

**Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia:  
una indagine multidimensionale sul fenomeno del *burnout***

*Francesca Botticelli<sup>1</sup>, Franco Burla<sup>2</sup>, Elvira Lozupone<sup>3</sup>, Rachela Pellegrino<sup>4</sup>*

**Abstract ita**

A partire da un minuzioso esame della letteratura internazionale sui diversi versanti che costituiscono gli elementi chiave di questa ricerca (stress lavoro-correlato, burnout, formazione insegnanti) il lavoro vuole analizzare il fenomeno del burnout degli insegnanti come fenomeno multi dimensionale. Si raggiunge questo obiettivo a partire dalla concezione del burnout come risultato di stress lavoro-correlato che si muove su dimensioni plurime, aventi carattere sia soggettivo che organizzativo.

Per l'apprezzamento delle prime sono stati utilizzati il Maslach Burnout Inventory (Maslach e Jackson 1986; validazione italiana Sirigatti e Stefanile, 1993); sul versante della salute organizzativa il Multidimensional Organizational Health Questionnaire (MOHQ; F. Avallone e A. Paplomatas 2005); sul versante dei principali sintomi lamentati dal campione di ricerca la Sympton Check List (SCL-90; Derogatis, Phd 1977) e infine sulla percezione di sé Adjective Check List (ACL; Gough 1949; valid. It. Gough, Heilbrun e Fioravanti, 1980) nella modalità di Sé reale. Il campione era costituito da 52 docenti di cui 28 maschi (53,8%) e 24 femmine (46,2%). 50 anni l'età media dei soggetti interpellati.

L'analisi dei risultati mostra la necessità di soluzioni al problema secondo più dimensioni e anche di una lettura pedagogica del fenomeno nel suo intrecciarsi con le dinamiche alla base della socialità contemporanea. Tale lettura e le soluzioni proposte si inscrivono infatti nel contesto ampio delle trasformazioni che investono a livello globale il mondo dell'istruzione e la società nel suo complesso, generando un disagio che si coagula intorno alla perdita di senso del proprio essere nel mondo, quindi

---

<sup>1</sup> Francesca Botticelli, Psicologa, Psicoterapeuta, Specialista in Psicologia Clinica.

<sup>2</sup> Franco Burla Medico Chirurgo, Specialista in Psichiatria e in Psicologia Clinica, "Sapienza" Università di Roma.

<sup>3</sup> Elvira Lozupone Psicologa, Psicoterapeuta, docente di Pedagogia sociale Università di Roma "Tor Vergata".

<sup>4</sup> Rachela Pellegrino, Psicologa, Psicoterapeuta, Specialista in Psicologia Clinica.

anche sul senso delle attività lavorative e dell'educazione. Il contributo pedagogico è orientato quindi alla ricerca di senso da un lato, e al contrasto a livello istituzionale di pratiche volte a fare dell'educazione un mercato e del suo assessment uno strumento politico.

Le soluzioni proposte devono configurarsi nella direzione di azioni specifiche orientate alla formazione degli insegnanti di scuola superiore che privilegi strategie di empowerment volte al fronteggiamento di inevitabili frustrazioni e delusioni lavorative, alla formazione di una dirigenza in grado di esercitare forme di leadership promozionale; una formazione al saper essere a tutti i livelli della scuola e per tutto il personale e infine la promozione di una ricerca di significato che costituisce la base di un vero benessere all'interno della scuola che rimane, nelle dinamiche che si intrecciano all'interno di essa e nella sua configurazione sistemica, un microcosmo sociale.

#### **Abstract eng**

This work aims to analyze the phenomenon of burnout among teachers as a multidimensional one from a detailed examination of the literature on various issues that are key elements of this research (work-related stress, burnout, teacher training). His goal is reached by considering the concept of burnout as a result of work-related stress which moves on multiple dimensions, with both subjective and organizational character.

The Maslach Burnout Inventory (Maslach and Jackson 1986; validation and Italian Sirigatti Stefanile, 1993), was used for the appreciation of the first dimensions; the organizational side was investigated by the Multidimensional Health Organizational Health Questionnaire (MOHQ, F. Avallone and A. Paplomatas 2005); the main symptoms reported by the research sample were analysed by the Symptom Check List (SCL-90, Derogatis, PhD 1977) and finally the perception of self, with the Adjective Check List (ACL, Gough 1949; valid. it. Gough, Heilbrun and Fioravanti, 1980) in the mode of Real Self.

The sample consisted of 52 high school teachers including 28 males (53.8%) and 24 females (46.2%). 50 years the average age.

The analysis of results shows the need for multiple dimension solutions to the problem and even more the need of a pedagogical analysis of the phenomenon in its intertwining with the underlying dynamics of contemporary society. This reading and the proposed solutions are inscribed in the context of broader changes that affect education and society as a whole, creating a discomfort that coagulates around the loss of sense of being in the world, so even the meaning of occupation and education. The pedagogical contribution is oriented to the search for meaning on the one hand, and on the other hand, to contrast institutional practices oriented to make education a market and its assessment, a policy instrument.

The proposed solutions must configure specific actions oriented towards the training of teachers in high school; to emphasize empowerment strategies aimed at

coping with the inevitable frustrations and disappointments related to job, the education of a leadership capable of exercising forms of promotional leadership; training to interpersonal skills at all levels of school and all the staff and finally the promotion of a search for meaning that is the basis of a true wellness in the school that remains, in the dynamics woven into it and its systemic configuration, a social microcosm.

### **Introduzione**

La concezione dell'individuo come unità bio-psico-sociale insieme con la complessità del vissuto quotidiano, rendono oggi indispensabile attuare analisi, indagini e interventi che non approfondiscano esclusivamente dimensioni univoche, con l'utilizzo di specifici strumenti, ma attraverso un'ottica interdisciplinare di studio e adeguata dotazione strumentale, affrontino le difficoltà delle persone in un'ottica multicentrica da cui derivino interventi a carattere sistemico. Interventi che tengano conto e possibilmente, tendano a modificare non solo le condotte delle persone, ma anche il contesto all'interno del quale esse vivono e lavorano, evidenziando di volta in volta, i bisogni formativi (di cambiamento e di crescita) che emergono, al fine di attuare progetti appropriati.

Alla base di ogni intervento, per quanto qualificato, è necessario ci sia una seria ed articolata riflessione di senso in mancanza della quale ci si espone pericolosamente ad uno svuotamento etico e ad una dispersione di energie professionali.

La professionalità degli insegnanti oggi, è costituita da un intreccio e una disarmonica sovrapposizione di ruoli e funzioni, anche in aperta contraddizione tra loro, e questo tratto rappresenta una delle caratteristiche più salienti del lavoro nella post-modernità. L'insegnante, soprattutto se donna, diventa in qualche modo una figura simbolo di questa complessità nella quale a volte risulta complicato muoversi in modo soddisfacente, mantenendo un giusto equilibrio personale e professionale.

L'insegnamento rappresenta oggi, più che in passato, un'attività che si muove su livelli diversificati, tutti per qualche verso conflittuali o quantomeno di difficile gestione.

All'interno del contesto scolastico inteso come gruppo-classe si assiste a diverse e nuove condizioni legate alla presenza di alunni provenienti da altre culture, con tutte le difficoltà legate ad un processo di accoglienza degli immigrati ancora lontano da un livello ottimale. La presenza di alunni diversamente abili, con una concezione di diversa abilità che si modifica costantemente anche in relazione a nuove forme di difficoltà di apprendimento e di comportamento. Subito legata a questa criticità c'è il rapporto con le famiglie, a volte estremamente conflittuale e rispetto al quale gli insegnanti tendono a raccogliere una delega educativa inaccettabile, che concorre alle volte, a mettere a rischio persino la loro incolumità (Metropolisweb, 2011).

Strettamente legata all'attività in aula, compare la richiesta pervasiva di competenza nelle nuove tecnologie, attraverso proposte di aggiornamento continuo e in linea generale, la conoscenza di nuovi linguaggi attraverso cui avviene la comunicazione nelle nuove generazioni.

Il rapporto con il personale della scuola, dalla dirigenza al personale di supporto scolastico, il coordinamento di attività numerose e diversificate, la partecipazione agli organi di gestione della scuola e le procedure di valutazione e controllo del rendimento degli alunni accrescono la complessità di questo scenario.

Fuori dalle mura scolastiche, le diverse e discusse riforme che si sono succedute negli ultimi anni, si aggiungono allo spettro dei temuti "tagli" al personale della scuola.

Tutti questi fattori sono di natura estrinseca insieme con la gestione della quotidianità scolastica e d'aula, ma vi si aggiungono fattori intrinseci, come le caratteristiche individuali di personalità degli insegnanti, che in alcuni casi possono concorrere a mantenere e aggravare la situazione di stress. Il lavoro dell'insegnante è oggi sempre più difficile, con una diffusa sgradevole sensazione di precarietà non solo, naturalmente, lavorativa.

La scuola, a partire dall'analisi di Durkheim, mantiene immutato il suo essere un microcosmo nel quale si rispecchiano tutte le tensioni, i cambiamenti, le crisi, i tentativi di accomodamento, le risorse e i fallimenti di una intera società.

Il lavoro presentato di seguito, attraverso l'analisi di una delle più importanti dimensioni di disagio per gli insegnanti, lo stress, che si configura come stress lavoro-correlato, vuole essere di stimolo ad un ripensamento in chiave psico-pedagogica dell'assetto della scuola, che se deve essere intesa come organizzazione, di questa deve rispecchiare la ricerca di dinamiche virtuose e la tendenza all'ottimizzazione dei climi e delle comunicazioni che si svolgono al suo interno. Per quanto concerne gli insegnanti, vuole essere uno stimolo in termini di consapevolezza di ruolo responsabilmente inteso; di consapevolezza delle proprie risorse e limiti e della ricerca continua di miglioramento, a partire dalla dirigenza fino a tutti gli attori che si muovono nell'universo-scuola.

### **Definizione del campo di indagine: lo stress lavoro-correlato**

In letteratura non esiste una definizione univoca del termine *stress*, tale mancanza riflette la complessità del fenomeno in esame (Kahn & Byosiere, 1992).

