

Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria

Simona De Stasio

Department of Human Sciences-LUMSA

Caterina Fiorilli

Department of Human Sciences-LUMSA

Greta Chiarito

Department of Human Sciences-LUMSA

Lotta Uusitalo-Malmivaara

Department of Teacher Education, University of Helsinki, Finland

La corrispondenza va inviata a: Department of Human Sciences-LUMSA, Piazza delle Vaschette 101, 00193 Roma; s.destasio@lumsa.it

Sommario

Nel presente studio trasversale è stato analizzato in un gruppo di insegnanti di sostegno della scuola primaria e della scuola secondaria di I e II grado il contributo degli aspetti socio demografici, delle risorse personali (self efficacy e valore di sé) e degli aspetti di benessere a scuola (felicità a scuola e soddisfazione lavorativa) nel predire le dimensioni di burnout. Il gruppo di insegnanti considerato era composto di 180 insegnanti (89% donne, età media $M=40.4$; $DS=5.2$). I risultati hanno mostrato che la felicità degli insegnanti a scuola e la loro soddisfazione sul lavoro predice in modo incrementale la varianza del burnout personale, lavorativo e derivato dal rapporto con gli studenti anche quando si controlla l'effetto degli aspetti socio-demografici e delle risorse personali. Verranno analizzate le implicazioni educative e formative alla luce dei risultati emersi.

Parole chiave

Insegnante di sostegno, Benessere, Burnout

1. Introduzione

La letteratura mostra come, malgrado insegnare sia percepito dagli insegnanti per lo più in modo gratificante, vengano riportati da molti docenti alti livelli di stress e di burnout (Jennett, Harris, Mesibov, 2003; Skaalvik, Skaalvik, 2010). Va sottolineato come negli ultimi trent'anni il tema del burnout abbia attratto l'attenzione della ricerca per le notevoli ripercussioni negative che tali condizioni possono avere sia sulla salute di chi ne è affetto che inevitabilmente sugli studenti a scuola.

Si consideri che le ricerche volte ad indagare la diffusione del burnout tra i docenti suggeriscono che esso correla positivamente con esiti negativi di taglio psicosomatico come disturbi del sonno, mal di testa, gastroenterite (Belcastro, Gold, Grant, 1982), stati di ansia e depressione

(Greenglass, Burke, Ondrack, 1990), nonché con un aumento nel consumo di alcol e sigarette (Seidman, Zager, 1991).

Nel lavoro didattico in classe i docenti che esperiscono elevati livelli di burnout appaiono meno comprensivi nei confronti degli studenti e manifestano in generale un più basso livello di coinvolgimento ed impegno nel proprio lavoro (Farber, Miller, 1981; Fernet *et al.*, 2012; Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006). Alcuni autori hanno evidenziato come una popolazione particolarmente esposta al rischio di burnout siano gli insegnanti di sostegno (Cherniss, 1995; Jennett, Harris, Mesibov, 2003; Küçüksüleymanoğlu, 2011). Essi, in particolare, riportano più problemi di stress, si sentono più esausti e vivono più di frequente esperienze di depersonalizzazione rispetto ai loro colleghi curricolari.

Riteniamo fondamentale, per meglio comprendere questo fenomeno, fare accenno alla complessità del lavoro degli insegnanti di sostegno. Questi ultimi, per far fronte alle necessità formative speciali degli studenti, devono utilizzare sia competenze specialistiche che risorse relazionali ed emotive (Jennett, Harris, Mesibov, 2003). Oltre al lavoro didattico in classe, ai suddetti docenti è richiesto di essere attivi nel dialogo e nel confronto con i diversi attori coinvolti nel processo di cura dei propri alunni. Sono, infatti, chiamati a collaborare con i propri colleghi curricolari, a prendere parte ai confronti sul territorio con i professionisti coinvolti a vario titolo nella presa in carico terapeutica e/o riabilitativa dei loro alunni ed infine a promuovere il necessario dialogo collaborativo con i genitori (Abell, Bauder, Simmons, 2005). A fronte delle articolate richieste lavorative, va rilevato che gli insegnanti di sostegno non sempre possono contare su una formazione esaustiva che possa fornire loro gli strumenti e le competenze specifiche che il lavoro con bambini con bisogni speciali chiede loro (Abell, Bauder, Simmons, 2005; Singh, 2009). Sulla base di quanto evidenziato dalla letteratura è sembrato rilevante approfondire lo studio dei fattori in grado di ridurre l'impatto degli aspetti di burnout negli insegnanti di sostegno i quali, in un clima di scarso riconoscimento professionale, si trovano spesso ad affrontare sfide lavorative complesse per le quali possono non avere adeguate risorse personali e formative.

