να συνδράμουν στην έρευνα μου και τις περισσότερες φορές ανέλαβαν οικειοθελώς οι ίδιοι το

έργο της διάθεσης των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς των μονάδων. Στο τέλος αυτής της πρώτης εβδομάδας μού επεστράφησαν τα 18 από τα 41 ερωτηματολόγια. Μεσολάβησαν οι δύο εβδομάδες των πασχαλινών διακοπών και την τρίτη εβδομάδα δημιουργήθηκε και μία ηλεκτρονική έκδοση του ερωτηματολογίου με την μορφή φόρμας Google. Αυτή εστάλη είτε μέσω προσωπικού μηνύματος σε φίλους συναδέλφους που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση είτε αναρτήθηκε σε τόπους μέσω κοινωνικής δικτύωσης ειδικών σχολείων και ομάδων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή. Με αυτόν τον τρόπο συμπληρώθηκαν και τα υπόλοιπα από τα 142 ερωτηματολόγια .

2.4 Ανάλυση των δεδομένων

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0 για Windows. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0.05$. Έγινε παραγοντική ανάλυση για την ανάδειξη των υποκλιμάκων των ερευνητικών εργαλείων, έλεγχος της εσωτερική αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Άγχους των Εκπαιδευτικών για τις τέσσερις υποκλίμακες του και υπολογισμός των μέσων όρων για κάθε μία από τις υποκλίμακες και των δύο εργαλείων για την διερεύνηση των επιπέδων χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής και των επιπέδων του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη. Επιπλέον διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης και διακύμανσης ανάμεσα στις δημογραφικές μεταβλητές και τις υποκλίμακες των εργαλείων της έρευνας για να διαπιστωθεί αν οι δημογραφικές μεταβλητές συσχετίζονται με τα επίπεδα χρήσης των δύο στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος και τα επίπεδα άγχους για τις τέσσερις υποκλίμακες του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη και αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων στα επίπεδα χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής και στα επίπεδα εργασιακού άγχους που βιώνουν. Τέλος, έγιναν αναλύσεις

συσχέτισης ανάμεσα στις υποκλίμακες της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής και τις τέσσερις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Άγχους των Εκπαιδευτικών για να διαπιστωθεί αν τα επίπεδα χρήσης των δύο προαναφερόμενων στρατηγικών επιδρούν στις τέσσερις υποκλίμακες του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα

3.1 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας για την ρύθμιση του συναισθήματος (ERQ)

Εφαρμόστηκε καταρχάς ανάλυση παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης του Συναισθήματος η οποία έδειξε ότι τα δεδομένα ομαδοποιούνται σε 2 παράγοντες οι οποίοι εξηγούν το 56.15% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Ρύθμισης Συναισθήματος

Ερωτήσεις	Γνωστική αναπλαισίωση	Εκφραστική Καταστολή
8. Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	,824	
10. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	,819	
7. Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	,806	
3. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	,762	
1. Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	,726	
5. Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μία στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται για αυτήν με έναν τρόπο που με βοηθά να παραμένω ήρεμος/η.	,517	
6. Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.		,803
2. Κρατώ τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου		,760
9. Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.		,739
4. Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.		,621
Ποσοστό εξηγούμενης Διακύμανσης	34,6%	21,6%

Η παραγοντική ανάλυση εμφάνισε την ίδια παραγοντική δομή με αυτή των κατασκευαστών της κλίμακας (Gross & John, 2003).

Στην συνέχεια καθεμιά από τις δύο υποκλίμακες τέθηκε σε έλεγχο αξιοπιστίας και κατόπιν υπολογίστηκαν οι δύο μέσοι όροι των υποκλιμάκων (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας και μέσοι όροι των υποκλιμάκων ρύθμισης συναισθήματος

	Γνωστική Αναπλαισίωση	Εκφραστική Καταστολή
Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α	0,839	0,714
Μέσος όρος	5,2	3,1
Τυπική Απόκλιση	1,04	1,13

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικά και για τις δύο υποκλίμακες. Αναφορικά με τους μέσους όρους των δύο υποκλιμάκων αξίζει πιστεύουμε να επισημανθεί η πολύ μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων.

3.2 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που σχετίζεται με την διδακτική πράξη (IJRSF)

Οι απαντήσεις στις 22 προτάσεις που περιγράφουν «καταστάσεις ή υποχρεώσεις που πιθανόν αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης στην πράξη» (Platsidou & Agaliotis, 2008) δηλώνονται με τιμές από το 0= Καθόλου Άγχος έως το 4=Υπερβολικό Άγχος.

Κατά την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας δεν κατέστη δυνατή η εξαγωγή των υποκλιμάκων (που όπως αναφέρθηκε στην Μέθοδο είναι οι: (α) οργάνωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, (β) συνεργασία με άλλους επιστήμονες με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και γονείς, (γ) ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες ειδικών αναγκών και (δ) αξιολόγηση των μαθητών). Αυτό πρέπει να οφείλεται στο ότι η κλίμακα κατασκευάστηκε με γνώμονα κυρίως τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην παρούσα έρευνα διατέθηκε και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να συμπληρωθεί ο αριθμός συμμετεχόντων. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος αποφασίστηκε να ακολουθηθεί

η παραγοντική δομή που προέκυψε από την έρευνα των Platsidou και Agalioti (2008). Αρχικά οι τέσσερις υποκλίμακες τέθηκαν σε έλεγχο αξιοπιστίας. Όπως δείχνει και ο Πίνακας 3, τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν ικανοποιητικά και για τις τέσσερις υποκλίμακες και για αυτό προχωρήσαμε στον υπολογισμό των μέσων όρων των τεσσάρων υποκλιμάκων του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που σχετίζεται με την διδακτική πράξη. Υψηλή βαθμολογία σε μία υποκλίμακα υποδεικνύει υψηλά επίπεδα άγχους.

Πίνακας 3: Δείκτες αξιοπιστίας και μέσοι όροι των υποκλιμάκων του εργασιακού άγχους

	1. Οργάνωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων	2. Συνεργασίες με άλλους ειδικούς της ειδικής αγωγής, συναδέλφους και γονείς των μαθητών	3. Ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών από πολλαπλές κατηγορίες ειδικών αναγκών	4. Αξιολόγηση των μαθητών
Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha	0,921	0,869	0,866	0,881
Μέσος όρος	1,91	1,51	2,14	1,61
Τυπική Απόκλιση	0,83	0,87	0,95	0,86

Αξίζει να σημειωθεί ότι για τις τρεις από τις τέσσερις υποκλίμακες οι μέσοι όροι είναι σχεδόν ίδιοι.

