

Teacher Burnout dallo stress alla promozione del bene-essere

Un contributo di ricerca sperimentale

- **Vincenzo Cascino**
Università degli Studi di Genova

⇒ **Riassunto:** La ricerca tenta di verificare l'esistenza di un eventuale cambiamento del modo di rispondere al test, da parte degli insegnanti, in funzione dell'età e del sesso. Lo strumento di misura utilizzato è "Inventario dello Stress dell'Insegnante" di P. Meazzini. Il campione è formato da 840 docenti

⇒ **Summary:** The research explores the existence of an eventual change in the way of responding to the test, on behalf of the teachers, according to their age and gender. We've submitted the "Teacher's Stress Inventory" test to 800 teachers between 24 and 60 years of age to certify such a hypothesis.

1. Introduzione e cause dello stress occupazionale.

Il presente lavoro nasce dal desiderio di voler indagare il complesso rapporto esistente tra insegnante e contesto lavorativo.

A tal proposito è stata realizzata una ricerca in collaborazione con il prof. Paolo Flora esperto di Didattica e Pedagogia Speciale, docente di pianoforte presso il Liceo Musicale “G.D. Cassini” di Sanremo (IM) e del Prof. Giovanni Maria Guazzo, Direttore Scientifico dell’Istituto Hull di Salerno.

Tale ricerca ha tenuto conto della letteratura scientifica nazionale e internazionale su tale tema.

Le origini dello stress occupazionale secondo Fiorilli et al. (2015) possono essere rintracciate nei seguenti fattori:

a) Le condizioni lavorative.

L’eccessivo rumore e temperature troppo basse o alte, rendono difficile la concentrazione (Cherniss, 1983, p.100).

b) Le caratteristiche specifiche del lavoro.

I militari, gli artificieri lavorano tutti, abitualmente, in condizioni che comportano molti pericoli (Alessandri e Di Gregorio, 2005, pp. 334-335).

c) Il ruolo.

Quando le mansioni sono poco chiare, si può arrivare al cosiddetto “esaurimento emotivo” (Maslach, 1982).

d) I rapporti con gli altri.

Se i rapporti con i superiori, i colleghi sono contrassegnati da incomprensione, ostilità, competitività o mancanza di stima, verosimilmente il lavoro risulterà sempre più stressante (Burns & Machin. 2013, pp. 309-324).

Il lavoro in sé può non essere sicuro, nel senso che può esserci una minaccia di pensionamento anticipato o di eccedenza del personale. Entrambe le situazioni possono essere causa di stress (Puertas et al., 2018).

e) Adattamento persona-ambiente.

Secondo tale teoria, lo stress deriverebbe dallo squilibrio fra le condizioni di elevato sforzo a fronte delle scarse ricompense percepite (Estrada-Munoz, et al., 2020).

2. Le cause e gli effetti dello stress sull'insegnante

Lo stress dell'insegnante può essere definito “*come una risposta aspecifica dell'organismo per ogni richiesta effettuata su di essa dall'ambiente esterno*” (Selye, 1976).

Le richieste si riferiscono alle numerose e diversificate attività che l'insegnante è tenuto a svolgere quotidianamente, mentre le minacce si riferiscono alle azioni altrui che possono nuocere a vari livelli (comportamentale, fisiologico o psicologico). Si tratta quindi di un processo derivante dal risultato dell'interazione tra l'insegnante e l'ambiente in cui è inserito, e determinato da diversi fattori (Blandino, 2008):

a) Fattori legati alla famiglia e alla comunità.

Diversi studi si sono concentrati sulle risorse che possono moderare gli effetti negativi dello stress e il conflitto famiglia-lavoro e in particolare:

- il supporto sociale (Greenglass et al., 1994),
- la flessibilità (Eek & Axmon, 2013).
- la padronanza (Hultell & Gustavsson, 2011),
- le strategie di coping (Doménech Betoret et al., 2010; Mearns & Cain, 2003),
- la resilienza (Doney, 2013).
- l'autoefficacia dei docenti (Schaufeli et al., 2008; Schwarzer & Hallum, 2008; Simbula & Guglielmi, 2011; Pedditzi & Nonnis, 2014)

b) Fattori istituzionali.

