

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/260268488>

Psycho-social sources of stress and burnout in schools: Research on a sample of italian teachers

Article in *La Medicina del lavoro* · February 2014

Source: PubMed

CITATIONS

7

READS

1,121

2 authors:



Maria Luisa Pedditzi

Università degli studi di Cagliari

16 PUBLICATIONS 25 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Marcello Nonnis

Università degli studi di Cagliari

22 PUBLICATIONS 46 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Fonti psico-sociali di stress e burnout a scuola: una ricerca su un campione di docenti italiani

MARIA LUISA PEDDITZI, M. NONNIS

Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia, Università degli Studi di Cagliari

KEY WORDS

Stress, burnout, teachers

PAROLE CHIAVE

Stress, burnout, insegnanti

SUMMARY

«Psycho-social sources of stress and burnout in schools: research on a sample of italian teachers». **Background:** Numerous studies show the existence of stress and burnout among teachers. The psycho-social sources of stress and burnout in teachers cover many aspects, often of conflictual nature, affecting the relationship with the school organization, colleagues, parents, students, and many other variables. **Objective:** This study aimed at exploring the incidence of burnout among teachers in primary and secondary schools and to describing the characteristics of burnout taking into account the educational level, the location of the school and the teacher's length of service. Another objective of this study was to identify, among the principal sources of teachers' job stress, those sources that are more able to predict the occurrence of burnout. Among these predictors of stress we considered the personal image of the teacher with respect to the work-family interface and the gap between professional and social status. **Methods:** 882 teachers from the cities of Rome, Bari, Cagliari and Sassari completed the Maslach burnout Inventory (MBI), and an adaptation to the school environment of the OSI (Organizational Stress Indicator, Cooper, Sloan & Williams). The data were analyzed using multiple linear regression and analysis of the multivariate variance. **Results:** 29.9% of the teachers surveyed presented high levels of emotional exhaustion, 33.8% had the highest scores of depersonalization; 28.3% had a low level of professional achievement; 8.2% of the teachers were in burnout. Interpersonal conflict and personal image were included among the predictors of emotional exhaustion and depersonalization. **Conclusions:** The study highlights the existence of burnout among teachers and the need for prevention, particularly against depersonalization, that affects the quality of both the teacher-student relationship and the teaching-learning process.

RIASSUNTO

Introduzione: Numerosi studi evidenziano fra i docenti la presenza di disturbi riconducibili allo stress e alla sintomatologia del burnout. Le fonti psico-sociali di stress e burnout degli insegnanti includono numerosi aspetti, spesso di natura conflittuale, che rimandano al rapporto con l'organizzazione scolastica, con i colleghi, i genitori degli studenti, gli alunni e numerose altre variabili. **Obiettivi:** Lo studio intende esplorare l'incidenza del burnout fra i docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado e descriverne le caratteristiche in riferimento al livello scolastico, alla provincia di provenienza e all'anzianità di servizio. Lo studio intende inoltre identificare i principali predittori dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione fra le fonti di stress percepite dagli insegnanti. Fra

Pervenuto il 21.5.2013 - Revisione pervenuta il 9.11.2013 - Accettato il 15.11.2013

Corrispondenza: Maria Luisa Pedditzi, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia, Università degli Studi di Cagliari, Via Is Mirrionis 1, 09123 Cagliari - tel 070 6757519 (Studio 16) - E-mail: pedditzi@unica.it

questi predittori dello stress si considera l'immagine personale del docente che riguarda l'interfaccia famiglia-lavoro e il divario fra lo status professionale e quello sociale percepito dai docenti. **Metodo:** Si somministra l'MBI (Maslach Burnout Inventory) e un adattamento al contesto scolastico dell'OSI (Organizational Stress Indicator, Cooper, Sloan e Williams) a un campione di 882 insegnanti provenienti da Roma, Bari, Cagliari e Sassari. Si analizzano i dati mediante l'analisi della varianza multivariata e l'analisi della regressione lineare multipla. **Risultati:** Si evidenzia che il 29,9% degli insegnanti intervistati presenta livelli elevati di esaurimento emotivo; il 33,8% ottiene i punteggi massimi di depersonalizzazione; il 28,3% presenta una bassa realizzazione professionale. Il burnout conclamato è presente nell'8,2% degli insegnanti. Fra i principali predittori dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione figurano il conflitto interpersonale e l'immagine personale del docente. **Conclusioni:** Si evidenzia l'ampia portata del problema e il bisogno di misure di prevenzione in particolare contro la depersonalizzazione, che deteriora la qualità della relazione docente-allievo e il processo di insegnamento-apprendimento.

INTRODUZIONE

Lo stress (53) è il costrutto all'interno del quale può essere ricondotta la gamma più ampia delle diverse forme di disagio lavorativo (10). La persona che sta male all'interno delle organizzazioni risponde nella maggior parte dei casi in termini di dis-stress, sebbene con diversi gradi di intensità e negatività (32). Il modello descrittivo proposto da Cooper e colleghi (11, 60) individua le principali fonti di *strain* del lavoratore: intrinseche al job (rumorosità, vibrazioni, illuminazione, variazioni di temperatura, ventilazione e umidità, carenze nell'igiene ambientale, eccesso di lavoro, pressione temporale e responsabilità per la vita delle persone); relative al ruolo nell'organizzazione (ambiguità, sovrapposizione o conflitto di ruolo); allo sviluppo di carriera (ambizioni e aspettative deluse, sovra-promozioni che possono provocare vissuti di inadeguatezza o demansionamenti che possono generare frustrazione e insoddisfazione); alle relazioni di lavoro (la rete sociale che si instaura all'interno dell'organizzazione); alla struttura e al clima organizzativo; all'interfaccia famiglia-lavoro.

Cox e Griffiths (12) sottolineano che il dis-stress insorge quando la persona sperimenta uno squilibrio (imbalance) tra la *demand* e la sua capacità di fronteggiare lo *stressor*. La componente psicologica ha grande importanza in tal senso, in quanto sarebbe lo sbilanciamento tra capacità e domanda percepite a causare stress e non solo tra capacità e domanda oggettive.

Come Maslach e Leiter (38, 39) evidenziano, l'esperienza interna di *strain* ha un importante ruolo di mediazione tra l'impatto delle richieste di lavoro (stress) e i risultati legati al lavoro.

La sindrome del *Burnout* è l'esito di una condizione lavorativa stressante, alla quale la persona non ha saputo o potuto rispondere adeguatamente, ha un'insorgenza graduale ed è conseguenza di uno stress occupazionale cronico.

Secondo un primo modello a tre dimensioni del burnout, di Maslach (37), la sindrome è caratterizzata da esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale, e può insorgere in operatori che lavorano a contatto diretto con le persone. I sintomi dell'esaurimento psicofisico riconducibili al burnout sono dati da: un consistente senso di affaticamento dopo il lavoro; insonnia e disturbi da somatizzazione (ad es. tachicardia, cefalea, disturbi gastrointestinali); incapacità di concentrazione. La depersonalizzazione si manifesta con: perdita di sentimenti positivi verso gli utenti (comportamenti come rimandare i contatti e respingere le telefonate); cinismo e atteggiamenti colpevolizzanti nei loro confronti; rigidità di pensiero; assenteismo e resistenza a recarsi a lavoro. La ridotta realizzazione professionale si associa al disinvestimento, alla disillusione, al senso di fallimento personale e professionale ed è caratterizzata da: sensi di colpa e disistima; rabbia, ritiro; discussioni con i colleghi; eccessivo uso di farmaci, alcol o altre sostanze psicotrope; disturbi da abbattimento delle difese immunitarie; conflitti coniugali e familiari (37, 38).