3.3 Ατομικές διαφορές στην ρύθμιση του συναισθήματος

Αρχικά διεξήχθησαν αναλύσεις συσχετίσεων της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών που απασχολούν οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τον αριθμό μαθητών, την γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή

	Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Αριθμός Μαθητών
Γνωστική αναπλαισίωση	0,025	0,024	0,106
Εκφραστική καταστολή	-0,084	-0,094	-0,061

Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο υποκλιμάκων της ρύθμισης του συναισθήματος και την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών που απασχολούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Στην συνέχεια έγινε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένες την εκφραστική καταστολή και την γνωστική αναπλαισίωση η οποία έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της χρήσης των δύο προαναφερόμενων στρατηγικών ανάμεσα στα δύο φύλα.

3.4 Ατομικές διαφορές στο εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη

Με στόχο την διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών στους τέσσερις παράγοντες εργασιακού άγχους που σχετίζεται με τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διεξήχθη μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης και συσχέτισης.

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης για την διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών στους τέσσερις παράγοντες του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στα δύο φύλα αναφορικά με τις Συνεργασίες ($F=4.75, p<.05$). Οι γυναίκες συμμετέχουσες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους ($M=1.61, TA=.85$) σε σύγκριση με τους άνδρες ($M=1.26, TA=.87$). Σε σχέση με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (μόνιμοι-αναπληρωτές) εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές επίσης για τον παράγοντα Συνεργασίες ($F=5.259, p<.05$). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους ($M=1.61, TA=.86$) από αυτά των μόνιμα διορισμένων συναδέλφων τους ($M=1.24, TA=.84$). Αναφορικά με τις κατηγορίες ειδικών αναγκών στις οποίες ανήκουν οι μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί στο μαθητικό δυναμικό των οποίων

εντάσσονται μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους για τις υποκλίμακες των συνεργασιών και της ταυτόχρονης διδασκαλίας μαθητών που εντάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες ειδικών αναγκών ($M=1.29$, $TA=0.82$ για τις συνεργασίες και $M=1.88$, $TA=0.89$ για την ταυτόχρονη διδασκαλία) σε σχέση με τα επίπεδα άγχους για τους ίδιους δύο παράγοντες που αναφέρουν οι συνάδελφοί τους που δεν διδάσκουν μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες ($M=1.62$, $TA=0.82$ για τις συνεργασίες και $M=2.27$, $TA=0.96$ για την ταυτόχρονη διδασκαλία), $F=4.70$, $p<.05$ και $F=5.7$, $p<.05$ για τις υποκλίμακες των συνεργασιών και της ταυτόχρονης διδασκαλίας αντίστοιχα. Αναφορικά με την τρέχουσα κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας σχολική μονάδα υπηρετήσης των εκπαιδευτικών, όσοι υπηρετούσαν σε ΕΕΕΕΚ ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα άγχους για τις υποκλίμακες των συνεργασιών και της ταυτόχρονης διδασκαλίας μαθητών διαφορετικών κατηγοριών ειδικών αναγκών ($M=1.1$, $TA=0.73$ και $M=1.8$, $TA=0.93$ αντίστοιχα) σε σχέση από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία ή σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης σε τμήματα ένταξης και σε παράλληλη στήριξη, $F=4.8$, $p<.05$ για τις συνεργασίες και $F=2.9$, $p<.05$ για την ταυτόχρονη διδασκαλία. Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία σπουδών στην ειδική αγωγή, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα της αξιολόγησης των μαθητών ($F(1,140) = 6.532$, $p <.05$). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο 400 ωρών στην ειδική αγωγή έχουν χαμηλότερο μέσο όρο άγχους από εκείνους που δεν έχουν κάνει το σεμινάριο ($M=4.16$, $TA=2.19$ και $M=5.27$, $TA=2.72$ αντίστοιχα). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ατομικές διαφορές στην οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή, τον αριθμό μαθητών που απασχολούν και την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται.

Αρχικά διεξήχθησαν αναλύσεις συσχετίσεων στις υποκλίμακες του σχετιζόμενου με την διδακτική πράξη εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την ηλικία,

τα έτη προϋπηρεσίας και τον αριθμό των μαθητών που απασχολούν τα αποτελέσματα των οποίων φαίνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τον αριθμό των μαθητών και τις υποκλίμακες του εργασιακού άγχους

	Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Αριθμός Μαθητών
1. Οργάνωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων	-0,111	-0,119	-0,108
2. Συνεργασίες με άλλους ειδικούς της ειδικής αγωγής, συναδέλφους και γονείς των μαθητών	-,166*	-0,157	-0,130
3. Ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε πολλαπλές κατηγορίες ειδικών αναγκών	-0,024	-0,132	-0,070
4. Αξιολόγηση των μαθητών	-0,074	-0,068	-0,028

*. Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο .05 (2-tailed).

Ανάμεσα στον παράγοντα των Συνεργασιών και την ηλικία ο συντελεστής συσχέτισης ($r=-.166^*$) είναι μηδενικός (Ζαφειρόπουλος, χ.χ., σελ. 3) και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις οι συντελεστές συσχέτισης είναι μηδενικοί και μη σημαντικοί στατιστικά.

3.5 Η σχέση ανάμεσα στην ρύθμιση του συναισθήματος και το εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη

Για την διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στους τέσσερις παράγοντες του εργασιακού άγχους όπως προκύπτουν από τα διάφορα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τις δύο στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος έγιναν αναλύσεις συσχέτισης για να φανεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (θετικές ή αρνητικές) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Συσχέτιση ρύθμισης συναισθήματος και εργασιακού άγχους

	Γνωστική αναπλαισίωση	Εκφραστική Καταστολή
1. Οργάνωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων	-,060	,285**
2. Συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, συναδέλφους και γονείς των μαθητών	-,054	,302**
3. Ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε πολλαπλές κατηγορίες ειδικών αναγκών	-,013	,230**
4. Αξιολόγηση των μαθητών	-,058	,258**

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο.01 (2-tailed).

