

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και το κοινωνικό άγχος. Το δείγμα αποτελούνταν από 427 εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελείται από τρεις υποκλίμακες (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, και Προσωπική Επίτευξη), την Κλίμακα Συναισθηματικής Κοινωνικής Υποστήριξης, και τη Συντομευμένη Κλίμακα του Φόβου Αρνητικής Αξιολόγησης που χρησιμοποιείται ως έγκυρος δείκτης του κοινωνικού άγχους, καθώς και ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κοινωνικό άγχος εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που βίωναν υψηλό κοινωνικό άγχος ανέφεραν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης από εκείνι των εκπαιδευτικών που βίωναν χαμηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους. Τα ευρήματα τονίζουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

Λέξεις κλειδιά: Διαπροσωπικές σχέσεις, Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, Κοινωνικό άγχος, Συναισθηματική υποστήριξη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος “επαγγελματική εξουθένωση” χρησιμοποιείται για την περιγραφή της ψυχοσωματικής κατάστασης και εργασιακής απόδοσης ενός προσώπου (ή ομάδας προσώπων) ενταγμένου στην παραγωγική διαδικασία. Δηλώνει τη σχεδόν ολοκληρωτική εκμηδένιση της επαγγελματικής (και προσωπικής) υπόστασης του ατόμου. Αυτό γίνεται περισσότερο κατανοητό εάν αναφερθούν μερικά από τα προβλήματα

Διεύθυνση: Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 261 10 Πάτρα. Τηλ.: 2610-969742. E-mail: stephanosv@upatras.gr

υγείας που συχνά συνοδεύουν την επαγγελματική εξουθένωση, όπως καρδιαγγειακές παθήσεις, έλκος στομάχου, σωματικές ενοχλήσεις, ψυχοσωματικά συμπτώματα και καταθλιπτική διάθεση (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996. Guglielmi & Tatrow, 1998). Επιπλέον, επηρεάζεται η καθημερινή παρουσία και απόδοση του ατόμου στο χώρο εργασίας, μια και τα άτομα που βιώνουν εξουθένωση συνήθως εμφανίζουν μειωμένη παραγωγικότητα, συχνές απουσίες, σταδιακή απόσυρση και, τελικά, παραίτηση από το συγκεκριμένο επάγγελμα (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Εάν στα παραπάνω προστεθούν οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές εντάσεις και συγκρούσεις, οι οποίες δεν περιορίζονται στο χώρο εργασίας, αλλά μεταφέρονται και στο οικογενειακό περιβάλλον (Burke & Greenglass, 2001), τότε προκύπτει μια σχεδόν ολοκληρωμένη εικόνα των συνεπειών που έχει η επαγγελματική εξουθένωση για τα άτομα και τους οργανισμούς που απασχολούν τα άτομα αυτά.

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί διάφορων βαθμίδων και ειδικοτήτων είναι ευάλωτοι στο έντονο στρες κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009). Σύμφωνα με μελέτες στις Η.Π.Α., οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματιών ομάδων με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που εγκαταλείπουν οριστικά το επάγγελμα έπειτα από κάποια χρόνια στην εκπαίδευση (de Heus & Diekstra, 1999. Farber, 1991). Στην Ελλάδα, τα γενικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών φαίνεται να κυμαίνονται από μέτρια έως χαμηλά συγκριτικά με άλλες χώρες, με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δηλώνουν περισσότερο εξουθενωμένοι από τους δάσκαλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002. Κάντας, 1996. Μόττη-Στεφανίδη, 2000. Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένας επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός συνήθως περιλαμβάνουν την ψυχική και σωματική εξάντληση, τη χαμηλή απόδοση στο σχολικό περιβάλλον, ενώ δε μένει ανεπηρέαστη και η ειδική σχέση που διατηρεί με τους μαθητές του (Bauer et al., 2005. Farber, 1984. Pierce & Molloy, 1990). Παρατηρείται, επίσης, πεσμένο ηθικό, χαμηλή αυτο-εκτίμηση, κυνισμός, αρνητική στάση απέναντι στους αποδέκτες μαθητές της διδασκαλίας του ή στο μαθητικό κόσμο γενικώς, καχυποψία, μειωμένο ενδιαφέρον και έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, κατάθλιψη, και απόσυρση (Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Muller, et al., 2005. Farber, 1991. Friedman, 2006. Kyriacou, 2001. Platsidou & Agaliotis, 2008). Η αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του φαίνεται ότι αποτελεί μιαν απεγνωσμένη προσπάθεια του πρώτου να συνεχίσει να λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολικό χώρο, χωρίς φαινομενικά να επηρεάζεται από αυτόν (Μόττη-Στεφανίδη, 2000).

Τη δεκαετία του 1980 και έπειτα η εμπειρική έρευνα πάνω στην επαγγελματική εξουθένωση άρχισε να παίρνει μια πιο συστηματική μορφή, κυρίως μετά την κατασκευή και στάθμιση έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων μέτρησης του φαινομένου. Το εργαλείο που συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις των ερευνητών είναι η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI) των Maslach και Jackson (1986). Η κλίμακα αυτή, η οποία στη συνέχεια διασκευάστηκε ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι μετράει τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: Τη Συναισθηματική Εξάντληση, η οποία αποτελεί την πιο εμφανή διάσταση της εξουθένωσης διότι αναφέρεται στην αίσθηση ψυχικής κόπωσης και ‘αδειάματος’ λόγω της καθημερινής πίεσης για απόδοση και λόγω των συγκρούσεων με συναδέλφους ή προϊσταμένους. Την Αποπροσωποποίηση, η οποία αναφέρεται στην εκδήλωση αρνητικών στάσεων και απρόσωπης μεταχείρισης των αποδεκτών των υπηρεσιών μας (στη συγκεκριμένη περίπτωση, των μαθητών). Την Προσωπική Επίτευξη, η οποία αναφέρεται στην αίσθηση επάρκειας, αποδοτικότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία. Η σύνθεση των τριών παραπάνω διαστάσεων δίνει τη συνολική εικόνα της επαγγελματικής εξουθένωσης, αν και το προφίλ της τείνει να διαφέρει από επάγγελμα σε επάγγελμα (Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman, & Moyle, 2006).

Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση

Η αιτιολογία της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει μελετηθεί σε σχέση με ατομικά χαρακτηριστικά (δημογραφικοί παράγοντες, προσωπικότητα, στάσεις απέναντι στην εργασία), καθώς και σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος. (Για μια εκτενή επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, βλ. Maslach et al., 2001.) Γίνεται γενικώς δεκτό ότι η επαγγελματική εξουθένωση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολύπλοκων περιβαλλοντικών παραγόντων και ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005. Kokkinos, 2007). Παρά την παραδοχή αυτή, δεν έχει γίνει ακόμα συστηματική έρευνα όλων των ατομικών παραγόντων που συνδέονται με τη διευκόλυνση ή αντίθετα την παρεμπόδιση της ανάπτυξης επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά για την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Kokkinos, 2007). Μόνον όταν εντοπιστούν όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση του φαινομένου, θα είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης και συμβουλευτικής/ψυχοθεραπευτικής αντιμετώπισης.

Από τα ατομικά χαρακτηριστικά έχουν ενοχοποιηθεί μέχρι στιγμής η ηλικία του

ατόμου (και κατ' επέκταση τα χρόνια υπηρεσίας) και η οικογενειακή του κατάσταση, ενώ τα ερευνητικά ευρήματα είναι αντιφατικά όσον αφορά τον παράγοντα “φύλο”. Ειδικότερα, οι νέοι σε ηλικία και ανύπαντροι εργαζόμενοι εμφανίζονται πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου et al., 2002. Κάντας, 1998. Mearns & Cain, 2003). Επίσης, άτομα τα οποία διαθέτουν αυξημένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας καθώς και ανθεκτική προσωπικότητα¹ (δηλαδή αυτοί που εμπλέκονται ενεργά στις καθημερινές δραστηριότητες, είναι ανοικτοί στην αλλαγή, και αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων) τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Pierce & Molloy, 1990. Skaalvik & Skaalvik, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται και με άλλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως χαμηλή αυτο-εκτίμηση, παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης² των προβλημάτων, καθώς και με την τάση να αποδίδονται οι επιτυχίες επιδόσεις του ατόμου εξ ολοκλήρου σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ., ισχυρά πρόσωπα του περιβάλλοντος, σύμπτωση). Τέλος, έρευνες με βάση τις πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας (μοντέλο των πέντε παραγόντων) έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση του νευρωτισμού και της εσωστρέφειας και, ειδικότερα, με την κατάθλιψη και το άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Cano-Garcia et al., 2005. Maslach et al., 2001. Papastyliaou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009).