Il rischio di stress e l'insoddisfazione professionale per l'insegnante aumenta quando i cambiamenti scolastici sono imposti dall'esterno (Ministero, AT). (Cianfanelli et al., 2018).

c) Fattori organizzativi.

Si riferisce sia al “clima organizzativo”, cioè la qualità delle relazioni dell'insegnante con il contesto (Spilt et al., 2011).

d) Fattori legati alla classe.

Le più importanti ricerche sono così riassumibili:

- Maslach e collaboratori (Maslach, 1982; Sirigatti & Stefanile, 1993) misero in evidenza che gli insegnanti in burnout utilizzano atteggiamenti oppositivi verso i propri alunni;
- I dati di alcune ricerche evidenziano che gli insegnanti di scuole secondarie tendono ad avere livelli più bassi di realizzazione personale rispetto ai loro colleghi della scuola primaria (Hall-Kenyon et al., 2013; Ullrich et al., 2012) e hanno anche più frequenti sentimenti di depersonalizzazione (Pedditzi et al., 2012).
- Nelle scale di depersonalizzazione, gli insegnanti tendono ad ottenere punteggi più alti (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Parrelli et al. 2019), mentre in quelle dell'esaurimento emotivo sono le insegnanti (Pedditzi et al., 2012)
- la mancanza di collaborazione tra genitori e docenti (Skaalvik & Skaalvik, 2015) nonché il rapporto dei docenti con alunni e studenti BES assieme a quelli che presentano comportamenti oppositivo-provocatori (Colomeischi, 2015; Francescato et al., 1994; Parrelli et al., 2019) costituiscono fonte di stress.

e) Sostegno sociale.

Una delle forme migliori di sostegno è quella del dirigente scolastico che dimostra di apprezzare la prestazione complessiva dell'insegnante quando è particolarmente scoraggiato e frustrato (Blandino, 2008).

Nella gestione dello stress in aula, è importante lo stile di personalità dell'insegnante: di tipo A e di tipo B (Rosenman & Friedman, 1974).

La "personalità di tipo A" è caratterizzata da un'elevata ambizione, dal desiderio di emergere, da un forte spirito di iniziativa, da competitività e aggressività con un'intensa compulsione al superlavoro, è sempre in lotta contro il tempo e spesso trascura alcuni aspetti della vita quali la famiglia, l'impegno sociale e il divertimento.

Lo stress, dunque, deriva principalmente da sé stesso.

Al contrario, l'insegnante con una "personalità di tipo B" tende a essere tranquillo e rilassato, non è continuamente pressato dall'urgenza, evita i conflitti con gli altri e le reazioni di ostilità e aggressività.

3. Il burn-out.

La condizione risultante da livelli elevati e sostenuti di stress è stata identificata da Freudenberg (1974) come burn-out, una sindrome di forte esaurimento mentale ed emozionale riferita in particolare a chi lavora nelle

professioni di aiuto, con un ingente investimento emotivo nelle relazioni con gli altri. Si tratta di una forma di adattamento allo stress attraverso un cambiamento negli atteggiamenti e nei comportamenti in risposta a esperienze lavorative impegnative, frustranti e poco o per niente gratificanti (Maslach, 2006).

Maslach e Jackson (1981), che hanno costruito *la Scala Maslach del Burn-out*, identificano tre componenti del burn-out:

1. *L'esaurimento fisico ed emozionale*, provocato dalle forti pressioni psicologiche che gravano su chi opera nelle professioni di aiuto.
2. *La spersonalizzazione*, intesa come cinismo nei confronti degli utenti di basso livello socioculturale e occupazionale.
3. *La scarsa realizzazione personale*, che include autovalutazioni negative nei riguardi del lavoro con gli utenti.