La sindrome presenta una forte componente psico-sociale e relazionale e Maslach e Leiter (38) sottolineano che essa è comprensibile solo se messa in relazione con le fonti situazionali di stress occupazionale e con i rapporti interpersonali negli ambienti di lavoro. Leiter e Maslach (33), infatti, in un successivo modello del burnout (33) evidenziano la necessità di estendere lo studio della sindrome dal singolo individuo alla struttura organizzativa, individuando alcune aree della vita lavorativa (32) considerate come punto di incontro tra l'ambiente e la persona e come potenziali fonti di stress: il sovraccarico di lavoro; i riconoscimenti insufficienti; la mancanza di integrazione sociale; l'assenza di equità; il conflitto di valori e la mancanza di controllo da parte del lavoratore.

Le tre dimensioni classiche del burnout (38) vengono considerate secondo due polarità opposte (esaurimento vs energia; disaffezione¹ vs coinvolgimento; realizzazione vs inefficacia) e il costrutto viene generalizzato a tutti i contesti organizzativi e considerato un indicatore dello stato della relazione tra lavoratore e azienda (31) e non solo quindi come disturbo tipico esclusivamente delle helping professions.

In linea con questo modello, gli studi più recenti tendono a focalizzarsi sulle determinanti organizzative che possono portare a stress e burnout, tenendo conto delle richieste provenienti dall'ambiente e delle risorse disponibili per fronteggiare tali richieste. Le richieste e le risorse sembrano infatti poter predire in modo differenziato il burnout nei diversi contesti organizzativi considerati.

Il modello delle richieste-risorse JD-R (Job Demands-Resources) (3; 14; 15; 51; 54), sostiene che il burnout si sviluppa quando determinate richieste del lavoro sono troppo elevate e quando le risorse dell'individuo risultano invece limitate. Le richieste sono quegli aspetti del lavoro che comportano fatica, per cui un determinato risultato implica un costo psicologico; le risorse sono invece legate al raggiungimento degli obiettivi professionali e conducono ad una crescita personale. Il modello evidenzia che le richieste incrementano l'esaurimento emotivo, mentre le risorse di lavoro sono antagoniste della depersonalizzazione (definita dagli autori disinvestimento, per indicare un più generale processo di ritiro dal proprio lavoro) e incisive in modo positivo sulla realizzazione professionale (2, 51).

Altri studi, condotti nel contesto italiano, si avvalgono dello strumento di rilevazione LBQ² (Link Burnout Questionnaire), realizzato da Santinello (50), che consente di analizzare nuovamente la sindrome nell'ambito delle helping professions, e quindi come costrutto autonomo³ rispetto ad altre tipologie di disagio organizzativo.

Diversi altri recenti studi, finalizzati ad analizzare il burnout nell'ambito specifico delle helping professions, continuano ad utilizzare l'MBI e il modello di Maslach (37), questo consente di comparare i risultati delle ricerche con una vasta letteratura internazionale nel campo delle professioni di servizio agli altri.

Nonostante la sindrome del burnout non sia contemplata all'interno dei manuali diagnostici comunemente utilizzati in ambito clinico -DSM e

¹ La dimensione della depersonalizzazione, presente nel primo modello (37), e specificatamente descrittiva della degenerazione della relazione nelle professioni d'aiuto, nell'adattamento del costrutto a tutte le professioni, viene rimodulata nella più generale dimensione della "disaffezione" verso il lavoro. Diversi recenti studi sulla dimensionalità del Maslach Burnout Inventory nella sua versione per gli insegnanti della scuola, supportano la struttura a tre fattori dello strumento (41, 45) e indicano la scala della depersonalizzazione come un costrutto essenziale nello studio del burnout degli insegnanti in particolare nei suoi aspetti psicologici che rimandano al cinismo e alla spersonalizzazione della relazione (56).

² Il modello descrittivo di Santinello (50), sotteso allo strumento LBQ, individua quattro dimensioni del burnout, ognuna delle quali si articola lungo un continuum tra poli opposti: esaurimento-energia; deterioramento-coinvolgimento (nella relazione); inefficacia-efficacia; disillusione-soddisfazione (aspettative esistenziali). Questo modello, mantiene le dimensioni classiche del burnout e, rispetto al modello di Maslach e alle sue successive rielaborazioni, introduce la dimensione psicologica della disillusione-soddisfazione rispetto alle aspettative esistenziali del lavoratore.

³ L'estensione del termine burnout a numerosi stati di disagio organizzativo rischia infatti di portare a considerare la sindrome come un sinonimo di stress o di malessere professionale, facendo perdere al costrutto la sua specificità di disturbo associato alle helping professions (50).

ICD – in quanto è inquadrata come disturbo avente un'origine esclusivamente psico-sociale e specifica dei contesti lavorativi, essa è riconosciuta a livello internazionale come invalidante sul piano psicologico e fisico e con ripercussioni negative anche a livello familiare e delle relazioni interpersonali. Il burnout è stato pertanto recentemente inserito tra i rischi psico-sociali del lavoro da valutare e monitorare nell'ambito della normativa sullo stress-lavoro correlato⁴.

Sono molteplici inoltre i fattori psico-sociali (39) che contribuiscono all'insorgenza e allo sviluppo della sindrome (38, 50) e possono coinvolgere sia la sfera personale e soggettiva, sia quella relazionale e organizzativa.

Per quanto concerne la professione dell'insegnante, Maslach e collaboratori (37, 58) evidenziano che gli insegnanti in burnout possono manifestare verso i propri allievi atteggiamenti di indifferenza e cinismo, che possono palesarsi con l'uso di etichette offensive, atteggiamenti freddi e distaccati, distanza fisica e psicologica dagli allievi, disagio psicologico.

I dati raccolti in Italia dal Distretto Sanitario di Milano dal gennaio 1992 al dicembre 2003, nella valutazione dell'idoneità al lavoro di numerosi dipendenti pubblici (insegnanti, impiegati, operatori sanitari e operai), hanno rivelato che il rischio da parte degli insegnanti di sviluppare disturbi psichiatrici è da 2 a 3 volte superiore a quello di impiegati, operatori sanitari e cosiddetti colletti blu (34).

Uno studio condotto nel 2007 su un campione di 476 insegnanti italiani (63) appartenenti a 4 livelli diversi di insegnamento (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado) indica che il 21% degli insegnanti riporta di aver sofferto di disturbi fisici nei 12 mesi precedenti la rilevazione (in particolare disturbi cardiovascolari, disturbi muscolo-scheletrici, dermatologici e gastrici) e di disagio psicologico: il 20.2% presenta problemi di depressione, il 19.3% disturbi di somatizzazione e il 17% disturbi di ansia. Il 22.7% degli insegnanti dichiara l'intenzione di lasciare l'insegnamento, il 3% ammette di fare

uso di antidepressivi, il 2% riferisce di assumere sonniferi.

Un più recente studio sul benessere organizzativo condotto nel 2011 nel Veneto (6) indica che nonostante gli insegnanti della scuola dell'infanzia intervistati lavorino con dedizione e impegno, si riscontrano problemi relativi a: carenza di docenti precari e personale ausiliario, difficile accesso ai servizi di sostegno; assegnazione di compiti amministrativi senza un supporto adeguato da parte degli uffici distrettuali, mancanza di spazi fisici adeguati allo svolgimento di alcune specifiche attività didattiche.

