

THE ASSOCIATION BETWEEN COPING STRATEGIES AND STRESS LEVELS AMONG INTERVENTION TEACHERS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN BIEN HOA CITY, DONGNAI

Nguyen Thi Bich Tuyen^{1*}, Nguyen Thanh Truc¹, Huynh Thi Bich Thuoc²

¹National Psychiatric Hospital No. 2

²University of Khanh Hoa

ARTICLE INFO		ABSTRACT
Received:	28/3/2021	The study aimed to explore the association between coping strategies and stress levels of the intervention teachers of children with autism spectrum disorder in Bien Hoa City, Dongnai. A cross-sectional survey of a sample consisting of 93 intervention teachers assessed Depression, Anxiety and Stress Scale DASS42 and The BriefCOPE inventory. The survey found that the proportion of intervention teachers experiencing stress was 36,6%; of which, 17,2% of teachers showed mild levels of stress; moderate stress accounted for 16,2%; and 3,2% of teachers registered high levels. The teachers' most common stress coping strategy is problem-focused coping (M = 2,02); then emotion-focused coping (M = 1,793); and finally the avoidance coping (M = 0,912). Notably, avoidance coping strategies showed a significant association with stress levels (r = 0,582; p-value <0,01). These findings suggest that replacing avoidance coping strategies with positive coping styles (problem-focused coping, emotion-focused coping) would help mitigate the stress of teachers.
Revised:	19/4/2021	
Published:	23/4/2021	
KEYWORDS		
Stress levels		
Coping strategies		
Intervention teachers		
Children with Autism Spectrum Disorder		
Dongnai		

MỐI LIÊN HỆ GIỮA CHIẾN LƯỢC ỨNG PHÓ VÀ MỨC ĐỘ STRESS CỦA GIÁO VIÊN CAN THIỆP TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ TẠI THÀNH PHỐ BIÊN HÒA, TỈNH ĐỒNG NAI

Nguyễn Thị Bích Tuyền^{1*}, Nguyễn Thanh Trúc¹, Huỳnh Thị Bích Thuộc²

¹Bệnh viện Tâm thần Trung ương 2

²Đại học Khánh Hòa

THÔNG TIN BÀI BÁO		TÓM TẮT
Ngày nhận bài:	28/3/2021	Nghiên cứu này nhằm mục đích khảo sát mối liên hệ giữa các chiến lược ứng phó và mức độ stress của giáo viên can thiệp trẻ rối loạn phổ tự kỷ tại thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai. Nghiên cứu thực hiện phương pháp khảo sát mô tả cắt ngang thông qua trắc nghiệm DASS42, thang đo ứng phó BriefCOPE với mẫu là 93 giáo viên can thiệp. Kết quả cho thấy, có 36,6% giáo viên biểu hiện stress từ mức độ nhẹ (17,2%), vừa (16,2%) đến nặng (3,2%). Chiến lược ứng phó với stress phổ biến nhất của giáo viên là kiểu tập trung vào vấn đề (ĐTB = 2,02); kế đến là tập trung vào cảm xúc (ĐTB = 1,793); và cuối cùng là ứng phó né tránh (ĐTB = 0,912). Đáng chú ý, ứng phó né tránh có mối tương quan thuận với mức độ stress (r = 0,582; p < 0,01). Những kết quả này gợi ý rằng, việc thay thế chiến lược ứng phó né tránh bằng các kiểu ứng phó tích cực (tập trung vào vấn đề, điều chỉnh cảm xúc) có thể giúp giảm bớt stress cho giáo viên.
Ngày hoàn thiện:	19/4/2021	
Ngày đăng:	23/4/2021	
TỪ KHÓA		
Mức độ stress		
Chiến lược ứng phó		
Giáo viên can thiệp		
Trẻ rối loạn phổ tự kỷ		
Đồng Nai		

* Corresponding author. Email: bichtuyen.psy@gmail.com

1. Giới thiệu

Nhiều nghiên cứu cho thấy công việc dạy học cho đối tượng có vấn đề về tâm thần hoặc hành vi, như trẻ có rối loạn phổ tự kỷ - Autism Spectrum Disorder (ASD), có xu hướng làm trầm trọng thêm mức độ căng thẳng trong nghề nghiệp của giáo viên [1], [2]. Trên thực tế, công việc của giáo viên giáo dục đặc biệt nói chung, giáo viên can thiệp trẻ rối loạn phổ tự kỷ nói riêng, đặc biệt khó, đòi hỏi nhiều kỹ năng và áp lực cao hơn so với các nhà giáo dục chương trình phổ thông [3]. Những giáo viên trải qua căng thẳng kéo dài có nguy cơ cao sẽ bỏ nghề [4].