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, η εκφραστική καταστολή έχει χαμηλή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την εκπαιδευτική πράξη. Αντίθετα, η γνωστική αναπλαισίωση δεν έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις του εργασιακού άγχους. Συνεπώς, η αρχική υπόθεση για σημαντική συσχέτιση και των δύο στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος με τις υποκλίμακες του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη επαληθεύεται εν μέρει μόνο για την εκφραστική καταστολή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συζήτηση

4.1. Διερεύνηση της χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν το επίπεδο χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής για την ρύθμιση του συναισθήματος από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούν σε υψηλό επίπεδο την γνωστική αναπλαισίωση και σε χαμηλό επίπεδο την εκφραστική καταστολή. Αυτό το αποτέλεσμα υποστηρίζεται εν μέρει από μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς στο Χονγκ Κονγκ οι οποίοι εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε δομές γενικής αγωγής (Yin, Huang, & Wang, 2016) και η οποία έδειξε χαμηλή χρήση της εκφραστικής καταστολής και υψηλότερη χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης. Ωστόσο, στην έρευνα των Yin και συν. (2016) η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης είναι χαμηλή, ενώ στην παρούσα έρευνα βρέθηκε να είναι υψηλή. Η διαφορά στα επίπεδα χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης μπορεί να οφείλεται στην μεγάλη απόκλιση μεταξύ του πλήθους των συμμετεχόντων στις δύο έρευνες, καθώς στην έρευνα των Yin και συν. (2016) συμμετείχαν 1115 εκπαιδευτικοί, ενώ στην παρούσα έρευνα μόλις 142 συνάδελφοί τους. Ενδεχομένως όμως να αντανακλά και την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών στην ρύθμιση του συναισθήματος, καθώς υπάρχουν αρκετά τεκμήρια τα οποία εμμέσως δείχνουν ότι υφίστανται τέτοιου είδους διαφορές (Matsumoto, 2006). Ειδικότερα για την γνωστική αναπλαισίωση στην ίδια έρευνα (Matsumoto, 2006) με συμμετέχοντες Αμερικανούς και Ιάπωνες βρέθηκε ότι οι πρώτοι ανέφεραν συχνότερη χρήση της στρατηγικής από τους δεύτερους. Ίσως λοιπόν και η διαφορά ανάμεσα στην παρούσα έρευνα και σε αυτή των Yin και συν. (2006) στο εύρημα για την χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης να οφείλεται στην διαφαινόμενη τάση των

συμμετεχόντων που προέρχονται από δυτικές κουλτούρες (Έλληνες και Αμερικανοί) να χρησιμοποιούν περισσότερο την στρατηγική αυτή συγκριτικά με τους συμμετέχοντες εκπροσώπους ανατολικών πολιτισμών (όπως είναι οι κάτοικοι του Χονγκ Κονγκ και οι Ιάπωνες).

Το εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι πολύ συχνότερη από την χρήση της εκφραστικής καταστολής, πιθανώς να εξηγείται από το ότι πρόκειται για αποτελεσματικότερη στρατηγική αναφορικά με τα επίτευξη ρύθμισης του συναισθήματος (Cross, 1998, 2000), αμβλύνει τις δυσάρεστες συναισθηματικές εμπειρίες και ενισχύει τα θετικά συναισθήματα και την έκφρασή τους (Chang, 2009α), και επιλέγεται από άτομα που αναφέρουν περισσότερη θετική διάθεση, θετική έκφραση του συναισθήματος, ικανοποίηση από την ζωή και αποδοχή από τον κοινωνικό και οικογενειακό περίγυρό τους (Sutton & Harper, 2009). Η έκφραση των θετικών συναισθημάτων και οι στοργικές διαπροσωπικές σχέσεις συσχετίζονται θετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία (Sutton & Harper, 2009), συνεπώς η υψηλή χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης κρίνεται ως πλεονέκτημα των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

4.2 Διερεύνηση του επιπέδου του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν τα εργασιακά καθήκοντα που προκύπτουν από την ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με ποικίλες ειδικές ανάγκες μετρίως αγχογόνα, ενώ τα εργασιακά καθήκοντα που απορρέουν από την οργάνωση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την αναγκαιότητα συνεργασιών (με άλλους ειδικούς της ειδικής αγωγής, συναδέλφους και γονείς των μαθητών) και την αξιολόγηση των μαθητών τα θεωρούν ελάχιστα αγχογόνα. Συνεπώς το εργασιακό άγχος τους που σχετίζεται με την διδακτική πράξη στην ειδική αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί χαμηλό έως ελάχιστο.