1.1. Il ruolo delle variabili socio-demografiche nello spiegare il burnout degli insegnanti

Il burnout è una sindrome derivante da una situazione lavorativa stressante caratterizzata da esaurimento emotivo, depersonalizzazione e riduzione della soddisfazione personale (Maslach, Jackson, Leiter, 1996). Più recentemente Kristensen e colleghi (2005) hanno descritto il burnout come un processo dinamico che ha effetto su più dimensioni della vita degli insegnanti: quella personale, quella relativa al contesto lavorativo e, infine, quella che coinvolge le relazioni con gli studenti. Il burnout personale si riferisce alla sensazione di stanchezza ed esaurimento psico-fisico vissuto dalla persona indipendentemente dallo status professionale e dal tipo di lavoro svolto. Il burnout correlato al lavoro è definito come il livello di stanchezza ed esaurimento psico-fisico percepito dovuto alla natura del proprio lavoro. Infine, il burnout correlato agli studenti si riferisce al grado di stanchezza ed esaurimento psico-fisico dovuto alla qualità della relazione con i propri studenti.

Fin dal primo studio sul burnout degli insegnanti (Maslach, Jackson, Leiter, 1996) è emerso il ruolo centrale giocato dalle variabili socio-demografiche in grado di spiegare le differenze del livello di burnout tra gli insegnanti. Gli studi orientati in questa direzione

hanno definito un identikit dell'insegnante a rischio: donna, giovane, nubile, non credente, con poca esperienza, con un basso livello di formazione professionale (Byrne, 1999; Chan, Hui, 1995; Deci, Ryan, 2000; Fontana, Abouserie, 1993; Hakanen, 1999; Maslach *et al.*, 1996; Lau, Yuen, Chan, 2005; Kyriacou, Sutcliffe, 1979; Schaufeli, Maslach, Marek, 1993). Tuttavia, sul tipo di ruolo giocato dalle variabili socio-demografiche i risultati dei diversi studi non sono sempre coerenti. È questo il caso della variabile genere che, più delle altre, ha mostrato effetti eterogenei nei diversi studi. Ad esempio, Anderson e Iwanicki (1984) e Borg e collaboratori (1991) hanno trovato negli insegnanti maschi un maggiore livello di stress rispetto alle colleghe femmine in tutte e tre le scale del "Maslach Burnout Inventory", mentre, in altri studi, le donne hanno mostrato un punteggio più alto, rispetto agli uomini, nell'esaurimento professionale (Unterbrink *et al.*, 2007; Toker, 2011), ma medie più basse rispetto all'atteggiamento negativo verso la scuola e i propri colleghi (Maslach *et al.*, 1996). Per quanto riguarda le altre variabili demografiche alcune ricerche mostrano che gli insegnanti più giovani hanno punteggi significativamente più alti rispetto agli insegnanti più anziani (ad esempio, Anderson, Iwanicki, 1984; Maslach *et al.*, 1996), mentre in altri studi la tendenza s'inverte (vedi, ad esempio, Bataineh, 2005; 2009; Innstrand *et al.*, 2011; Zabel, Zabel, 2001; Albanese *et al.*, 2008).

Per quanto riguarda lo stato civile e il grado della scuola in cui s'insegna, i risultati (ad esempio, Anderson, Iwanicki, 1984; Byrne, 1991; De Heus, Diekstra, 1999; Hodge *et al.*, 1994) suggeriscono che le persone sposate manifestano un minor livello di esaurimento e di depersonalizzazione rispetto ai single, così come i docenti delle scuole secondarie hanno livelli di burnout più elevato dei colleghi di scuola primaria. Rispetto agli anni di esperienza lavorativa alcuni studi hanno affermato che gli insegnanti più giovani sono più vulnerabili dei loro colleghi senior ai fattori di rischio del burnout (Demirel *et al.*, 2005; Lau, Yuen, Chan, 2005). In generale, gli insegnanti laureati con meno esperienza di insegnamento, soprattutto quelli con meno di cinque anni, mostrano alti livelli di burnout nella scala dell'esaurimento emotivo.