La ricerca nel tempo si è focalizzata sui seguenti aspetti: lo *stress* come *effetto* di stimoli provenienti dall'ambiente fisico e sociale in cui la persona vive, lo *stress* come *costo* pagato dall'individuo che reagisce a eventi negativi e lo *stress* come risultante del continuo *processo di adattamento* tra l'uomo e il suo ambiente.

Lo *stress* lavoro-correlato si riferisce all'impatto dei compiti affrontati dagli individui durante l'esercizio di incarichi, ruoli e responsabilità professionali sulla sfera del proprio benessere psico-fisico (Lazarus, Folkman, 1984).

Questo lavoro prende in esame lo *stress* lavoro-correlato che si può generare in ambito scolastico, a carico della categoria professionale degli insegnanti.

L'insegnante, infatti, si trova a svolgere numerosi compiti richiesti per la sua professionalità. Oltre ai compiti didattici e di programmazione, come si diceva, gli è richiesto di comprendere e prendersi cura degli studenti. Il processo educativo, d'altronde, implica competenze tecniche e intellettuali, ma si distingue soprattutto per

l'assoluta necessità di competenze affettive ed emotive che comportano un massiccio coinvolgimento da parte dell'insegnante.

Considerata la complessità che caratterizza tale ruolo, sorge spontanea la domanda se la professione docente sia particolarmente soggetta a situazioni di *stress* e momenti di difficoltà.

I dati riportati in letteratura (Favretto, 2009) concordano sostanzialmente nell'affermare che gli insegnanti che sperimentano emozioni ed atteggiamenti negativi verso la loro professione e l'ambiente lavorativo, possono facilmente sviluppare fatica mentale, esaurimento psico-fisico, e vedere così diminuito il proprio coinvolgimento nel lavoro, con il rischio di sviluppare una sindrome da *burnout*. Una condizione di disagio emotivo non solo ha un notevole impatto sul docente stesso, sulla sua condizione psicofisica, sulla qualità di vita e di lavoro ma ha conseguenti ricadute sugli studenti, l'organizzazione scolastica e la società.

Le difficoltà percepite si traducono poi in fenomeni di assenteismo, non solo negli insegnanti stessi ma anche negli studenti (Wiley, 2000), il cui profitto a tutti i livelli dell'istruzione sembra essere correlato alla qualità delle relazioni che instaurano con i propri insegnanti (Cadigan, Entwisle, Alexander & Pallas, 1998; Pedersene, Faucher & Eaton, 1978; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Wubbles, Brekelmans & Hooymayers, 1991; Greene, Abidin, & Kmetz, 1997; Pianta, 1999).

### **L'indagine: valutazione del disagio degli insegnanti**

Questa indagine si propone di valutare un eventuale livello di disagio degli insegnanti delle Scuole Medie-Superiori, con l'obiettivo di individuare sia fattori individuali sia fattori socio-demografici ed ambientali correlati al fenomeno del *burnout*.

La ricerca è stata resa possibile grazie alla collaborazione con l'Unità Operativa Complessa Tutela Adolescenza del Dipartimento di Salute Mentale della Asl Rme.

Questo Servizio\* si occupa, dal 1992, della prevenzione e della cura del disagio psicologico e del disturbo psichiatrico negli adolescenti. Il metodo di lavoro

sperimentato fin dall'inizio, ha privilegiato l'aspetto preventivo, ed ha investito molte risorse per gli interventi degli operatori nelle scuole secondarie. L'istituzione scolastica, come importante agenzia di formazione e riferimento per i giovani, diviene un contesto privilegiato dove poter realizzare efficaci interventi di prevenzione. L'U.O.C Tutela Adolescenza lavora con le 30 scuole del territorio della ASL Rme. Tale metodologia di lavoro ha permesso agli operatori di entrare in contatto ogni anno con migliaia di studenti, famiglie e insegnanti al fine di promuovere la Salute Mentale come bene da tutelare e da implementare. E' proprio in tal senso che abbiamo potuto realizzare questo lavoro.

La modalità, la finalità della ricerca e le indicazioni specifiche per la compilazione dei questionari, sono state presentate singolarmente a ciascun docente che ha deciso di partecipare su base volontaria.

Come spesso avviene in questi casi, vi è stata, da parte di alcuni insegnanti, un'iniziale diffidenza verso l'iniziativa, sentita come potenzialmente intrusiva. Le principali perplessità espresse dai soggetti riguardavano la disillusione circa la possibilità di cambiamento della situazione lavorativa, timori relativi alla *privacy* e alla durata del tempo prevista per la compilazione dei questionari.

I risultati ottenuti sono sovrapponibili ai risultati delle principali ricerche riportate dalla letteratura. Confermano la rilevanza di un fenomeno complesso e suggeriscono la necessità di approfondire ulteriormente l'argomento. Questo con il fine ultimo di programmare interventi specifici e mirati a sostegno di questa importante categoria professionale.

### **Lo stress lavorativo**

Nell'ambito degli studi sul benessere organizzativo il rischio stress-lavoro correlato è ampiamente riconosciuto (Cox, 1978; Cooper, 1998; Karasek; Theorell, 1990; Edwards, Caplan & Van Harrison, 1998; Van der Doef & Maes, 1999; Leiter & Maslach, 2000; Avallone & Pamplomas, 2005).

Quando si parla di benessere organizzativo, si intende la capacità dell'organizzazione di promuovere e mantenere il benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori. Si tratta, quindi, di un costrutto multidimensionale in grado di influenzare i processi occupazionali a livello individuale, di gruppo e organizzativo (De Carlo & Falco, 2008).

La definizione mette in luce come una patologia individuale, che *incrina* la salute psicofisica del soggetto, possa essere causa del mancato conseguimento degli obiettivi organizzativi. In un'ottica processuale ne deriva che qualsiasi patologia individuale rischia di essere a lungo termine dannosa anche per l'organizzazione in cui opera il soggetto patologico.

Caprara e Borgogni (1988) definiscono lo stress da lavoro come effetto dell'interazione tra condizioni organizzative e caratteristiche psicologiche del lavoratore: quando la persona percepisce un grande squilibrio tra le richieste dell'organizzazione e le sue capacità di governarle può sperimentare uno stress, in quanto non è sicuro di riuscire a fronteggiarle adeguatamente.

Uno dei modelli che meglio spiega lo stress lavoro-correlato è quello proposto da Cooper (1988), che individua cinque possibili fonti di stress lavorativo:

**Fonti intrinseche al lavoro:** tutti quei fattori fisici e ambientali che incidono in modo negativo sull'efficienza delle prestazioni lavorative (rumorosità, vibrazioni, variazioni di temperatura, illuminazione, carenza di igiene ambientale; pressioni derivanti dal carico di lavoro, orari prolungati, viaggi frequenti ecc.);

**Ruolo nell'organizzazione:** può essere fonte di stress quando c'è o "ambiguità di ruolo", ossia poca chiarezza rispetto ai compiti da svolgere o "conflitto di ruolo", quando il lavoratore deve affrontare richieste tra loro incompatibili;

**Sviluppo di carriera:** è fonte di stress quando le ambizioni soggettive di emergere, di avanzamento gerarchico nella propria organizzazione, vengono deluse. Anche le promozioni possono essere rischiose se il soggetto si sente inadeguato a ricoprire il ruolo che gli è stato affidato, causando frustrazioni e caduta di autostima.



**Relazioni di lavoro:** è la difficoltà a relazionarsi con i colleghi, superiori, dipendenti, ecc.;

**Struttura e il clima organizzativo:** sono altre due variabili che, se non avvertite come rassicuranti e positive, possono essere causa di stress.

Date le varie situazioni che possono incrementare o dare origine allo stress, se l'individuo non adotta strategie di *coping* funzionali, può trovarsi in situazioni di disadattamento crescente.

Il fenomeno stress non deve essere concepito esclusivamente a partire dall'individuo o dall'ambiente: esso rappresenta il risultato del mancato adattamento tra i due "oggetti".

A livello individuale, lo stress occupazionale rappresenta una seria minaccia alla qualità della vita dei lavoratori (Danna e Griffin, 1999; Dyck 2001). Inoltre, può portare ad un vero e proprio spreco di talento delle risorse umane presenti nell'organizzazione, oltre che avere costi sociali che vanno ad incidere anche sul P.I.L. delle nazioni interessate dal fenomeno; organizzazioni "stressate" influenzano la motivazione e il grado di impegno che il lavoratore pone nella sua attività (Cartwright & Boyes, 2000).

La principale conseguenza è che i risultati del mancato adattamento generano due set differenti di risposte individuali:

1. Anomalie di funzionamento dei sistemi fisici, psicologici e comportamentali (Caplan & Harrison, 1993).

A) I sintomi psicologici includono principalmente mancanza di soddisfazione, ansietà e insonnia;

B) I sintomi fisiologici includono elevata pressione arteriosa e compromissione di alcune funzioni del sistema immunitario.

C) Le ricadute sui comportamenti rivelano assenteismo, frequente utilizzo dei servizi sanitari locali, fame eccessiva e nei fumatori un aumento del consumo di tabacco (Edwards, 1998).

L'esposizione continuata e l'accumulo eccessivo di stress possono condurre il lavoratore verso situazioni di malessere fisico, depressione cronica, ipertensione, e deficit al sistema coronario.

2. Il secondo *set* di risposte descrive invece le azioni del soggetto, che tenta di riequilibrare la situazione di mancato adattamento con l'ambiente. Il riferimento principale è in questo caso alle strategie di *coping* e alle difese soggettive.

Le strategie di *coping* si dividono tra tentativi di intervento su se stessi e il proprio mondo interno e interventi rivolti verso l'ambiente; a questi tentativi si aggiungono le difese che rappresentano gli sforzi che il soggetto compie per incrementare il grado di adattamento. Si realizzano principalmente attraverso distorsioni cognitive (proiezione, negazione, razionalizzazione) rivolte verso se stessi o verso l'ambiente, senza che ci sia un reale tentativo da parte del soggetto di modificare l'ambiente lavorativo.