Uno studio condotto nel 2009 (35) su un campione di 1.295 insegnanti provenienti da dieci diverse regioni italiane, evidenzia che gli insegnanti sono per lo più inconsapevoli dei rischi per la salute legati al loro lavoro, inoltre i tentativi da parte dei dirigenti scolastici tesi a proteggere la loro salute (obbligatorie secondo la recente normativa italiana) vengono spesso interpretati come mobbing, a causa della mancanza di conoscenze giuridiche adeguate.

L'importanza delle dimensioni soggettive del lavoro emerge anche da un altro studio condotto in Italia su un campione di 697 insegnanti di diversi ordini scolastici (25), che evidenzia il ruolo della fatica mentale nella mediazione tra le richieste di lavoro degli insegnanti e le conseguenze dello stress. La letteratura sul burnout degli insegnanti da tempo infatti si interroga sulle possibili determinanti della sindrome, andando a ricercare fra una molteplicità di variabili (socio-demografiche, organizzative, relazionali, individuali) i principali predittori del burnout. Per quanto concerne le variabili socio-demografiche come ad esempio l'età di insorgenza della sindrome, alcune ricerche sugli insegnanti sostengono che il burnout si manifesti con maggiore frequenza nei primi anni di lavoro (38, 50), in seguito alla caduta delle illusioni; altre invece sottolineano un incremento della vulnerabilità al burnout che si verifica all'aumentare dell'anzianità di servizio, a causa delle limitate energie e risorse da investire nelle attività lavorative (40).

Gli insegnanti che lavorano con studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado tendo-

⁴ D.Lgs 81/08. Testo Unico sulla Salute e Sicurezza sul Lavoro.

no ad avere livelli più bassi di realizzazione personale rispetto ai loro colleghi della scuola primaria⁵ (26, 61) e hanno anche più frequenti sentimenti di depersonalizzazione (45). Gli insegnanti maschi tendono ad ottenere punteggi più alti nella scala della depersonalizzazione (57, 47), e le insegnanti invece tendono a totalizzare punteggi più alti nell'esaurimento emotivo (45).

Sul fronte delle relazioni interpersonali, diversi studi evidenziano come fonte di burnout dei docenti la mancanza di cooperazione con i genitori degli alunni, associata al disinteresse degli stessi genitori per la crescita educativa dei propri figli (57), nonché il rapporto con studenti problematici e l'incapacità dell'insegnante di far fronte alle condotte turbolente, iperattive, pericolose e indisciplinate di questi, la demotivazione allo studio, la scarsa cooperazione per il raggiungimento degli obiettivi didattici, la presenza di aule sovraffollate (16, 22, 47). A questo proposito, diversi studi si concentrano sulle implicazioni che il burnout può avere sul piano educativo e dei processi di apprendimento scolastico. La sindrome può avere infatti un impatto negativo non solo sullo stato di salute e benessere dell'insegnante e dell'organizzazione scolastica, ma anche sulla relazione docente-allievo e sul processo di insegnamento-apprendimento (43, 44, 59).

Fra le variabili organizzative, studiate in relazione al burnout dei docenti si considerano: il conflitto, la partecipazione alle decisioni, il sistema retributivo, l'autonomia, il clima e le reti di supporto sociale (1, 9, 5, 34, 38, 42). Si evidenzia in particolare lo squilibrio fra le condizioni di elevato sforzo a fronte delle scarse ricompense percepite (62).

Tra i fattori individuali coinvolti nello stress dei docenti, alcuni studi si soffermano sull'immagine ideale e reale di sé in relazione al proprio lavoro (46). Sarebbero a questo proposito più vulnerabili al burnout i docenti che hanno scelto la professione di insegnante come un ripiego e coloro che hanno compiuto questa scelta spinti da motivazioni idealistiche (27, 28).

L'immagine di sé e del proprio ruolo e le convinzioni personali dei docenti (23) risultano interconnesse all'impegno nel proprio lavoro (13, 59) e sono in grado di influenzare l'autostima personale e professionale.

Da diversi anni in Italia⁶ il disagio e l'insoddisfazione dei docenti spesso si associa all'immagine che l'opinione pubblica rimanda agli insegnanti che a fronte della loro bassa retribuzione economica⁷ (agli ultimi posti nelle classifiche internazionali), vengono considerati fruitori di una condizione privilegiata, legata ai loro tempi di lavoro⁸. Il tema dell'orario di lavoro infatti risulta essere uno degli

⁵ Le indicazioni nazionali per il curricolo in riferimento al primo ciclo d'istruzione (D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013) evidenziano che agli insegnanti della scuola primaria competono responsabilità che riguardano in particolare l'acquisizione degli apprendimenti di base e dei saperi irrinunciabili evidenziati per le singole discipline, lo sviluppo cognitivo, emotivo, affettivo, sociale, corporeo, etico e religioso dei bambini, facendo particolare attenzione alle situazioni di svantaggio per favorire l'inclusione sociale. Ai docenti della scuola primaria è chiesto anche di tenere conto dei differenti stili cognitivi dei bambini e dello sviluppo del pensiero riflessivo e critico. I docenti della *scuola secondaria di primo grado* devono invece maggiormente valorizzare le discipline che insegnano, considerandole come modalità di interpretazione e rappresentazione del mondo da parte dei ragazzi. Attraverso le discipline i docenti devono promuovere lo sviluppo di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale e culturale dei cittadini (D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013).

⁶ I dati relativi all'indagine Iard del 2000 sulla classe docente in Italia mettono in luce come la percezione del prestigio sociale da parte degli insegnanti sia complessivamente negativa e in netto peggioramento (questi dati presentano una tendenza negativa in riferimento alla stessa ricerca condotta negli anni '90). I professori delle scuole superiori risultano i più sfiduciati rispetto agli insegnanti degli altri gradi scolastici nel valutare il prestigio della propria professione.

⁷ La fotografia più recente sulle buste paga dei docenti, confrontate a livello interazionale, è fornita dal rapporto Education at a glance 2012, pubblicato a settembre 2011 dall'Ocse. I dati si riferiscono al 2010.

⁸ Oltre alle ore lavorative contemplate dal contratto collettivo nazionale, i docenti devono sommare quelle non retribuite, ma ugualmente necessarie a svolgere efficacemente la propria attività di docente, usate per correzione dei compiti, preparazione delle lezioni e della didattica: attività che il docente deve svolgere fuori dalla sede scolastica, a casa propria e che, solitamente, allungano l'orario di lavoro.

argomenti sul quale convergono il dissenso e il conflitto tra la scuola e l'opinione pubblica che spesso non tiene conto dell'orario lavorativo extra-scolastico dei docenti. Si evidenzia anche (20, 21) il ridotto riconoscimento sociale della categoria professionale rispetto a un passato in cui gli insegnanti godevano di maggiore prestigio sociale (20). Anche sul versante familiare, l'immagine che il docente ha di sé tende a risentire del conflitto famiglia-lavoro⁹ e del carico di lavoro (spesso da portare a casa), ai quali possono associarsi altre esigenze personali e conflitti coniugali. L'interfaccia famiglia-lavoro (11, 60, 29), e nello specifico il conflitto fra le esigenze familiari e quelle lavorative (7, 30), vengono pertanto considerate in relazione allo stress dei docenti. A tal proposito, diversi recenti studi si concentrano sulle risorse che possono moderare gli effetti negativi dello stress e il conflitto famiglia-lavoro e in particolare: il supporto sociale (24), la flessibilità (8, 19), la padronanza (29), le strategie di coping (17, 40), la resilienza (18) e l'autoefficacia dei docenti (51, 52, 55).