Recentemente, in un'ampia rassegna su 1494 insegnanti italiani (Conforti, Galimberti, Fiorilli, 2015) è stata riscontrata un'associazione significativa tra la sindrome del burnout, valutata con il *Copenhagen Burnout Inventory* (Kristensen *et al.*, 2005; De Stasio *et al.*, 2015), e le variabili demografiche degli insegnanti. In particolare, gli insegnanti con un alto livello di burnout sono anziani e laureati e hanno più anni di esperienza di insegnamento nelle scuole superiori.

In sintesi, pur nell'eterogeneità dei risultati, appare evidente che le variabili socio-demografiche svolgano un ruolo importante, anche se non esclusivo, nello spiegare i diversi livelli di burnout e nel favorire una migliore comprensione delle condizioni di rischio per gli insegnanti.

1.2. Le risorse personali degli insegnanti: autostima ed autoefficacia

Sebbene svolgere l'attività di insegnamento sia oggi tra le più a rischio di burnout, la ricerca, evidenzia che avere a disposizione risorse personali riduca notevolmente l'azione negativa dei fattori di stress correlati al lavoro. Tali risorse influenzano il benessere psicologico (Cummins, Nistico, 2002) e permettono agli individui di affrontare e confrontarsi con le esigenze sia interne che esterne legate ad una situazione di stress (Durán *et al.*, 2006). Secondo Bandura (1989) le risorse personali comprendono l'autoefficacia e

l'autostima, dimensioni riconosciute da Hobfoll (2002) come componenti fondamentali della capacità di adattamento di un individuo nel contesto lavorativo.

L'autoefficacia degli insegnanti costituisce quella che Bandura (1986) ha concettualizzato come self-efficacy e si riferisce alla percezione degli insegnanti della loro competenza nello svolgimento delle funzioni educative verso gli alunni. Tschannen-Moran e Hoy (2001) individuano tre domini dell'autoefficacia degli insegnanti: coinvolgimento degli studenti, cioè il comportamento degli insegnanti volto a garantire il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento; la gestione della classe, quindi l'abilità dell'insegnante di supportare la classe verso il raggiungimento di obiettivi di apprendimento stabiliti; infine, le strategie di istruzione, che si riferiscono alla capacità dell'insegnante di utilizzare le strategie educative per assicurare l'apprendimento degli studenti. È importante rilevare accanto all'efficacia il ruolo rilevante di alcune dimensioni della personalità come l'autostima e gli affetti positivi (Fiorilli *et al.*, 2015; Schimmack, Diener, 2003). Sappiamo, infatti, che una scarsa autostima può essere associata a problemi di salute mentale, come depressione e burnout (Collie, Shapka, Perry, 2012; Roberts, Kendler, 1999). L'autostima è un'importante risorsa per affrontare le difficoltà di insegnamento e gioca un ruolo significativo sullo stato di benessere generale dei docenti (Betoret, 2006; Mäkikangas, Kinnunen, 2003; Schwarzer, Greenglass, 1999; Tsouloupas *et al.*, 2010).

In generale, quindi, pur svolgendo un lavoro particolarmente a rischio per l'insorgenza del burnout, un insegnante che dispone di risorse personali è in grado di fronteggiare con maggior successo i rischi della sua professione. Dimensioni come l'autoefficacia e l'autostima svolgono un ruolo protettivo e, dove emerge lo stress, di vera e propria resilienza per gli insegnanti (Hobfoll, 2003).

1.3. Il benessere: la felicità dell'insegnante e la soddisfazione lavorativa

Il benessere degli insegnanti si riferisce alla sensazione di benessere personale, al senso di soddisfazione e al generale stato di felicità correlato al contesto lavorativo (Bowling *et al.*, 2010). Secondo diversi autori la felicità a lavoro e la soddisfazione lavorativa sono associate positivamente l'un l'altra e sono a loro volta buoni indicatori del benessere correlato al lavoro (Crede *et al.*, 2007; Faragher *et al.*, 2005; Fisher, 2010; Tadic, Bakker, Oerlemans, 2013; Schaufeli *et al.*, 2008).