Tính hiệu quả của việc sử dụng các chiến lược ứng phó với stress của giáo viên có ảnh hưởng đến sức khỏe thể chất lẫn tinh thần và sự tận tụy với nghề giảng dạy của họ. Đối với giáo viên can thiệp trẻ rối loạn phổ tự kỷ, bên cạnh chuyên môn, tình thương đối với trẻ, họ còn cần một sức khỏe tinh thần cân bằng để làm việc với trẻ. Có rất ít nghiên cứu về stress và các cơ chế ứng phó với stress của các nhà giáo dục đặc biệt nói chung, giáo viên can thiệp trẻ rối loạn phổ tự kỷ nói riêng, nhất là tại tỉnh Đồng Nai. Trong khi đó, các trường chuyên biệt, trung tâm can thiệp trẻ rối loạn phổ tự kỷ trên địa bàn thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai xuất hiện ngày càng nhiều, nhưng vẫn chưa thể đáp ứng đủ nhu cầu của gia đình và xã hội cho việc chăm sóc, dạy và học trẻ tự kỷ [5], dẫn đến nhiều áp lực đặt lên vai những giáo viên trực tiếp can thiệp, chăm sóc và giảng dạy các em. Do đó, nghiên cứu này được thực hiện với mục đích nhằm khảo sát:

- (a) Mức độ stress của giáo viên can thiệp trẻ tự kỷ;
- (b) Các chiến lược ứng phó stress nào được giáo viên sử dụng phổ biến;
- (c) Mối liên hệ giữa các cách ứng phó với stress và mức độ stress của giáo viên.

2. Các khái niệm cơ bản

Trong phạm vi bài báo này, các khái niệm cơ bản được sử dụng theo mô hình lý thuyết tương tác về stress (căng thẳng) của Lazarus và Folkman [6].

Stress (căng thẳng) được coi là một phản ứng sinh lý của chủ thể mà ở đó, các cơ chế phòng vệ đa dạng được kích hoạt để đối mặt với những tình huống được coi là nguy hiểm hoặc gây đe dọa đến các nguồn lực của chủ thể và khiến sức khỏe của chủ thể đó gặp rủi ro.

Ứng phó được định nghĩa là những nỗ lực thay đổi liên tục về nhận thức và hành vi được thực hiện bởi một cá nhân để đối đầu với những yêu cầu, thử thách có thể vượt quá năng lực và/hoặc nguồn lực của cá nhân. **Chiến lược ứng phó với căng thẳng** là một quá trình mà trong đó, việc lựa chọn các kiểu ứng phó có thể thay đổi theo thời gian tùy thuộc vào tình huống gây stress khác nhau, với cơ chế chung là có thể giúp làm giảm tác động của các yếu tố gây căng thẳng bằng cách thay đổi trạng thái cảm xúc của một người trong một tình huống căng thẳng nào đó, hoặc bằng cách loại bỏ nguồn gốc của căng thẳng.

Phân loại chiến lược ứng phó với stress: Lazarus và Folkman phân loại quá trình ứng phó với stress truyền thống thành 2 kiểu cơ bản là ứng phó tập trung vào vấn đề (nhằm quản lý hoặc thay đổi vấn đề gây ra stress) và tập trung vào cảm xúc (nhằm điều chỉnh phản ứng cảm xúc đối với vấn đề gây nên stress). Đến năm 1989, Carver và cộng sự [7] cho rằng, mặc dù sự phân biệt giữa ứng phó tập trung vào vấn đề và tập trung vào cảm xúc là hữu ích, nhưng không đủ. Do đó, thang ứng phó Brief-COPE đã được phát triển, bổ sung thêm kiểu ứng phó né tránh và thay đổi một số mục trong kiểu ứng phó tập trung vào vấn đề và tập trung vào cảm xúc.

3. Phương pháp và công cụ nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp mô tả cắt ngang thông qua khảo sát bằng bảng hỏi, trắc nghiệm là chủ yếu. Dữ liệu thu thập được xử lý bằng phần mềm SPSS phiên bản 25.