### **Lo stress tra gli insegnanti: studi e ricerche**

Anche la letteratura nel campo delle scienze dell'educazione presta attenzione alle situazioni che possono produrre negli insegnanti situazioni di *stress* e *burnout* (Di Pietro, Rampazzo, 2000; Acanfora, 2002,).

Una letteratura estremamente vasta evidenzia una altrettanto vasta gamma di sintomi a livello fisiologico soprattutto a carico di funzionalità del sistema immunitario e psicologico con sintomi che vanno dalle reazioni di ansia, alla fatica cronica fino alla depressione e al *burnout*.

Gli effetti dello stress sulla vita dei docenti come per altre professioni producono alti tassi di assenteismo e pensionamento anticipato (Ferris, Bergin & Wayne, 2006).

Brown e Ralph (1998) nel tentativo di sistematizzare il lungo elenco di sintomi conseguenza dello stress tra gli insegnanti, propongono di distinguere il livello delle *performance*, il livello delle *relazioni* e il livello *emotivo-comportamentale*.

A livello di *performance*, gli autori indicano un quadro sintomatologico caratterizzato da difficoltà nel gestire il proprio tempo, incapacità di rispettare le scadenze, voglia di abbandonare il lavoro, difficoltà di delega, insoddisfazione per il proprio lavoro, bassi livelli di produttività.

A livello di *relazioni interpersonali* si nota un aumento dell'aggressività nelle relazioni, aumento dell'introversione, difficoltà di relazione con i colleghi, volontà di non cooperare, aumento dei conflitti, cinismo, sentimento di demotivazione al lavoro in gruppo.

Infine a livello *comportamentale ed emotivo* emergono: perdita di appetito, riduzione dell'autostima, incremento nell'uso di sostanze (tabacco, alcool, tranquillanti, caffeina), insonnia, alienazione, difficoltà a rilassarsi, frequenti malattie da raffreddamento, dolori articolari non specifici, pensieri negativi persistenti.

### **Le fonti di stress a scuola**

Oltre ad esaminare i principali sintomi che gli insegnanti possono manifestare in risposta alle richieste dell'ambiente lavorativo, la letteratura scientifica ha cercato di individuare anche le possibili fonti di stress in ambito scolastico (Brown & Ralph, 1998).

In questo caso sono state identificate sei diverse categorie che rappresentano gli antecedenti più comuni dei vissuti di stress (va comunque sottolineato che se certi elementi legati all'ambiente lavorativo emergano con una certa stabilità, non significa che causino in tutti i docenti lo stesso livello di stress). Le categorie identificate sono:

**1) Relazione insegnante/alunno:** in questa categoria rientrano la dimensione della classe e la sua eterogeneità in termini di composizione. Rientrano in questa categoria anche la mancanza di disciplina, i livelli di motivazione e l'atteggiamento generale degli studenti durante le lezioni.

**2) Relazione con i colleghi:** questa seconda categoria è composta dalla distribuzione dei carichi di lavoro, conflitti e differenze interpersonali con i colleghi, mancanza di

comunicazione, difficoltà di inserimento e formazione degli insegnanti neo assunti, mancanza di spirito collaborativo.

**3) *Relazione con i genitori/comunità:*** anche i genitori possono contribuire alla comparsa di vissuti di stress da parte dei docenti. Dal punto di vista della comunità in cui sono inseriti, gli *stressors* per gli insegnanti sono ad esempio il basso salario, l'immagine mostrata dai media rispetto alla professione e l'atteggiamento generale di sfiducia nei confronti dell'istruzione pubblica.

**4) *Innovazione e cambiamento:*** le frequenti riforme dei sistemi educativi influenzano i livelli di stress, soprattutto quando non sono chiare e condivise. In questi casi, anche il sentimento di impotenza, così come la carenza di risorse a disposizione per affrontare le trasformazioni risultano difficili da gestire.

**5) *Gestione organizzativa dell'istituto scolastico:*** il ruolo dei dirigenti scolastici appare centrale nella determinazione delle percezioni degli insegnanti. Nei casi in cui l'organizzazione generale delle attività non sia adeguata, oppure dove non vi sia supporto tecnico e amministrativo i sentimenti di stress sono più elevati. Rientra in questa categoria anche il grado di coinvolgimento dell'insegnante nei processi di decision making e la percezione di autonomia e controllo nelle scelte professionali.

**6) *Fattori temporali e legati alla mansione:*** incremento nel numero e nella complessità delle mansioni, intuitivamente aumentano le risposte di stress. In realtà anche il numero e la frequenza delle riunioni e la percezione di compiutezza ed efficacia dei momenti assembleari esercitano i loro effetti sui vissuti di stress degli insegnanti. Infine, un aumento dell'orario di lavoro e lo svolgimento di compiti aggiuntivi da svolgere al di fuori dell'orario lavorativo incrementano la probabilità di conflitti con i colleghi e i familiari.

### **Variabili predittive e fattori specifici lavoro-correlati**

Quando si tenta di comparare l'utilità predittiva di variabili contestuali, demografiche e di personalità, le evidenze appaiono però spesso contraddittorie.

Billingsley e Cross (1992) ad esempio, riportano che le variabili di contesto risultano predittori migliori dei tratti di personalità (Burisch, 2002; Zellars, Perrewé & Hochwarter, 2000). Al contrario Mills e Huebner (1998) trovano che nella *sindrome da burnout* le caratteristiche di personalità spiegano più varianza rispetto agli aspetti contestuali.

Le caratteristiche stabili di personalità predispongono gli individui a vedere gli eventi avversi in un certo modo che può ostacolare o facilitare il processo di adattamento e le ricadute sul benessere fisico e psicologico (Kaplan, 1996).

Data la natura complessa e multidimensionale del fenomeno, appare dunque importante incrementare le evidenze scientifiche su specifici fattori lavoro-correlati che possono favorire l'insorgenza di vissuti di stress negli insegnanti.

L'argomento è di interesse internazionale, come dimostrano gli studi condotti negli Stati Uniti (Farber, 1984; McIntyre, Scott, S.F., 1989); in Gran Bretagna (Capel S.A., 1987); Australia (Mark C., Pierce B., Molloy G.N. 1990); Norvegia (Mykletun, 1999); Malta (Borg M.G., Riding R.J. 1993), Barbados (Payne M.A., Furnham A. 1987) ed Hong Kong (Chan D.W., Hui E.K.P. 1995).

Sul tema sono stati anche condotti studi comparativi tra sistemi scolastici di differenti paesi come Italia e Francia (Predabissi, 1991), Scozia e Australia (Pithers, 1998), Nuova Zelanda e Australia (Manthei R, Solman R. 1988).

Le ricerche svolte a livello internazionale in questo ultimo ventennio, che è quello forse più caratterizzato dai profondi mutamenti sociali ed istituzionali, non si limitano più a cercare una semplice relazione tra stress e salute, ma sono molto più complesse ed articolate. Si prospettano relazioni tra stress, soddisfazione lavorativa, motivazione al lavoro, realizzazione personale, *burnout*.

## **Il *burnout***

Alla base del *burnout* c'è lo stesso meccanismo che regola lo stress lavorativo, ossia una eccessiva stimolazione esterna che incide negativamente sull'abilità adattiva della persona.

Mentre lo stress lavorativo è definito come lo squilibrio che viene a crearsi tra le risorse disponibili e le richieste che provengono sia dal mondo esterno sia dal mondo interno, il *burnout* si riferisce piuttosto a un insuccesso nel processo di adattamento, accompagnato ad un malfunzionamento cronico.

Quindi, mentre il *burnout* deriva sempre da una situazione di stress ed è prevalentemente un fenomeno psico-sociale lo *stress* è un fenomeno prettamente individuale (Rossati e Magro 1999).

Le differenze principali tra *stress* e *burnout* possono essere schematizzate come segue:

- nel *burnout* le emozioni vengono smussate, nello *stress* le emozioni diventano oltremodo reattive;
- l'esaurimento del *burnout* intacca gli stimoli e l'energia psichica, l'esaurimento dello *stress* intacca le energie fisiche;
- il *burnout* produce demoralizzazione, lo *stress* produce disintegrazione;
- il *burnout* potrebbe meglio essere inteso come perdita di speranza e di ideali, lo *stress* potrebbe meglio essere compreso come una perdita di "carburante" e di energia;
- la depressione del *burnout* è causata dal dolore provocato dalla perdita degli ideali e della speranza, la depressione dello *stress* è prodotta dalla necessità del corpo di proteggere se stesso e conservare le proprie energie;
- il *burnout* produce senso di abbandono e di disperazione, lo *stress* produce un senso di bisogno urgente e di iperattività;
- il *burnout* potrebbe produrre paranoia, depersonalizzazione e distacco, lo *stress* produce panico, fobie e disordini di tipo ansioso (De Felice, Cioccolanti, 1999).

In altri termini, "lo stress entra a determinare il *burnout*, ma non coincide con esso; piuttosto il *burnout* ne costituisce un esito possibile in presenza di determinate condizioni. Entrambi si distinguono non tanto sulla base dei sintomi che producono ma sulla base del processo con cui si sviluppano" (Del Rio, 1990).

Il *burnout* è considerato, quindi, come l'esito di una condizione lavorativa stressante, come una risposta ad una situazione divenuta intollerabile, come un fenomeno presente in tutte quelle situazioni in cui l'aspettativa di poter corrispondere alle richieste continue era delusa e lasciava il posto a un sentimento di fallimento, impotenza e disperazione.

Pines e Aronson (1981) hanno arricchito il quadro sintomatologico, suggerendo che oltre a suscitare sentimenti di impotenza e di vuoto emotivo, il *burnout* facilita lo sviluppo di un concetto negativo di sé e verso il lavoro, fino all'esaurimento fisico.

### **Il modello Maslach e i sintomi principali del *burnout***

Nel modello della Maslach, che prenderemo in esame, è enfatizzato il carattere dimensionale del costrutto, ciò permette di identificare le diverse dimensioni che concorrono all'insorgere di questa sindrome che apre la strada alla ricerca sperimentale comprensiva delle diverse componenti che contribuiscono al fenomeno del *burnout*.

Più specificatamente il modello scompone il concetto in tre dimensioni.