Κοινωνικό άγχος

Αναφορικά με το άγχος, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναγνωριστεί – κλινικά και ερευνητικά – η ύπαρξη και σημασία του κοινωνικού άγχους, καθώς και οι αρνητικές και καταστροφικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και γενικότερη λειτουργία του ατόμου. Το κοινωνικό άγχος (ή κοινωνική φοβία) θεωρείται πλέον η πιο συχνά εμφανιζόμενη αγχώδης διαταραχή. Αφορά τη δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου να πραγματώσει επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις σε όλα σχεδόν τα πλαίσια της κοινωνικής ζωής όπου συμμετέχει (Alden & Taylor, 2004). Βασικό του χαρακτηριστικό είναι ο επίμονος φόβος για κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες το άτομο αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης από τους άλλους και υπάρχει το ενδεχόμενο να συμπεριφερθεί κατά τρόπο ταπεινωτικό και εξευτελιστικό (Leary & Kowalski, 1995).

Το κοινωνικό άγχος εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους. Μπορεί να εκδηλω-

¹ hardy personality.

² passive coping strategies.

θεί ως απροθυμία ή ανικανότητα του ατόμου να απευθυνθεί σε ακροατήριο, ως ανικανότητα στην εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας (έστω και της πιο απλής) μπροστά σε θεατές ή σε δημόσιο χώρο, ως υπερβολική ερυθρίαση, εφίδρωση ή τρέμουλο κατά τη διάρκεια μιας διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Rachman, 1998). Στην προσπάθειά του να αποφύγει την αρνητική κριτική των άλλων, το κοινωνικώς αγχώδες άτομο μπορεί να περιορίσει την κοινωνική του ζωή σε τέτοιο βαθμό, ώστε να οδηγηθεί σταδιακά στην αυτοαπομόνωση, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική του πορεία. Τα άτομα που υποφέρουν από το χρόνιο αυτό άγχος συνήθως χαρακτηρίζονται από περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, χαμηλά επίπεδα αυτο-εκτίμησης και υψηλά επίπεδα κατάθλιψης και νευρωτισμού. Επίσης, καθυστερούν σημαντικά να δημιουργήσουν οικογένεια (αν τη δημιουργήσουν ποτέ), αποδίδουν τις αποτυχίες αποκλειστικά στον εαυτό τους και τις επιτυχίες σε εξωτερικούς παράγοντες, εμφανίζουν αντίσταση στην αλλαγή και μειωμένη περιέργεια, λαμβάνουν μικρότερη κοινωνική υποστήριξη και διατηρούν ελάχιστες και ποιοτικά υποβαθμισμένες διαπροσωπικές σχέσεις (για μια διεξοδική επισκόπηση των σχετικών ερευνών βλ. Alden & Taylor, 2004, καθώς και Zellars, 2007). Δεν αποτελεί επομένως έκπληξη ότι τα κοινωνικώς αγχώδη άτομα συχνά αναφέρουν δυσλειτουργίες στην επαγγελματική τους παρουσία και απόδοση (Phillips & Bruch, 1988).

Εξ όσων γνωρίζουμε, δεν έχει δημοσιευτεί μέχρι στιγμής κάποια εμπειρική μελέτη που να διερευνά τη διασύνδεση του κοινωνικού άγχους με την επαγγελματική εξουθένωση. Κι όμως, όπως διαφάνηκε από τα παραπάνω, τα κοινωνικώς αγχώδη άτομα παρουσιάζουν πολλά από τα χαρακτηριστικά για τα οποία έχει δείχθει ότι συνδέονται με την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης (π.χ., χαμηλή αυτο-εκτίμηση, υψηλά επίπεδα κατάθλιψης, παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, περιορισμένο ή ανύπαρξο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων). Την ανάγκη συστηματικής διερεύνησης των επιπτώσεων του κοινωνικού άγχους στην εργασιακή απόδοση του ατόμου τονίζει και η Kelly Zellars, η οποία στον τίτλο πρόσφατου άρθρου της για το κοινωνικό άγχος κάνει λόγο για τον 'παραμελημένο' παράγοντα στο χώρο του εργασιακού στρες (Zellars, 2007). Η ίδια παρατηρεί: «Δεδομένου ότι τα άτομα μεταφέρουν στην εργασία τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και ανησυχίες, προκαλεί έκπληξη το ότι δεν έχουν γίνει ακόμα μελέτες για τις επιπτώσεις του κοινωνικού άγχους στον εργασιακό χώρο» (Zellars, 2007, σ. 26). Εάν επιβεβαιωθεί ερευνητικά η σχέση του κοινωνικού άγχους με την επαγγελματική εξουθένωση, τότε ίσως ανοίξει ο δρόμος για την αξιοποίηση της συσσωρευμένης γνώσης και συμβουλευτικής εμπειρίας σχετικά με τη θεραπεία του κοινωνικού άγχους στην υπηρεσία της πρόληψης, αλλά και της συμβουλευτικής αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας, που είναι η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αναζήτηση σχέσεων με το κοινωνικό άγχος. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κατηγορία επαγγελματιών για το δείγμα της έρευνας διότι θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με κοινωνικό άγχος κινδυνεύουν σημαντικά να βιώσουν επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Και αυτό συμβαίνει για τρεις κυρίως λόγους: (α) Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να έρχονται σε καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση με πολλά άτομα στον εργασιακό χώρο (μαθητές, γονείς, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό) και να εκτίθενται αναπόφευκτα στην κρίση τους (ιδίως των μαθητών). (β) Η καθημερινή διδακτική πράξη περιλαμβάνει ομιλία ενώπιον ακροατηρίου, που είναι ο μεγαλύτερος και πιο συχνά αναφερόμενος φόβος των ατόμων με κοινωνικό άγχος (Rapee, 1995). (γ) Τα σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα (βλ. Κοσμόπουλος, 2000) ασκούν πίεση στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη και διατήρηση ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, τομέα στον οποίον υστερούν σημαντικά τα κοινωνικώς αγχώδη άτομα (Alden & Taylor, 2004).

Κοινωνική υποστήριξη

Επειδή θεωρούμε ότι τα άτομα με κοινωνικό άγχος είναι πολύ πιθανό να λαμβάνουν περιορισμένη κοινωνική υποστήριξη στο χώρο εργασίας, λόγω ακριβώς της τάσης τους να αποφεύγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Dodge, Heimberg, Nyman, & O'Brien, 1987), έγινε επίσης προσπάθεια στην παρούσα έρευνα να μετρηθεί και η υποστηρικτική επικοινωνία που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με συναδέλφους στο χώρο του σχολείου, προκειμένου να ελεγχθεί στατιστικώς η επίδρασή της στις υπό μελέτη μεταβλητές. Η κοινωνική υποστήριξη ως προβλεπτικός παράγοντας του κοινωνικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της εργασίας αποτελεί τόσο ανεξάρτητη μεταβλητή όσο και διαμεσολαβούσα μεταβλητή (Καφέτσιος, Βούζας, Πετρούλια, & Τζίμα, 2006). Σειρά ερευνών έχει δείξει επανειλημμένα ότι η συναισθηματική υποστήριξη που δεχόμαστε από άτομα του οικογενειακού, φιλικού και εργασιακού περιβάλλοντος συνδέεται στενά με την κατάσταση της σωματικής και ψυχικής μας υγείας (Καφέτσιος, 2004). Σε αντίθεση όμως με τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα που τονίζει τη σημασία ύπαρξης ενός δικτύου κοινωνικής υποστήριξης για τη μείωση του κινδύνου εμφάνισης ψυχικών παθήσεων και για την ψυχική θωράκιση απέναντι στο άγχος, η έρευνα στην Ελλάδα έχει εντοπίσει μηδενικές έως ασθενείς συσχετίσεις ανάμεσα στην υποστήριξη από το περιβάλλον εργασίας και την ψυχική υγεία (Kafetsios, 2006. Καφέτσιος, 2004). Για παράδειγμα, οι Pomaki και Anagnostopoulou (2003) ερεύνησαν ένα

δείγμα 215 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου δε βρήκαν διασύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική υποστήριξη και την ψυχική υγεία. Ο Καφέτσιος (2004), μετά από επισκόπηση των σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «Στο ατομικό επίπεδο, φαίνεται ότι η προσωπικότητα του ατόμου και όχι τόσο η κοινωνική υποστήριξη σχετίζεται με την ψυχική υγεία» (σ. 143). Παρά ταύτα, ο Μπρούζος (2011) σε πρόσφατη συγχρονική έρευνα ενός δείγματος 817 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατάφερε να εντοπίσει σημαντική συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους. Η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη συναδελφική υποστήριξη αποτελεί έναν ακόμα στόχο της παρούσας μελέτης.