3.2. Công cụ nghiên cứu

- Thang khảo sát biểu hiện stress của giáo viên can thiệp trẻ tự kỷ được thiết kế theo tiểu thang đo stress gồm 14 items của Dass42 (Hệ số Cronbach's Alpha của tiểu thang đo stress trong

nghiên cứu này là 0,874). Tổng điểm stress được quy đổi thành các mức độ như sau: Từ 0 đến 14 điểm – *Không có stress*, từ 15 đến 18 điểm – *Stress nhẹ*, từ 19 đến 25 điểm – *Stress vừa*, từ 26 đến 33 điểm – *Stress nặng*, và từ 34 điểm trở lên – *Stress rất nặng*.

- Thang đo khảo sát các chiến lược ứng phó với stress của chuyên viên can thiệp trẻ tự kỷ được xây dựng dựa trên nội dung bảng câu hỏi Brief-COPE của Carver và cộng sự, bao gồm 28 mục (items), đã được thích ứng phiên bản tiếng Việt bởi Shoko Matsumoto và các cộng sự [8]. Trong quá trình khảo sát của nghiên cứu này, có 2 mục không phù hợp đã bị loại bỏ (hệ số tương quan biên tổng Corrected Item – Total Correlation < 0,3) khỏi thang đo. Thang đánh giá cách ứng phó với stress của chuyên viên can thiệp trẻ tự kỷ cuối cùng gồm 26 items, được thiết kế để đo lường những chiến lược đối phó với một sự kiện căng thẳng trong cuộc sống theo 3 kiểu: *Ứng phó né tránh* (14 items; Hệ số Cronbach's Alpha là 0,849); *Ứng phó tập trung vào vấn đề* (7 items; Hệ số Cronbach's Alpha là 0,912) và *Ứng phó tập trung vào cảm xúc* (4 items; Hệ số Cronbach's Alpha là 0,860). Mức quy đổi điểm trung bình các chiến lược ứng phó: ĐTB < 0,75 – *Hoàn toàn không làm điều này*; $0,75 \leq \text{ĐTB} < 1,5$ – *Hiếm khi làm điều này*; $1,5 \leq \text{ĐTB} < 2,25$ – *Thỉnh thoảng làm điều này*; và $\text{ĐTB} \geq 2,25$ – *Thường xuyên làm điều này*.

3.3. Chọn mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện. Việc thu thập dữ liệu được tiến hành từ tháng 5 đến tháng 6 năm 2020. Môi trường làm việc của giáo viên can thiệp trẻ tự kỷ trên địa bàn thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai khá đa dạng. Để đảm bảo mẫu đại diện cho khảo sát này, nhóm nghiên cứu lấy mẫu theo cụm với đơn vị lấy mẫu là nơi làm việc của giáo viên can thiệp trẻ tự kỷ.

Bước 1: Nhóm nghiên cứu liệt kê tất cả các nơi làm việc hiện có của giáo viên can thiệp trẻ tự kỷ tại thành phố Biên Hòa. Kết quả cho thấy, có 4 nơi làm việc phổ biến hiện nay: Trung tâm chuyên biệt, trường mầm non hòa nhập, bệnh viện (Khoa Nhi và Phòng Tham vấn Tâm lý trẻ em thuộc Khoa Tâm lý lâm sàng, Bệnh viện Tâm thần Trung ương 2), và làm việc tự do.

Bước 2: Nhóm nghiên cứu liệt kê tên, địa chỉ các cơ sở làm việc này để phân loại theo 4 mô hình nơi làm việc ở bước 1.

Bước 3: Chọn ngẫu nhiên một số cơ sở theo từng mô hình, bao gồm cả nhà nước và tư nhân. Tổng số khách thể của nghiên cứu này là 93 giáo viên.

Đặc điểm khách thể: Trong số 93 khách thể, giáo viên có độ tuổi từ 20 – 29 tuổi chiếm 64,5%; từ 30 – 39 tuổi chiếm 32,3% và 3,2% giáo viên nằm trong khoảng 40 – 49 tuổi. Tỷ lệ giáo viên nam chiếm 11,8% và nữ là 88,2%. Xét về nơi làm việc, có 62,4% giáo viên làm việc tại các trung tâm chuyên biệt; 5,4% ở trường mầm non hòa nhập; 7,5% làm việc trong các bệnh viện và 24,7% làm việc tự do.