**Esaurimento emotivo:** si manifesta con la sensazione di aver "bruciato" le proprie energie psicologiche, con un netto calo delle proprie risorse emozionali, che il soggetto non riesce più a ristabilire. Tale condizione è dovuta a un prolungato contatto con emozioni stressanti che incidono negativamente sul benessere fisico.

**Depersonalizzazione:** può essere vista come una strategia di difesa che si manifesta con indifferenza, cinismo verso le emozioni e i bisogni altrui, per evitare la sensazione di minaccia percepita nel rapporto con l'utente. L'operatore tenderà a comportarsi in modo freddo e distaccato verso il proprio lavoro, cercando un minimo coinvolgimento e abbandonando l'entusiasmo iniziale.

**Ridotta realizzazione professionale:** l'operatore tenderà a sentirsi inadeguato nello svolgimento dell'attività; avrà un calo di fiducia nella possibilità di svolgere in maniera efficace il proprio lavoro e, progressivamente, tenderà a sviluppare un senso di insoddisfazione, sensazione di insuccesso, abbassamento dell'autostima verso le proprie capacità, sentendosi incapace di aiutare gli altri.

### **Sintomatologia del *burnout***

I sintomi si manifestano a livello fisico, psicologico e comportamentale e variano da persona a persona. La sensazione di ridotta realizzazione personale e la perdita dell'autostima sono, secondo la Maslach, chiari sintomi psicologici di una condizione che volge al *burnout*.

A livello fisico l'esaurimento di energie si manifesta con sintomi che secondo Freudenberg (1974) sono facili da evidenziare. Prima di tutto un senso di esaurimento e di fatica, l'incapacità di scuotersi da un freddo torpore, frequenti mal di testa e disturbi gastrointestinali, insonnia e respiro corto. A questi si possono aggiungere: una maggiore vulnerabilità alle malattie e sintomi psicosomatici, come ulcera e bassa pressione, a cui si aggiungono mal di schiena, raffreddori e influenze frequenti, un cambiamento delle abitudini alimentari e quindi nel peso, sonno disturbato, senso di stanchezza, pensieri e immagini intrusivi e ricorrenti che riguardano le condizioni di disagio delle persone coinvolte (Pines e Aronson, 1988; Maslach e Leiter, 2000).

Purtroppo per risolvere alcuni malesseri i soggetti affetti da tale sintomatologia ricorrono spesso a rimedi quali tranquillanti, alcol o droghe che con il tempo mostrano una condizione di malattia che si sta cronicizzando (Maslach e Leiter, 2000).

A livello psicologico, i segni sono costituiti da sensi di colpa, depressione, negativismo, isolamento, ritiro e rigidità di pensiero (Cherniss, 1983).

Secondo Del Rio (1990), il sintomo principale è costituito da una alterazione del tono dell'umore, a questo si aggiunge la scarsa fiducia in sé e la poca capacità di ascolto.



Ai segni fisici e psicologici seguono reazioni comportamentali di tipo negativo verso se stessi, verso il lavoro e verso la vita in generale. In particolare sono da annoverare alcuni comportamenti specifici come assenze e ritardi, chiusura difensiva al diniego, scarsa creatività, ricorso a procedure standardizzate, fino a un totale distacco emotivo nei confronti del proprio lavoro e dell'utente a carico (Del Rio, 1990).

In ogni modo non tutti i sintomi saranno contemporaneamente presenti nel soggetto colpito dal *burnout* e nessuno di essi da solo può essere inteso come la manifestazione sintomatica della sindrome.

### **La ricerca: materiali e metodi**

L'*end point* primario di questa ricerca è quello di individuare eventuali fattori individuali e/o socio-demografici ed ambientali correlati al fenomeno del *burnout* negli insegnanti delle Scuole Medie-Superiori ed evidenziare i principali fattori di *stress* organizzativi associati a differenti caratteristiche di personalità.

Alla ricerca hanno partecipato 52 docenti di cui 28 maschi (53,8%) e 24 femmine (46,2%). L'età media dei soggetti interpellati è di 50 anni.

I questionari utilizzati nell'indagine sono stati:

- **Maslach Burnout Inventory** (Maslach e Jackson 1986; validazione italiana Sirigatti e Stefanile, 1993), è stato utilizzato per l'analisi dell'eventuale grado di *burnout*. Secondo gli studi effettuati dalla Maslach, la sindrome del *burnout* emerge, quale risultante dell'interazione di tre differenti fattori, di seguito riportati: *l'Esaurimento Emotivo* (*Emotional Exhaustion, EE*); *Depersonalizzazione* (*Depersonalisation, DP*); la *Realizzazione Personale* (*Personal Accomplishment, PA*). Il *burnout* è perciò considerato come una variabile continua da basso, moderato e alto grado di sentimenti provati e non è da ritenersi una variabile dicotomica che può essere presente o assente.
- **Multidimensional Organizational Health Questionnaire** (MOHQ; F. Avallone e A. Paplomatas 2005), è stato utilizzato per l'analisi della "salute organizzativa". Tale strumento focalizza l'attenzione, dai livelli di *stress* individuale al grado

complessivo di benessere di una realtà lavorativa. Esso considera tutti quei fattori connessi all'organizzazione del lavoro, sui quali il lavoratore non può intervenire e che quindi creano le condizioni favorevoli all'insorgere del *burnout*.

- **Sympton Check List** (SCL-90; Derogatis, Phd 1977) è un questionario auto-valutativo composto da 90 *items* consistenti in domande a contenuto clinico relative a comportamenti e sintomi aventi una evidente e diffusa rilevanza psicopatologica. I risultati individuano 10 dimensioni sintomatologiche.
- **Adjective Check List** (ACL; Gough 1949; valid. It. Gough, Heilbrun e Fioravanti, 1980) è un test costituito da una lista di aggettivi che si riferiscono alla persona: il soggetto scegliendo i vari aggettivi descrive se stesso. Nella presente ricerca l'ACL è stato utilizzato in modalità *sé reale*.

I questionari, in forma anonima, sono stati somministrati dal mese di Settembre al mese di Novembre 2010. A ciascun soggetto sono state spiegate modalità e finalità della ricerca.

Le elaborazioni statistiche\* sono state eseguite con il pacchetto statistico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) per Windows. Il livello di significatività prescelta è stato  $p < .05$ .

## **Risultati e discussione**

### Il *burnout*

Il 63% dei soggetti valutati con il *Maslach Burnout Inventory* (MBI) sono risultati con un grado di rischio *burnout* "basso", mentre nel 37% è stato evidenziato un grado di rischio *burnout* "elevato".

I risultati al MBI hanno permesso di individuare due gruppi di soggetti (vedi Tab. 1), con i relativi valori nelle tre dimensioni del test, rappresentati nel grafico 1.:

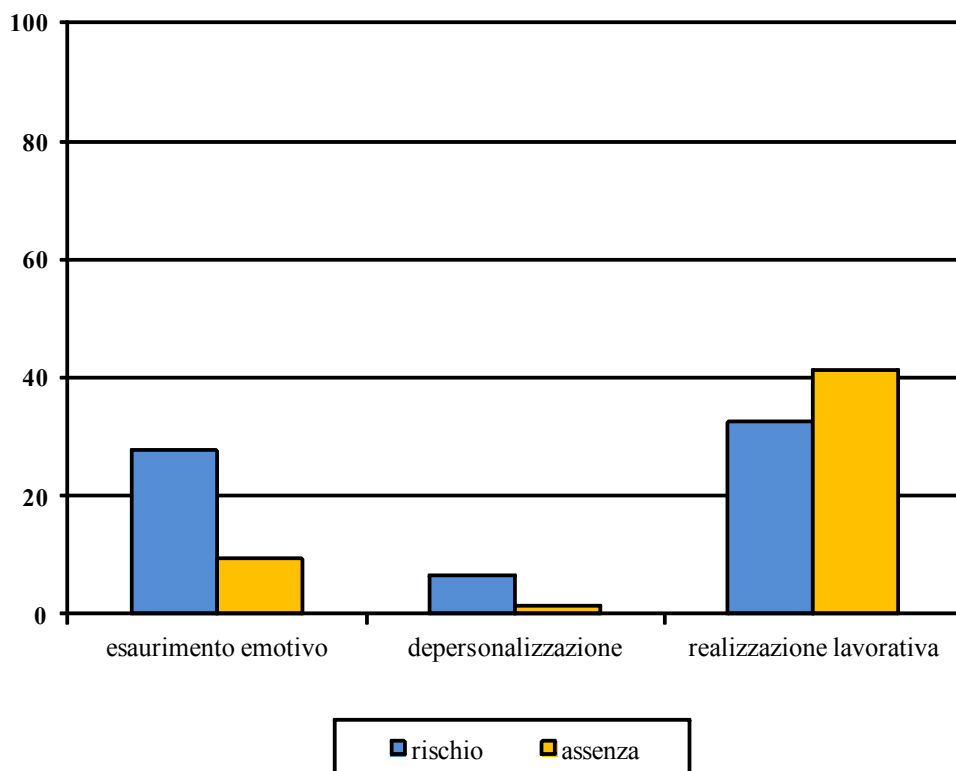
**1° Gruppo: Soggetti in assenza di rischio *burnout* (33 soggetti: 18 maschi e 15 femmine, età media 49,55 anni);**

2° Gruppo: *Soggetti in presenza di rischio burnout (19 soggetti: 10 maschi e 9 femmine, età media 53 anni).*

**Tab. 1. Maslach Burnout Inventory**

Gruppo	EE	DP	PA
Soggetti in assenza di rischio	≤ 14 (livello basso)	≤ 3 (livello basso)	≤ 37 (livello basso)
Soggetti in presenza di rischio	≥ 25 (livello elevato)	≥ 9 (livello elevato)	≥ 29 (livello elevato)
Totale			

**Grafico 1. Valori assunti dai soggetti nelle tre dimensioni del *Maslach Burnout Inventory*, differenziati per Presenza/Assenza rischio burnout.**



## La salute organizzativa

### *Variabili individuali*

Per quanto riguarda la salute organizzativa il *Multidimensional Organizational Health Questionnaire* (MOHQ) non ha evidenziato, nel nostro campione, differenze significative sul “rischio *burnout*” in relazione alle variabili di *genere, stato civile, età e anzianità di servizio*.