In generale, gli autori concordano nell'affermare che le persone felici hanno prestazioni superiori e collaborano con i colleghi molto di più dei colleghi meno felici (Ashkanasy, Ashton-James, 2006; Boehm, Lyubomirsky, 2008; Lyubomirsky, King, Diener, 2005). Al contrario, le persone insoddisfatte e infelici sviluppano più frequentemente la sindrome da burnout (Iverson, Olekalns, Erwin, 1998) e sono più a rischio di abbandono del lavoro (Van Katwyk *et al.*, 2000). Ciò è confermato anche da altre ricerche che riportano come l'esaurimento professionale sia correlato negativamente alle emozioni positive a scuola e alla percezione di benessere degli insegnanti (Milfont *et al.*, 2008; Vesely, Saklofske, Leschied, 2013).

In effetti, nel contesto scolastico la felicità degli insegnanti è un fattore predittivo del benessere che agisce positivamente sulla loro carriera professionale, così come sulla motivazione e sulla soddisfazione degli studenti e dell'intera classe (Bakker *et al.*, 2005; Duckworth, Quinn, Seligman, 2009). La soddisfazione relativa alla propria carriera può influenzare la qualità

della relazione educativa con gli studenti e quindi avere effetti positivi sull'apprendimento degli alunni. Inoltre, gli insegnanti che percepiscono un ambiente di lavoro positivo sono molto meno propensi a lasciare la scuola o l'insegnamento rispetto ai colleghi che vivono in un ambiente scolastico avvertito come ostile (Billingsley, 2004). È interessante notare come, a parità di retribuzione e di benefit, gli insegnanti che abbandonano il lavoro sono coloro che percepiscono uno scarso controllo delle decisioni importanti relative alla propria professione così come una significativa difficoltà nel gestire i problemi comportamentali dei propri studenti (Foley, Murphy, 2015).

In sintesi, si può ritenere che, sebbene la condizione di benessere e felicità degli insegnanti risieda in dimensioni personali, come la capacità di vivere emozioni positive, la capacità di stare bene con gli altri, di collaborare e di provare soddisfazione per il proprio lavoro, tale dimensione appare particolarmente legata al contesto lavorativo. Secondo Skaalvik e Skaalvik (2009), infatti, il benessere degli insegnanti dipende fortemente da ciò che offre l'ambiente di lavoro, con una particolare attenzione alla presenza di supporto da parte di esperti, alla qualità delle relazioni con i genitori, nonché alla possibilità di svolgere il proprio lavoro in autonomia.

2. Obiettivi ed ipotesi della ricerca

La letteratura analizzata nei paragrafi precedenti ha prevalentemente considerato le dimensioni socio-demografiche, le risorse personali e il benessere lavorativo come fattori predittivi del burnout degli insegnanti analizzandone gli effetti separati (ad esempio, Jennett, Harris, Mesibov, 2003; Leiter, 1992; Schwarzer, Hallum, 2008; Skaalvik, Skaalvik, 2010; Xanthopoulou *et al.*, 2007). Inoltre, pochi studi hanno analizzato tali variabili in riferimento agli insegnanti di sostegno, che costituiscono una peculiarità del sistema educativo italiano da circa quarant'anni. Risulta, infatti, particolarmente interessante monitorare lo stato di benessere di questa popolazione di insegnanti, particolarmente a rischio, anche in vista dei training formativi che il MIUR si accinge a riformulare secondo i dettami della legge n. 107/2015. Pertanto, scopo principale della presente ricerca è di analizzare in un unico modello predittivo il ruolo giocato dalle variabili socio-demografiche, personali e relative al benessere lavorativo in una popolazione di insegnanti di sostegno. Attraverso l'impiego del *Copenhagen Burnout Inventory*, che misura lo stato di burnout degli insegnanti in tre aree, personale, lavorativa e specificatamente riferita al rapporto con gli alunni, il modello predittivo verrà testato su ciascuna delle tre aree. L'ipotesi principale che guida la ricerca è che la felicità degli insegnanti a scuola e la soddisfazione lavorativa predicano in modo incrementale le diverse dimensioni del burnout anche controllando l'effetto delle variabili socio demografiche e delle risorse personali.

Sono attese delle differenze nel modello predittivo di ciascuna dimensione del burnout rispetto all'appartenenza a diversi livelli di istruzione scolastica (scuola primaria vs scuola secondaria).

In particolare, a partire dalle considerazioni presenti in letteratura, ipotizziamo possa essere rilevato un maggiore rischio di burnout nei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado che si trovano a fronteggiare con gli studenti con bisogni speciali pre-adolescenti e adolescenti sfide evolutive sempre più complesse per le quali possono non avere adeguate risorse personali e formative.