Il burn-out non è un tratto di personalità né una caratteristica di alcune persone; piuttosto, può essere rappresentato lungo un continuum che varia di intensità, dal burn-out leggero al burn-out grave (Maslach & Jackson, 1981).

4. Come valutare il proprio stress.

Un primo passo nella gestione dello stress consiste nel riconoscere che esso esiste e che si è in grado di fronteggiarlo (Lodolo D'Oria et al., 2004).

Non è sempre facile riconoscere quando e quanto una persona sia effettivamente stressata; uno dei motivi è che i sintomi sono spesso sottili, soprattutto nelle forme più lievi.

La tensione quotidiana provocata dall'insegnamento è qualcosa che molto probabilmente viene accettata come normale, ed è soltanto quando raggiunge livelli elevati, di solito verso la fine dell'anno scolastico, che l'insegnante si rende conto che non è poi così normale (Baluyos, 2019, pp. 206-221).

Lo stress è difficile da rilevare anche perché siamo in grado di sopportarne una grande quantità senza esserne consapevoli. Così può capitare di riuscire a lavorare diverse ore al giorno sotto pressione per settimane di seguito senza essere consapevoli di quanto si è stressati. È soltanto quando si inizia a urlare con i familiari o ad avere difficoltà a dormire, che lo stress può diventare evidente (Kanizsa et al. 2020).

Inoltre, molte delle reazioni fisiologiche allo stress non sono rilevabili. Ad esempio, è impossibile osservare direttamente i livelli ormonali e comunque ci si può rendere conto dell'indebolimento del sistema immunitario soltanto quando si è colpiti da raffreddore, infezioni e reazioni allergiche. (Kanizsa et al. 2020)

Un altro motivo per cui lo stress è difficile da rilevare è che spesso non si riconoscono come tali manifestazioni fisiche, psicologiche e comportamentali dello stress, l'esaurimento, l'ansia o aggressività (Kanizsa et al. 2020)

Un ulteriore motivo per cui risulta difficile la valutazione dello stress è che ciascuno di noi manifesta le tensioni legate al lavoro e alla vita quotidiana in un suo modo peculiare sia a livello di atteggiamenti, di abilità di fronteggiamento che di stile di vita.

Gli atteggiamenti irrazionali inoltre sono collegati sia all'indebolimento delle abilità di fronteggiamento e dello stile di vita che a una scarsa conoscenza e a un uso inefficace delle tecniche di gestione dello stress (Maslach 2006, pp. 37-52)

Gli atteggiamenti secondo Skaalvik et al. (2015) possono essere:

1. *atteggiamenti autodepressivi* (ad esempio, sentirsi un fallimento nel momento in cui non si riesce a gestire un alunno o una classe);
2. *atteggiamenti rispetto alla frustrazione* (ad esempio, la scuola è insopportabile perché ci sono troppe cose da fare e poco tempo a disposizione);
3. *atteggiamenti verso l'organizzazione scolastica* (ad esempio, gli insegnanti devono essere sempre consultati sulle decisioni da prendere),
4. *atteggiamenti verso gli alunni* (ad esempio, gli alunni dovrebbero essere sempre rispettosi e educati).

Ovviamente, la riformulazione di tali atteggiamenti può ridurre l'intensità delle reazioni emotive allo stress.

Ci si chiede inoltre come mai di fronte alla medesima situazione (ad esempio, il comportamento disturbante di alcuni alunni durante le lezioni, non tutti gli insegnanti si stressano in egual misura. Così, sebbene alcuni diventino furiosi, c'è anche chi riesce a rimanere abbastanza tranquillo, altri invece ne rimangono solo leggermente infastiditi, altri ancora tendono ad abbattersi e a deprimersi. Il motivo, secondo la psicologia cognitivo-

comportamentale, è che ciò che noi pensiamo su quanto ci accade determina la nostra reazione di stress.