In merito alle *differenze di genere* le principali ricerche affermano che gli effetti del *burnout*, sia negli uomini sia nelle donne, sono equivalenti, anche se le donne tendono a sperimentare maggiormente la componente di esaurimento emotivo a causa

del loro più intenso coinvolgimento (Maslach C. Leiter M.P., 1997). I risultati della nostra indagine, in linea con quanto suggerito dalla letteratura, confermano l'assenza di differenze tra uomini e donne sul livello generale di *burnout*.

Per quanto concerne la variabile *stato civile*, diverse ricerche confermano che i soggetti coniugati riportano un livello minore di *burnout*, mentre i celibi e i divorziati vi sono più esposti (Maslach, 1992). Secondo Contessa (1987), il motivo per cui le persone coniugate sono meno vulnerabili al *burnout* è dovuto al fatto che la famiglia si configura come “una compensazione affettiva” e, dunque, può costituire una risorsa emozionale di sostegno che aiuta le persone a fronteggiare con più efficacia lo stress da lavoro.

Tenendo presenti queste premesse, abbiamo analizzato le differenze dei punteggi ottenuti nei due gruppi in rapporto allo stato civile: a differenza di quanto esposto in letteratura, non emergono differenze statisticamente significative.

Le variabili inerenti “età” e “anzianità di servizio”, invece, secondo alcuni Autori (Maslach, 1992; Lo Iacono, 1991), sembrano incidere sui livelli di disagio vissuto soprattutto nei primi anni della carriera professionale, ritenuti pertanto più a rischio di *burnout*. I soggetti più giovani, infatti, sono maggiormente predisposti allo *stress* poiché hanno meno esperienza lavorativa (Perlman e Hartman, 1992). Gli studi confermerebbero che con il trascorrere del tempo e attraverso il confronto con la pressante attività lavorativa, le persone tenderebbero ad adattarsi più facilmente alle situazioni di stress e a tollerarle più facilmente (Santinello e Furlotti, 1992). Tenendo conto delle considerazioni teoriche ed empiriche fin qui esposte, abbiamo analizzato le differenze dei punteggi ottenuti nei due gruppi in rapporto all'età e agli anni di lavoro svolti. Nel nostro campione, a differenza di quanto esposto in letteratura, non emergono differenze statisticamente significative.

#### *Variabili organizzative*

Per quanto riguarda i **fattori organizzativi**, sono emerse, differenze statisticamente significative nelle variabili di seguito riportate: “*Percezione del comfort dell’ambiente di lavoro*” ( $F=5,489$ ;  $p < .05$ ), “*Percezione delle capacità dirigenziali*” ( $F=8,840$ ;  $p < .01$ ), “*Percezione dell’efficienza*” ( $F=9,159$ ;  $p < .01$ ), “*Percezione di mancanza di sicurezza*” ( $F=4,832$ ;  $p < .05$ ). Tali variabili vengono avvertite, nel gruppo “*rischio-burnout*”, come negative con un aumento della *percezione dei conflitti* ( $F=6,271$ ;  $p < .05$ ) e dei *disturbi psicosomatici* ( $F=8,552$ ;  $p < .01$ ).

Rispetto al “**comfort dell’ambiente di lavoro**”, molte ricerche (Travers C.J., Cooper C.L., 1996; Cooley, Yavanoff, 1966;) confermano, come noi, che spesso gli insegnanti si trovano a svolgere le loro attività in condizioni difficili e che il luogo di lavoro non è, o non è vissuto, come un ambiente salubre, confortevole e accogliente.

La variabile “**percezione dei dirigenti**” considera, invece, la “struttura di potere”, un aspetto che influenza in maniera rilevante l’organizzazione e che riguarda il modo in cui si stabiliscono i processi decisionali e di controllo nell’ambito lavorativo, o meglio la possibilità di partecipare alla presa di decisione all’interno dell’organizzazione. Le decisioni prese esclusivamente da una struttura gerarchica possono, infatti, aumentare lo stress lavorativo di un individuo, riducendone la libertà di espressione e le risorse personali e limitandone la possibilità di controllo sugli eventi del lavoro (Pellegrino, 2000).

La variabile “**percezione dell’efficienza**” esplora diversi indicatori che risultano importanti nel presente lavoro, come concausa di stress: prendono in considerazione la comprensibilità degli obiettivi, la coerenza dei dirigenti, la comunicazione dei cambiamenti gestionali, la chiarezza di ruoli organizzativi e compiti lavorativi. Si tratta ovviamente di un’opinione che rappresenta il vissuto percepito della persona intervistata.

I risultati nella dimensione “**sicurezza**” sottolineano l’impatto delle misure di sicurezza adottate sul luogo di lavoro e prendono in considerazione gli indicatori inerenti la percezione del livello d’interesse dell’organizzazione riguardo alla

salubrità dell'ambiente lavorativo e le misure concretamente adottate rispetto a tali problematiche.

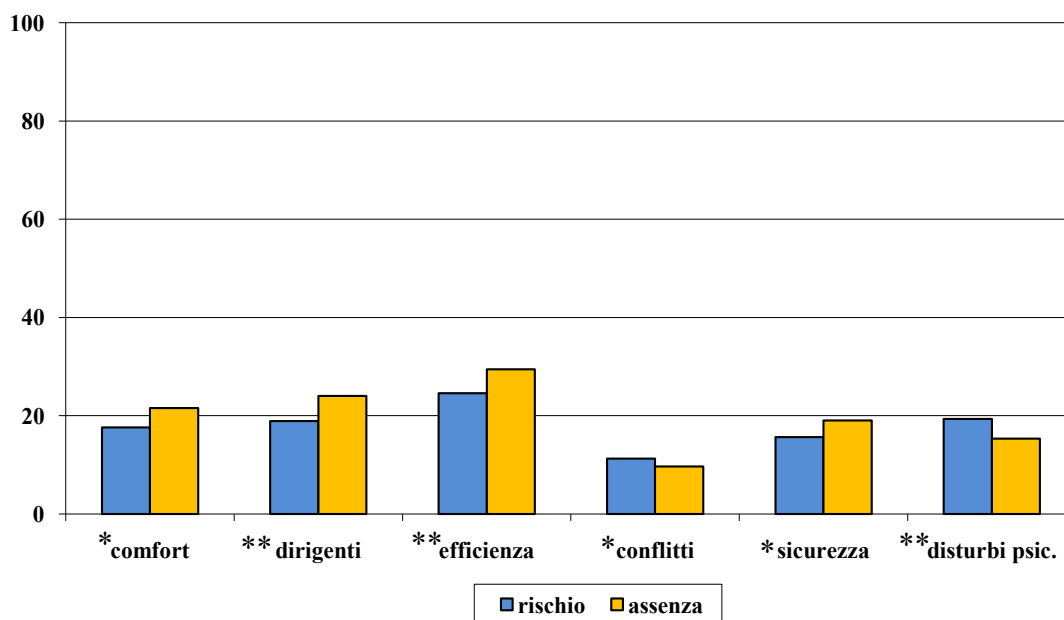
La dimensione riferita alla “*conflittualità*” evidenzia, invece, la presenza di difficoltà nei rapporti con gli altri legati a situazioni di contrapposizione, attraverso l'analisi di indicatori quali l'emarginazione, la prepotenza, la violenza psicologica ed il conflitto con i dirigenti.

La dimensione “*disturbi psicosomatici*”, individua nei soggetti a rischio disturbi che riguardano la salute psicofisica ed esplora in quale misura l'intervistato percepisca le eventuali condizioni di malessere personale come dipendente dall'attività lavorativa.

**Grafico 2. Valori assunti dai soggetti nelle dimensioni del MOHQ differenziati per Presenza/Assenza rischio burnout.**

(\* livello sig.  $p < 0,05$ )

(\*\*livello sig.  $p < 0,01$ )



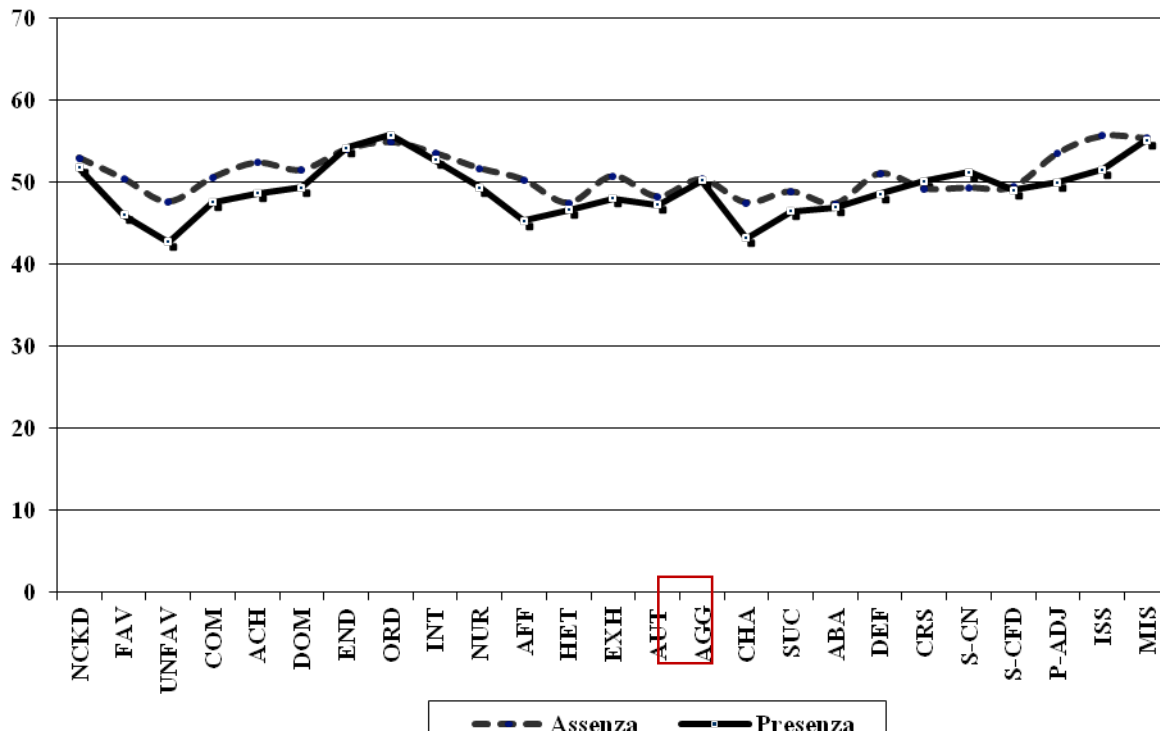
## **Le caratteristiche di personalità**

L'utilizzo dell'**Adjective Check List (ACL)** per la valutazione della personalità normale e del **Sympton Check List (SCL-90)** per la valutazione della personalità psicopatologica, ha permesso di verificare la presenza di alcune differenze statisticamente significative nei due gruppi di soggetti (presenza/assenza rischio burnout). Nel grafico 3 è rappresentato il profilo ACL emerso dall'indagine.