Sulla scia di questi studi che si focalizzano sugli aspetti psicologici del burnout degli insegnanti, si presenta una ricerca che intende focalizzarsi sull'immagine personale e professionale del docente come possibile predittore della sindrome.

I presupposti teorici di questo studio sono pertanto: il modello dello stress lavorativo di Cooper, Sloan e Williams (11), che consente di individuare fra i principali fattori responsabili dello stress lavorativo numerose dimensioni psico-sociali, fra cui anche l'interfaccia famiglia-lavoro, il dualismo carriera-matrimonio e il divario fra status professionale e sociale; analizzati a partire dall'immagine personale e professionale del docente; e il modello a tre dimensioni del burnout di Maslach e collaboratori (58), che nella sua versione per gli educatori consente di analizzare gli aspetti problematici della relazione con gli studenti e nello specifico gli aspetti di chiusura, cinismo, apatia e conflittualità

fra i docenti e gli allievi. Questo modello è tuttoggi ampiamente utilizzato nella letteratura nazionale ed internazionale e ha il vantaggio di concentrarsi sul burnout nelle professioni d'aiuto, rispetto ad altri modelli che si focalizzano sulle determinanti organizzative. Si è inoltre deciso di preferire questo modello rispetto ad altri più recenti a livello nazionale, per la maggiore possibilità che esso offre di comparare i dati con la letteratura internazionale.

METODO

Obiettivi

Il presente studio valuta l'eventuale presenza di burnout all'interno di un campione d'insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado. Si vogliono analizzare le caratteristiche del burnout dei docenti in riferimento al livello scolastico e alla provincia di appartenenza (Roma, Bari, Sassari, Cagliari). Si intende inoltre analizzare l'influenza del genere e dell'anzianità di servizio sul burnout dei docenti intervistati. Tenendo conto poi di alcune specifiche fonti psicosociali di stress degli insegnanti (26), si vuole indagare se, oltre ai predittori classici del burnout (carico di lavoro, conflitto interpersonale e organizzativo), altri aspetti connessi all'immagine personale e professionale dei docenti e inerenti il riconoscimento sociale (11) e l'interfaccia famiglia-lavoro possano essere dei predittori specifici della sindrome. Si considerano a questo proposito le scale del questionario di Cooper, Sloan e Williams (11) nel suo adattamento per gli insegnanti (26), e nello specifico le scale dell'immagine personale (come gli insegnanti vivono l'interfaccia fra la vita privata e quella professionale e il divario fra status professionale e sociale) e dell'immagine di ruolo (aspettative di carriera, sentirsi o meno sotto-qualificati rispetto al ruolo che si svolge) per verificare il loro potere predittivo rispetto al burnout (esaurimento

⁹ L'accentuata femminilizzazione del personale della scuola, una caratteristica ben nota da tempo e non solamente nel nostro Paese, non ha subito significative sostanziali modifiche negli ultimi anni (dati MIUR del 2010). Nell'anno scolastico 2009/2010, per quanto riguarda la scuola primaria, si è registrato un tasso del 96,1% di presenza femminile contro un 3,9% di presenza maschile; per quanto concerne la scuola secondaria di primo grado, si è rilevata una presenza del 78,1% di docenti di sesso femminile e del 21,9% di docenti di sesso maschile (sintesi dati MIUR scuola statale a. s. 2009/2010).

emotivo e depersonalizzazione). La scelta di analizzare i predittori dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione deriva da una valutazione dei dati presenti nella letteratura indicata circa i potenziali indicatori precoci di burnout. Per quanto sin qui evidenziato, l'esaurimento, la stanchezza e il cinismo sono infatti le misure considerate primarie del burnout e regolarmente riscontrate in lavoratori affetti dalla sindrome.

Procedura

Hanno partecipato alla ricerca 882 docenti provenienti da scuole primarie e secondarie di primo grado di Roma, Bari, Sassari e Cagliari, che hanno compilato il questionario sul burnout e sulle fonti di stress. L'indagine è stata autorizzata formalmente dalle scuole, previo contatto con i Dirigenti scolastici, nel pieno rispetto della normativa sulla privacy. I questionari anonimi sono stati compilati dagli insegnanti in maniera individuale e autonoma. I dati sono stati elaborati in forma aggregata.

Strumenti

Per la valutazione del burnout: il questionario MBI - Maslach Burnout Inventory¹⁰ (58), che si compone di 22 items, valutabili secondo una scala di frequenza a 6 punti (da 0 = mai a 6 = ogni giorno). Le scale dell'MBI valutano tre dimensioni:

- Esaurimento Emotivo (EE), che evidenzia una condizione cronica di tensione, affaticamento e astenia;
- Depersonalizzazione (DP), che misura una risposta fredda e impersonale nei confronti degli utenti;
- Realizzazione personale (RP), che valuta la condizione relativa alla propria competenza e al proprio desiderio di successo.

Per la valutazione delle fonti di stress: un adattamento per l'ambito scolastico (36, 45) del questionario

sulle Fonti di Stress di Cooper, Sloan e Williams (11), che misura le seguenti dimensioni (11):

- Carico di Lavoro, CL (8 items), misura il carico di lavoro individuale con items del tipo "Nella mia attività di insegnamento ho troppe cose da fare e troppo poco tempo per farle";
- Conflitto Interpersonale, CI (7 items), misura il livello di conflitto interpersonale fra colleghi con items del tipo: "Ci sono spesso dei contrasti tra me e i colleghi con cui devo lavorare";
- Conflitto Organizzativo, CO (7 items), misura il conflitto organizzativo all'interno della scuola con items del tipo: "Incontro molti problemi didattici e/o organizzativi a causa di procedure incompatibili";
- Immagine Personale, IP (7 items), misura la percezione che l'insegnante ha di sé in riferimento all'interfaccia famiglia-lavoro e al suo status sociale con affermazioni del tipo: "Il mio partner ha un atteggiamento negativo verso il mio lavoro"; "Il mio status professionale corrisponde al mio status sociale"; "I miei bisogni personali sono spesso in conflitto col mio lavoro".

- Immagine di Ruolo, IR (7 items), misura l'immagine di ruolo del docente con items del tipo "Penso di essere sotto-qualificato rispetto al lavoro che svolgo" e "Ho scarsa opportunità di accedere alla carriera di dirigente scolastico";

- Ambiguità dei compiti di ruolo, AR (7 items), valuta l'ambiguità dei compiti di ruolo ed è caratterizzata da items del tipo: "Gli allievi non sembrano capire esattamente quali sono i miei compiti istituzionali" e "Le richieste rivolte agli insegnanti dall'istituzione scolastica sono spesso in conflitto fra di loro".

Campione

Il campione è costituito da 882 insegnanti della scuola statale¹¹, di cui il 52,4% insegna presso la scuola primaria (n= 462) e il 47,6% presso la scuola secondaria di 1° grado (n=420); il 18,5% proviene

¹⁰L'MBI consente di studiare il burnout tenendo conto della sua specificità rispetto alle professioni d'aiuto, come testimonia l'ampia e recente letteratura che ancora lo utilizza.