4. Kết quả và bàn luận

4.1. Mức độ stress của giáo viên can thiệp trẻ rối loạn phổ tự kỷ tại thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai

Kết quả khảo sát trên 93 giáo viên can thiệp trẻ tự kỷ tại thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai cho thấy, tại thời điểm khảo sát, điểm trung bình stress chung của khách thể là 12,7 tương ứng mức quy đổi “Không có stress” trên tiểu thang đo stress của DASS-42. Xét về tỷ lệ cắt ngang, có 63,4% giáo viên không có biểu hiện stress; ngoài ra, có 36,6% biểu hiện stress từ mức độ nhẹ (17,2%), vừa (16,2%), đến nặng (3,2%). Kết quả này cho thấy thực trạng stress của giáo viên chưa đến mức báo động, nhưng vẫn cần được quan tâm và can thiệp kịp thời.

4.2. Các chiến lược ứng phó với stress của giáo viên can thiệp trẻ tự kỷ tại thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai

Kết quả cho thấy, khi đối diện với tác nhân gây stress, chiến lược ứng phó tập trung vào vấn đề được các giáo viên can thiệp sử dụng thường xuyên nhất (ĐTB = 2,02). Theo Gol và Cook,

mức độ ứng phó tập trung vào vấn đề cao biểu thị khả năng giải quyết vấn đề tích cực [9]; việc sử dụng thường xuyên các chiến lược ứng phó này giúp giáo viên nhìn nhận nguyên nhân của vấn đề gây stress, từ đó, tìm cách xử lý phù hợp, đem lại hiệu quả lâu dài hơn. Bên cạnh chiến lược ứng phó tập trung vào vấn đề, giáo viên thỉnh thoảng sử dụng kiểu ứng phó tập trung vào cảm xúc (ĐTB = 1,793). Để lý giải cho kết quả này, trong nghiên cứu của mình vào năm 1989, Tobin và các cộng sự [10] cho rằng, việc thể hiện cảm xúc ra bên ngoài là phương cách tương đối hiệu quả để ứng phó với stress, bởi sự kiềm chế cảm xúc thái quá khiến nguy cơ mắc chứng trầm cảm – liên quan đến stress – tăng cao. Việc tập trung vào điều chỉnh cảm xúc chỉ có tác dụng hữu hiệu trong thời gian ngắn, nên ít được giáo viên sử dụng hơn so với chiến lược tập trung vào vấn đề. Cuối cùng, chiến lược ứng phó né tránh (ĐTB = 0,912) hiếm khi được các giáo viên sử dụng mỗi khi đối mặt với yếu tố gây căng thẳng. Các lý giải chi tiết cho từng chiến lược ứng phó với stress được trình bày ở phần sau của bài báo này.

4.2.1. Chiến lược ứng phó tập trung vào vấn đề

Ứng phó tập trung vào vấn đề được xác định là những hành động nhằm loại bỏ yếu tố gây stress hoặc làm giảm trực tiếp tác động của nó [6]. Các chiến lược ứng phó tập trung vào vấn đề của giáo viên được mô tả ở bảng 1.

Bảng 1. Các chiến lược ứng phó tập trung vào vấn đề

STT	Cách ứng phó tập trung vào vấn đề	ĐTB	ĐLC
1	Chấp nhận thực tế là khó khăn đó đã xảy ra	2,10	0,848
2	Học cách sống chung với khó khăn	2,08	0,863
3	Chấp nhận thực tế là khó khăn đã xảy ra	2,03	0,773
4	Cố gắng vạch ra những điều cần phải làm	2,02	0,834
5	Suy nghĩ kĩ về những gì phải làm tiếp theo	1,99	0,891
6	Cố gắng để tình huống khó khăn đó trở nên tốt hơn	1,98	0,794
7	Cố nhận ra điều gì tích cực từ những khó khăn	1,97	0,786
ĐTB		2,02	0,67