Σύμφωνα με έρευνα των Platsidou και Agalioti (2008) το σχετιζόμενο με τη διδακτική πράξη εργασιακό άγχος των Ελλήνων δασκάλων ειδικής αγωγής είναι χαμηλό προς μέτριο· σύμφωνα με έρευνα των Platsidou και Agalioti (2017) είναι μέτριο προς χαμηλό. Ειδικότερα για τις επιμέρους διαφορές στις υποκλίμακες του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που σχετίζεται με την διδακτική πράξη ανάμεσα στην παρούσα έρευνα και αυτή των Platsidou και Agalioti (2008) (στην οποία οι συμμετέχοντες είναι επίσης αποκλειστικά εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) η παρούσα έρευνα έδειξε χαμηλότερα επίπεδα στις υποκλίμακες: (α) οργάνωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και (β) αξιολόγηση των μαθητών. Στην έρευνα των Platsidou και Agalioti (2008) οι συμμετέχοντες ήταν μόνο δάσκαλοι οι οποίοι εργάζονται στην ειδική αγωγή, ενώ στην ανά χείρας έρευνα το πλήθος των συμμετεχόντων περιλαμβάνει, εκτός από δασκάλους, νηπιαγωγούς και καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στην ειδική αγωγή. Το ποσοστό των νηπιαγωγών είναι πολύ μικρό, οι καθηγητές όμως είναι πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες. Ο κάθε καθηγητής, ανάλογα με την ειδικότητά του, είναι υπεύθυνος για την διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, ενώ ένας δάσκαλος διδάσκει το σύνολο σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων (με την εξαίρεση των ξένων γλωσσών, της φυσικής αγωγής, των εικαστικών, της μουσικής, της θεατρολογίας και της πληροφορικής). Συνεπώς, ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής πρέπει και να αξιολογήσει τους μαθητές του σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα συγκριτικά με έναν καθηγητή ειδικής αγωγής και κατόπιν να οργανώσει και να εφαρμόσει εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με το πλήθος των γνωστικών αντικειμένων. Ίσως, λοιπόν, η διαφορά στα επίπεδα εργασιακού άγχους για τις δύο προαναφερόμενες υποκλίμακες ανάμεσα στην παρούσα έρευνα και αυτή των Platsidou και Agalioti (2008) να οφείλεται στο βαρύτερο και συνθετότερο έργο που αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ο παράγοντας που αγχώνει περισσότερο τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κατά την διδακτική πράξη είναι η διεξαγωγή ταυτόχρονης διδασκαλίας μαθητών με πολλαπλές κατηγορίες ειδικών αναγκών. Το ίδιο αναφέρεται και στους Platsidou και Agaliotis (2008), ενώ και οι μέσοι όροι για αυτήν την υποκλίμακα είναι σχεδόν ίδιοι στις δύο έρευνες. Αυτό το εύρημα μπορεί να σημαίνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δεν διαθέτουν την απαραίτητη εξειδίκευση για να αντιμετωπίσουν τις ομολογουμένως «βαριές διδακτικές απαιτήσεις» (Platsidou & Agaliotis, 2008:73) που συνεπάγεται αυτό το καθήκον, αλλά ίσως και να αντανακλά παθογένειες οργανωτικής φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος που έχουν ως συνέπεια την υπερβολική έκθεση των εκπαιδευτικών σε συνθήκες ταυτόχρονης ενασχόλησής τους με μαθητές με πολλαπλές κατηγορίες ειδικών αναγκών, όπως την πλημμελή πλήρωση των λειτουργικών κενών των εκπαιδευτικών.

4.3 Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ρύθμιση του συναισθήματος

Η ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένες την εκφραστική καταστολή και την γνωστική αναπλαισίωση έδειξε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν είναι προβλεπτικός παράγοντας ατομικών διαφορών στην χρήση των δύο στρατηγικών ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Για την μεταβλητή του φύλου τα δεδομένα από την σχετική βιβλιογραφία είναι αντιφατικά. Και αλλού βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με το φύλο στην χρήση των στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος (Gross, Richards, & John, 2006). Σε άλλη έρευνα όμως παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες στην εκφραστική καταστολή (ο μέσος όρος των ανδρών είναι μεγαλύτερος από αυτόν των γυναικών), ενώ δεν εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα για την γνωστική αναπλαισίωση (Haga, Kraft, Corby, 2007). Αλλού δεν εντοπίστηκαν διαφορές για

την γνωστική αναπλαισίωση, βρέθηκε όμως ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν σημαντικά περισσότερο από τους άνδρες την εκφραστική καταστολή (Nolen-Hoeksema, 2012).

Οι αναλύσεις συσχέτισης της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και των αριθμό μαθητών που απασχολούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι δεν υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ τους, με άλλα λόγια ούτε αυξάνονται ομοιότροπα ούτε μεταβάλλονται αντίστροφα. Οι Wiltink και συν. (2011) βρήκαν ότι η ηλικία συσχετίζεται θετικά με την χρήση της εκφραστικής καταστολής. Ίσως η διαφορά του ευρήματος να οφείλεται στην συντριπτική διαφορά του αριθμού των συμμετεχόντων της καθημιάς έρευνας (η έρευνα των Wiltink και συν. είχε 2524 συμμετέχοντες, ενώ η παρούσα 142 συμμετέχοντες).

4.4 Ατομικές διαφορές και εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη

Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι δεν υπάρχει κάποιος κανόνας που να συνδέει την υποκλίμακα του άγχους από τις Συνεργασίες με την ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δηλαδή οι τιμές τους ούτε αυξάνονται ομοιότροπα, ούτε μεταβάλλονται αντίστροφα. Επειδή ο μηδενικός συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός, μπορούμε να πούμε ότι το εύρημα αντανακλά πραγματικό χαρακτηριστικό του πληθυσμού. Στους Platsidou και Agalioiti (2017) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ηλικίας με την υποκλίμακα των Συνεργασιών. Ίσως η διαφορά μεταξύ των ευρημάτων των δύο ερευνών να μην είναι τόσο σημαντική, επειδή η μηδενική συσχέτιση που βρέθηκε στην παρούσα εργασία είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητα 0.05 και όχι 0.01 (γεγονός που θα καθιστούσε την στατιστική σημασία πιο σίγουρη).

Οι αναλύσεις διακύμανσης έδειξαν ότι το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που σχετίζεται με την διδακτική πράξη επηρεάζεται από διαφορές στο φύλο,

το εργασιακό καθεστώς, τις κατηγορίες ειδικών αναγκών των μαθητών τους το είδος της δομής στην οποία απασχολούνται και το είδος της εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή.

Το φύλο και το καθεστώς της απασχόλησης των εκπαιδευτικών (αν είναι διορισμένοι ή αναπληρωτές) επιδρούν στα επίπεδα του εργασιακού άγχους για την υποκλίμακα των συνεργασιών, η διδασκαλία μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες και η εργασία σε ΕΒΕΕΚ παίζουν ρόλο στην διαμόρφωση των επιπέδων του εργασιακού άγχους για τις υποκλίμακες των συνεργασιών και της ταυτόχρονης διδασκαλίας ατόμων με διαφορετικές κατηγορίες ειδικών αναγκών και η παρακολούθηση σεμιναρίου στην ειδική αγωγή επιδρά στα επίπεδα του εργασιακού άγχους για την κλίμακα της αξιολόγησης των μαθητών. Για την μεταβλητή του φύλου οι Platsidou και Agaliotis (2008) βρήκαν σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα Οργάνωση και Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ίσως η αναφορά σε υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την υποκλίμακα των συνεργασιών κατά την επιτέλεση των διδακτικών καθηκόντων τους να οφείλεται στην έλλειψη σταθερού εργασιακού περιβάλλοντος. Δηλαδή, καθώς δεν κατέχουν οργανική θέση σε ένα σχολείο, κάθε σχολική χρονιά τους βρίσκει και σε άλλο σχολείο (συχνά και σε άλλη πόλη) και για τον λόγο αυτό πρέπει να συνεργάζονται με συναδέλφους και γονείς που συναντούν πρώτη φορά. Συνεπώς, είναι πιθανό το υψηλότερο άγχος τους συγκριτικά με αυτό των μονίμων συναδέλφων τους να γεννάται από την αναγκαιότητα συνεργασίας με άτομα που δεν γνωρίζουν καλά. Τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες στις υποκλίμακες των συνεργασιών και της ταυτόχρονης διδασκαλίας μαθητών με διαφορετικές κατηγορίες ειδικών αναγκών ενδεχόμενως να οφείλονται στο ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι εξοικειωμένοι με τις συνεργασίες με άλλους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής, καθώς οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες παρουσιάζουν «σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με την εφαρμογή ειδικού