Ένας τρόπος για να μετρήσουμε τη συναδελφική υποστήριξη και αλληλεγγύη είναι να εστιάσουμε στο περιεχόμενο των συζητήσεων που αναπτύσσουν οι εργαζόμενοι μεταξύ τους στο χώρο εργασίας. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν ποικίλες μορφές διαπροσωπικής επικοινωνίας, κάθε μία από τις οποίες συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης (Beehr, King, & King, 1990). Έτσι, η υποστηρικτική επικοινωνία είναι *θετική* όταν επικεντρώνεται στις ευχάριστες πλευρές της εργασίας. Η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι είναι *αρνητική* όταν συζητούνται οι στρεσογόνες πλευρές της εργασίας. Η υποστήριξη αφορά *εκτός εργασίας θέματα* όταν οι εργαζόμενοι συζητούν ζητήματα που δε συνδέονται άμεσα με το επάγγελμα που ασκούν (για παράδειγμα, όταν μιλούν για οικογενειακές τους υποθέσεις). Τέλος, η επικοινωνία διαπνέεται από *ενσυναίσθητική υποστήριξη* όταν οι εργαζόμενοι γίνονται αποδέκτες δηλώσεων υποστήριξης και συμπαράστασης από συναδέλφους και προϊσταμένους. Οι Kahn et al. (2006) έδειξαν σε δείγμα 339 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι όσο περισσότερο εμπλέκεται ο εργαζόμενος σε υποστηρικτική επικοινωνία, κατά την οποία του δίνεται η ευκαιρία να συζητήσει με συναδέλφους τις ευχάριστες πλευρές του επαγγέλματος και να γίνει αποδέκτης δηλώσεων υποστήριξης και συμπαράστασης, τόσο μικρότερο κίνδυνο διατρέχει να βιώσει επαγγελματική εξουθένωση. Αντιθέτως, η επανειλημμένη συζήτηση των δυσάρεστων όψεων της εργασίας φαίνεται ότι αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kahn et al., 2006).

Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια εμπειρικής διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση με βάση τη συγκρότηση δύο ομάδων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που να χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερος υψηλά ή χαμηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει την αξία της ερευνητικής στρατηγικής αναλόγου για τη μελέτη του κοινωνικού άγχους και των επιπτώσεών του στα άτομα (βλ. Stora & Clark, 2001). Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής:

Επί του συνολικού δείγματος αναμένεται να υπάρξει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, ανεξαρτήτως του βαθμού συναδελφικής υποστήριξης που λαμβάνει το άτομο (όπως αυτή προκύπτει από τις συζητήσεις που αναπτύσσει στο χώρο εργασίας) (Υπόθεση 1α). Μάλιστα, η ομάδα υψηλού κοινωνικού άγχους αναμένεται να αναφέρει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκρινόμενη με την ομάδα χαμηλού κοινωνικού άγχους (Υπόθεση 1β).

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας των Kahn et al. (2006), υψηλά επίπεδα θετικής κοινωνικής υποστήριξης και χαμηλά επίπεδα αρνητικής κοινωνικής υποστήριξης αναμένεται να συσχετίζονται με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης, και υψηλή προσωπική επίτευξη (Υπόθεση 2α). Επίσης, το ύψος της ενσυναισθητικής υποστήριξης που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός αναμένεται να συσχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη (Υπόθεση 2β), ενώ η συναδελφική υποστήριξη για εκτός εργασίας θέματα δεν αναμένεται να εμφανίσει σημαντική συσχέτιση με κάποια από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Υπόθεση 2γ).

Τέλος, λόγω της τάσης των ατόμων με κοινωνικό άγχος να αποφεύγουν διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Alden & Taylor, 2004. Dodge et al., 1987), αναμένεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και τα επίπεδα κοινωνικής συναισθηματικής υποστήριξης που λαμβάνει το άτομο από τους συναδέλφους (Υπόθεση 3).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Από τα 54 πολυθέσια δημοτικά σχολεία (52 σε αστικές περιοχές και 2 σε ημιαστικές περιοχές) του δείγματος και τους 653 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε αυτά συλλέχθηκαν στοιχεία από 427 εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 65.3%. Ειδικότερα, το δείγμα αποτελείται από 146 (34.2%) άντρες και 281 (65.8%) γυναίκες. Από αυτούς, 379 είναι δάσκαλοι (88.8%) και οι υπόλοιποι είναι εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων (π.χ., γυμναστές, καθηγητές μουσικής, ξένων γλωσσών). Παρόλο που τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια δεν ήταν προϊόν

κάποιας συστηματικής δειγματοληψίας, εντούτοις συλλέχθηκαν δεδομένα από διάφορα μέρη της Ελλάδας (Νομοί Αχαΐας, Αρκαδίας, Αττικής, Πρεβέζης, Φθιώτιδας, Κορίνθου, Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας, Πιερίας και Χίου), γεγονός που αυξάνει, ως ένα βαθμό, την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Αναφορικά με τις σπουδές των ανωτέρω εκπαιδευτικών, 229 είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας (53.6%), εκ των οποίων 129 είχαν κάνει εξομοίωση του πτυχίου τους, ενώ 220 διέθεταν πανεπιστημιακό τίτλο (51.5%). Επίσης, από το συνολικό δείγμα, 308 (72.1%) είχαν περαιτέρω σπουδές σε προγράμματα περιοδικής επιμόρφωσης (252 συμμετέχοντες, 59%) και σε μεταπτυχιακές σπουδές (56 συμμετέχοντες, 13.1%). Τέλος, υπήρχαν έξι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ανάμεσα στο δείγμα.

Ο μέσος όρος όσον αφορά τα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας των ανωτέρω εκπαιδευτικών ήταν 16 χρόνια ($T.A. = 9.19$), ενώ το συνολικό δείγμα είχε ηλικιακό μέσο όρο 41.9 χρόνια ($T.A. = 8.36$). Επίσης, 341 εκπαιδευτικοί δήλωσαν έγγαμοι (80.4%). Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό (83.6%) από αυτούς προερχόταν από χαμηλά και μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα σύμφωνα με το δηλωθέν επάγγελμα πατέρα.

Εργαλεία

Στην έρευνα, εκτός από ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο προσωπικών και υπηρεσιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκαν και οι ακόλουθες κλίμακες:

Επαγγελματική εξουθένωση. Χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI) των Maslach και Jackson (1986) σε προσαρμογή των Αναγνωστόπουλου και Παπαδάτου (1992). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ειδική έκδοση της MBI (τύπος ED) που αφορά τους εκπαιδευτικούς (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Η MBI αποτελείται από τρεις υποκλίμακες με συνολικά 22 δηλώσεις αυτο-αξιολόγησης, και ειδικότερα εννέα για τη συναισθηματική εξάντληση, πέντε για την αποπροσωποποίηση, και οκτώ για την προσωπική επίτευξη. Κάθε υποκλίμακα θεωρείται ανεξάρτητη και για το λόγο αυτό οι απαντήσεις σε αυτές δε συνυπολογίζονται. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν τη συχνότητα με την οποία αισθάνονται ότι τους συμβαίνει μια συγκεκριμένη κατάσταση (π.χ., “Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου”) χρησιμοποιώντας μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert κλιμακού-μενη από το 0 (ποτέ δε μου συμβαίνει) έως το 7 (μου συμβαίνει κάθε μέρα).

Η εφαρμογή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν το 47.4% της συνολικής διακύμανσης των τιμών, και οι οποίοι αντιστοιχούν στις τρεις υποκλίμακες Συναισθηματική Εξάντληση, Απροσωποποίηση, και Προσωπική Επίτευξη (βλ. Πίνακα 1). Οι Iwanicki και Schwab (1981) σε έρευ-

νά τους στην οποία συμμετείχαν 469 δάσκαλοι από τη Μασαχουσέτη αναφέρουν δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha) .90 για τη Συναισθηματική Εξάντληση, .76 για την Αποπροσωποποίηση, και .76 για την Προσωπική Επίτευξη. Επιπλέον, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε Ελλάδα και Κύπρο έδωσαν δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha) που κυμαίνονταν από .82 έως .85 για τη Συναισθηματική Εξάντληση, .53 έως .63 για την Αποπροσωποποίηση, και .72 έως .75 για την Προσωπική Επίτευξη (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου et al., 2002. Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992. Kokkinos, 2007. Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αυτοί κυμαίνονταν από .71 έως .81 (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Παραγοντική δομή της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI)

	Παράγοντας		
	F1	F2	F3
Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου	.76		
Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας	.76		
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμη μια μέρα στο σχολείο	.66		
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία	.77		
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα	.54		
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	.46		.36
Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια... νιώθω πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι	.58		.33
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές	.37		.52
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα	-.48	.56	
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα	.31	-.32	.38
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο		.61	
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου		.73	
Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου		.70	
Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου		.59	
Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά		.64	
Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου	-.39	.62	
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν		.58	
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου		.31	
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω			.77
Με προβληματίζει ότι σιγά σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή			.77
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους			.55
Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου			.58
% της εξηγούμενης διακύμανσης	27.29	12.58	7.53
Cronbach's alpha	.81	.81	.71