¹¹ Nell'anno scolastico 2009-2010 le Istituzioni scolastiche italiane sono risultate 10452, di cui il 69% del primo ciclo di istruzione e il 31% del II ciclo di istruzione (MIUR, 2010). Il personale scolastico in servizio nelle scuole statali per l'anno 2009-2010 è stato di 701.646 unità con un calo negli ultimi due anni (2008-2009 e 2009-2010) di 23.527 unità, dovuto so-

da Roma (n=163); il 20,2% da Bari (n=178); il 31,3% da Cagliari (n=276) e il 30% da Sassari (n=265). L'età media dei docenti è di 46 anni, con una deviazione standard di 8,75. L'anzianità di servizio è compresa fra 1 e 39 anni (media=19,56; ds=9,3).

I docenti del campione complessivo¹² sono per 84,4% di genere femminile e per il 15,6% di genere maschile. Il campione è di convenienza¹³: è stato individuato in base alla disponibilità dei docenti di compilare i questionari proposti. Il tasso di risposta al questionario è stato del 75% (su 1200 proposti, ne sono stati acquisiti 902 compilati, di cui 882 validi).

Procedura statistica

Si sono calcolate le statistiche descrittive del burnout dei docenti ed è stato effettuato il confronto con i dati del campione normativo italiano per la categoria docenti (58).

Per verificare, all'interno del campione complessivo, l'influenza delle variabili "tipo di scuola" (primaria; secondaria di primo grado) e appartenenza geografica (Roma, Bari, Cagliari e Sassari) si è effettuata l'analisi della varianza (4) tenendo dei loro rispettivi livelli, nonché degli effetti d'interazione fra queste variabili.

Per analizzare l'effetto della variabile genere e dell'anzianità di servizio, è stata effettuata una seconda analisi della varianza su un campione bilanciato per genere (Femmine=271; Maschi=134), estratto a caso dal campione in esame (N=405).

E' stata effettuata infine, sul campione complessivo, l'analisi delle correlazioni tra le scale del burnout e le fonti di stress lavorativo (bivariata, con il coefficiente di correlazione r di Pearson), e l'analisi della regressione (4) lineare multipla (metodo *enter*), fra i predittori (fonti dello stress) e le dimensioni dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione considerate singolarmente (2). Tutte le analisi statistiche sono state condotte con un livello di significatività $\alpha = .05$ (15).

RISULTATI

Per valutare l'incidenza del burnout, si è tenuto conto dei valori normativi italiani per la categoria professionale dei docenti (58) riportati in tabella 1.

L'analisi delle principali statistiche parametriche relative alle tre scale del burnout all'interno del campione complessivo evidenzia (tabella 2) i seguenti indici di tendenza centrale e di dispersione.

I valori medi relativi alle tre variabili del burnout considerate (esaurimento emotivo, depersonalizza-

Tabella 1 - Valori di riferimento del MBI

Table 1 - Reference values of MBI

Esaurimento Emotivo	Depersonalizzazione	Realizzazione personale
Basso (punteggi da 0 a 13)	Basso (punteggi da 0 a 1)	Bassa (punteggi da 0 a 33)
Medio (punteggi da 14 a 23)	Medio (punteggi da 2 a 3)	Media (punteggi da 34 a 39)
Alto (punteggi di 24 e più)	Alto (punteggi di 4 e più)	Alta (punteggi di 40 e più)

stanzialmente a provvedimenti restrittivi di politica finanziaria (MIUR, 2010). Per quanto concerne la distribuzione dei docenti per genere, nell'anno scolastico 2009/2010 si è registrata nella Scuola Primaria una presenza femminile del 96,1% e del 3,9% maschile; nella scuola secondaria di primo grado la presenza femminile è stata del 78,1% e quella maschile del 21,9% (MIUR, 2010). Nell'anno scolastico 2009/2010 complessivamente l'età media degli insegnanti si avvicinava ai 50 anni.

¹² La ripartizione del campione per genere evidenzia una prevalenza di docenti di sesso femminile e rispecchia l'andamento generale di questa variabile nella scuola italiana. Per quanto riguarda l'età, il campione intervistato risulta più giovane rispetto alla media generale del campione italiano e probabilmente risente della presenza di docenti ai primi anni di servizio, come evidenziato anche dai dati sull'anzianità di servizio.

¹³ Il campione non risulta pertanto rappresentativo della totalità dei docenti italiani o dei sottogruppi di docenti della scuola primaria e secondaria in generale. Il campione è però descrittivo della realtà e delle caratteristiche inerenti i docenti intervistati.

Tabella 2 - Statistiche descrittive del burnout degli insegnanti*Table 2 - Descriptive statistics of burnout in teachers*

Scale del Burnout	Media	D.S.
Esaurimento emotivo	19,03	11,25
Depersonalizzazione	3,55	4,79
Realizzazione personale	37,54	7,91

zione e realizzazione personale) corrispondono, rispetto ai valori di riferimento del campione normativo italiano (58), alla categoria del burnout medio.

L'analisi delle percentuali inerenti i livelli di burnout degli insegnanti intervistati (tabella 3), evidenzia che il 29,9% dei docenti (N=264) presenta un livello di esaurimento emotivo elevato; il 33,8% (N=298) ha un livello di depersonalizzazione alto e il 28,3% (N=250) manifesta un livello basso di realizzazione personale sul lavoro.

Il burnout conclamato si calcola considerando i soggetti che simultaneamente manifestano elevati livelli di esaurimento emotivo e depersonalizzazione e bassi livelli di realizzazione professionale. Emerge che l'8,16% (N=72) degli insegnanti intervistati si trova in una condizione di burnout effettivo, ovvero presenta i vissuti più intensi e frequenti di esaurimento emotivo, depersonalizzazione e mancanza di realizzazione personale sul lavoro. L'analisi condotta con questo sotto-campione d'insegnanti evidenzia che il 48,6% proviene dalla scuola primaria, e il 51,4% dalla scuola secondaria di 1° grado (ex scuola media inferiore).

Risultati dell'analisi della varianza

Sul campione totale (N=882) si osserva l'effetto principale del fattore scuola sull'esaurimento emo-

tivo ($F_{(1)} = 6,569$; $p < .05$), sulla depersonalizzazione ($F_{(1)} = 9,796$; $p < .05$) e sulla realizzazione personale ($F_{(1)} = 12,312$; $p < .05$): i docenti delle scuole secondarie di primo grado intervistati ottengono punteggi più elevati nell'esaurimento emozionale e nella depersonalizzazione rispetto ai loro colleghi della scuola primaria.

Per quanto concerne la Provincia, si osserva un effetto principale di questa variabile sulla depersonalizzazione ($F_{(3)} = 14,283$; $p < .05$) e sulla realizzazione professionale ($F_{(3)} = 8,623$; $p < .05$) dei docenti. Gli insegnanti della Capitale e quelli di Bari hanno i punteggi più elevati nella depersonalizzazione, seguiti dai docenti di Cagliari e infine da quelli di Sassari. Lo stesso andamento si riscontra anche in riferimento alla ridotta realizzazione professionale. Non si riscontrano invece effetti di interazione tra le variabili Scuola e Provincia.