3. Metodo

3.1. Partecipanti e procedura

Hanno partecipato alla ricerca 180 insegnanti in servizio a tempo pieno (89% donne) nel Lazio. La loro età variava in un range tra i 26 ed i 52 anni ($M = 40,4$ anni, $DS = 5.29$). Rispetto al loro stato civile, il 58,5% era in coppia, il 33,5% era costituito da single, l'8,0% era separato/divorziato.

Il 67% dei partecipanti ha avuto figli. Gli anni di esperienza di insegnamento variavano da 1 anno a 30 anni ($M = 10.58$, $DS = 5.06$). Il 56% dei partecipanti insegnavano nelle scuole primarie, mentre il 44% lavorava nelle scuole secondarie di I e II grado.

I partecipanti hanno preso parte allo studio, su base volontaria, compilando i questionari in forma anonima e somministrati collettivamente. Le autrici hanno organizzato riunioni plenarie nelle scuole al fine di informare gli insegnanti sulle finalità della ricerca e sulle modalità di compilazione del protocollo di ricerca. La ricerca è stata condotta secondo i principi etici dell'APA (American Psychological Association, 2013).

4. Strumenti

4.1. Copenhagen Burnout Inventory (CBI)

Il CBI è composto da 19 affermazioni orientate a valutare tre dimensioni del burnout (Kristensen, Borritz, Villadsen, Christensen, 2005; adattamento italiano De Stasio *et al.*, 2015; Fiorilli *et al.*, 2015). Nel presente studio è stata utilizzata la versione italiana di Avanzi *et al.* (2013). La prima subscale valuta il burnout personale e comprende 6 item, che misurano l'affaticamento fisico e psicologico, nonché il generale senso di esaurimento provato dal soggetto. La seconda subscale, chiamata burnout lavorativo, è costituita da 7 item che misurano la stanchezza e il senso di svuotamento provato verso il contesto lavorativo in senso stretto. Infine la terza subscale, burnout legato al lavoro con gli studenti, è composta da 6 item e valuta la fatica fisica e psicologica esperita dalle persone che lavorano con gli utenti, nel caso specifico, con gli studenti. Gli item sono stati valutati su una scala likert a 5 punti: *quasi mai (1), raramente (2), qualche volta (3), spesso (4), sempre (5)*.

4.2. Teacher Self-Efficacy (TSE)

La "Teacher self-efficacy" degli insegnanti è stata misurata con una scala creata ad hoc, composta da 5 item seguendo le raccomandazioni di Bandura (1996, 2006). L'autoefficacia dell'insegnante è stata misurata tramite cinque componenti fondamentali di tale costrutto: gestione degli studenti considerati "difficili", uso delle nuove tecnologie, fronteggiamento delle sfide educative, collaborazione con i colleghi, correlazione dei target e degli obiettivi didattici. Tutti gli item sono stati graduati su una scala Likert a 5 passi: *quasi mai (1), raramente (2), qualche volta (3), spesso (4), sempre (5)*.

4.3. Rosenberg Self-esteem Questionnaire (RSE)

La “Rosenberg Self-esteem Scale” (Rosenberg, 1965) (coefficiente α : 0.785) presenta 10 item che valutano il valore di sé su una scala Likert a 4 passi (con un range che va da “fortemente in disaccordo” a “fortemente d’accordo”). Cinque item sono formulati positivamente e 5 item negativamente, i punteggi di questi ultimi sono stati reversati prima dell’analisi, così che i valori più alti di tutti gli item corrispondano ai livelli più alti dell’autostima e quelli più bassi a più bassi livelli di autostima.

4.4. Job Satisfaction Survey (JSS)

La “Job Satisfaction Survey” (Spector, 1985) (coefficiente α : 0.852) misura la percezione positiva delle persone rispetto alla propria situazione lavorativa. È una scala multi-dimensionale composta da 36 item classificati in 9 sotto-scale: salario, promozione, supervisione, straordinari, riconoscimenti (soddisfazione correlata a ricompense ricevute per la prestazione), condizioni (soddisfazione correlata a regole e procedure), collaborazione (soddisfazione correlata alla collaborazione), natura del lavoro (soddisfazione correlata al tipo di lavoro svolto), comunicazione (soddisfazione correlata alla comunicazione all’interno dell’organizzazione). Tutti gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti: *quasi mai* (1), *raramente* (2), *qualche volta* (3), *spesso* (4), *sempre* (5).