Σημείωση: F1 = Συναισθηματική Εξάντληση, F2 = Προσωπική Επίτευξη, F3 = Αποπροσωποποίηση

Συναισθηματική κοινωνική υποστήριξη. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια ειδικά διασκευασμένη έκδοση (Kahn et al., 2006) του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Κοινωνικής Υποστήριξης (Emotional Social Support Questionnaire, ESSQ) των Zellars και Perrewe (2001), η οποία μετράει το βαθμό στον οποίον οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε διάφορων μορφών συναισθηματικά υποστηρικτικές συζητήσεις με συναδέλφους στο χώρο εργασίας. Η ESSQ αποτελείται από 18 δηλώσεις οι οποίες καλύπτουν διάφορες θεματικές περιοχές συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης και, ειδικότερα, *θετική υποστήριξη* (τέσσερις δηλώσεις, π.χ., “Μιλάμε για τα καλά πράγματα της δουλειάς μας”), *αρνητική υποστήριξη* (πέντε δηλώσεις, π.χ., “Μιλάμε για το πόσο απεχθανόμαστε κάποια στοιχεία της δουλειάς μας”), *υποστήριξη για εκτός εργασίας θέματα* (τέσσερις δηλώσεις, π.χ., “Συζητάμε πράγματα που συμβαίνουν στην προσωπική μας ζωή”), και *ενσυναισθητική υποστήριξη* (πέντε δηλώσεις, π.χ., “Οι συναδέλφοι μου λένε πως συμεριζόνται αυτά που λέω”). Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν τη συχνότητα με την οποία αισθάνονται ότι τους συμβαίνει μια συγκεκριμένη κατάσταση χρησιμοποιώντας μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert κλιμακούμενη από το 1 (ποτέ) έως το 5 (πάντα).

Η εφαρμογή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε τέσσερις παράγοντες που ερμηνεύουν το 58.6% της συνολικής διακύμανσης των τιμών, και οι οποίοι αντιστοιχούν στις τέσσερις υποκλίμακες, *Θετική Υποστήριξη*, *Αρνητική Υποστήριξη*, *Υποστήριξη για Εκτός Εργασίας Θέματα*, και *Ενσυναισθητική Υποστήριξη* (βλ. Πίνακα 2). Οι Kahn et al. (2006) αναφέρουν δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha) που εκτείνονται από .79 (θετική υποστήριξη) έως .86 (υποστήριξη για εκτός εργασίας θέματα). Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αυτοί κυμαίνονταν από .66 έως .80 (βλ. Πίνακα 2).

Κοινωνικό άγχος. Για τη μέτρηση του κοινωνικού άγχους χρησιμοποιήθηκε η Συντομευμένη Κλίμακα του Φόβου Αρνητικής Αξιολόγησης (Brief Fear of Negative Evaluation scale, BFNE) των Rodebaugh, Woods, Thissen, Heimberg, Chambless, et al. (2004), η οποία αποτελεί συντομευμένη έκδοση της πολύ γνωστής και ευρέως χρησιμοποιούμενης κλίμακας Φόβου Αρνητικής Αξιολόγησης (FNE) που κατασκεύασαν οι Watson και Friend (1969). Η BFNE χρησιμοποιείται συχνά από ερευνητές ως έγκυρος δείκτης του κοινωνικού άγχους. Είναι μια κλίμακα αυτο-αναφορών με 12 δηλώσεις, η οποία μετράει το βαθμό στον οποίο το άτομο φοβάται το ενδεχόμενο αρνητικής αξιολόγησης, επίκρισης, και απόρριψης από τους άλλους. Παραδείγματα προτάσεων που περιλαμβάνονται στην BFNE είναι “Φοβάμαι ότι οι άλλοι δε θα με επιδοκιμάσουν”, “Συχνά ανησυχώ ότι θα κάνω ή θα πω λάθος πράγματα”, και “Συχνά φοβάμαι ότι οι άλλοι άνθρωποι θα προσέξουν τις αδυναμίες μου”. Η βαθμολόγηση γίνεται σε μια 5-βάθμ-

μια κλίμακα τύπου Likert κλιμακούμενη από το 0 (δε με χαρακτηρίζει καθόλου) έως το 4 (με χαρακτηρίζει πάρα πολύ).

Πίνακας 2. Παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Κοινωνικής Υποστήριξης (ESSQ)

	Παράγοντας			
	F1	F2	F3	F4
Οι συνάδελφοι μου λένε ότι συμμαρτυρούν αυτά που λέω	.72			
Οι συνάδελφοι εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους σε μένα	.73	.31		
Οι συνάδελφοι μου λένε πράγματα που με βοηθάνε να βλέπω τα πράγματα με ισορροπημένο τρόπο	.77			
Οι συνάδελφοι μου λένε πως κατανοούν το πώς νιώθω	.83			
Οι συνάδελφοι με καθησυχάζουν για τις ενέργειες που έχω κάνει ή για τα συναισθήματά μου	.83			
Μοιραζόμαστε ενδιαφέρουσες ιδέες αναφορικά με την επιτέλεση της δουλειάς μας	.36	.51		
Μιλάμε για τα καλά πράγματα της δουλειάς μας		.72		
Μιλάμε για το πόσο καλό μέρος είναι το σχολείο για να εργάζεσαι		.74		
Μιλάμε για το πόσο ανταποδοτικό είναι το να είσαι δάσκαλος		.78		
Μιλάμε για το πόσο δύσκολο μέρος είναι αυτό το σχολείο για να εργάζεσαι			.68	
Μιλάμε για τα προβλήματα συνεργασίας με άλλους δασκάλους/ες		.34	.54	
Μιλάμε για το πόσο απεχθανόμαστε κάποια στοιχεία της δουλειάς μας			.83	
Μιλάμε για τα άσχημα πράγματα αναφορικά με τη δουλειά μας		.32	.71	
Μιλάμε για τα προβλήματα στη συνεργασία με κάποιους μαθητές		.52	.30	
Συζητάμε πράγματα που συμβαίνουν στην προσωπική μας ζωή				.81
Μοιραζόμαστε προσωπικές πληροφορίες για το ιστορικό μας και τις οικογένειές μας				.81
Μιλάμε για κοινά ενδιαφέροντα που έχουμε εκτός εργασίας		.51		.39
Μιλάμε για κοινωνικά γεγονότα που είναι άσχετα με τη δουλειά μας		.48		
% της εξηγούμενης διακύμανσης	30.63	11.28	8.96	7.72
Cronbach's alpha	.63	.80	.71	.66

Σημείωση: F1 = Ενσυνασθητική Υποστήριξη, F2 = Θετική Υποστήριξη, F3 = Αρνητική Υποστήριξη, F4 = Υποστήριξη για Εκτός Εργασίας Θέματα.

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας BFNE ανέδειξε έναν παράγοντα που ερμηνεύει το 58.17% της διακύμανσης των τιμών (βλ. Πίνακα 3). Η FNE έχει παρουσιάσει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's $\alpha = .94$), καλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ($r = .78$), και καλή διακριτική εγκυρότητα ($p < .01$) όταν συγκρίθηκε με την Κλίμακα Κοινωνικής Επιθυμητότητας (Social Desirability Scale των Crowne & Marlowe, 1964) σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών (Watson & Friend, 1969). Επίσης, η συντομευμένη έκδοση έχει επιδείξει αρκετά καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά συγκρινόμενη με την πλήρη έκδοσή της ή με άλλες παραπλήσιες κλίμακες (Rodebaugh et al., 2004). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α βρέθηκε υψηλός, .93.

Πίνακας 3. Παραγοντική δομή της Κλίμακας Φόβου Αρνητικής Αξιολόγησης (BFNE)

	Παράγοντας
Ανησυχώ για το τι θα σκεφτούν οι άλλοι για μένα, ακόμα κι όταν ξέρω πως αυτό δε βοηθάει	.74
Με ενοχλεί όταν οι άνθρωποι σχηματίζουν μη ευνοϊκή εντύπωση για μένα	.70
Συχνά φοβάμαι ότι οι άλλοι άνθρωποι θα προσέξουν τις αδυναμίες μου	.77
Ανησυχώ για το τι είδους εντύπωση δίνω στους ανθρώπους	.81
Φοβάμαι ότι οι άλλοι δε θα με επιδοκιμάσουν	.80
Φοβάμαι ότι οι άνθρωποι θα με κατηγορήσουν	.76
Με απασχολεί η γνώμη των άλλων ανθρώπων για μένα	.76
Όταν μιλάω σε κάποιον, ανησυχώ για το τι μπορεί να σκέφτονται για μένα	.81
Συνήθως ανησυχώ για το τι είδους εντύπωση δίνω	.84
Όταν ξέρω ότι κάποιος με κρίνει, αυτό έχει την τάση να με ενοχλεί	.65
Μερικές φορές σκέφτομαι ότι με απασχολεί το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα περισσότερο απ' όσο θα έπρεπε	.78
Συχνά ανησυχώ ότι θα κάνω ή θα πω λάθος πράγματα	.72
% της εξηγούμενης διακύμανσης	58.17
Cronbach's alpha	.93

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2009 στους δασκάλους και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς έγινε ατομικά μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα (2-5 ημέρες) και σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί επέστρεψαν ανώνυμα τα ερωτηματολόγια στους συνεργάτες του ερευνητή.