Kết quả bảng 1 cho thấy, kiểu ứng phó tập trung vào vấn đề được giáo viên sử dụng nhiều nhất là “Chấp nhận thực tế là khó khăn đó đã xảy ra” (ĐTB = 2,10; ĐLC = 0,848); kế đến là “Học cách sống chung với khó khăn” (ĐTB = 2,08; ĐLC = 0,863); “Chấp nhận thực tế là khó khăn đã xảy ra” (ĐTB = 2,03; ĐLC = 0,773); “Cố gắng vạch ra những điều cần phải làm” (ĐTB = 2,02; ĐLC = 0,834). Kết quả này cũng phù hợp với nguyên tắc cốt lõi của liệu pháp chấp nhận và cam kết (Acceptance and Commitment therapy – ACT) được phát triển vào năm 1982 bởi nhà Tâm lý học Steven C. Hayes. Đây là một hình thức tham vấn tâm lý tương tự như liệu pháp nhận thức – hành vi (Cognitive-behavior therapy – CBT), được nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng có hiệu quả cao trong việc quản lý căng thẳng [11]. Theo đó, chấp nhận là một thái độ, là một trạng thái tâm trí mà chủ thể thực hành bằng cách nhận biết tình hình, xác định và thừa nhận những cảm xúc, sự việc đang khiến bản thân căng thẳng. Khi chủ thể học được cách chấp nhận hoàn cảnh hiện tại của mình, họ sẽ trở nên thoải mái hơn với chúng, và sau đó, được trao quyền để vượt qua hoàn cảnh với mức độ căng thẳng thấp nhất. Với lý giải này, có thể nói, khi đối diện với các yếu tố gây stress, giáo viên bước đầu đã biết cách chấp nhận những thử thách của cuộc sống và xây dựng sức mạnh bên trong để tiến về phía trước. Đây là điều kiện để giáo viên chọn những hành động cụ thể giúp giải quyết căng thẳng theo hướng hiệu quả hơn. Do đó, những kiểu ứng phó như “Suy nghĩ kĩ về những gì phải làm tiếp theo” (ĐTB = 1,99; ĐLC = 0,891); “Cố gắng để tình huống khó khăn đó trở nên tốt hơn” (ĐTB = 1,98; ĐLC = 0,794); và “Cố nhận ra điều gì tích cực từ những khó khăn” (ĐTB = 1,97; ĐLC = 0,786) ít được giáo viên sử dụng, nhưng cũng cho thấy các giáo viên có xu hướng ứng phó với stress bằng cách tận dụng các nguồn lực bên trong theo hướng tích cực chủ động. Kết quả này lý giải cho thực trạng vì sao đa số giáo viên không có biểu hiện stress đã mô tả ở phần trước đó.

4.2.2. Chiến lược ứng phó tập trung vào cảm xúc

Cách ứng phó tập trung vào cảm xúc bao gồm tất cả các nỗ lực điều tiết để giảm bớt hậu quả về mặt tinh thần của các sự kiện gây nên stress [6]. Các chiến lược ứng phó tập trung cảm xúc của giáo viên được mô tả ở bảng 2.

Bảng 2. Các chiến lược ứng phó tập trung vào cảm xúc của giáo viên

STT	Cách ứng phó tập trung vào cảm xúc	ĐTB	ĐLC
1	Được mọi người động viên, khích lệ, an ủi	1,94	0,818
2	Nhận được sự giúp đỡ và lời khuyên từ những người khác	1,87	0,837
3	Được người khác an ủi, cảm thông	1,80	0,841
4	Cố gắng xin lời khuyên về những việc mình cần phải làm	1,57	0,890
ĐTB		1,793	0,711

Nếu cách ứng phó tập trung vào vấn đề chủ yếu sử dụng các nguồn lực bên trong của chính chủ thể, thì cách ứng phó tập trung vào cảm xúc lại lấy nguồn lực từ yếu tố bên ngoài. Kết quả bảng 2 cho thấy, trong số những giáo viên thường ứng phó với stress bằng cách tập trung vào cảm xúc, chiến lược ứng phó phổ biến nhất là “Được mọi người động viên, khích lệ, an ủi” (ĐTB = 1,94; ĐLC = 0,818); sau đó là “Nhận được sự giúp đỡ và lời khuyên từ những người khác” (ĐTB = 1,87; ĐLC = 0,837); “Được người khác an ủi, cảm thông” (ĐTB = 1,80; ĐLC = 0,841); và cuối cùng là “Cố gắng xin lời khuyên về những việc mình cần phải làm” (ĐTB = 1,57; ĐLC = 0,890). Kết quả này có thể được lý giải qua chia sẻ phỏng vấn sâu của cô T.N. (Thành phố Biên Hòa): “*Khi gặp chuyện căng thẳng, mình là người trong cuộc mà không đủ sáng suốt, bình tĩnh thì sự việc sẽ càng tồi tệ hơn. Đôi khi, sự động viên, hay ý kiến đóng góp của người ngoài cuộc lại giúp mình có cái nhìn khách quan hơn về sự việc, nhờ vậy mình sẽ nghĩ thêm được nhiều cách giải quyết tốt hơn, hoặc học thêm kinh nghiệm từ người khác*”.

4.2.3. Chiến lược ứng phó né tránh

Ứng phó né tránh là những nỗ lực về mặt nhận thức và hành vi theo hướng từ chối, giảm thiểu hoặc tránh đối đầu trực tiếp với các yếu tố gây căng thẳng [6], biểu thị khả năng ứng phó vấn đề thấp [9]. Các chiến lược ứng phó né tránh của giáo viên được mô tả ở bảng 3.