I nostri pensieri sono certamente influenzati dalle nostre esperienze passate ma, in definitiva, ciò che determina il modo in cui un insegnante reagisce al comportamento di un alunno dipende dalla sua percezione, interpretazione e valutazione dell'evento (Parrello et al., 2019).

Imparare a tenere sotto controllo il proprio stress, dunque, aiuta ad essere maggiormente in grado di neutralizzare gli effetti negativi di quegli aspetti della propria situazione lavorativa che non si riesce a cambiare (Cianfanelli et al., 2018).

5. Il piano di ricerca

Il percorso metodologico seguito per la stesura del piano di ricerca ha fatto costante riferimento alle fasi fondanti la ricerca e in particolare ai seguenti punti:

- formulazione di obiettivi ed ipotesi di ricerca;
- descrizione del campione e delle variabili testate;
- strumenti utilizzati;
- modalità di somministrazione;
- attendibilità e validità del test;
- analisi dei dati e risultati;
- conclusioni.

6. Formulazione di obiettivi e ipotesi di ricerca

Si è cercato di verificare l'ipotesi relativa all'efficacia degli interventi (variabili indipendenti) sui diversi punteggi ottenuti al test dai soggetti (variabili dipendenti).

Sono state considerate come variabili indipendenti l'età e il sesso mentre, come variabili dipendenti le due parti del test ("sorgenti di stress" e "sintomi del distress") e i relativi punteggi (punteggi totali, punteggi riguardanti le sorgenti di stress e punteggi riguardanti i sintomi del distress).

6.1. Ipotesi

- Hp1: esiste una differenza statisticamente significativa tra i punteggi totali del test ("sintomi del distress" e "sorgenti dello stress") ed età e sesso?
- Hp2: esiste una differenza statisticamente significativa tra "sorgenti dello stress" ed età e sesso

- Hp3: esiste una differenza statisticamente significativa tra “sintomi del distress” ed età e sesso?

7. Descrizione del campione e delle variabili testate

Durante l’anno scolastico 2018-2019, presso numerose scuole del Nord Italia (primaria e secondaria), si è svolta la nostra ricerca su un campione di 840 docenti (400 F e 440 M) la cui età varia da 24 a 60 anni. Il numero medio degli anni d’insegnamento risulta 19, con un’oscillazione che va da 1 a 37 anni. Le variabili testate sono:

- i punteggi dei soggetti nelle due dimensioni “sintomi del distress” e “sorgenti dello stress”:
- l’età/sesso,

Sesso Età	N 24-30	N 31-40	N 41-50	N 51-60
Femmine	100	100	100	100
Maschi	110	110	110	110

Tab. 1 - Composizione del campione (*Legenda:* N= Numerosità campionaria)

8. Strumenti utilizzati

Lo strumento di misura che abbiamo somministrato è stato “Inventario dello stress dell’insegnante” costruito dall’equipe di P. Meazzini in seguito ad approfonditi studi riguardanti numerosi articoli di giornali inglesi di diversi anni.

Le riviste consultate sono state le seguenti: “Educational Studies; British Journal of Educational Psychology; Educational Research; Cambridge Journal of Education; Psychology in the Schools; Journal of Human Behaviour and Learning; Perceptual and Motor Skills; Educational and Psychological Measurement; Research in Education; Psychological Reports; Educational Research Quarterly; Journal of Social Psychology; Journal of Learning Disabilities; Professional Psychology Research and Practice; Educational Psychology; Work and Stress; Educational Studies; Journal of Experimental Education; Psychosomatic Medicine; Human Relations; Journal of Psychosomatic Research; Professional School

Psychology; Journal of Educational Research; Elementary School Journal; Journal of Research and Development in Education; Educational and Psychological Research; Teachers College Record”.

Insieme ai suddetti articoli inglesi sono stati consultati accuratamente anche due testi inglesi: “Stress in Teaching” di J. Dunham (1992) e “Teaching and Stress” di M. Cole e S. Walker (1989).