Η κλίμακα BFNE και το ESSQ μεταφράστηκαν στα ελληνικά από το συγγραφέα της παρούσης μελέτης, ενώ ένας δεύτερος, δίγλωσσος ερευνητής επανέφερε τη μεταφρασμένη κλίμακα στην αρχική της γλώσσα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σχέσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης με το κοινωνικό άγχος και τη συναισθηματική κοινωνική υποστήριξη

Οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες συσχέτισης μεταξύ των μετρήσεων που αφορούν το κοινωνικό άγχος, τη συναισθηματική κοινωνική υποστήριξη και την επαγγελματική εξουθένωση δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 4. Οι εκπαιδευτικοί

που βίωναν υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους ανέφεραν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης από εκείνους που βίωναν χαμηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους. Το κοινωνικό άγχος δεν εμφάνισε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη συναισθηματική κοινωνική υποστήριξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερη θετική επικοινωνία με συναδέλφους (θετική υποστήριξη) δήλωσαν μειωμένη συναισθηματική εξάντληση αλλά και μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονταν σε πιο αρνητική επικοινωνία (αρνητική υποστήριξη) δήλωσαν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση και υψηλότερη αποπροσωποποίηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που γίνονταν αποδέκτες περισσότερης ενσυναισθητικής υποστήριξης από τους συναδέλφους ανέφεραν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη και χαμηλότερη αποπροσωποποίηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που βίωναν περισσότερη υποστήριξη από συναδέλφους για θέματα εκτός εργασίας ανέφεραν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη. Ακόμα, όσο περισσότερη προϋπηρεσία διέθεταν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη ήταν η προσωπική τους επίτευξη και τόσο μεγαλύτερη συναισθηματική υποστήριξη απολάμβαναν από τους συναδέλφους, δηλαδή υπήρχε σημαντική θετική συσχέτιση με δύο από τις τέσσερις υποκλίμακες του ESSQ. Τέλος, ο υπολογισμός συντελεστών μερικής συσχέτισης³ έδειξε ότι, κρατώντας σταθερό τον παράγοντα του ESSQ, η συσχέτιση του κοινωνικού άγχους με τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης παρέμεινε σημαντική (Συναισθηματική Εξάντληση, $r = .17, p = .001$. Αποπροσωποποίηση, $r = .22, p < .001$. Προσωπική Επίτευξη, $r = -.14, p < .01$).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις Pearson r, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (N = 427)

Μεταβλητές	M.O. (T.A.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Φύλο		--	-.12**	.09	.05	.03	.06	-.01	.04	-.08	-.04
2. Χρόνια προϋπηρεσίας	16.03 (9.19)		--	.01	.17**	.10*	.09	.06	-.01	.25***	-.06
3. Κοινωνικό Άγχος	1.70 (0.87)			--	.04	.08	.07	.04	.18***	-.12**	.22***
4. Θετική Υποστήριξη	3.58 (0.69)				--	.36***	.30***	.49***	-.11*	.35***	-.09
5. Αρνητική Υποστήριξη	2.96 (0.86)					--	.37***	.23***	.27***	-.01	.18***
6. Υποστήριξη για Εκτός Εργασίας Θέματα	2.41 (0.82)						--	.25***	-.01	.11*	-.03
7. Ενσυναισθητική Υποστήριξη	3.40 (0.83)							--	-.04	.28***	-.14**
8. Συναισθηματική Εξάντληση	1.96 (0.91)								--	-.30***	.50***
9. Προσωπική Επίτευξη	4.19 (0.80)									--	-.28***
10. Αποπροσωποποίηση	1.02 (0.84)										--

Σημείωση: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$. Το φύλο κωδικοποιήθηκε: 1 = άρρεν, 2 = θήλυ.

³ partial correlation coefficients.

Επιδράσεις δημογραφικών παραγόντων

Οι πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVAs) δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές για καμία από τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφορικά με τον παράγοντα Φύλο, δηλαδή για τη Συναισθηματική Εξάντληση, $F(1, 425) = 0.56, p > .05$, για την Προσωπική Επίτευξη, $F(1, 425) = 2.15, p > .05$, και για την Αποπροσωποποίηση, $F(1, 425) = 1.33, p > .05$. Το ίδιο ίσχυσε για τον παράγοντα Ειδικότητα, δηλαδή για τη Συναισθηματική Εξάντληση, $F(1, 425) = 1.35, p > .05$, για την Προσωπική Επίτευξη, $F(1, 425) = 2.97, p > .05$, και για την Αποπροσωποποίηση, $F(1, 425) = 1.71, p > .05$, καθώς και με τον παράγοντα Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο Πατέρα, δηλαδή για τη Συναισθηματική Εξάντληση, $F(2, 376) = .99, p > .05$, για την Προσωπική Επίτευξη, $F(2, 376) = 1.95, p > .05$, και για την Αποπροσωποποίηση, $F(2, 376) = .15, p > .05$.

Παρατηρήθηκε όμως μια στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την επαγγελματική εξουθένωση αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη, $F(1, 421) = 9.48, p = .003$, μερικό $\eta^2 = .02$, καθώς και χαμηλότερη αποπροσωποποίηση, $F(1, 421) = 3.77, p = .05$, μερικό $\eta^2 = .01$, συγκρινόμενοι με τους άγαμους εκπαιδευτικούς. Επίσης, όσον αφορά τον παράγοντα Χρόνια Υπηρεσίας, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα Προσωπική Επίτευξη. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάτω από 16 χρόνια προϋπηρεσία ανέφεραν μικρότερη προσωπική επίτευξη, $F(1, 423) = 21.95, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .05$, συγκρινόμενοι με συναδέλφους που διέθεταν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Επιδράσεις κοινωνικού άγχους και συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης

Η διερεύνηση της συμβολής του κοινωνικού άγχους και της συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε με χρήση μιας σειράς αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Τρεις αναλύσεις παλινδρόμησης έγιναν, μία για κάθε έναν παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης χωριστά (Πίνακας 5).

Αναφορικά με τον παράγοντα Συναισθηματική Εξάντληση, η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι τρεις από τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές (Κοινωνικό Άγχος, Θετική Υποστήριξη, Αρνητική Υποστήριξη) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπουν το 13.8% της συνολικής διακύμανσης των τιμών, $F(5, 426) = 14.63, p < .001$. Επίσης, αναφορικά με τον παράγοντα Αποπροσωποποίηση, η ανάλυση έδειξε ότι τέσσερις από

τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές (Κοινωνικό Άγχος, Θετική Υποστήριξη, Αρνητική Υποστήριξη, Ενσυναισθητική Υποστήριξη) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της Αποπροσωποποίησης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπουν το 11.1% της συνολικής διακύμανσης των τιμών, $F(5, 426) = 11.61, p < .001$. Τέλος, αναφορικά με τον παράγοντα Προσωπική Επίτευξη, η ανάλυση έδειξε ότι τέσσερις από τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές (Κοινωνικό Άγχος, Θετική Υποστήριξη, Αρνητική Υποστήριξη, Ενσυναισθητική Υποστήριξη) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της Προσωπικής Επίτευξης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπουν το 18.4% της συνολικής διακύμανσης των τιμών, $F(5, 426) = 20.25, p < .001$.