4.5. Teacher’s Happiness at School (THS)

Per valutare la felicità dell’insegnante a scuola è stato costruito dagli autori un questionario ad hoc ispirato allo “School Children’s Happiness Inventory” (Ivens, 2007). La “Teacher’s Happiness at school”, il cui coefficiente α è 0.752, comprende 30 item, di cui 18 positivi e 12 negativi (es. rispettivamente di item positivo e negativo “Mi sento rilassato” o “Voglio rinunciare”). Ai partecipanti è stato chiesto di valutare i loro pensieri e le sensazioni facendo riferimento all’ultima settimana a scuola. Ogni risposta è stata graduata da 1 a 4, con 4 che indica un alto livello di felicità. La metà di questi item ha un punteggio riversato perché ciò ha permesso di ottenere un punteggio totale della felicità, così il punteggio finale viene calcolato facendo la media di tutti gli item.

5. Analisi dei dati

Le correlazioni bivariate tra le variabili di studio sono state analizzate attraverso il coefficiente di correlazione r di Pearson, con cui sono state identificate un numero significativo di correlazioni. In linea con gli obiettivi prefissati, sono stati effettuati tre modelli di analisi di regressione multipla per ciascuna dimensione del burnout: inserendo nel modello prima le variabili socio-demografiche (età, anni d’insegnamento, stato civile, figli), successivamente le risorse personali (self efficacy ed autostima) e poi le variabili relative al benessere degli insegnanti a scuola (felicità a scuola, soddisfazione lavorativa, ordine scolastico d’appartenenza).

L’aumento di R^2 è stato calcolato in modo da confrontare il contributo di ciascun gruppo di variabili all’interno del modello. Le ipotesi di linearità, normalità, indipendenza delle

osservazioni, multicollinearità e omoschedasticità per ogni modello di regressione sono stati valutati e considerati soddisfacenti.

6. Risultati

6.1. Matrici di correlazione bivariate

Le correlazioni bivariate delle variabili di studio sono presentate nelle Tabelle 1 e 2. Nel gruppo di insegnanti di sostegno della scuola primaria (Tabella 1) il burnout personale è significativamente correlato con numerose variabili, in particolare la felicità degli insegnanti a scuola ($r = -.62$), l'autostima ($r = -.47$) e l'aver figli ($r = -.30$). Il burnout lavorativo risulta significativamente correlato con la felicità degli insegnanti a scuola ($r = -.62$), con la soddisfazione professionale ($r = -.34$) e con l'autostima ($r = -.40$). Il burnout derivato dal rapporto con gli studenti è significativamente correlato con diverse variabili: più rilevanti appaiono i nessi con la felicità dell'insegnante a scuola ($r = -.56$), l'autostima ($r = -.46$) e con la soddisfazione professionale ($r = -.46$). Nel gruppo di insegnanti di sostegno della scuola secondaria di I e II grado (Tabella 2) il burnout personale è significativamente correlato con numerose variabili, in particolare la felicità degli insegnanti a scuola ($r = -.47$), l'autostima ($r = -.41$). Il burnout lavorativo risulta significativamente correlato con la felicità degli insegnanti a scuola ($r = -.59$), con la soddisfazione professionale ($r = -.27$) e con l'autostima ($r = -.41$). Il burnout derivato dal rapporto con gli studenti, è significativamente correlato con la felicità dell'insegnante a scuola ($r = -.42$), con l'autostima ($r = -.46$) e con la soddisfazione professionale ($r = -.38$).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Età	1,00	0,39**	0,22**	0,33**	-0,01	-0,07	-0,07	0,02	0,19	0,15	-0,05
2. Anni di esperienza		1,00	0,19**	0,22**	0,12	0,12	0,12	-0,05	0,08	0,07	-0,22**
3. Stato civile			1,00	0,41**	0,13	0,20**	0,21	-0,17	-0,03	-0,23**	0,23**
4. Figli				1,00	0,07	0,21**	0,27	-0,30**	-0,08	-0,20**	0,09
5. Self-efficacy					1,00	0,32**	0,28	-0,19*	-0,15	-0,28**	-0,08
6. Autostima						1,00	0,47**	-0,47**	-0,40**	-0,46**	0,11
7. Teacher happiness							1,00	-0,62**	-0,62**	-0,56**	-0,40**
8. Burnout personale								1,00	0,65**	0,71**	-0,34**
9. Burnout lavorativo									1,00	0,65**	-0,40**
10. Burnout con studenti										1,00	-0,46**
11. Soddisfazione lav.											1,00

* Correlazioni significative al livello di 0.5 (2 code). ** Correlazioni significative al livello di 0.1 (2 code).