Il test “Inventario dello stress dell’insegnante” è costituito da quattro sezioni:

- La prima sezione richiede informazioni biografiche riguardanti: la data di nascita, il sesso, l’anzianità di servizio complessivo, la classe, la sezione e infine la materia insegnata.

- La seconda sezione comprende la descrizione del test e le opzioni di risposta.

- La terza sezione consiste di trentotto items, riguardanti le sorgenti di stress (vedi Appendice), alla quale l’insegnante è pregato di rispondere sia in termini di frequenza che d’intensità del disagio.

Per quanto riguarda la frequenza le opzioni sono le seguenti:”

0 = mai o quasi mai;

1 = raramente;

2 = spesso;

3 = sempre o molto spesso”.

Per quanto riguarda invece il livello di gravità le opzioni risultano essere le seguenti:”

0 = il problema per me non esiste;

1 = il problema lo avverto ma mi crea un disagio minimo;

2 = il problema lo avverto e mi crea disagio;

3 = il problema lo avverto e mi crea molto disagio.

- Infine, la quarta sezione consiste di trentuno items, riguardanti i sintomi del distress, alla quale l’insegnante è pregato di rispondere indicando la frequenza e scegliendo tra le seguenti quattro opzioni:

0 = mai o molto raramente;

1 = raramente;

2 = spesso;

3 = molto spesso.

9. Modalità di somministrazione

Le scale e il questionario sopra menzionati sono stati somministrati dallo scrivente, in forma collettiva, a tutti i docenti con l'ausilio di una equipe di psicologi coordinata da B. Miraglia.

10. Attendibilità e validità del test

Dopo la somministrazione del test è stato doveroso applicare dei metodi sperimentali di analisi degli items al fine di verificare il grado di attendibilità e validità del test.

a) Calcolo del coefficiente di attendibilità e validità con la divisione a metà di un test (split-half).

La formula di Spearman e Brown permette di impostare un comodo procedimento per il calcolo del coefficiente di fedeltà, di frequente uso in sede di costruzione di un test.

Esso consiste nella divisione a metà del test (split-half) in modo da ottenere due parti che si possano considerare come parallele: il coefficiente di correlazione tra i punteggi che un gruppo di soggetti ottiene nelle due parti esprime la fedeltà di ciascuna di esse e può condurre alla stima del coefficiente di attendibilità del test intero.

L'unica difficoltà consiste nell'ottenere appunto le due parti del test che, con sufficiente approssimazione, si possano considerare come parallele.

Per lo svolgimento della nostra ricerca non è risultato conveniente prendere la prima metà e la seconda metà degli items, perché gli items della parte iniziale risultavano più numerosi di quella finale. È stato opportuno invece formare le due metà scegliendo gli items alternativamente (da un lato quelli pari, dall'altro quelli dispari).

Così il test è stato diviso in sei colonne, dove nella prima colonna (la numero 80) sono stati inseriti tutti i punteggi dispari, ottenuti dai trenta insegnanti (campione preso a caso per l'analisi dello split-half), riguardanti la frequenza della parte del test 'sorgenti di stress'; nella seconda colonna (la numero 81) invece sono stati inseriti tutti i punteggi pari riguardanti la frequenza appena citata.

Nella terza colonna (la numero 82) abbiamo incluso i punteggi dispari riguardanti l'intensità del disagio mentre, la quarta colonna (la numero 83) include i punteggi pari riguardanti sempre l'intensità del disagio.

Infine, nella quinta colonna (la numero 35) sono stati inseriti i punteggi dispari riguardanti la frequenza della parte del test “sintomi del distress” e nella sesta colonna (la numero 36) quelli pari della stessa frequenza.

Il coefficiente di correlazione di Spearman-Brown, calcolato per le rispettive coppie di colonne (80-81; 82-83; 35-36;), è risultato statisticamente significativo (0,0001) per tutte le coppie dimostrando così un’alta attendibilità e validità del test.

b) Calcolo del coefficiente di attendibilità e validità con il metodo del re-test.