**L'Adjective Check List (ACL)** in modalità *sé reale* ha evidenziato differenze statisticamente significative solo nella dimensione *Bisogno di cambiamento (CHA)* ( $F=4,114; p < .05$ ).



Grafico 2: profilo ACL



(Nella scala evidenziata la differenza è statisticamente significativa a livello  $p < 0.05$ )

I soggetti a rischio *burnout* cercherebbero stabilità e continuità nel loro ambiente. Vivrebbero, inoltre, con molta difficoltà le situazioni di crisi e di *stress* ed evitano situazioni poco chiare e in cui è presente del rischio (punteggio basso nella dimensione *bisogno di cambiamento*).

Per quanto riguarda il **Sympton Check List (SCL-90)** nel gruppo “rischio-*burnout*” è stata riscontrata una differenza statisticamente significativa per la scala “*Depressione*” ( $F=4,114; p < .05$ ). Tale rilievo è in linea con i dati della letteratura, infatti, molte ricerche (Bakker, Schaufeli, Demerouti *et al* 2000; Brenninkmeyer, Yperen Van, e Buunk, 2001; Leiter & Durup, 1996), hanno evidenziato come alcuni

aspetti del *burnout*, indagati dalla dimensione *Esaurimento emotivo (EE)* del **MBI**, siano sovrapponibili a degli stati depressivi ed in particolare al Disturbo Distimico.

### **Conclusioni**

L'indagine ha permesso di rilevare che il fenomeno del *burnout* rappresenta una realtà diffusa, caratterizzata da elementi peculiari che sono profondamente connessi a fattori specifici di questa professione.

Nel corso del lavoro, abbiamo più volte sottolineato che non ci sono cause univoche per spiegare tale fenomeno, ma è piuttosto l'interazione multidimensionale, relativa alla persona e all'ambiente, a creare le condizioni affinché il *burnout* si sviluppi.

Obiettivo dello studio era evidenziare fattori di stress organizzativi, caratteristiche di personalità e sintomatologia.

I risultati ottenuti mostrano che il livello della dimensione "*Realizzazione personale*", ha valori lievemente superiori rispetto alle dimensioni "*Esaurimento Emotivo*" e "*Depersonalizzazione*".

Tale risultato suggerisce che, complessivamente, l'organizzazione lavorativa è vissuta in modo positivo dagli insegnanti da noi intervistati.

Tuttavia, non possiamo sottovalutare il dato che il 37% del campione risultati a "*rischio burnout*", ovvero in una condizione non patologica, ma con elevato rischio di sviluppare la sindrome.

Per quanto riguarda le variabili socio-demografiche (sesso, stato civile, età e anzianità di servizio), i risultati dell'indagine non evidenziano nel campione analizzato differenze significative e, diversamente da quanto suggerito dalla letteratura, non sembrano incidere sul "*rischio burnout*".

Per quel che concerne la salute organizzativa, valutata con il MOHQ (Avallone e Paplomatas, 2005), si è osservato che nel gruppo a "*rischio burnout*" i fattori che incidono in modo significativo, con aumento della "percezione dei conflitti" e dei "disturbi psicosomatici", sono il minore *comfort dell'ambiente di lavoro*, la peggiore *percezione del dirigente* e dell'*efficienza dell'organizzazione*. Questo significa che gli

insegnanti che rientrano nel gruppo a “*rischio burnout*”, percepiscono il luogo di lavoro come scarsamente confortevole e poco accogliente anche in termini relazionali.

La loro percezione è di una organizzazione lavorativa che non definisce in modo chiaro i ruoli e i compiti professionali.

Quello che viene considerato fonte di stress è il modo in cui si stabiliscono i processi decisionali e di controllo nell'ambito lavorativo o meglio la possibilità di partecipare alle decisioni prese all'interno dell'organizzazione.

Tale modalità di gestione produce, in queste persone, un vissuto di perdita della libertà di espressione, mancato riconoscimento delle proprie capacità e competenze, e limitazione della possibilità di scelta nei confronti degli eventi del lavoro.

Non sono, invece, motivo di stress i vari fattori appartenenti alla tipologia del lavoro (orario prolungato, fatica fisica e mentale dovuta alla didattica, sovraccarico di burocrazia, isolamento).

Per quel che riguarda i fattori di personalità, i risultati della ricerca, ottenuti attraverso la somministrazione del *Sympton Check List* (SCL-90; Derogatis, Phd 1977), mostrano che la variabile *Depressione* ha valori più alti nel gruppo a “*rischio burnout*”.

Il confronto tra i due profili indica che tali persone vivono uno stato distimico, caratterizzato da insicurezza, irritabilità, pessimismo, disturbi del sonno e scarsa fiducia nelle proprie capacità.

L'utilizzo del questionario *Adjective Check List* (ACL; Gough 1949; valid. It. Gough, Heilbrun e Fioravanti, 1980) non ha fornito risultati apprezzabili. L'unica scala significativa indica che gli insegnanti a rischio sentono il bisogno di trovarsi in circostanze protette, chiare nella definizione dei ruoli e degli obiettivi. Mostrano difficoltà nel gestire le situazioni di crisi e di stress ed esprimono la necessità di evitare situazioni poco chiare in cui è presente del rischio.

I risultati di questo studio suggeriscono la necessità di una dirigenza scolastica maggiormente accessibile e in grado di fornire supporto agli insegnanti; in particolare, emerge la necessità di una migliore comunicazione. I dirigenti, pertanto, dovrebbero offrire un maggiore sostegno ai membri del personale mostrando, per esempio, una sincera preoccupazione per il benessere dei singoli membri del corpo docente, valorizzandone gli interventi, apprezzando e riconoscendo in modo esplicito la conduzione di un buon lavoro.

Questo lavoro rappresenta comunque uno studio preliminare, che apre la strada a un intervento di approfondimento successivo, da realizzare su un campione più ampio, in un'ottica legata alla prevenzione. A tal proposito, vorremmo ricordare il carattere "pervasivo" del fenomeno *burnout* che, una volta sviluppatosi in un'organizzazione di lavoro, è altamente contagioso tra le persone dello *staff*, rendendo molto difficile il ripristino delle condizioni di benessere lavorativo (Cherniss, 1983).

È, quindi, necessario prevenire il fenomeno, non solo attraverso modalità individuali, volte unicamente al cambiamento della persona ma, come confermano i nostri risultati, anche attraverso strategie intese a cambiare la situazione ambientale. Perché ciò si realizzi, occorrerebbe in primo luogo riorganizzare gli ambienti, umanizzando il contesto lavorativo; in secondo luogo, occorrerebbe elaborare dei progetti di prevenzione del fenomeno attraverso una strategia che tenga conto della "formazione permanente", come occasione per migliorare la professionalità del docente, affinando le sue capacità relazionali e le sue competenze professionali.

### **Considerazioni pedagogiche: una professione snaturata**

Il Rapporto di Eurydice dal titolo "Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa" (2008) sottolineava come in 20 anni fossero aumentate le responsabilità degli insegnanti sulla base di cambiamenti nel campo dell'istruzione a partire dal rilancio dell'autonomia scolastica che si è configurata come autonomia finanziaria

amministrativa, nell'organizzazione curricolare ecc. Tutto questo attraverso riforme e leggi che si sono sovrapposte senza, in molti casi, una coerenza interna.

Il legame che vincola gli istituti centralizzati con le singole scuole fa sì che siano aumentate le responsabilità degli insegnanti, ma non altrettanto la loro autonomia.

Dal punto di vista della facilitazione dei processi di socializzazione degli alunni sono pure aumentate le responsabilità degli insegnanti, e a partire dagli anni '80 nel filone della *school effectiveness*, si è vista aumentare l'importanza degli insegnanti nel favorire nell'allievo i processi di apprendimento, utilizzando un costrutto di efficacia misurabile in termini economici che sembra appartenere più al mondo aziendale, che a quello della scuola e della formazione (Scheerer, 2000).

Riguardo l'umanizzazione dell'ambiente di lavoro, altro dato che emerge dall'indagine qui effettuata, spicca la conclamata fatiscenza delle scuole italiane: uno studio di Legambiente (2011), con dati risalenti al 2009, mostra la gravità del fenomeno manutenzione degli edifici scolastici, in tutto il nostro Paese. Secondo lo studio, il 36% degli edifici scolastici italiani ha bisogno di interventi di ristrutturazione e manutenzione urgenti; più del 50% delle scuole si trova in zone ad alto rischio sismico e solo il 58% ha il certificato di agibilità.

Unitamente a questo indicatore di precarietà strutturale, c'è da tener conto di quanto rilevato dall'indagine CENSIS del 2010 sulla situazione sociale del Paese che rileva nel clima psicologico-sociale italiano, la presenza di comportamenti "spaesati, indifferenti, cinici" improntati da passività adattiva e una forte autoreferenzialità.