Per quanto concerne le variabili Genere e Anzianità di Servizio (1-13 anni; 14-26; 27-39), l'analisi della varianza svolta sul campione bilanciato (Maschi=134; Femmine=201), ha permesso di evidenziare che i docenti di genere maschile soffrono maggiormente la depersonalizzazione ($F_{(1)}=8,576$; $\text{sig} < .05$); mentre, per quanto concerne l'anzianità di servizio, sono i docenti più anziani ad avere maggiori livelli di esaurimento emotivo ($F_{(2)}=3,041$; $\text{sig} < .05$). Non si riscontrano all'interno del campione considerato effetti di interazione fra le variabili Genere e Anzianità di servizio.

Fonti di stress e burnout

Le correlazioni tra le scale del burnout esaurimento emotivo (EE), depersonalizzazione (DP) e le fonti di stress, riportate in tabella 4, evidenziano che tutte le fonti di stress considerate correlano con queste due dimensioni del burnout, ma l'intensità

Tabella 3 - Livelli di esaurimento, depersonalizzazione e realizzazione personale dei docenti*Table 3 - Levels of emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement of teachers*

EE	F	%	DP	F	%	RP	F	%
Basso (0-13)	321	36,4	Basso (0-1)	446	50,6	Bassa (0-33)	250	28,3
Medio (14-23)	297	33,7	Medio (2-3)	138	15,6	Media (34-39)	211	23,9
Alto (24 o più)	264	29,9	Alto (4 e più)	298	33,8	Alta (40 o più)	421	47,7
Totale	882	100,0	Totale	882	100,0	Totale	882	100,0

Tabella 4 - Correlazione tra le scale dello stress e del burnout*Table 4 - Correlations between the scales of stress and burnout*

	Carico lavoro	Conflitto Interpers.	Conflitto Organizz.	Ambiguità ruolo	Immagine ruolo	Immagine personale
EE	.315**	.381**	.331**	.384**	.250**	.472**
DP	.136*	.403**	.234**	.255**	.146*	.383**

**p < .01, *p < .05

del legame varia a seconda delle dimensioni considerate.

Predittori dell'Esaurimento Emotivo

Al fine di individuare quali fonti di stress psicosociale siano maggiormente associate alla presenza di burnout (esaurimento emotivo e depersonalizzazione), è stata condotta una regressione lineare multipla. I predittori dell'esaurimento emotivo sono riportati nella tabella 5.

Questi predittori sono in grado di spiegare complessivamente il 27% della varianza, con una probabilità d'errore inferiore a .01. Il fattore che maggiormente informa sulle variazioni del criterio indagato è l'Immagine Personale ($\beta=0,332$), seguita dal Conflitto Interpersonale ($\beta=0,128$), e dall'Ambiguità dei Compiti di Ruolo ($\beta=0,125$).

I principali predittori della depersonalizzazione sono riportati nella tabella 6.

I predittori che maggiormente informano sulle variazioni della variabile depersonalizzazione sono

Tabella 5 - Regressione lineare multipla - Criterio: Esaurimento Emotivo*Table 5 - Multiple Linear Regression - Criterion: Emotional Exhaustion*

Dimensione	B	T	Sig.
Carico di lavoro	,073	2,01	,044
Conflitto interpersonale	,128	3,34	,001
Ambiguità dei compiti di ruolo	,125	2,85	,004
Immagine personale	,332	9,65	,000
Conflitto organizzativo	,021	,502	,616
Immagine di ruolo	,034	,906	,365
Fit del modello	R=.525 N=882	R ² =.275 F ₍₆₎ = 55,307	R ² corretto=.270 Sig=.000

Tabella 6 - Regressione lineare multipla - Criterio: Depersonalizzazione*Table 6 - Multiple Linear Regression - Criterion: Depersonalization*

Dimensione	B	T	Sig.
Carico di lavoro	,089	2,32 ,	020
Conflitto interpersonale	,263	6,57	,000
Ambiguità dei compiti di ruolo	,048	1,04	,297
Immagine personale	,293	8,14	,000
Conflitto organizzativo	,003	,060	,952
Immagine di ruolo	-,049	-1,24	,215
Fit del modello	R=.452 N=882	R ² =.204 F ₍₆₎ = 37,30	R ² corretto=.199 Sig=.000

l'Immagine Personale ($\beta=0,293$) e il Conflitto Interpersonale ($\beta=0,263$). Il Carico di Lavoro ha invece un basso potere predittivo.

DISCUSSIONE

I risultati della ricerca confermano la presenza di burnout fra gli insegnanti intervistati: risulta in fase conclamata l'8,2% degli intervistati ed è inoltre consistente la percentuale di docenti che presenta elevati livelli di esaurimento emotivo (29,9%) e di depersonalizzazione (33,8%). Quest'ultima è connotata da atteggiamenti di distacco, chiusura, indifferenza e cinismo nella relazione con gli studenti ed è una dimensione sensibile nella relazione docente-allievo, in quanto precedenti ricerche sottolineano la sua capacità di compromettere i processi di insegnamento-apprendimento (43, 44, 59). Queste problematiche interessano in particolare i docenti della scuola secondaria di primo grado che si occupano di adolescenti dagli 11 ai 14 anni circa e, come la letteratura evidenzia, gli insegnanti che lavorano con questi studenti tendono ad avere frequenti sentimenti di depersonalizzazione (44, 58) e più bassi livelli di realizzazione professionale rispetto ai loro colleghi della scuola primaria (61).

I risultati inerenti il genere confermano alcuni risultati rilevanti sulla depersonalizzazione dei docenti di genere maschile (57, 47, 58). Per quanto concerne l'anzianità di servizio, emerge che sono gli insegnanti più anziani a risentire dei maggiori livelli di esaurimento emotivo, come evidenziato anche dagli studi presenti in letteratura, che sottolineano un incremento nel tempo della vulnerabilità al burnout (40).

I dati inerenti la città in cui i docenti prestano servizio è coerente con la letteratura scientifica (38) che descrive un maggiore rischio negli operatori dei servizi sociali ed educativi dei grandi centri urbani.

Per quanto concerne i predittori dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione, l'immagine personale che il docente ha di sé rispetto alle difficoltà a conciliare la vita privata con quella lavorativa e il conflitto interpersonale (con colleghi, allievi e genitori) risultano predittori sia dell'esaurimento emotivo, sia della depersonalizzazione.

L'immagine personale che i docenti hanno di sé in riferimento al loro lavoro costituisce quindi un rilevante predittore del burnout che si esprime attraverso il modo in cui gli insegnanti percepiscono l'interfaccia fra vita privata e professionale e vivono il divario fra il loro status professionale e sociale.

Anche Pedrabissi e Santinello (46) hanno riscontrato in un campione di insegnanti della scuola primaria una discrepanza tra l'immagine di sé ideale e reale, accompagnata da uno stato emotivo di esaurimento e dalla percezione di una scarsa realizzazione professionale.

Questi risultati sono emersi in parte anche nella ricerca di Camerino (6) in riferimento alla percezione da parte degli insegnanti di una ridotta partecipazione alle decisioni importanti unita alle scarse possibilità di carriera.

Per quanto concerne invece i conflitti interpersonali, i risultati confermano la letteratura che evidenzia la mancanza di cooperazione con le figure genitoriali, con gli studenti e con i colleghi di lavoro.