Per convalidare o meno l’alto indice di fedeltà e validità del test, ottenuto tramite l’analisi dello split-half, è stato deciso di applicare un ulteriore metodo, quello del re-test su un campione di venti insegnanti scelto a caso. Tale metodo consiste nel somministrare, allo stesso campione, lo stesso test due volte a distanza di un certo periodo, nel nostro caso a distanza di quindici giorni.

Come per lo split-half, il test è stato diviso in sei colonne. Per il re-test però, nella prima colonna (la numero 2) sono stati inseriti i punteggi ottenuti dai venti soggetti alla prima somministrazione, riguardanti la frequenza della parte del test “sorgenti di stress”; nella seconda colonna (la numero 3) invece abbiamo inserito i punteggi della stessa frequenza però riguardanti la seconda somministrazione.

La terza colonna (la numero 5) include i punteggi, della prima somministrazione, riguardanti l’intensità del disagio mentre, nella quarta colonna (la numero 6) abbiamo inserito i punteggi, sempre dell’intensità del disagio, però della seconda somministrazione.

Nella quinta colonna (la numero 8) abbiamo inserito i punteggi, ottenuti alla prima somministrazione, riguardanti la frequenza della parte del test “sintomi del distress”. Così, per finire nella sesta colonna (la numero 9) abbiamo inserito i punteggi della frequenza appena citata però riguardanti la seconda somministrazione.

Fortunatamente, anche per questa analisi, il coefficiente di correlazione di Spearman-Brown, calcolato per le tre diverse coppie di colonne, è risultato statisticamente significativo confermando così l’alta fedeltà verificata, precedentemente e su un campione diverso, con il metodo dello split-half

	Correlation	P-Value
Column 2, Column 3	0,739	<,0001
Column 5, Column 6	0,839	<,0001
Column 8, Column 9	0,909	<,0001

Legenda= Column= Colonna

11. Analisi dei dati,

Nella tabella 2 sono stati riportati i risultati dell'analisi dei dati effettuata tramite il procedimento di ANOVA "analisi della varianza ad un criterio di classificazione".

ETA' SESSO	X F	D.S. F	X M	D.S. M
24-30	115,100	38,929	101,500	4,950
31-40	126,824	31,207	126,600	26,557
41-50	125,593	34,097	124,571	45,923
51-60	120,269	43,572	154,167	37,600

Tab. 2 - Analisi della varianza ad un criterio di classificazione (Legenda: X = media; D.S. = deviazione standard; M = maschio; F = femmina).

Source of variation	Sum of squares	DF	Mean square	F	P
ETA'	4438,446	3	1479,482	1,051	0,3739
SESSO	291,842	1	291,842	0,207	0,6499
ETÀ-SESSO	4756,473	3	1585,491	1,127	0,3425

Tab. 3 - Analisi della varianza tra i punteggi totali del test e l'età e il sesso (Legenda: Source of variation = fonte di variazione; Sum of squares = somma degli scarti devianza; DF = gradi di libertà; Mean square = scarto dalla media; F = test F di Fisher; P = livello di probabilità).

L'analisi della varianza ha dimostrato che non esiste una differenza significativa ($p \leq 0,05$) tra i punteggi totali del test (variabili dipendenti) e l'età e il sesso (variabili indipendenti)

Source of variation	Sum of squares	DF	Mean square	F	P
ETA'	3940,533	3	1313,511	1,322	0,2722
SESSO	158,107	1	158,107	0,159	0,6909
ETA'-SESSO	3106,037	3	1035,346	1,042	0,378

Tab. 4 - Analisi della varianza tra "sorgenti di stress" e l'età e il sesso (Legenda: Source of variation = fonte di variazione; Sum of squares = somma degli scarti devianza; DF = gradi di libertà; Mean square = scarto dalla media; F = test F di Fisher; P = livello di probabilità).