Πίνακας 5. Πίνακας γραμμικής παλινδρόμησης με μεταβλητές κριτηρίου τους παράγοντες Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική Επίτευξη

	Beta	t	p
Συναισθηματική Εξάντληση			
Σταθερός όρος		7.102	< .001
Κοινωνικό άγχος	.160	3.545	< .001
Θετική υποστήριξη	-.235	-4.305	< .001
Αρνητική υποστήριξη	.344	7.051	< .001
Προσαρμοσμένος συντελεστής $R^2 = .138, F(5, 426) = 14.63, p < .001$			
Αποπροσωποποίηση			
Σταθερός όρος		4.017	< .001
Κοινωνικό άγχος	.213	4.640	< .001
Θετική υποστήριξη	-.112	-2.026	= .043
Αρνητική υποστήριξη	.233	4.701	< .001
Ενσυναισθητική υποστήριξη	-.151	-2.850	< .01
Προσαρμοσμένος συντελεστής $R^2 = .111, F(5, 426) = 11.61, p < .001$			
Προσωπική Επίτευξη			
Σταθερός όρος		13.849	< .001
Κοινωνικό άγχος	.128	-2.899	< .01
Θετική υποστήριξη	.343	6.466	< .001
Αρνητική υποστήριξη	-.205	-4.323	< .001
Υποστήριξη για εκτός εργασίας θέματα	.021	0.458	> .01
Ενσυναισθητική υποστήριξη	.160	3.154	< .01
Προσαρμοσμένος συντελεστής $R^2 = .184, F(5, 426) = 20.25, p < .001$			

Διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με χαμηλά και υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους

Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο ομάδες βάσει της συνολικής βαθμολογίας που έφεραν στην κλίμακα BFNE. Έτσι συγκροτήθηκε μια ομάδα από εκπαιδευτικούς οι οποίοι διατηρούσαν υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους (μία τυπική απόκλιση άνω του μέσου όρου στην κλίμακα BFNE, $n = 83$) καθώς και μια δεύτερη ομάδα,

όπου οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονταν από χαμηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους (μία τυπική απόκλιση κάτω του μέσου όρου στην κλίμακα BFNE, $n = 81$). Η πολυμεταβλητή ανάλυση συνδιακύμανσης (MANCOVA) έδειξε ότι ελέγχοντας στατιστικώς τις επιδράσεις της κοινωνικής συναισθηματικής υποστήριξης υπήρχε μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον παράγοντα Συναισθηματική Εξάντληση βρέθηκε $M.O. = 1.77$, $T.A. = 0.81$ για την ομάδα χαμηλού κοινωνικού άγχους, και $M.O. = 2.21$, $T.A. = 0.98$ για την ομάδα υψηλού κοινωνικού άγχους, $F(1, 158) = 9.82$, $p = .003$, μερικό $\eta^2 = .06$. Όσον αφορά τον παράγοντα Αποπροσωποποίηση βρέθηκε $M.O. = 0.80$, $T.A. = 0.85$ για την ομάδα χαμηλού κοινωνικού άγχους και $M.O. = 1.36$, $T.A. = 0.88$ για την ομάδα υψηλού κοινωνικού άγχους, $F(1, 158) = 17.78$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .10$. Όσον αφορά τον παράγοντα Προσωπική Επίτευξη βρέθηκε $M.O. = 4.44$, $T.A. = 0.78$ για την ομάδα χαμηλού κοινωνικού άγχους και $M.O. = 4.08$, $T.A. = 0.74$ για την ομάδα υψηλού κοινωνικού άγχους, $F(1, 158) = 8.95$, $p = .004$, μερικό $\eta^2 = .05$.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στα χαρακτηριστικά της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος όσο και στα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να εξετάσει τη συσχέτιση που εμφανίζει με την επαγγελματική εξουθένωση ένας σημαντικός παράγοντας, οι οποίοι δεν έχει ερευνηθεί μέχρι στιγμής, δηλαδή το κοινωνικό άγχος των εκπαιδευτικών.

Τα βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως εξής: Η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους τρεις παράγοντες που συνθέτουν την Κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και το κοινωνικό άγχος έδειξε ότι το κοινωνικό άγχος εμφανίζει θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες Συναισθηματική Εξάντληση και Αποπροσωποποίηση και αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα Προσωπική Επίτευξη. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο κοινωνικού άγχους δήλωσαν περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλό επίπεδο κοινωνικού άγχους. Τα αποτελέσματα παρέμειναν σημαντικά ακόμα και όταν ελέγχθηκε στατιστικώς η επίδραση της συναισθηματικής υποστήριξης που λαμβάνει το άτομο από συναδέλφους στο χώρο εργασίας και η οποία αφορά τις συζητήσεις που αναπτύσσει μαζί τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν πλήρως τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας (Υπόθεση 1α και 1β).

Η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη που εντοπίζει μια σημαντική συσχέτιση (αν και σχετικά περιορισμένη σε μέγεθος) ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο επιρρεπείς στο κοινωνικό άγχος διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν επαγγελματική εξουθένωση, ίσως επειδή το διαρκές και έντονο άγχος που βιώνουν κατά την καθημερινή συναναστροφή τους με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, τους εξαντλεί και τους αποδιοργανώνει, ενώ παράλληλα διαβρώνει την εργασιακή τους απόδοση και αποτελεσματικότητα. Εάν αναλογιστούμε ότι το κοινωνικό άγχος αποτελεί μία διακριτή κατηγορία του φάσματος των αγχωδών διαταραχών, κατά την οποία το άτομο ανησυχεί διαρκώς ότι η απόδοσή του είναι κατώτερη των περιστάσεων και ότι δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που θεωρεί ότι έχουν οι άλλοι γι' αυτόν (π.χ. μαθητές, συναδέλφοι, γονείς), δεν είναι δύσκολο να κατανοήσουμε πώς η χρόνια αυτή κατάσταση σταδιακά μετεξελίσσεται σε επαγγελματική εξουθένωση (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου et al., 2002). Βέβαια, η συσχετιστική ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη δε μας δίνει απολύτως ασφαλή συμπεράσματα, ούτε για την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση ούτε για την κατεύθυνση της σχέσης αυτής. Επομένως, δεν μπορεί να αποκλειστεί εξισορροπημένη πιθανότητα το κοινωνικό άγχος να αποτελεί επακόλουθο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αν και κάτι τέτοιο μοιάζει λιγότερο πιθανό δεδομένου ότι το κοινωνικό άγχος εμφανίζεται σχετικά νωρίς στη ζωή του ατόμου. (Οι ειδικοί υπολογίζουν τη μέση ηλικία έναρξης του κοινωνικού άγχους στα 10-11 έτη. Βλ. Βασιλόπουλος, 2009.) Επιπλέον, η συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη ενός τρίτου παράγοντα που παρεμβαίνει και συσχετίζεται και με τις δύο, όπως για παράδειγμα ο δείκτης νευρωτισμού και εσωστρέφειας του ατόμου (Kokkinos, 2007. Zellars & Perrewe, 2001). Χρειάζεται περισσότερη έρευνα στο σημείο αυτό.

Ένα δεύτερο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι οι σημαντικές συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και τους τέσσερις παράγοντες συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερη θετική επικοινωνία με συναδέλφους δήλωσαν μειωμένη συναισθηματική εξάντληση και μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονταν σε πιο αρνητική επικοινωνία δήλωσαν αυξημένη συναισθηματική εξάντληση και υψηλή αποπροσωποποίηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που γίνονταν αποδέκτες περισσότερης ενσυναίσθητικής υποστήριξης από τους συναδέλφους ανέφεραν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη και χαμηλότερη αποπροσωποποίηση. Τέλος, οι αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι η συναδελφική υποστήριξη για εκτός εργασίας θέματα

δεν παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με κάποια από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τις αρχικές μας υποθέσεις (Υπόθεση 2α, 2β και 2γ) και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στις Η.Π.Α. (Beehr et al., 1990. Kahn et al., 2006. Zellars & Perrewew, 2001). Επίσης, συμφωνούν με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, όπου εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με την υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από διάφορα πρόσωπα, μεταξύ των οποίων και οι συνάδελφοι στο χώρο εργασίας (Μπρούζος, 2011). Συνεπώς, όλες οι προαναφερθείσες έρευνες φαίνεται να συμφωνούν πως όσο περισσότερο συμμετέχει ο εργαζόμενος σε υποστηρικτικές συζητήσεις με συναδέλφους, όπου δίνεται έμφαση στις ευχάριστες πλευρές της εργασίας, τόσο λιγότερο κινδυνεύει να βιώσει επαγγελματική εξουθένωση. Όπως θα δούμε παρακάτω, το εύρημα αυτό έχει σημαντικές συμβουλευτικές προεκτάσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απουσία σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και τη συναισθηματική κοινωνική υποστήριξη, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις αρχικές μας προβλέψεις (Υπόθεση 3). Γενικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απολαμβάνουν μια ελαφρώς άνω του μετρίου συναισθηματική υποστήριξη από συναδέλφους (υποκλίμακα Θετικής Υποστήριξης και Ενσυναισθητικής Υποστήριξης) γεγονός που μάλλον θα πρέπει να αποδοθεί στα σχετικά μέτρια επίπεδα ανταγωνισμού και στη μεγάλη ισχύ των κοινωνικών δεσμών στη χώρα μας (Κάντας, 1996. Μόττη-Στεφανίδη, 2000. Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη αξία εάν συσχετιστεί με το γεγονός ότι η (συναδελφική) κοινωνική υποστήριξη επιδρά ευεργετικά, όχι μόνο στην ψυχική υγεία και στην ψυχολογική ασφάλεια του εργαζομένου, αλλά και στα επίπεδα ικανοποίησης που λαμβάνει από την εργασία (Καφέτσιος et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί, σήμερα, δέχονται έντονες πιέσεις και από πολλές πλευρές (μαθητές, γονείς, προϊσταμένη αρχή), προκειμένου να ανταποκριθούν σε συχνά αντικρουόμενες και αντιφατικές προσδοκίες σχετικά με την επιτέλεση του έργου τους (Hargreaves, 1972. Κοσμόπουλος, 2000). Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις αυτές, πιθανόν να στρέφονται στη συναδελφική αλληλεγγύη ως μιας από τις λίγες ασπίδες προστασίας από το εργασιακό στρες. Στη συναισθηματική αυτή επένδυση στη συναδελφικότητα από όλους τους εκπαιδευτικούς (αγχώδεις και μη) θα πρέπει πιθανόν να αποδώσουμε και την απουσία (αρνητικής) συσχέτισης στην παρούσα εργασία ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και τη συναδελφική κοινωνική υποστήριξη, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις αρχικές μας υποθέσεις (Υπόθεση 3). Επιπλέον το αποτέλεσμα αυτό προστίθεται στα ευρήματα αρκετών ερευνών στον ελληνικό χώρο που αδυνατούν να εντοπίσουν στατιστικά σημαντική

συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική υποστήριξη από το περιβάλλον εργασίας και την ψυχική υγεία του ατόμου (για ανασκόπηση βλ. Καφέτσιος, 2004).

Όσον αφορά τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα υπόλοιπα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη και χαμηλότερη αποπροσωποποίηση συγκρινόμενοι με τους άγαμους εκπαιδευτικούς, κάτι που έχει παρατηρηθεί άλλωστε και σε προηγούμενες έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου et al., 2002). Επιπλέον, σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα (Κάντας, 1998), οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάτω από 16 χρόνια προϋπηρεσία ανέφεραν μικρότερη προσωπική επίτευξη συγκρινόμενοι με συναδέλφους που διέθεταν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό είναι μάλλον αναμενόμενο, εάν αναλογιστούμε ότι χρειάζεται να περάσει αρκετός χρόνος προτού οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, γεφυρώσουν τη θεωρία με την πράξη και χτίσουν σιγά σιγά, μέσα από δοκιμή και πλάνη, τη δική τους εργασιακή αποτελεσματικότητα. Άλλωστε, τα δύο αυτά ευρήματα πιθανόν να συνδέονται στο βαθμό που οι έγγαμοι επαγγελματίες βρίσκονται ήδη σε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο συνήθως επενδύουν συναισθηματικά, ενώ διαθέτουν μεγαλύτερη πείρα και ωριμότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις – ειδικά στο χειρισμό των μικρών παιδιών – την οποία και μεταφέρουν γόνιμα στο εργασιακό τους περιβάλλον και αντίστροφα με την παρέλευση του χρόνου (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου et al., 2002).

Η παρούσα μελέτη ασφαλώς και παρουσιάζει περισσότερους περιορισμούς απ' όσους έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής. Για τη μέτρηση των επιπέδων κοινωνικού άγχους χρησιμοποιήθηκε μία και μοναδική κλίμακα, η κλίμακα BFNE. Αν και ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης θεωρείται από πολλούς ως ο πυρήνας του κοινωνικού άγχους (Clark & Wells, 1995), δεν είναι ωστόσο ο μοναδικός, όπως έχει δείξει και η σχετική έρευνα (Weeks, Heimberg, & Rodebaugh, 2008). Επομένως, επιβάλλεται μελλοντικά να χρησιμοποιηθούν περισσότερες της μίας κλίμακες για τη διερεύνηση της σχέσης που εμφανίζει η επαγγελματική εξουθένωση με επιπλέον όψεις του κοινωνικού άγχους.

Ένας άλλος περιορισμός είναι η σχεδόν αποκλειστική προέλευση των εκπαιδευτικών του δείγματος από πολυθέσια σχολεία σε αστικά περιβάλλοντα, γεγονός που μειώνει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και θέτει περιορισμούς στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ανάλογους περιορισμούς θέτει και το μέτριο ποσοστό ανταπόκρισης (65.3%) των εκπαιδευτικών στην έρευνα, καθότι δεν μπορούμε *a priori* να υποθέσουμε ότι το ποσοστό μη ανταπόκρισης κατανέμεται κατά

απόλυτα τυχαίο τρόπο στον πληθυσμό-στόχο. Γενικότερα παρατηρούνται διαφορές (ως προς το δείκτη νοημοσύνης, το μορφωτικό επίπεδο, την ευσυνειδησία, κ.λπ.) ανάμεσα στα άτομα που ανταποκρίνονται και σε αυτά που δεν ανταποκρίνονται στις εκκλήσεις για συμμετοχή σε έρευνα (Argy, Jacobs, Sorensen, & Razavieh, 2010). Πάντως, ποσοστά επιστροφής ερωτηματολογίων που κυμαίνονται ανάμεσα στο 40% και 70% είναι μάλλον αναμενόμενα στην εκπαιδευτική έρευνα (Argy et al., 2010).

Ένας ακόμη περιορισμός είναι η αποκλειστική χρήση κλιμάκων αυτο-αναφοράς, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα τα αποτελέσματα να απηχούν περισσότερο τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε παρά τις πραγματικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, ενώ ένας άλλος περιορισμός είναι ότι τα εργαλεία BFNE και ESSQ μεταφράστηκαν στα ελληνικά από το συγγραφέα για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και δεν έχουν σταθμιστεί και προσαρμοστεί κατάλληλα στον ελληνικό πληθυσμό. Τέλος, παρότι στην έρευνα συμμετείχε και ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών διάφορων ειδικοτήτων (γεγονός που, ως ένα βαθμό, αντανάκλα και τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), είναι πρόωμο και παρακινδυνευμένο να υποθέσουμε ότι τα αποτελέσματα έχουν οπωσδήποτε γενικευτική ισχύ και στους καθηγητές ειδικοτήτων ή στους εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι έχουν ενδιαφέρουσες προεκτάσεις τόσο για τη μελλοντική έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής και εργασιακής ψυχολογίας, όσο και για τις θεωρίες κοινωνικού άγχους. Όσον αφορά την εργασιακή ψυχολογία, αυτή θα ωφεληθεί αρκετά εάν μελετηθούν συστηματικά οι επιπτώσεις που έχει για την εργασιακή παρουσία και απόδοση του ατόμου η ύπαρξη (και αποτύπωση στη συμπεριφορά) ήπιων ή μέτριων συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους (τα άτομα με ψυχοπαθολογικά υψηλό δείκτη κοινωνικού άγχους είναι πιο πιθανό να επιλέξουν περισσότερο 'μοναχικά' επαγγέλματα ή και να μην εργάζονται καθόλου), ειδικά για τα επαγγέλματα που προϋποθέτουν καθημερινή διαπροσωπική αλληλεπίδραση και συνεργασία στο χώρο εργασίας όπως, για παράδειγμα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Zellars, 2007). Αν αναλογιστούμε ότι άτομα με ήπια και μέτρια επίπεδα κοινωνικού άγχους απαντώνται σε ποσοστό που σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζει το 50% περίπου του συνολικού πληθυσμού (ανάλογα με την ηλικία και τη χώρα στην οποία έχει διεξαχθεί η έρευνα), τότε αντιλαμβανόμαστε ότι τα πορίσματα της προτεινόμενης έρευνας θα αφορούν μίαν όχι αμελητέα μερίδα εργαζομένων. Όσον αφορά τα μοντέλα κοινωνικού άγχους, αυτά καλούνται να μελετήσουν και να ενσωματώσουν στη θεωρία τους σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα κοινωνικώς αγχώδη άτομα στο χώρο εργασίας, καθώς και να αναδείξουν με ποιο τρόπο και μέσα από ποιες οδούς τα συμπτώμα-