Per quanto concerne l'ambiguità dei compiti di ruolo, che risulta un predittore dell'esaurimento emotivo, essa deriva dalla molteplicità di ruoli che l'insegnante deve assumere, che non sono sempre compatibili tra loro e da un incremento nella richiesta di qualità e responsabilità in materia di istruzione che costituisce un rilevante stressor per gli insegnanti (49). Il docente deve infatti insegnare, istruire, educare, progettare, socializzare e promuovere lo sviluppo armonico della personalità dell'alunno. Non solo, deve saper gestire i rapporti con i colleghi, il dirigente scolastico, i genitori e chiunque entri in contatto con la dimensione scolastica. L'ambiguità è data quindi dal fatto che gli obiettivi che l'insegnante deve raggiungere nell'espletamento della professione sono molteplici e spesso non adeguatamente definiti ma anche dall'impossibilità di stabilire se il lavoro sia svolto nei migliore dei modi.

Ulteriori approfondimenti si dovranno fare, invece, alla luce del contesto organizzativo scolastico specifico e della normativa di riferimento in vigore, per comprendere meglio la relazione che intercorre fra le scale del conflitto organizzativo e dell'immagine di ruolo e il burnout, dato che emerge una

correlazione ma non una relazione predittiva con le scale EE e DP.

CONCLUSIONI

I risultati della ricerca, limitatamente al campione¹⁴ considerato, consentono alcune riflessioni sul burnout degli insegnanti e sulle possibili strategie di prevenzione soprattutto alla luce delle principali fonti di stress lavorativo imputabili a fattori di natura psico-sociale e organizzativa.

Il burnout degli insegnanti intervistati è infatti presente e per quanto si attesti a livelli generali medi, richiede comunque attenzione e monitoraggio onde evitare un peggioramento della situazione. I casi a rischio di depersonalizzazione risultano infatti numerosi all'interno del campione e possono avere un impatto negativo in particolare sulla relazione docente-allievo e sul processo di insegnamento-apprendimento (44, 59).

Le iniziative di prevenzione del disagio da realizzare con gli insegnanti intervistati richiedono attenzione in particolare per quanto riguarda l'immagine personale degli insegnanti, i conflitti interpersonali e l'ambiguità dei compiti di ruolo.

Questo si traduce in misure di prevenzione del disagio volte ad intensificare la consapevolezza e la comprensione dei delicati aspetti relativi all'immagine di sé che i docenti si costruiscono rispetto al lavoro che svolgono, in riferimento in particolare all'immagine che il docente pensa di avere rispetto all'opinione pubblica e all'interfaccia famiglia/lavoro e lavoro/carriera e al peso che questi aspetti possono avere sulla genesi del burnout.

Apprendere modalità di gestione dei tempi e delle attività, tenendo conto di una maggiore consapevolezza dei propri limiti e delle risorse connesse alle reti di supporto sociale all'interno dei luoghi di lavoro, può risultare una risorsa importante per prevenire il burnout e migliorare le relazioni interpersonali con i colleghi.

Tenere sotto controllo i fattori di rischio psico-sociale evidenziati in letteratura e in questa ricerca

può essere utile sul piano della programmazione dell'azione preventiva nel rischio associato al burnout.

La depersonalizzazione può assumere infatti i connotati dell'allontanamento da una situazione percepita come altamente ansiogena e deludente, che porta gli insegnanti a rivisitare la loro identità professionale.

Si sottolinea ormai da tempo la necessità di acquisire competenze e strumenti in campo, psicologico, pedagogico e didattico, che consentano di affrontare con padronanza il lavoro, e di valutare le proprie motivazioni verso la professione. È fondamentale dunque che nel bagaglio del docente sia presente una preparazione psicologica adatta ad affrontare le situazioni problematiche che si presentano nella relazione d'insegnamento-apprendimento, con un'attenzione non solo all'utente che è portatore di un determinato bisogno ma anche agli aspetti del proprio sé che entrano in gioco nella relazione.

Il burnout potrebbe essere ridotto a scuola se si desse maggiore importanza agli aspetti psico-sociali della professione, creando occasioni e spazi di confronto costruttivo fra insegnanti. Ciò rimanda ai possibili interventi di prevenzione della sindrome, che possono realizzarsi secondo una prospettiva di psicologia di comunità, per migliorare l'interazione tra l'individuo e i suoi contesti di vita con l'attivazione di processi di gruppo e lo sviluppo dell'*empowerment* individuale, sociale e organizzativo.

I risultati di questo studio tengono conto di alcune fonti-psicosociali di stress degli insegnanti, ma è bene tuttavia sottolineare che, oltre alle dimensioni considerate in questa ricerca, numerose altre variabili possono incidere sulla sindrome, come la letteratura sul burnout ampiamente descrive.

E' bene inoltre considerare che a seconda del modello interpretativo del burnout utilizzato, la ricerca sul tema può mettere in risalto di volta in volta aspetti differenti che contribuiscono comunque complessivamente alla conoscenza e comprensione della sindrome.

¹⁴ Lo studio non è rappresentativo della situazione italiana o dell'intera categoria professionale di docenti di scuola primaria o secondaria in Italia.

Nel corso di future ricerche ci si propone pertanto di analizzare altre possibili dimensioni psico-sociali e organizzative associate ai contesti specifici di riferimento e ai singoli ordini scolastici, tenendo conto anche della possibile influenza della recente normativa scolastica (che ridisegna i profili in entrata degli insegnanti). Ci si propone anche di integrare le metodologie quantitative standardizzate, utilizzate in questo studio, con l'uso di ulteriori strumenti e modelli interpretativi dello stress, tenendo conto anche di indicatori oggettivi e descrittivi delle condizioni del lavoro degli insegnanti nei singoli contesti organizzativi scolastici.

NO POTENTIAL CONFLICT OF INTEREST RELEVANT TO THIS ARTICLE WAS REPORTED

BIBLIOGRAFIA

- Aluja A, Blanch A, García LF: Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in School Teachers: A Study of Several Proposals. *European Journal of Psychological Assessment* 2005; 21: 67-76
- Bakker AB, Demerouti E, Taris TW, et al: A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management* 2003; 10: 16-38
- Bakker AB, ten Brummelhuis LL, Prins JT, et al.: Applying the job demands-resources model to the work-home interface: A study among medical residents and their partners. *Journal of Vocational Behavior* 2011; 79: 170-180
- Barbanelli C: *Analisi dei dati – Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED, 2003
- Burns RA, Machin MA: Employee and workplace well-being: a multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2013; 57: 309-324
- Camerino D, Fichera GP, Punzi S, et al: Work-related stress in nursery school educators in the Venice and Marghera districts. *Med Lav* 2011; 102: 262-274
- Chan KB, Lai G, Ko YC, Boey KW: Work stress among six professional groups: the Singapore experience. *Soc Sci Med* 2000; 50: 1415-1432
- Clark, SC: Work Cultures and Work/Family Balance. *Journal of Vocational Behavior* 2001; 58: 348-365
- Collie RJ, Shapka JD, Perry NE: School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology* 2012; 104: 1189-1204
- Cooper CL: *The stress check. Coping with the stresses of life and work*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall Inc, 1981
- Cooper CL, Sloan SJ, Williams S: *OSI – Occupational Stress Indicator*. Firenze: Giunti OS Organizzazioni Speciali, 2009
- Cox T, Griffiths A: The nature and measurement of work stress: theory and practice. In Wilson J, Corlett N (eds): *The evaluation of human work: a practical ergonomics methodology*. London: Taylor & Francis, 1995: 783-803
- Day C, Elliot B, Kington A: Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher education* 2005; 21: 563-577
- Demerouti E, Bakker AB, Nachreiner F, Schaufeli WB: The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 2001; 86: 499-512
- Demerouti E, Bakker AB: The Job Demands-Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology* 2011; 37: 974
- Di Pietro M, Rampazzo L: *Lo stress dell'insegnante*. Trento: Edizioni Erickson, 1997.
- Doménech Betoret F, Gómez Artiga A: Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *Span J Psychol* 2010; 13: 637-654
- Doney PA: Fostering resilience: a necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education* 2013; 24: 645-664
- Eek F, Axmon A: Attitude and flexibility are the most important work place factors for working parents' mental wellbeing, stress, and work engagement. *Scandinavian Journal of Public Health* 2013; 41: 692-705
- Favretto G, Comucci Tajoli A: *Insegnare oggi: soddisfazione o stress?* Milano: Angeli, 1990
- Favretto G, Rappagliosi CM: Lo stress dell'insegnante. *Psicologia Contemporanea* 1990; 98: 50-55
- Francescato D, Putton A, Capaldo A: La sindrome del burnout negli insegnanti. *Psicologia e Scuola* 1994; 70: 30-34
- Gong SY, Zhao F, Yeon, E: Teachers' emotional work strategies and job burnout: The moderation effect of professional identity. *International Journal of Psychology* 2012; 47: 299-299
- Greenglass ER, Fiksenbaum L, Burke RJ: The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior And Personality* 1994; 9: 219-230
- Guglielmi D, Panari C, Simbula S: The determinants of teachers' well-being: The mediating role of mental fatigue. *European Journal of Mental Health* 2012; 7: 204-220