εκπαιδευτικού προγράμματος που να αφορά αποκλειστικά μία από τις δυσλειτουργίες που το άτομο αντιμετωπίζει» (Ομοσπονδιακός Νόμος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία-IDEA, 2004, ΗΠΑ όπως αναφέρεται στο Γεωργούλα, Ζέζα, & Κατσούλης, 2015,12).

Τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΕΕΕΕΚ ίσως να οφείλονται στο ότι δεν υπάρχουν προσδοκίες ακαδημαϊκών επιτευγμάτων από τους μαθητές τους, καθώς στα ΕΕΕΚ έχουμε πιο βαριές περιπτώσεις μαθητών από ότι στα ειδικά σχολεία. Αυτό το γεγονός συνεπάγεται μεγαλύτερη ελευθερία στο πρόγραμμα σπουδών τους συγκριτικά με τα προγράμματα σπουδών των Ειδικών Γυμνασίων και Λυκείων στα οποία έχουμε διακριτά γνωστικά αντικείμενα προς κατάκτηση από τους μαθητές.

4.5 Η σχέση ανάμεσα στην ρύθμιση συναισθήματος και το εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση της εκφραστικής καταστολής και με τις τέσσερις υποκλίμακες του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εξαιτίας των καταστάσεων ή των υποχρεώσεων που πιθανόν αντιμετωπίζουν στην καθημερινή πράξη. Αυτό το εύρημα με άλλα λόγια σημαίνει ότι, όταν μεγαλώνει η χρήση αυτής της στρατηγικής από τους εκπαιδευτικούς, μεγαλώνει και το εργασιακό άγχος που βιώνουν εξαιτίας των διδακτικών καθηκόντων που σχετίζονται με την καθημερινή πράξη της ειδικής εκπαίδευσης (οι δύο μεταβλητές αυξάνονται ομοιότροπα). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε σύμπτωση με τον χαρακτηρισμό της εκφραστικής καταστολής ως αναποτελεσματικής στρατηγικής (Aldao, Jazaieri, Goldin, & Gross, 2014·Aldao et al., 2010) με μικρό αντίκτυπο στην ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων (Gross, 2002). Δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση της χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης με κάποια από τις υποκλίμακες του εργασιακού άγχους των

εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που σχετίζεται με την διδακτική πράξη. Συνεπώς, η αρχική υπόθεση για στατιστικά σημαντική συσχέτιση και των δύο στρατηγικών με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επιβεβαιώθηκε εν μέρει, δηλαδή μόνο όσον αφορά την μία στρατηγική (εκφραστική καταστολή).

Σύμφωνα με τον Gross (2002) η χρήση της εκφραστικής καταστολής μειώνει την θετική συναισθηματική εμπειρία, συσχετίζεται με αυξημένο καρδιακό ρυθμό, κατασπαταλά διανοητικούς πόρους παρεμποδίζοντας την λειτουργία της μνήμης για την αποθήκευση πληροφοριών που προκύπτουν κατά την διάρκεια της συναισθηματικής ρύθμισης, συντελεί στην μείωση των πιθανοτήτων λήψης κοινωνικής στήριξης, επειδή περιορίζει την ικανότητα του ατόμου να μοιράζεται τα συναισθήματά του (θετικά και αρνητικά) και αυξάνει την αρτηριακή πίεση.

Η αναποτελεσματικότητα της εκφραστικής καταστολής ως προς την ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων ίσως να εξηγεί την θετική συσχέτισή της με την υποκλίμακα της οργάνωσης και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς, ως αναποτελεσματική στρατηγική, δεν επιτρέπει την ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων τους. Όμως, έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεχώς βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό και άγχος, μέσα στην τάξη είναι πιθανό να είναι επιρρεπείς στην χρήση ακατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και επίσης να δυσκολεύονται στην εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα, όταν οι συνθήκες επιβάλλουν παρεκκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό των πλάνων διδασκαλίας (Frenzel et al., 2009).

Για την εξήγηση της θετικής συσχέτισης της εκφραστικής καταστολής με την υποκλίμακα της ταυτόχρονης διδασκαλίας μαθητών που ανήκουν σε πολλαπλές κατηγορίες ειδικών αναγκών η βιβλιογραφία δείχνει ότι η κατάλληλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις εξατομικευμένες συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών από πολλές και διαφορετικές κατηγορίες ειδικών αναγκών απαιτεί την χρήση

αποτελεσματικών στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος (Benn, Akiva, Arel, & Roeser, 2012).

Η θετική συσχέτιση της χρήσης της εκφραστικής καταστολής με το άγχος που οφείλεται στην αναγκαιότητα συνεργασιών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ίσως εξηγείται από το ότι η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών κατά τον εργασιακό βίο τους με συναδέλφους, προϊσταμένους και γονείς απαιτεί σημαντικούς συναισθηματικούς πόρους και την αποτελεσματική ρύθμιση αυτών (Roeser et al., 2012) την οποία δεν μπορεί να παράσχει η εκφραστική καταστολή ούσα αναποτελεσματική στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος.

4.6 Συμπεράσματα και εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την μελέτη του επιπέδου χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σχέση με το εργασιακό άγχος που σχετίζεται με την διδακτική πράξη. Αντικείμενο πραγμάτευσης της εργασίας ήταν η ιδέα ότι διαφορές στην επιλογή μεταξύ αυτών των δύο στρατηγικών συνεπάγονται και διαφορές στην αξιολόγηση των αγχογόνων παραγόντων οι οποίοι ορίζονται από τα διδακτικά καθήκοντά τους.