τα αυτά επηρεάζουν την εργασιακή τους παρουσία και οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση. Μέχρι στιγμής, η σχετική έρευνα πάνω στο κοινωνικό άγχος έχει διεξαχθεί εκτός εργασιακού περιβάλλοντος, πρωτίστως σε ερευνητικά εργαστήρια και με βάση τη δημιουργία τεχνητών διαπροσωπικών καταστάσεων, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε πραγματικές καταστάσεις και πεδία κοινωνικής αλληλεπίδρασης πολύ διαφορετικά.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι μπορούν να οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα και εφαρμογές που σχετίζονται με τη συμβουλευτική αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Εάν η σημαντική σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση επιβεβαιωθεί από μελλοντικές μελέτες, και με την προϋπόθεση ότι θα διασκεδαστούν οι επιφυλάξεις της παρούσας έρευνας, τότε στην προσπάθεια για πρόληψη και καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ίσως βοηθήσει η αξιοποίηση μοντέλων κοινωνικού άγχους – όπως το γνωστικό μοντέλο των Clark και Wells (1995) ή το αντίστοιχο των Rapee και Heimberg (1997) – και των συμβουλευτικών τους εφαρμογών (Vassilopoulos, 2008. Vassilopoulos & Watkins, 2009). (Για μια άρτια επισκόπηση των ερευνών πάνω στο κοινωνικό άγχος και της εφαρμοσμένης τους αξίας στο χώρο του εργασιακού στρες, βλ. Zellars, 2007.) Αυτό σημαίνει πως ίσως χρειαστεί να γίνουν παρεμβάσεις όπως ο *προληπτικός* εντοπισμός και συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών (εν ενεργεία ή υποψήφιων) με συμπτώματα κοινωνικού άγχους, προκειμένου να μετριάσουν ή να τροποποιήσουν τις επαναλαμβανόμενες αρνητικές και αυτο-υπονομευτικές σκέψεις τους (Kyriacou, 2001) και να διαχειριστούν το στρες της καθημερινής επαφής και έκθεσης στα μάτια των μαθητών τους, προτού αυτό μετεξελιχθεί σε σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Σχετικές παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς με συμπτώματα άγχους έχουν ήδη υλοποιηθεί με ενθαρρυντικά μέχρι στιγμής αποτελέσματα (Gold, Smith, Horper, Herne, Tansey, et al., 2010), γεγονός που προσφέρει υποσχέσεις για μια πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στο μέλλον. Βέβαια, εδώ μόνον υποθέσεις διατυπώνονται και ασφαλή συμπεράσματα θα προκύψουν κυρίως μέσα από διαχρονικές μελέτες που θα ελέγξουν με άμεσο τρόπο την υπόθεση ότι εκπαιδευτικοί με συμπτώματα κοινωνικού άγχους κινδυνεύουν περισσότερο να αναπτύξουν επαγγελματική εξουθένωση στο μέλλον.

Επιπλέον, γίνεται φανερό ότι η συναισθηματική υποστήριξη που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από συναδέλφους (σύλλογο διδασκόντων, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους) επηρεάζει σημαντικά την προσπάθεια που κάνει να ξεπεράσει την κρίση σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Όμως, δεν είναι όλες οι μορφές κοινωνικής υποστήριξης εξίσου βοηθητικές. Οι συζητήσεις με συναδέλφους, οι οποίες εστιάζουν στις θετικές πλευρές του επαγγέλματος και διαπνέονται από ενσυνα-

σθητική υποστήριξη και αισιόδοξη στάση λειτουργούν πιο βοηθητικά συγκρινόμενες με τις συζητήσεις που διακρίνονται για την απαισιοδοξία και την προσήλωση στην ασχήμια. Επομένως, για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης απαιτείται, μεταξύ άλλων, διοργάνωση επιμορφωτικών και βιωματικών σεμιναρίων με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων για τη σημασία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και την ανάγνη σωστής υποστήριξης των συναδέλφων που βρίσκονται ή όχι σε κρίση.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που εντοπίζει μια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ικανό δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Περαιτέρω διερεύνηση της παραπάνω σχέσης ενδέχεται να εμπλουτίσει τις υπάρχουσες θεωρίες και να αναδείξει τη σημασία που έχει η αξιοποίηση του θεωρητικού πλαισίου του κοινωνικού άγχους για την έγκαιρη πρόληψη και αποτελεσματική αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός στο χώρο του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127
- Alden, L. E., & Taylor, C. T. (2004). Interpersonal processes in social phobia. *Clinical Psychology Review*, 24, 857-882.
- Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 183-202.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2009). Ντροπαλότητα και κοινωνικό άγχος σε μαθητές του Δημοτικού: Συχνότητα εμφάνισης και ένα νέο ερωτηματολόγιο μέτρησης του παιδικού κοινωνικού άγχους. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 16, 44-59.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Muller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2005). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199-204.
- Beehr, T. A., King, L. A., & King, D. W. (1990). Social support and occupational stress: Talking to supervisors. *Journal of Vocational Behaviour*, 36, 61-81.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (2001). Hospital restructuring, work-family conflict and

- psychological burnout among nursing staff. *Psychological Health*, 32, 126-138.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 69-93). New York: Guilford.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive: Studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.
- de Heus, P., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vanderbergh & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dodge, C. S., Heimberg, R. G., Nyman, D., & O'Brien, G. T. (1987). Daily heterosocial interactions of high and low socially anxious college students: A diary study. *Behavior Therapy*, 18, 90-96.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 7, 325-331.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 184-189.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers : Methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 69, 61-99.
- Hargreaves, D. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross-validated study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Kafetsios, K. (2006). Social support and well-being in contemporary Greek society: Examination of multiple indicators at different levels of analysis. *Social Indicators Research*, 76, 127-145.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., & Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 793-807.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και

- στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.
- Κάντας, Α. (1998). Επαγγελματικός άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών*, 1, 91-105.
- Καφέτσιος, Κ. (2004). Το δικαίωμα του 'σχετίζεσθαι': Δίκτυα σχέσεων και ψυχική υγεία στη σύγχρονη Ελληνική κοινωνία. Στα *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για τα Ανθρώπινα δικαιώματα, για το περιβάλλον και την υγεία*, Υπουργείο Παιδείας (σ. 139-145). Κιλκίς: Διεύθυνση Β΄θμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς.
- Καφέτσιος, Κ. Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., & Τζίμα, Γ. (2006). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και στην ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4, 6-17.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Κοσμοπούλου, Β. Α. (2000). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου* (4η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual research edition*. Palo Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Means, 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 and Coping*, 16, 71-82.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων απόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεξεβέργης (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα επιμόρφωσης ενυπαιθετοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 95-103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2011). Η επαγγελματική εξουθένωση Ελλήνων δασκάλων: Μια εμπειρική μελέτη. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ. Έκδ.), *Εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ι. Ε. Πυργιωτάκη* (σ. 734-769). Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14, 367-391.
- Papastylilianou D., Kaila M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role conflict – Ambiguity. *Journal of Social Psychology of Education*, 12, 295-314.
- Pierce, M., & Molloy, G. (1990). Psychological and biographical differences between

- secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Phillips, S. D., & Bruch, M. A. (1988). Shyness and dysfunction in career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 159-165.
- 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, 61-76.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18, 537-550.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety: A modular course*. Hove, UK: Psychology Press.
- Rapee, R. M. (1995). Descriptive psychopathology of social phobia. In R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 41-66). New York: Guilford.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 741-756.
- Rodebaugh, T. L., Woods, C. M., Thissen, D. M., Heimberg, R. G., Chambless, D. L., & Rapee, R. M. (2004). More information from fewer questions: The factor structure and item properties of the original and Brief Fear of Negative Evaluation scale. *Psychological Assessment*, 16, 169-181.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Stopa, L., & Clark, D. M. (2001). Social phobia: Comments on the viability and validity of an analogue research strategy and British norms for the Fear of Negative Evaluation questionnaire. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29, 423-430.
- Vassilopoulos, S. P. (2008). Coping strategies and anticipatory processing in high and low socially anxious individuals. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 98-107.
- Vassilopoulos, S. P., & Watkins, E. (2009). Adaptive and maladaptive self-focus: A pilot extension study with individuals high and low in fear of negative evaluation. *Behavior Therapy*, 40, 181-189.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., & Rodebaugh, T. L. (2008). The Fear of Positive Evaluation Scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 44-55.
- Zellars, K. L. (2007). Social anxiety: An overlooked variable in the organizational stress literature. In D. C. Ganster & P. L. Perrewe (Eds.), *Research in occupational stress and well being: Exploring the work and non-work interface* (Vol. 6, pp. 1-33). New York: JAI.
- Zellars, K. L., & Perrewe, P. L. (2001). Affective personality and the content of emotional social support: Coping in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86, 459-467.

JOB BURNOUT AND ITS RELATION TO SOCIAL ANXIETY IN TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION

Stephanos P. Vassilopoulos

University of Patras, Greece

Abstract: The aim of this study was to investigate teachers' job burnout with social anxiety. The sample comprised 427 teachers. The participants completed the Maslach Burnout Inventory for educators consisting of three subscales (Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Personal Accomplishment), the Emotional Social Support Questionnaire, and the Brief Fear of Negative Evaluation scale which is a valid index of social anxiety, along with demographic data. The results showed that social anxiety was significantly related to all dimensions of job burnout. Additionally, teachers with high social anxiety reported higher levels of job burnout compared to teachers with low social anxiety. The results highlight the need for further investigation of the relationship between social anxiety and job burnout.

Key words: Emotional support, Interpersonal relationships, Job burnout of teachers, Social anxiety.

Address: Stephanos P. Vassilopoulos, Department of Primary Education, University of Patras, 261 10 Patras, Greece. Phone: +30-2310-969742. E-mail: stephanosv@upatras.gr