Appare evidente come accanto al bisogno di adeguamento strutturale degli edifici scolastici sia indispensabile una umanizzazione dei contesti e delle relazioni perché, per riprendere il pensiero di un fine pedagogo come Sergio Tramma, gli ambienti di lavoro e le relazioni che si svolgono all'interno di essi, tendono ad educare sia pure informalmente e non intenzionalmente (2009): dunque l'educazione e l'istruzione devono attuarsi in un vivaio caratterizzato da promozione del benessere, nelle strutture come negli operatori, nonché dal clima organizzativo adeguato e dalla

capacità, da parte della dirigenza scolastica, di attuare forme di leadership che favoriscano il lavoro collaborativo rispetto alla competizione o al disinteresse tra insegnanti: c'è bisogno di rafforzare le capacità di resilienza degli insegnanti attraverso una formazione appropriata, a partire dalla pratica del tirocinio formativo attivo come palestra professionale; che si avvalga di un approfondito lavoro di supervisione, e tramite strategie di *empowerment* sia possibile affrontare e superare i momenti di depressione e di scoraggiamento che connotano tutte le professioni educative e d'aiuto; dove si preveda nella formazione permanente un sostegno professionale da parte di insegnanti senior e supervisori, anche psicologi, attraverso l'utilizzo dei gruppi Balint. Questi gruppi, nati per favorire la relazione medico-paziente soprattutto nei casi di malattia psicosomatica, costituiscono "una situazione di formazione basata sull'esperienza professionale guidata, che comporta un grado di coinvolgimento pari a quello che ogni partecipante si sente di intraprendere e che ha come oggetto, attraverso l'esposizione del caso, la relazione tra paziente e operatore" (Ancona, 2004).

C'è poi un filo rosso che lega la scuola come luogo dove vengono esercitate le *performances* di studenti e docenti con la fatiscenza dei locali; l'indifferenza degli operatori della scuola con lo stress di un lavoro difficile e il *burnout* di quanti oramai non ci credono più.

Lo stress degli insegnanti nella scuola rappresenta in questo microcosmo ciò che è la crisi di identità dell'uomo post-moderno nella società globalizzata ( Giaccardi, Magatti 2006, Callini 2006, Morin 2004) che penetra fin dentro le mura della scuola: una crisi che nella scuola confonde competenza con conoscenza ed educazione con istruzione, saperi con prestazioni.

L'ampio dibattito che si è avviato nel mondo dell'educazione a partire dall'indagine PISA (Program for International Students Assessment, 2000) è espressione di ciò che può avvenire quando agenzie internazionali stabiliscono *standards* educativi a cui attenersi a livello globale, e meccanismi di *assessment* riducono l'educazione e la

scuola ad un mercato, rendendo la valutazione uno strumento politico (Pereyra, Kothoff, Cowen, 2011): in questo modo si snatura l'obiettivo della scuola e dei professionisti che si impegnano all'interno di essa: misurare piuttosto che formare.

Tuttavia, come ricorda Lyotard (1979), la conoscenza è inseparabile della formazione dello spirito e la conoscenza non si riduce ad enunciati cognitivi, ma ad una riflessione sul senso di ciò che si conosce e sulle sue implicazioni.

Lo studio presentato illustra con chiarezza quella che si configura fundamentalmente come crisi di senso nel lavoro dell'insegnante, che coincide con la crisi di senso dell'uomo post-moderno. Fin tanto che, al di là della formazione aggiuntiva e permanente e di tutti gli ausili professionali, per quanto qualificati, non sarà possibile riappropriarsi dei significati legati alla propria professione, e al proprio essere nel mondo, liberi dalle dittature della valutazione, non potrà esserci per l'insegnante reale soddisfazione per le sfide continue a cui sottopone la professione e una risposta adeguata alle situazioni di stress.

## **Bibliografia**

- Acanfora, L., Concilio, L. (2002), *Il burnout degli insegnanti: risultati di una ricerca*, in Acanfora L. (a cura di), *Come logora insegnare*, Edizioni Magi, Roma.
- Ancona, L. (a cura di) (2004), *Insegnanti e specialisti per la nuova scuola*. Franco Angeli, Milano.
- Atkinson, E. S. (2000). *An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation*. *Educational Psychology*, 20, 45-57.
- Avallone, F. (1994), *Le variabili soggettive individuali*. Psicologia del Lavoro: storia, modelli, applicazione, Carocci, Roma.
- Baiocco, R., Crea, G., Laghi, F., Provenzano, L., (2002), *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Erickson, Trento.
- Balint M. (1961), *Medico paziente e malattia*, Feltrinelli, Bologna.

- Barbaranelli, C., e Fida, R. (2004). *Determinanti personali della soddisfazione e della motivazione degli insegnanti*. Bollettino di Psicologia Applicata, 244, 25-36
- Basaglia, G., Lodolo D'Oria, V. (2003), *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazioni, problemi e proposte*, in Rapporto Nazionale dell'Italia OCSE, *Attrarre, formare e trattenere i migliori insegnanti*, MIUR.
- Beck, C.L. & Gargiulo, R.M. (1983), *Burnout in teachers of retarded and nonretarded children*, Journal of Educational Research, 76, 169-173.
- Beer, J. and Beer, J. (1992), *Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers*, Psychological Reports, 71, 1331-1336.
- Belcastro, P.A. (1982), *Burnout and its relationship to teachers'somatic complaints and illnesses*, Psychological Reports, 50, 1045-1046.
- Belcastro, P.A., Gold, R.S. & Hays, L.C. (1983), *Maslach Burnout Inventory: factor structures for samples of teachers*, Psychological Reports, 53, 364-366.
- Bernstein S.G., (1995), *Io operatore sociale: come vincere il burnout e rendere gratificante il mio lavoro*, Erickson Trento.
- Betoret, F. D. (2006), *Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary teachers in Spain*. Educational Psychology, Vol. 26(4): 519- 539.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). *Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators*. The Journal of Special Education, Vol.25: 453-471.
- Boccalon, R.M. (2001), *Chi cura rischia di bruciarsi, Il Sole 24-Ore Sanità Management*, 3, 37.
- Bocchi G. Ceruti M. (2004), *Educazione globalizzazione*, Raffaello Cortina, Roma.
- Borg, M.G. and Riding, R.J. (1993), *Teacher stress and cognitive style*, British Journal of Educational Psychology, 6, 271-286.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M. and Baglioni, Jr.A.J. (1995), *A structural model of the dimensions of teacher stress*, British Journal of Educational Psychology, 65, 49-67.



- Brown, M. & Ralph, S. (1992), *Teacher stress*. Research in Education, 48, 103-110.
- Burisch, M. (2002). *A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences*. Work and Stress, Vol.16: 1-17.
- Burke, R. and Greenglass, E. (1996), *Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers*, Psychology, Health and Medicine, 1, 193-205.
- Burke, R.J. and Greenglass, E.R. (1989), *It may be lonely at the top but it's less stressful: psychological burnout in public schools*. Psychological Reports, 64, 615-623.
- Burke, R.J. and Greenglass, E.R. (1989), *Sex differences in psychological burnout in teachers*. Psychological Reports, 65, 55-63.
- Burke, R.J. and Greenglass, E.R. (1993), *Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers*, Psychological Reports, 73, 371-380.
- Burla P. (2009). *Profili professionali e fattori ad essi correlati, associabili allo sviluppo del burn-out*. (Tesi non pubblicata) Archivio Dip. Neurologia e Psichiatria Sapienza.
- Burla P. (2010), *"Profili professionali e fattori ad essi correlati, associabili allo sviluppo del burnou"*, Tesi di Laurea in Scienze delle Professioni Sanitarie della Riabilitazione.
- Callini D. (2006), *Società post-industriale e problemi educativi*, FrancoAngeli, Roma.
- Capel, S.A. (1987), *The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers*, British Journal of Educational Psychology, 57, 279-288.
- Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1993). *Person-environment fit theory: some history, recent development, and future directions*. Journal of Social Issues, Vol. 49: 253-275.

- Caprara G.V. , Borgogni L.(1988), *Stress e Organizzazione del lavoro*,in *Bollettino di Psicologia Applicata*,187/188,5-23
- Cartwright, S. & Boyes, R.F. (2000). *Taking the pulse of executive health in the UK*. The Academy of Management Executive ,Vol.14(2): 16-24.
- Chan, D.W. and Hui, E.K.P. (1995), *Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong*, *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Cherniss C. (1983), *Staff burnout: job stress in the human services*. Beverly Hills, Sage; trad. It. *La syndrome del burnout*, CST, Torino.
- Contessa, G. (a cura di) (1987), *L'operatore cortocircuitato*, CLUP, Milano.
- Cooper, C.L. and Kelly, M. (1988), *Occupational stress in head teachers: a national UK study*. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- Cox E. (2005), *Empowerment oriented social work practice with the elderly*. Pacifici, Cole.
- Danna, K. & Griffin, R.W. (1999), *Health and well being in the workplace: a review and Synthesis of the literature*. *Journal of Management* ,Vol.25: 357.
- Danna, K. & Griffin, R.W. (1999), *Health and well being in the workplace: a review and Synthesis of the literature*. *Journal of Management* ,Vol.25: 357.
- De Carlo, Falco, (2008), *Valutazione del rischio lavoro correlato*, Psiop, Istituto di psicoterapia.
- De Felice F., Cioccolanti B., (1999), *Il rischio del burnout negli operatori socio sanitari*, ed. Goliardiche.
- Del Rio, G. (1990), *Percorsi di vita, percorsi di lavoro. Stress, soddisfazione lavorativa e qualità dei servizi*, *Rassegna Sociale*, n°4.
- Del Rio, G. (2000), *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi, cause e rimedi del burnout*, Carocci, Roma.