Tabella 1. Correlazioni bivariate tra le variabili di disegno nel gruppo di insegnanti di sostegno delle scuole primarie

Fattori predittivi del burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Et�	1,00	0,54**	0,39**	-0,40**	0,01	0,03	0,09	-0,23*	0,01	-0,01	0,07
2. Anni di esperienza		1,00	0,25	0,20	-0,05	0,05	0,38	-0,10	-0,04	0,10	0,10
3. Stato civile			1,00	0,44*	-0,12	0,13	0,18	-0,08	-0,75	-0,04	0,17
4. Figli				1,00	0,03	0,03	0,22	0,05	-0,70	-0,09	0,83
5. Self-efficacy					1,00	0,30**	0,17	-0,22	-0,28*	-0,15	0,10
6. Autostima						1,00	0,43*	-0,41**	-0,41**	-0,38**	0,21
7. Teacher happiness							1,00	-0,47**	-0,59**	-0,42**	0,32**
8 Burnout personale								1,00	0,53**	0,59**	-0,27**
9. Burnout lavorativo									1,00	0,53**	-0,27*
10. Burnout con studenti										1,00	-0,16
11. Soddisfazione lav.											1,00

* Correlazioni significative al livello di 0.5 (2 code). ** Correlazioni significative al livello di 0.1 (2 code).

Tabella 2. Correlazioni bivariate tra le variabili di disegno nel gruppo di insegnanti di sostegno delle scuole secondarie di I e II grado

6.2. Analisi multivariate

Sono state condotte tre distinte analisi di regressione multipla per valutare i contributi delle variabili indipendenti correlate alla variazione delle tre dimensioni del burnout.

In linea con la revisione della letteratura, come sottolineato nell'introduzione, le variabili socio-demografiche sono state introdotte nel primo blocco, seguite dalle risorse personali nel secondo e le variabili sul benessere degli insegnanti a scuola nel terzo blocco.

I risultati delle analisi di regressione sono presentati nelle Tabelle 3, 4 e 5. La prima regressione multipla (Tabella 3) mostra come le variabili socio-demografiche entrate nello Step 1 spiegano il 3% ($F_{(4,166)} = 1.4$; $p > .05$) della varianza del burnout personale.

Variabili	Step 1				Step 2				Step 3			
	B	E.S.	β	p	B	E.S.	β	p	B	E.S.	β	p
Età	0,03	0,06	0,04	0,56	0,03	0,05	0,04	0,55	0,05	0,04	0,07	0,25
Anni di esperienza	-0,01	0,06	-0,01	0,87	0,01	0,05	0,02	0,76	-0,03	0,04	-0,04	0,47
Figli	1,42	0,72	0,16	0,05	0,86	0,64	0,10	0,18	0,66	0,57	0,07	0,25
Stato civile	-0,55	0,56	-0,08	0,33	-0,56	0,49	-0,08	0,25	-0,25	0,43	-0,03	0,56
Self-efficacy					-0,16	0,09	-0,12	0,07	-0,11	0,08	-0,08	0,16
Autostima					-0,36	0,05	-0,45	0,00	-0,20	0,05	-0,25	0,00
Teacher happiness									-0,09	0,01	-0,39	0,00
Soddisfazione lavorativa									-0,03	0,01	-0,16	0,01
Livello scolastico									-0,16	0,48	-0,02	0,74
R	0,20				0,53				0,68			
R ²	0,04				0,28				0,47			
ΔR^2					0,25				0,21			

Tabella 3. Regressioni gerarchiche dei predittori del burnout personale

Quando le variabili delle risorse personali sono state incluse nello Step 2, la varianza totale del burnout personale ha raggiunto il 28 % ($F_{(7, 159)} = 11.23, p < .001$). Infine, quando sono state aggiunte nello Step 3 le variabili del benessere lavorativo degli insegnanti, il modello complessivo ha rappresentato il 47% della varianza del burnout personale ($F_{(10, 156)} = 15.28, p < .001$).

Nel modello finale (Step 3), il benessere dell'insegnante a scuola si è evidenziato come un forte predittore del burnout personale ($\beta = -.40, p < .001$), insieme a fattori quali l'autostima ($\beta = -.24, p < .001$) e la soddisfazione lavorativa ($\beta = -.16, p < .001$).