Bảng 3. Các chiến lược ứng phó né tránh của giáo viên

STT	Cách ứng phó né tránh	ĐTB	ĐLC
1	Đi xem phim, xem tivi, đọc sách báo, ngủ hay đi mua sắm để ít nghĩ về tình huống khó khăn đó	1,77	0,849
2	Nói về những điều đã xảy ra để trút bỏ cảm giác tiêu cực	1,74	0,908
3	Chuyển sang làm việc khác để tránh nghĩ đến tình huống khó khăn đó	1,31	0,884
4	Nói đùa về tình huống mình gặp phải	1,06	0,870
5	Đã nỗ lực nhưng không thể khắc phục tình huống khó khăn đó	1,06	0,805
6	Trách móc bản thân về những điều đã xảy ra	0,96	0,820
7	Biểu hiện các cảm xúc tiêu cực	0,91	0,816
8	Phê phán bản thân mình	0,87	0,824
9	Tự nói với mình rằng “Điều này không phải sự thật”	0,68	0,862
10	Đùa cợt về tình huống khó khăn đang gặp phải	0,66	0,903
11	Từ bỏ, không đối mặt với khó khăn đó nữa	0,56	0,729
12	Cố không tin rằng tình huống khó khăn đó đã xảy ra	0,48	0,775
13	Sử dụng các chất như rượu, bia, trà, cà phê, thuốc lá,... để bản thân cảm thấy khá hơn	0,46	0,731
14	Sử dụng rượu, bia, trà, cà phê, thuốc lá,... để vượt qua tình huống khó khăn	0,30	0,567
ĐTB chung		0,912	0,473

Mặc dù thường xuyên ứng phó với stress bằng cách tập trung vào vấn đề, nhưng trong một số tình huống, giáo viên vẫn sử dụng cách ứng phó né tránh. Kết quả bảng 3 cho thấy, các cách ứng phó né tránh mà giáo viên thường áp dụng nhất là “Đi xem phim, xem tivi, đọc sách báo, ngủ hay

đi mua sắm để ít nghĩ về tình huống khó khăn đó” (ĐTB = 1,77; DLC = 0,849) tương tự như kết quả nghiên cứu trên khách thể giáo viên mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh [12]. Sau đó là các kiểu ứng phó như “Nói về những điều đã xảy ra để trút bỏ cảm giác tiêu cực” (ĐTB = 1,74; DLC = 0,908), “Chuyển sang làm việc khác để tránh nghĩ đến tình huống khó khăn đó” (ĐTB = 1,31; DLC = 0,884),... Đề lý giải cho tình trạng này, khi được phỏng vấn sâu, cô T.N. cho biết: “Đôi khi, việc đi mua sắm, ăn uống,... có thể giúp mình dễ chịu hơn trong một thời điểm nào đó. Chúng còn giúp tránh được những suy nghĩ và tình huống kích hoạt lo âu. Nhưng sau đó thì mọi chuyện vẫn như vậy, bởi vì chúng ta vẫn không ngừng suy nghĩ nhiều về những điều chưa được giải quyết triệt để”. Khi càng né tránh vấn đề, chúng ta sẽ càng cảm thấy căng thẳng, và trên thực tế, vẫn còn một phần không nhỏ giáo viên can thiệp (36,6%) có biểu hiện stress. Điều này sẽ được lý giải chi tiết hơn khi phân tích mối liên hệ giữa mức độ stress và chiến lược ứng phó né tránh ở phần sau của bài báo.

Ngoài ra, kết quả từ bảng 3 cũng cho thấy, những cách ứng phó né tránh tiêu cực như “Sử dụng các chất như rượu, bia, trà, cà phê, thuốc lá, ... để bản thân cảm thấy khá hơn” (ĐTB = 0,46; DLC = 0,731) hay “Sử dụng rượu, bia, trà, cà phê, thuốc lá, ... để vượt qua tình huống khó khăn” (ĐTB = 0,30; DLC = 0,567) đều nằm ở cuối danh sách lựa chọn, điều này cho thấy một lối sống khá lành mạnh của giáo viên.

4.3. Mối liên hệ giữa các chiến lược ứng phó và mức độ stress của giáo viên can thiệp trẻ tự kỷ tại thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai

Kết quả phân tích tương quan Pearson ở bảng 4 cho thấy, mức độ stress có tương quan thuận khá mạnh với chiến lược ứng phó né tránh ($r = 0,582$; $p < 0,01$). Trong khi đó, các chiến lược ứng phó tập trung vào vấn đề và ứng phó tập trung vào cảm xúc đều không có mối liên hệ với mức độ stress (các giá trị $p > 0,01$).