26. Hall-Kenyon KM, Bullough RV, MacKay KL, et al: Preschool teacher well-being: a review of the literature. *Early Childhood Educ J* 2013. Disponibile on line sul sito: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10643-013-0595-4.pdf> (ultimo accesso il 6-08-13)
27. Hong JY: Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher education* 2010; 26: 1530-1543
28. Hong JY: Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching* 2012; 18: 417-440.
29. Hultell D, Gustavsson JP: Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work-A Journal Of Prevention Assessment & Rehabilitation* 2011; 40: 85-98
30. Innstrand ST, Langballe EM, Espnes GA et al: Positive and negative work-family interaction and burnout: A longitudinal study of reciprocal relations. *Work and Stress* 2008; 22: 1-15
31. Leiter MP, Schaufeli WB: Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress and Coping* 1996; 9: 229-243
32. Leiter MP, Maslach C: Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout (Review). *Research in Occupational Stress and Well Being* 2003; 3: 91-134
33. Leiter MP, Maslach C: *OCS Organizational Checkup System. Come prevenire il burnout e costruire l'impegno*. Firenze: Giunti - Organizzazioni Speciali, 2005
34. Lodolo D'Oria V, Pecori Giraldo F, Della Torre M, et al: Is there any correlation between psychiatric disease and the teaching profession? *Med Lav* 2004; 95: 339-353
35. Lodolo D'Oria V, Bulgarini d'Elci G, Bonomi P, et al: Are teachers at risk for psychiatric disorders? Stereotypes, physiology and perspectives of a job prevalently done by women. *Med Lav* 2009; 100: 211-227
36. Marini F: Fattori potenziali di stress nell'attività lavorativa del direttore didattico. *Annali della facoltà di scienze della Formazione dell'università di Cagliari* 1997; XX: 121-138
37. Maslach C: Burn-out: the cost of caring. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall, 1982. In: *La Sindrome del burn-out. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Assisi; Cittadella Editrice, 1992
38. Maslach C, Leiter MP: *Burnout e Organizzazione*. Trento: Erickson, 2000
39. Maslach C, Leiter MP: Early predictors of job burnout and engagement. *J Appl Psychol* 2008; 93: 498-512
40. Mearns J, Cain JE: Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping* 2003; 16: 71-82
41. Nicotra E, Pedditzi ML, Grassi P: Modelli di Equazioni Strutturali: uno studio sui costrutti latenti del burnout degli insegnanti. *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione di Cagliari*, 2011
42. Olivas OLL, Martinez REG: Social support as buffer of stress and anxiety reactions in teachers. *Psicologia y Salud* 2012; 22: 107-114
43. Pas ET, Bradshaw CP, Hersfeldt PA, et al: A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout in response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly* 2010; 25: 13-27
44. Pedditzi ML: *La fatica di insegnare. Stress e burnout nel mondo della scuola*. Cagliari: Cuec, 2005
45. Pedditzi ML, Grassi P, Nicotra E: L'applicazione dei modelli di equazioni strutturali allo studio del burnout degli insegnanti. In De Carlo NA, Nonnis M (eds): *Nuovi Codici del Lavoro. Contributi per la salute e il benessere nelle organizzazioni*. Padova: TPM Edizioni, 2012: 235-244
46. Pedrabissi L, Santinello M: Motivazione e stress lavorativo nell'insegnante. *Psicologia e Scuola* 1990; 59: 13-22
47. Pinelli M, Pelosi A, Goldoni P, et al: Il burnout nell'insegnante. *Psicologia e Scuola* 1999; 96: 4-14
48. Pines A, Aronson E: *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press, 1988.
49. Quattrin R, Ciano R, Saveri E, et al: Burnout in teachers: an Italian survey. *Ann Ig* 2010; 22: 311-318
50. Santinello M: *LBQ. Link Burnout Questionnaire*. Manuale. Firenze: Giunti OS Organizzazioni speciali, 2007.
51. Schaufeli WB, Taris TW, Van Rhenen W: Workaholism, burnout, and work engagement: three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology* 2008; 57: 173-203
52. Schwarzer R, Hallum S: Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology* 2008; 57 (Suppl 1): 152-171
53. Selye H: *Stress senza paura*. Milano: Rizzoli, 1976
54. Schaufeli WB, Bakker, AB: Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal Of Organizational Behavior* 2004; 25: 293-315
55. Simbula S, Guglielmi, D: Work-family conflict, burnout and work engagement among teachers: The moderating effect of job and personal resources. *Avances en Psicología Latinoamericana* 2011; 29: 302-316

56. Simbula S, Guglielmi D: Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: What are the dimensions of teacher burnout? *European Journal of Psychology of Education* 2010; 25: 301-314
57. Skaalvik EM, Skaalvik S: Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* 2007; 99: 611-625
58. Sirigatti SE, Stefanile C: *The Maslach Burnout Inventory*. Adattamento e taratura per l'Italia. Firenze: Giunti OS Organizzazioni Speciali, 1993
59. Spilt JL, Koomen HMY, Thijs JT: Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review* 2011; 23: 457-477
60. Sutherland VJ, Cooper CL: Sources of work stress. In Hurrell JJ jr, Murphy LR, Sauter SL, et al (eds): *Occupational stress. Issue and developments in research*. London: Taylor & Francis, 1988: 3-40
61. Ullrich A, Lambert RG, McCarthy CJ: Relationship of German elementary teachers' occupational experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *International Journal of Stress Management* 2012; 19: 333-342
62. Zurlo MC, Pes D, Cooper CL: Full Text Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian school teachers. *Stress and Health* 2007; 23: 231-241
63. Zurlo MC, Pes D: Effort-Reward Imbalance e salute psicofisica degli insegnanti. *G Ital Med Lav Ergon* 2012; 34 (2 - Suppl. B Psicologia): 81-87