Βάσει αυτής της ιδέας και των πορισμάτων της παρούσας έρευνας συμπεραίνουμε κατ' αρχάς ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν σημαντικά περισσότερο την γνωστική αναπλαισίωση από την εκφραστική καταστολή. Η γνωστική αναπλαισίωση επιλέγεται από άτομα που αναφέρουν περισσότερη θετική διάθεση, θετική έκφραση του συναισθήματος, ικανοποίηση από την ζωή (Sutton & Harper, 2009) Μπορούμε να σκεφτούμε λοιπόν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέτουν ως στοιχεία των προσωπικοτήτων τους την θετική διάθεση, την θετική έκφραση του συναισθήματος και την ικανοποίηση από την ζωή, εφόσον εμφανίζουν υψηλά επίπεδα χρήσης αυτής της γνωστικής αναπλαισίωσης. Η έκφραση των θετικών

συναισθημάτων και οι στοργικές διαπροσωπικές σχέσεις με την σειρά τους συσχετίζονται θετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία (Sutton & Harper, 2009). Φαίνεται λοιπόν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προκρίνουν την χρήση μια στρατηγικής ρύθμισης του συναισθήματος που συμβάλλει σε θετικά επαγγελματικά αποτελέσματα.

Το δεύτερο σημαντικό, κατά την γνώμη μας, συμπέρασμα που προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι η χρήση της εκφραστικής καταστολής (με άλλα λόγια η προσπάθεια περιορισμού των συμπεριφορών που υπαγορεύουν τα συναισθήματά τους) αντεδεικνύεται ως πρακτική κατά την επιτέλεση των διδακτικών καθηκόντων τους. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε λόγω της θετικής συσχέτισής της με τα επίπεδα του εργασιακού άγχους που σχετίζεται με τα διδακτικά καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένη η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών.

Τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην εφαρμογή προγραμμάτων τα οποία θα καλλιεργούν την κατάκτηση από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δεξιοτήτων ενσυνείδησης με στόχο την αποφυγή χρήσης της εκφραστικής καταστολής για την ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Η ενσυνείδηση ορίζεται ως ένας πολύ συγκεκριμένος τρόπος εστίασης της προσοχής ο οποίος «είναι συνειδητός, αφορά το παρόν και δεν είναι επικριτικός» (Kabat-Zinn, 1994:4, όπως αναφέρεται στο Roeser et al., 2012). Η ικανότητα των ατόμων να βιώνουν σκέψεις και συναισθήματα χωρίς να προβαίνουν σε κρίσεις και επικρίσεις, η οποία συνιστά ταυτόχρονα θεμελιώδες χαρακτηριστικό και δεξιότητα της ενσυνείδησης είναι αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της χρήσης της εκφραστικής καταστολής (Reber et al., 2012). Τα προγράμματα ενσυνείδησης για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν εισηγήσεις σχετικές με τα συναισθήματα και το άγχος και με το πώς μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη η ρύθμιση των συναισθημάτων και του άγχους. Συχνά ανατίθενται και εργασίες για το σπίτι στους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα τήρηση εβδομαδιαίου ημερολογίου με καταγραφή των

συναισθημάτων του εκπαιδευτικού, αλλά και του τρόπου με τον οποίο τα χειρίστηκε μέσα στην τάξη (Bishop et al., 2014· Chambers, Gullone, & Allen, 2009 όπως αναφέρεται στο Reber et al., 2012). Δείγμα προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ενσυνείδηση αποτελεί το «*Καλλιεργώντας την Ενσυνείδηση και την Προσαρμοστικότητα στην Εκπαίδευση*» (Cultivating Awareness and Resilience in Education-CARE [for teachers]), (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013).

4.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η δυνατότητα γενίκευσης των προαναφερόμενων αποτελεσμάτων της έρευνας είναι αναπόφευκτα περιορισμένη εξαιτίας εγγενών αστοχιών, αδυναμιών και παραλείψεων καθ' όλη την διάρκεια του σχολιασμού και της υλοποίησής της.

Η χορήγηση της Κλίμακας Εργασιακού Άγχους σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιόρισε εν μέρει τις δυνατότητες στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, καθώς δεν επέτρεψε την επαλήθευση της παραγοντικής δομής της εν λόγω κλίμακας. Τέλος, ένας σημαντικός περιορισμός θεωρούμε ότι είναι η αποκλειστική χρήση εργαλείου αυτοαναφοράς για την εκτίμηση των επιπέδων χρήσης της ρύθμισης του συναισθήματος, καθώς τα εργαλεία αυτοαναφοράς εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων.

4.8 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η συσχέτιση μίας από τις δύο στρατηγικές της ρύθμισης του συναισθήματος με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την διδακτική πράξη της ειδικής αγωγής πιστεύουμε ότι είναι ένα εύρημα που δικαιολογεί την διενέργεια μελλοντικών ερευνών πάνω στο ίδιο θέμα. Προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρείται σημαντική η διερεύνηση της χρήσης περισσότερων στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον, ο μελλοντικός ερευνητής θα πρέπει να μελετήσει τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα με τι κατηγορίες παιδιών δουλεύουν το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, αν απασχολούνται σε μία μόνο σχολική μονάδα ή σε περισσότερες ταυτόχρονα, ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων όπου απασχολούνται.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βάσιου, Αι. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Γεωργούλα, Α., Ζέζα, Μ., & Κατσούλης, Φ. (2015). *Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (χ.χ.). *Βοηθητικές Σημειώσεις για SPSS*. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2018 από <http://opencourses.uom.gr>.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Akbari, R., Samar, R., Kiany, Gh. R., & Tahernia, M. (2017). A qualitative study of English foreign language teachers' emotion regulation behavior in the classroom. *Theory into practice in language studies*, 7(4), 311-321.

Aldao, A., Jazaieri, H., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2014). Adaptive and maladaptive emotion regulation strategies: Interactive effects during CBT for social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(4), 382-389.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.

Barber, L. K., Grawitch, M. J., Carson, R. L., & Tsouloupas, C. N. (2010). Costs and benefits of supportive versus disciplinary emotion regulation strategies in teachers. *Stress and Health*, 27(3), 173-187.