Bảng 4. Phân tích tương quan giữa các chiến lược ứng phó và mức độ stress của giáo viên

	Ứng phó né tránh	Tập trung vấn đề	Tập trung cảm xúc
Stress	r 0,582**	- 0,144	- 0,156
	p (sig.) 0,000	0,169	0,135

***. Tương quan có ý nghĩa mức 0,01 (sig. 2 đuôi)*

Chú thích: r – Hệ số tương quan Pearson; p – giá trị sig. của tương quan.

Phân tích hồi quy tuyến tính tiếp tục được thực hiện để khám phá khả năng dự đoán của chiến lược ứng phó né tránh với mức độ stress của giáo viên. Kết quả cho thấy, biến độc lập (cách ứng phó né tránh) có tác động cùng chiều đến biến phụ thuộc (mức độ stress) với R^2 hiệu chỉnh = 0,331; hệ số Durbin-Watson = 2,195 (nằm trong khoảng 1,5 – 2,5) nên không có hiện tượng tự tương quan chuỗi bậc nhất xảy ra; mức ý nghĩa kiểm định ANOVA với $p = 0,000$; hệ số VIF = $1,000 < 2$; hệ số hồi quy Beta đã chuẩn hóa = 0,582. Như vậy, cách ứng phó né tránh giải thích 33,1% sự biến thiên mức độ stress của giáo viên giáo can thiệp trẻ tự kỷ. Hay nói cách khác, giáo viên có xu hướng sử dụng các cách ứng phó né tránh thì sẽ khiến cho mức độ stress thêm trầm trọng hơn, tương tự với một số kết quả nghiên cứu trước đây [15], [16]. Để giải thích mối liên hệ giữa cách ứng phó né tránh với mức độ stress, theo cách phân loại chiến lược ứng phó (bao gồm chủ động và né tránh) của Parker và Martin [15], khi sử dụng các chiến lược ứng phó chủ động, chủ thể coi các yếu tố gây căng thẳng tiềm ẩn là thách thức, không phải là mối đe dọa hay sự mất mát, thì có thể giải quyết vấn đề, tiếp cận các nguồn hỗ trợ xã hội – tinh thần, và đạt được sự thành thạo trong giảng dạy; chính điều này có thể nâng cao niềm yêu thích trong công việc của giáo viên, ngược lại với kiểu ứng phó né tránh. Waltz [16] cũng giải thích rằng, chúng ta không thể loại bỏ các yếu tố gây căng thẳng ra khỏi môi trường giảng dạy, đó là lý do vì sao giáo viên nên học các chiến lược và kỹ thuật quản lý stress để duy trì hiệu quả giảng dạy và sức khỏe tâm thần của bản thân, thay vì né tránh chúng.

5. Kết luận

Tại thời điểm khảo sát, đa số giáo viên can thiệp trẻ tự kỉ ở thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai không có biểu hiện stress. Nhìn chung, các giáo viên đã biết cách ứng phó với stress theo hướng tích cực bằng chiến lược tập trung vào giải quyết vấn đề gây nên stress, kể đến là tập trung vào điều chỉnh cảm xúc để làm giảm tác động của yếu tố gây stress; và cuối cùng là kiểu ứng phó tránh né – dù hiếm khi được giáo viên sử dụng – nhưng vẫn có mối tương quan thuận khá chặt với mức độ stress. Việc né tránh vấn đề chỉ làm sự căng thẳng thêm chồng chất, khiến giáo viên không thể thực hiện tốt nhiệm vụ được giao, thậm chí gây ảnh hưởng đến niềm yêu thích trong công việc của mình. Vậy nên, giáo viên cần nhận thức rõ mối tương quan giữa chiến lược ứng phó né tránh và mức độ stress để hạn chế sử dụng chiến lược này. Thay vào đó, nên tăng cường áp dụng các chiến lược ứng phó với stress theo hướng tích cực và chủ động hơn, nhất là ứng phó tập trung vào vấn đề, vì chiến lược này giúp giải quyết nguyên nhân gốc rễ của tác nhân gây stress, đưa ra giải pháp lâu dài. Các cơ sở can thiệp trẻ rối loạn phổ tự kỷ cũng cần kịp thời nhận biết căng thẳng trong công việc và chiến lược ứng phó với stress mà giáo viên thường sử dụng, để cung cấp sự hỗ trợ cần thiết giúp giáo viên có cơ hội bày tỏ những áp lực của bản thân, tạo ra những thói quen ứng phó với stress lành mạnh hơn trong tương lai.