- Derogatis, L.R. (1983), *Description and bibliography for the SCL-90-R and other instrument of the psychopathology rating scales series, unpublished manuscript*, Baltimore, Johns Hopkins University School of Medicine.
- Dunham, J. & Varma, V. (Eds.). (1998), *Stress in teachers: Past, present, and future*. London, Whurr Publishers.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1998), *Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research*. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress*. New York, Oxford University Press:28-67.
- Evans P. D., Hucklebridge, F. & Clow A. (1997), *Stress and the Immune System*, *The Psychologist*, Vol. 10(7): 303-307.
- factors of personality*. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol.30: 1570.
- Farber, B.A. (1990), *Burnout in psychotherapists: incidence, types and trends*, *Psychotherapy in Private Practice*, 8 (1), 35-44..
- Farber, B.A. (2000), *Introduction: understanding and treating burnout in a changing culture*, *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 589-594.
- Farber, B.A. (2000), *Treatment strategies for different types of teacher burnout*, *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 675-689.
- Farber, B.A. (2001), *Subtypes of burnout: theory, research, and practice* Annual Conference, APA, SF, Columbia University.
- Favretto, G., (1988), *"Una ricerca estensiva sullo stress da insegnamento degli insegnanti"*, in Favretto G., Comucci Tajoli A., (A cura di), *Insegnare oggi. Soddisfazione o stress?*, Franco Angeli, Milano
- Favretto, G., (1994), *Lo stress nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Favretto, G., (1995) *Psicosomatica e psicopatologia del lavoro*, Unicopli, Milano.
- Favretto, G., Rappagliosi, C.M. (2009), *Lo stress degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

- Folgheraiter F., (1994), "Introduzione all'edizione italiana". In Bernstein, G., Halaszyn, J., *Io operatore sociale*, Centro Studi Erickson, Trento
- Fondazione Censis (2000), *34° Rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese*, Processi formativi, 71-159.
- Fontana, D. and Abouserie, R. (1993), *Stress levels, gender and personality factors in teachers*, British Journal of Educational Psychology, 63, 261-270.
- Freudenberger H.J. (1974), *The Stress syndrome*, Journal of social Issue, 159-165.
- Friedman, I.A. (2000), *Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance*. Psychotherapy in Practice, 56 (5), 595-606.
- Giaccardi C., Magatti M. (2006), *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Bari.
- Giorgi A. (2010). Il fenomeno del burn out negli infermieri di area chirurgica medica e pediatrica. (Tesi non pubblicata) Archivio Dip. Neurologia e Psichiatria Sapienza.
- Gold, Y. (1984), *The factorial validità of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers*, Educational and Psychological Measurement, 44, 1009-1016.
- Griffith, J., Steptoe, A. and Cropley M. (1999), *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers*, British Journal of Educational Psychology, 69, 517-531.
- Harnois G, Gabriel P. (2000), *Mental Health and Work: Impact, Issues and Good Practices*. Geneva: World Health Organization.
- Hart, P.M., Wearing, A.J. and Conn, M. (1995), *Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehaviour and teacher stress*, British Journal of Educational Psychology, 65, 27-48.
- Hart, P.M., Wearing, A.J., Conn, M., Carter, N.L. and Dingle, R.K. (2000), *Development of the school organisational health questionnaire: a measure for*

- assessing teacher morale and school organisational climate*, British Journal of Educational Psychology, 70, 211-228.
- Hiebert, B. & Farber, I. (1984), *Teacher stress: a literature review with a few surprises*, Canadian Journal of Education, 9, 14-27.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Moysidou, C. and Ierodiakonou, C. (1999), *Burnout in nursing staff: is there a relationship between depression and burnout?*, Int'L.J.Psychiatry in Medicine, 29 (4), 421-433.
- Istituto di Ricerca IARD (1990), *Insegnare oggi - Prima indagine IARD sul corpo insegnante della Scuola Italiana*.
- Istituto di Ricerca IARD (2000), *Gli insegnanti di fronte al cambiamento – Seconda indagine IARD sul corpo insegnante della Scuola Italiana – a cura di A. Cavalli*.
- Iwanicki, E.F. & Schwab, R.L. (1981), *A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory*. Educational and Psychological Measurement, 41, 1167-1174.
- Kahn, RL. & P. Byosiere. (1992), "*Stress in Organizations.*" In Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Eds. M. Dunnette and LM Hough. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kaplan H.B. (1996) *Psychosocial stress*. New York, Academic Press.
- Kyriacou, C. (1987), *Teacher stress and burnout: an international review*. Educational Research.
- Lalli, N., Seta, A., De Luca, V., Iannibelli, V., (2003), *Gli psicoterapeuti e la sindrome del burnout: una indagine interattiva preliminare sulla percezione della diffusione, gravità e fattori di rischio*, Servizio Speciale di Psichiatria e Psicoterapia, Università di Roma, La Sapienza
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Levi, (1998) *Work-related stress—it's time to act*. Journal of Occupational Health Psychology, Vol 4(4),394-396.

- Lo Iacono f. H. (1991), *L'operatore bruciato*, Roma, Melusina.
- Lodolo D'Oria, V., (2006), *I dirigenti scolastici alle prese con il disagio mentale professionale negli insegnanti*, [www.fondazioneiard.org](http://www.fondazioneiard.org), sezione Scuola e Sanità (settembre 2006).
- Lodolo D'Oria, V., (2005), *Scuola di follia*, Armando Editore, Roma.
- Lytard J.F. (1981), *La condizione post-moderna*, Feltrinelli, Bologna.
- Manthei, R. & Solman, R. (1988), *Teacher stress and negative outcomes in Canterbury state schools*, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 23, 145-163.
- Mark, C., Pierce, B. and Molloy, G.N. (1990), *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*, *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998), *Prevention of burnout: new perspectives*, *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986), *Maslach Burnout Inventory Manual (2<sup>nd</sup> edn.)*, Palo Alto, CA: Consultino Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997), *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della motivazione al lavoro*. Trento. Erikson
- Midgley, C., (1997), *The transition to middle level schools: Making it a good experience for all students*. *Middle School Journal*, 24, 5-14.
- Mills, L. & Huebner, E. (1998), *A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners*. *Journal of School Psychology*, Vol.36:103-120.
- Morasso G, Mirandola M, Piu G, Borreani C. (1992), *Contributo all'adattamento italiano del Maslach Burnout Inventory*. *Bollettino di Psicologia Applicata* 25-30:202-203.

- Mykletun, R.J. and Mykletun, A. (1999), *Comprehensive schoolteachers at risk of early exit from work*, *Experimental Aging Research*, 25, 359-365.
- Nagy, S. and Nagy, M.C. (1992), *Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district*, *Psychological Reports*, 71, 523-531.
- O'Connor, P.R. & Clarke, V.A. (1990), *Determinants of teacher stress*, *Australian Journal of Education*, 34, 41-51.
- Otto, R. (1986), *Teachers under Stress*, Melbourne: Hill of Content Publishing.
- Pancheri, P. (1979), *Stress, emozioni e malattia*. Introduzione alla medicina psicosomatica, Biblioteca della EST, Milano.
- Payne, M.A. and Furnham, A. (1987), *Dimensions of occupational stress in west Indian secondary school teachers*, *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.
- Pedrabissi, L. (1991), *Locus of control, supporto sociale, burnout in campione di insegnanti della scuola dell'obbligo*. Studi di psicologia dell'educazione 35-40.
- Pellegrino, F. (2000), *La sindrome del Burnout*, Centro Scientifico Editore, Torino.
- Pereyra M., Kothoff H.G., Cowen R., (2011), *Pisa under examinations: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*, Sense Publishers, Rotterdam, Boston Taipei.
- Pietrantoni, L. e Zani, B. (1999), *Risorse e difficoltà del lavoro sociale fra burnout e empowerment*, Rapporto di Ricerca Università di Bologna (Scienze dell'educazione).
- Pithers, R.T. and Fogarty, G.J. (1995), *Symposium on teacher stress*, *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Pithers, R.T. and Soden, R. (1998), *Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study*, *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- Predabissi, L., Rolland, J.P. and Santiello, M. (1991), *Stress and burnout among teachers in Italy and France*, *The Journal of Psychology*, 127(5), 529-535.

- Punch, K.F. & Tuetteman, E. (1990), *Correlates of psychological distress among secondary school teachers*, British Educational Research Journal, 16, 369-382.
- Rossati A., Magro G., (1999), *Stress e burnout*, Carrocci.
- Russel, D.W., Altmaier, E. and Van Velzen, D. (1987), *Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers*, Journal of Applied Psychology, 72 (2), 269-274.
- Santinello M., Furlatti R., (1992), *Servizi territoriali e rischio burnout. Fattori di stress lavorativo negli operatori sociali*. Ed. Giuffrè.
- Schonfeld, I.S. (1989), *Psychological distress in a sample of teachers*, The Journal of Psychology, 124 (3), 321-338.
- Schwab, R.L. & Iwanicki, E.F. (1982), *Who are our burned out teachers?*, Educational Research Quarterly, 7, 5-16.
- Selye H. (1957), *Stress*, Edizioni Scientifiche, Torino.
- Selye H. (1974), *Stress without distress*, Lippinkot Company, New York,
- Sonnertag S, Frese M. (2003), *Stress in organization*. Industrial and Organizational psychology, 454-481.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.
- Tuuli, P. and Karisalmi, S. (1999), *Impact of working life quality on burnout*, Experimental Aging Research, 25, 441-449.
- Van Dick, R & Wagner, U. (2001), *Stress and strain in teaching: a structural equation approach*. British Journal of Educational Psychology, Vol. 71: 243-259.
- Vandenberghe, R. & Huberman, M. (1999), *Understanding and preventing teacher burnout*, New York: Cambridge University Press.



Wiley. (2000), *Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study*, Journal of Organizational Behavior.

Zellars, K., Perrewé, P. & Hochwarter, W. (2000), *Burnout in health care: the role of the five* Journal of Applied Social Psychology, Vol.30: 1570.

### **Sitografia**

Metropolisweb supplemento telematico di Metropolis 21/09/2011

[http://www.metropolisweb.it/Notizie/Cronaca/castellammare\\_padre\\_violento\\_aggreddisce\\_insegnanti\\_figlio.aspx](http://www.metropolisweb.it/Notizie/Cronaca/castellammare_padre_violento_aggreddisce_insegnanti_figlio.aspx) verificato il 22-03-2012

SCHEERER, J. (2000) *Improving school effectiveness* UNESCO

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf> verificato il 22-03-2012

Legambiente, *Ecosistema scuola 2011, rapporto di Legambiente sulla qualità dell'edilizia scolastica, delle strutture e dei servizi*

<http://www.legambiente.it/sites/default/files/docs/ECOSISTEMASCUOLA2011-DEF.0000002342.pdf> verificato il 22-03-2012

Eurydice, *Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa*, 2008

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice//Teacher\\_autonomy\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//Teacher_autonomy_IT.pdf)

verificato 19-4-2012