- Basim, N., Begernibaş, M., & Can Yalçın, R. (2013). Effects of Teacher Personalities on Emotional Exhaustion: Mediating Role of Emotional Labor. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(3), 1488-1496
- Baumeister, R., Vohs, K., & Tice, D. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 351-355.
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48*(5), 1476-1487.
- Berry, R. L. (2011). *Special education teacher burnout: The effects of efficacy expectations and perceptions of job responsibilities*. Western Washington University Masters Thesis Collection, 127.
- Bracket, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R., & Salovey, P. (2010). Emotion Regulation Ability, Burnout, and Job Satisfaction among British Secondary-school Teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.
- Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: a multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 12*(10), 1545-1557.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development, 75*(2).
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681-712.
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion, 3*(1), 48-76.

- Buruck, N. C., Dörfel, D., Kugler, J., & Brom, S. S. (2016). Enhancing Well-Being at Work: The Role of Emotion Regulation Skills as Personal Resources. *Journal of Occupational Health Psychology, 21*(4), 480-493.
- Chang, M. L. (2009α). *Teacher Emotion Management in the Classroom: Appraisal, Regulation, and Coping*. (Electronic Thesis or Dissertation). Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018, από <https://etd.ohiolink.edu/>
- Chang, M. L. (2009β). An appraisal of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193-218.
- Cole, P. M., Michel M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Society for Research in Child Development, 59*, 73-100.
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience, 8*, 59-63.
- Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., & Schmeidtfefer, A. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: associations with negative affect, anxiety expression, memory and physiological responding. *Emotion, 6*(3), 356-366.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495-525.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1986). Variables Related to Stress and Burnout in Special Education Teacher Trainees and First-Year Teachers. *Teacher Education and Special Education, 9*(1), 9-21.

- Ford, B. Q., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 59(1), 1-14.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research* 43(3), 235-245.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. In P. Schutz, & M. Zembylas (Eds), *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 129-151). Boston: Springer.
- Ghafur, R. D., Suri, G., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation choice: the role of orienting attention and action readiness. *Current Opinion in Behavioral Studies*, 19, 31-35.
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150.
- Giuliani, N. R., Drabant, E. M., Bhatnagar, R., & Gross, J. J. (2011). Emotion regulation and brain plasticity: Expressive suppression use predicts anterior insula volume. *NeuroImage*, 58(1), 10-15.
- Gliebe, S. K. (2012). A study of the relationship between cognitive emotion regulation, optimism, and perceived stress among selected teachers in lutheran schools. *Lutheran Education Journal*, 143(2), 1-10.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grecucci, A., Frederickson, J., & Job, R. (2017). Editorial: Advances in Emotion Regulation: From Neuroscience to Psychotherapy. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-4.

- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An Integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291.
- Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1-26.
- Gross, J. J. & John, O. P., (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Strategies: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Gross J. J., & Thomson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K., (2007). Emotion regulation: Antecedent and well being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies, 10*, 271-291.

- Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education, 93*(2), 153-158.
- Harvey, S. T., & Evans, I. N. (2003). Understanding the emotional environment of the classroom. In D. Fraser & R. Openshaw (Eds), *Informing our practice* (pp.182-195). Palmerston North, NZ: Kanuka Grove Press.
- Jacobs, S., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.). *Handbook of emotions in education* (pp. 183-201). New York, NY: Routledge.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374-390.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 441-525.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2006). Teacher's emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education, 54*, 22-31.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301-1334.

- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2(1), 71-87.
- Kalokerinos, E. K., Résibois, M., Verduyn, P., & Kuppens, P. (2016). The temporal deployment of emotion regulation strategies during negative emotional episodes. *Emotion*, 17(3), 450-458.
- Kerr, M. M., & Brown, E. L. (2015). Preventing school failure for teachers revisited: Special educators explore their emotional labor. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(2), 143-151.
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407-424.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41.
- Košir, K., Tement, S., Licardo, M., & Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131-141.
- Lawrence, S. A., Troth, A. C., Jordan, P. J., & Collins, A. (2011). A review of emotion regulation and development of a framework for emotion regulation in the workplace. In P. Perrewe & D. Ganster (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well Being* (v. 9, pp. 197-263). Bingley, West Yorkshire, UK: Emerald Publishing.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843-863.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.

- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 421-437.
- McRae, K., Ciesielski, B., & Gross, J. J. (2012). Unpacking cognitive reappraisal: goals, tactics, and outcomes. *Emotion*, 12(2), 250-255.
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., Gabrielli, J. D., & Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 11-22.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. *Anxiety, Stress, & Coping*, 16(1), 71-82.
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(1), 540-545.
- Miller, M. (2015). *Teachers' emotion regulation as a protective factor against burnout* (T). University of British Columbia. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2018 από <https://open.library.ubc.ca>.
- Mikolajczak, M., Menil, C., Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41(2007), 1107-1117.
- Nizielski, S., Hallum, S., Schütz, A., & Lopes, P. N. (2013). A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(3), 363-369.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161-187.

- Pawłowska, B. & Chomczyński, P. (2012). The methods of negative emotions managing based on teachers' control group research. *Culture and Education*, 6(92), 212-234.
- Plash, S., & Piotrowski, C., (2006). Retention issues: A study of Alabama special education teachers. *Education*, 127(1), 125-128.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does Empathy Predict Instructional Assignment Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75.
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2016). Three Scales to Measure Burnout of Primary School Teachers: Empirical Evidence on their Adequacy. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 164-186.
- Reber, C. A. S., Boden, M. T., Motragotri, N., Alvarez, J., Gross, J. J., Bonn-Miller, M. O. (2012). A prospective investigation of mindfulness skills and changes in emotion regulation among military veterans in posttraumatic stress disorder treatment. *Mindfulness*, 4, 311-317.
- Richards, J. M. & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: the cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410-424.
- Richardson, K. M., & Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: a meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(1), 69-93.

- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives, 6*(2) 167-173.
- Šarić, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Education Studies, 4*, 10-26.
- Scheibe, S. & Zacher, H. (2013). A lifespan perspective on emotion regulation, stress, and well-being in the workplace. In P. L. Perrewe, Ch. C. Rosen, & J. R. B. Hallbesleben (Eds.), *The Role of Emotion Regulation in Job Stress and Well-Being (Research in Occupational Stress and Well-Being* (v. 11, pp. 163-193). Bingley, West Yorkshire, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Schmeichel, B. J., Volokhov, R. N., & Demaree, H. A. (2008). Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(6), 1526-1540.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 3-11). New York: Springer.
- Soto, J. A., Perez, C. R., Kim, Y., Lee, E. A., & Minnick, M. R. (2011). Is expressive suppression always associated with poorer psychological functioning? A cross cultural comparison between European Americans and Hong Kong Chinese. *Emotion, 11*(6), 1450-1455.
- Spector, P. E., & Goth, A. (2001). The role of emotions in the occupational stress process. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well Being (Volume 1): Exploring Theoretical Mechanisms and Perspectives* (pp.195-232). Greenwich, CT: JAI.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Sutton R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Springer International Handbooks of Education*, 21 (pp. 389-401). Boston MA: Springer.
- Sutton, R., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137.
- Swartz, R. A., McElwain, N. L. (2012). Preservice Teachers' Emotion-Related Regulation and cognition: Associations with Teachers' Responses to Childrens' Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226.
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10(6), 783-795.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the Association between Teachers' Perceived Student Misbehaviour and Emotional Exhaustion: The Importance of Teacher Efficacy Beliefs and Emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775-808.
- Wiltink, J., Glaesmer, H., Canterino, M., Wölfling, K., Knebel, A., Kessler, H., & Beutler, M. E. (2011). Regulation of emotions in the community: Suppression and reappraisal strategies and its psychometric properties. *GMS Psycho-Social -Medicine*, 8, Article Doc 9.

Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907.

Παράρτημα

ΚΛΙΜΑΚΑ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ (ERQ)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

J. Gross & O. John (2003)(ERQ)

Θα θέλαμε να σας κάνουμε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τη συναισθηματική σας ζωή, πώς ελέγχετε (δηλ. πώς ρυθμίζετε και διαχειρίζεστε) τα συναισθήματά σας. Ενδιαφερόμαστε για δύο πλευρές της συναισθηματικής σας ζωής. Η μία είναι η συναισθηματική σας εμπειρία, ή πώς νιώθετε μέσα σας. Η άλλη είναι η συναισθηματική σας έκφραση, ή πώς δείχνετε τα συναισθήματά σας στον τρόπο που μιλάτε, χειρονομείτε ή συμπεριφέρεστε. Αν και μερικές από τις ερωτήσεις που ακολουθούν μπορεί να φαίνονται παρόμοιες μεταξύ τους, διαφέρουν με σημαντικό τρόπο. Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 -
----- 7

1=Διαφωνώ απόλυτα

7= Συμφωνώ απόλυτα

1. ----- Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο *θετικό* συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), *αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι*.
2. ----- Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.
3. ----- Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο *αρνητικό* συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), *αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι*.
4. ----- Όταν νιώθω *θετικά* συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.
5. ----- Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να *σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/η*.
6. ----- Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να *μην τα εκφράζω*.
7. ----- Όταν θέλω να νιώσω πιο *θετικό* συναίσθημα, *αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι* για την κατάσταση.
8. ----- Ελέγχω τα συναισθήματά μου *αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι* για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.
9. ----- Όταν νιώθω *αρνητικά* συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.
10. ----- Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο *αρνητικό* συναίσθημα, *αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι* για την κατάσταση.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΓΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (IJRSF)

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.

Καθεμιά από τις προτάσεις που ακολουθούν αναφέρεται σε μια κατάσταση ή υποχρέωση που πιθανόν αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης στην καθημερινή πράξη. Στη στήλη δίπλα από τις προτάσεις, παρακαλούμε **να προσδιορίσετε το άγχος που σας προκαλούν οι καταστάσεις ή οι υποχρεώσεις αυτές.**

Μπορείτε να δηλώσετε τις απαντήσεις σας με έναν αριθμό από το 0 έως το 4, σύμφωνα με την παρακάτω αντιστοιχία:

0 = καθόλου 1 = ελάχιστο 2 = μέτριο 3 = αρκετό 4 = υπερβολικό

	Κλίμακα άγχους
1. Αξιολόγηση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών μου σε κάθε περιοχή του προγράμματος.	
2. Αξιολόγηση των γενικών γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών μου.	
3. Αλλαγή της στάσης των μαθητών μου προς ορισμένα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος.	
4. Βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών μου.	

5. Υλοποίηση διδασκαλίας παιδιών που ανήκουν σε μία έως δύο διαφορετικές κατηγορίες ειδικών αναγκών.	
6. Υλοποίηση διδασκαλίας παιδιών που ανήκουν σε τρεις ή περισσότερες κατηγορίες ειδικών αναγκών.	
7. Καταρτισμός προγράμματος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών στην Ανάγνωση, στη Γραφή και στα Μαθηματικά.	
8. Αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.	
9. Καταρτισμός προγράμματος για τη βελτίωση της βασικής ψυχοσωματικής ωριμότητας των μαθητών.	
10. Καταρτισμός προγράμματος για την απόκτηση στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές.	
11. Καταρτισμός προγράμματος για την απόκτηση δεξιοτήτων διαβίωσης από τους μαθητές.	
12. Προσδιορισμός των διδακτικών στόχων του εξατομικευμένου προγράμματος που πρέπει να εκπονήσω.	
13. Απόκτηση υλικού κατάλληλου για τη διδασκαλία των παιδιών που διδάσκω.	
14. Συνεχής προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών μου.	
15. Μετατροπή σε διδακτική πράξη των οδηγιών του Κ.Δ.Α.Υ.	
16. Ταυτόχρονη διδασκαλία περισσότερων των 5 παιδιών σε μία διδακτική ώρα.	

17. Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου.	
18. Συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.	
19. Συνεργασία με επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων του χώρου της ειδικής εκπαίδευσης.	
20. Συνεργασία με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης.	
21. Συνειδητοποίηση ότι πολλές από τις γνώσεις που έχω αποκτήσει σε διάφορα πλαίσια επιμόρφωσης δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο συγκεκριμένο χώρο όπου εργάζομαι.	
22. Συνειδητοποίηση ότι η πανεπιστημιακή μου εκπαίδευση δεν είναι επαρκής ώστε να αντεπεξέλθω στις πολυσχιδείς ανάγκες διδασκαλίας των παιδιών με ειδικά προβλήματα.	