Lời cảm ơn

Nhóm nghiên cứu xin gửi lời cảm ơn Bệnh viện Tâm thần Trung ương đã tài trợ cho nghiên cứu này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO/ REFERENCES

- [1] E. Boujut, M. Popa-Roch, E. A. Palomares, A. Dean, and E. Cappe, "Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder," *Res ASD*, vol. 36, pp. 8-20, 2017.
- [2] A. E. Major, "Job design for special education teachers," *Current Issues in Education*, vol. 15, no. 2, pp. 1-8, 2012.
- [3] E. Bettini, N. Jones, M. Brownell, M. Conroy, Y. Park, W. Leite, J. Crockett, and A. Benedict, "Workload manageability among novice special and general educators teachers: Relationships with emotional exhaustion and career intentions," *Remedial and Special Education*, vol. 38, pp. 246-256, 2017.
- [4] V. Wong, L. A. Ruble, J. H. McGrew, and Y. Yu, "An Empirical Study of Multidimensional fidelity of COMPASS consultation," *School Psychologist Quarterly*, vol. 33, no. 2, pp. 251-263, 2017.
- [5] Y. H., "Story of the teachers of students with autism spectrum disorder," *Dongnai Newspaper*, Jul 14, 2020. [Online]. Available: <http://www.baodongnai.com.vn/xahoi/202007/chuyen-cua-nhung-chuyen-vien-can-thiep-tre-tu-ky-3012651/index.htm>. [Accessed Apr. 07, 2021].
- [6] R. S. Lazarus and S. Folkman, *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984.
- [7] C. S. Carver, M. F. Scheier, and J. K. Weintraub, "Assessing coping strategies: a theoretically based approach," *J. Pers. Soc. Psychol.*, vol. 56, pp. 267-283, 1989.
- [8] S. Matsumoto, K. Yamaoka, H. D. T. Nguyen, D. T. Nguyen, M. Nagai, J. Tanuma, D. Mizushima, K. V. Nguyen, T. N. Pham, and S. Oka, "Validation of the Brief Coping Orientation to Problem Experienced (Brief COPE) inventory in people living with HIV/AIDS in Vietnam," *Glob Health Med*, vol. 2, no. 6, pp. 374-383, 2020.
- [9] A. R. Gol and S. W. Cook, "Exploring the underlying dimensions of coping: a concept mapping approach," *J. Soc. Clin. Psychol.*, vol. 23, pp. 155-171, 2004.
- [10] D. L. Tobin, K. A. Holroyd, R. V. Reynolds, and J. K. Wigal, "The hierarchical factor structure of the coping strategies inventory," *Cognitive Ther. Res.*, vol. 13, pp. 343-361, 1989.
- [11] H. Wersebe, R. Lieb, A. H. Meyer, P. Hofer, and A. T. Gloster, "The link between stress, well-being, and psychological flexibility during an Acceptance and Commitment Therapy self-help intervention," *Int J Clin Health Psychol*, vol. 18, no. 1, pp. 60-68, 2018.
- [12] T. V. Trinh and N. N. T. Mai, "Stress response of pre-school teachers in Phu Nhuan District, HCM City," (in Vietnamese) *Journal of Science - Van Hien University*, vol. 5, pp. 75-83, November 2014.

-
- [13] J. A. Penley, J. Tomaka, and J. S. Wiebe, "The association of coping to physical and psychological health outcomes: a meta-analytic review," *J Behav Med*, vol. 25, no. 6, pp. 551-603, December 2002.
- [14] F. N. Ogba, C. N. Onyishi, V. Victor-Aigbodion, I. M. Abada, U. N. Eze, P. E. Obiweluzo, C. N. Ugodulunwa, N. Igu, C. O. Okorie, J. C. Onu, A. Eze, E. O. Ezeani, E. N. Ebizie, and A. O. Onwu, "Managing job stress in teachers of children with autism: A rational emotive occupational health coaching control trial," *Medicine*, vol. 99, no. 36, pp. 1-11, September 2020.
- [15] P. D. Parker and A. J. Martin, "Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement," *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, pp. 68-75, 2009.
- [16] M. E. Waltz, "The efficacy of a stress management and self-care training on student teachers' stress levels," PhD Dissertation, Texas Tech University, 2016.