L'analisi della varianza ha dimostrato che non esiste una differenza significativa ($p \leq 0,05$) tra i punteggi riguardanti la parte del test "sorgenti di stress" e le variabili indipendenti "età e sesso"

Source of variation	Sum of squares	DF	Mean Square	F	P
ETA'	55,498	3	18,499	0,125	0,9452
SESSO	18,809	1	18,809	0,127	0,7225
ETA'-SESSO	228,197	3	76,066	0,513	0,6743

Tab. 5 - Analisi della varianza tra "sintomi del distress" e l'età e il sesso (Legenda: Source of variation = fonte di variazione; Sum of squares = somma degli scarti devianza; DF = gradi di libertà; Mean square = scarto dalla media; F = test F di Fisher; P = livello di probabilità).

L'analisi della varianza ha dimostrato che non esiste una differenza significativa ($p \leq 0,05$) tra i punteggi riguardanti la parte del test "sintomi del distress" e le variabili indipendenti "età e sesso".

Conclusioni

Dai dati analizzati, emerge che:

- non esiste una differenza significativa ($p. 0,05$) né tra i punteggi totali del test e l'età e il sesso, né tra i punteggi riguardanti la parte del test "sorgenti di stress" e le variabili indipendenti, né tantomeno tra i punteggi riguardanti la parte del test "sintomi del distress" e le variabili indipendenti.

- per quanto riguarda la sola variabile età non è risultata esserci differenza significativa tra le medie dei punteggi ottenuti a differenti livelli di età.

Esiste l'ipotesi di un "trend", che si muove in direzione della nostra ipotesi di ricerca tra le prime due classi di età riguardanti solamente le medie dei punteggi del test in generale e la parte "sorgenti di stress".

Questi risultati sicuramente non ci permettono di inferire un effetto della variabile età sul livello di stress nei soggetti del nostro campione.

Anche per quanto riguarda la variabile sesso è possibile azzardare l'ipotesi di un "trend", che si avvicina alla nostra ipotesi di ricerca, però tra le medie dei punteggi ottenuti dai soggetti maschi (contrariamente a quanto ci si aspettava) sia al test in generale che alle due parti del test (sorgenti di stress e sintomi del distress) prese singolarmente.

Sicuramente un limite della nostra ricerca è il ridotto campione: la poca numerosità dei soggetti in esame

Concludendo possiamo affermare, con sicurezza, che il rapporto tra sesso, età e livello di stress è alquanto complesso.

Probabilmente altre variabili, non considerate nel presente studio, potrebbero avere un'influenza determinante in questo processo.

Riferimenti bibliografici

Alessandri, G., & De Gregorio, E. (2005), La fatica a scuola: stress e burnout in un'indagine qualitativa, *Psicologia dell'educazione e della formazione*, n. 3, pp. 315-341.

Baluyos, E.L. (2019). Teacher's job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206-221.

Blandino, G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Milano: Raffaello Cortina.

Burns, R.A., & Machin, M.A. (2013). 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*, 57 (3): 309-324.

Cherniss, C. (1983). *La sindrome del burn-out. Lo stress lavorativo degli operatori dei servizi sociosanitari*. Torino: Centro Scientifico Torinese.

Cianfanelli, S., Mannocci, A., Del Cimmuto, A., De Sio, S. et al. (2018). Reliability and use of Copenhagen Burnout Inventory in italian sample of university professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15

Cole, M., & Walker, S. (1989). *Teaching and stress*. Milton Keynes, UK: The Open University Press.

Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189–1204

Colomeischi, A.A. (2015). Teachers' burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia Society Behaviour Scientific*, 180, 1067–1073.

Di Pietro, M., & Rampazzo, L. (1997), *Lo stress dell'insegnante. Strategie di gestione attiva*. Trento: Erickson.

Domenech Betoret, F., & Gomez Artiga, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *Span J Psychol*, 13 (2): 637-54

Doney, P.A. (2013). Fostering resilience: a necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24 (4): 645-664

Dunham, J. (1992). *Teaching and stress*. London, UK: Routledge.

Eek, F., & Axmon, A. (2013). Attitude and flexibility are the most important work place factors for working parents' mental wellbeing,

stress, and work engagement. *Scandinavian Journal of Public Health*, 41 (7): 692-705.

Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A., & Boada-Grau, J. (2020). *Teacher technostress in the chilean school system*. *Int J Environ Res Public Health*.

Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D., Pepe, A., & Albanese, O. (2015). *Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group*. TPM. TESTING, PSYCHOMETRICS, METHODOLOGY IN APPLIED PSYCHOLOGY

Formella, Z. (2009), *Un educatore maturo nella comunicazione relazionale*, Roma: Aracne.

Francescato, D., Putton, A., & Capaldo, A. (1994). La sindrome del burnout negli insegnanti. *Psicologia e Scuola*, 70: 30-34.

Freudenberger, H., J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Greenglass, E.R., Fiksebaum, L., & Burke, R.J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (2), 219-230.

Hall-Kenyon, K.M., Bullough, R.V., Mackay, K.L., & Marshall, E.E. (2014). Preschool teacher wellbeing: a review of the literature. *Early Childhood Educ J.*, *Early Childhood Education Journal*, 42, 3, 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>

Hultell, D., & Gustavsson, J.P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work-A Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, 40 (1): 85-98.

Lodolo D’Oria, V., et al. (2004), Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti? *La Medicina del Lavoro*, 5, 339-353.

Kanizsa, S., & Zaninelli F.L. (2020). *La vita a scuola*. Milano: Ed. Raffaello Cortina

Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Maslach, C. (2006). Understanding Job Burnout. In Rossi A.M., Perrewé P.L. & Sauter S.L. *Stress and quality of working life: current perspective in occupational health* (pp. 37-52). Charlotte, CN: Information Age Publishing.

Maslach, C. (1992), *La sindrome del burnout. Il prezzo dell’aiuto agli altri*. Assisi: Cittadella.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The Measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behaviour*, 2, 99-133.

Meams, J., & Cain, J.E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 1, 71-82.

Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., & Castelli, L. (2019). School burnout, relational, and organizational factors. *Front Psychol.*, 10, 16-95. DOI: 10.3389

Peditzi, M.L., Grassi, P., & Nicotra, E. (2012). L'applicazione dei modelli di equazioni strutturali allo studio del burnout degli insegnanti. In De Carlo, N.A. & Nonnis, M. (Eds), *Nuovi Codici del Lavoro. Contributi per la salute e il benessere nelle organizzazioni*. Padova: TPM Edizioni.

Peditzi, M.L., & Nonnis, M. (2014). *Fonti psicosociali di stress e burnout a scuola: una ricerca su un campione di docenti italiani*. Researchgate.

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., & González-Valero, G. (2018). An explanatory model of 106 emotional intelligence and its association with stress, burnout syndrome, and nonverbal communication in the university teachers. *J Clin Med.*, 7, 12, 524-532.

Rosenman, R.H., & Friedman, M. (1974). Neurogenic factors in pathogenesis of coronary heart disease. *Medical Clinics of North America*, 58, 2, 269-279.

Selye, H. (1976). *Stress senza paura*, Milano: Rizzoli.

Sirigatti, S., & Stefanile, C. (1993). Correlati individuali e ambientali del burnout in infermieri professionali. *Bollettino di psicologia applicata*, 207,15-24, 1-9.

Schaufeli, W.B., Taris, T.W., & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being? *Applied Psychology*, 57, 2, 173–203.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, 57,1, 152-171.

Simbula, S., & Guglielmi, D. (2011). Work-family conflict, burnout and work engagement among teachers: The moderating effect of job and personal resources. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2, 2, 302-316.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teach. Educ.*, 26, 1059–1106.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—what do teachers say? *Int. Educ. Stud.*, 8.

Spilt, K.L., Koomen, H.M.Y., & Thus, J.T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review*, 23, 4, 457-477.

Ullrich, A., Lambert, R.G., & Mccarthy, C.J. (2012). Relationship of German elementary teachers' occupational experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *International Journal of Stress Management*, 19, 4, 333–342