Per quanto riguarda il burnout correlato al lavoro (Tabella 4), le variabili socio-demografiche introdotte nello Step 1, spiegano il 3% della varianza e il modello non risulta statisticamente significativo. Le variabili delle risorse personali incluse nello Step 2, spiegano un ulteriore 16% della varianza. Infine, l'aggiunta nello Step 3 delle variabili del benessere lavorativo determinano un modello finale che spiega il 45% della varianza del burnout correlato al lavoro ($F_{(10, 156)} = 13.66, p < .001$). Nel terzo step, la felicità dell'insegnante a scuola, la soddisfazione lavorativa e l'autostima predicono negativamente la suddetta dimensione di burnout ($\beta = -.41, p < .001$), ($\beta = -.25, p < .001$), ($\beta = -.16, p < .001$). Infine, va rilevata l'età nel suo ruolo di significativo predittore positivo ($\beta = .14, p < .001$) del burnout correlato al lavoro.

Fattori predittivi del burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria

Variabili	Step 1				Step 2				Step 3			
	B	E.S.	η^2	p	B	E.S.	η^2	p	B	E.S.	η^2	P
Età	0,08	0,05	0,12	0,13	0,08	0,05	0,11	0,12	0,10	0,04	0,14	0,02
Anni di esperienza	0,04	0,05	0,06	0,40	0,06	0,05	0,09	0,20	0,00	0,04	0,00	0,89
Figli	1,23	0,67	0,15	0,07	0,78	0,63	0,09	0,22	0,35	0,54	-0,04	0,51
Stato civile	0,03	0,52	0,00	0,94	0,00	0,48	0,00	0,98	0,32	0,41	0,05	0,43
Self-efficacy					-0,10	0,09	-0,08	0,26	-0,07	0,08	-0,06	0,34
Autostima					-0,28	0,05	-0,37	0,00	-0,11	0,05	-0,15	0,02
Teacher happiness									-0,09	0,01	-0,41	0,00
Soddisfazione lavorativa									-0,04	0,01	-0,25	0,00
Livello scolastico									0,44	0,46	0,06	0,33
R	0,18				0,44				0,67			
R ²	0,03				0,19				0,45			
ΔR^2					0,16				0,26			

Tabella 4. Regressioni gerarchiche dei predittori del burnout lavorativo

Nell'ultima regressione multipla (Tabella 5) è stato valutato il contributo delle variabili di studio sulla varianza del burnout legato al rapporto con gli studenti. Le variabili socio-demografiche che entrano nello Step 1 contribuiscono per il 7% della varianza della suddetta dimensione di burnout, ma il modello non risulta essere significativo. Quando le variabili delle risorse personali entrano nello Step 2, il modello arriva a spiegare il 30% della varianza. Nel modello finale che include i tre blocchi di variabili – aspetti socio-demografici, risorse personali e benessere lavorativo (Step 3) – la varianza spiegata rispetto al burnout correlato agli studenti è il 44% ($F_{(10,156)} = 12.5, p < .001$).

Variabili	Step 1				Step 2				Step 3			
	B	E.S.	β	p	B	E.S.	β	p	B	E.S.	β	P
Età	0,13	0,06	0,18	0,02	0,14	0,05	0,19	0,00	0,15	0,04	0,20	0,00
Anni di esperienza	0,03	0,05	0,04	0,60	0,05	0,05	0,07	0,26	0,00	0,04	0,00	0,93
Figli	1,69	0,70	0,20	0,01	1,28	0,63	0,15	0,04	-0,84	0,58	0,10	0,15
Stato civile	-0,57	0,55	-0,08	0,30	-0,54	0,48	-0,08	0,26	-0,36	0,43	-0,05	0,41
Self-efficacy					-0,24	0,09	-0,18	0,00	-0,23	0,08	-0,17	0,00
Autostima					-0,31	0,05	-0,39	0,00	-0,19	0,05	-0,24	0,00
Teacher happiness									-0,05	0,01	-0,22	0,00
Soddisfazione lavorativa									-0,05	0,01	-0,27	0,00
Livello scolastico									0,44	0,49	0,05	0,37
R	0,26				0,54				0,66			
R ²	0,07				0,29				0,44			
ΔR^2					0,22				0,15			

Tabella 5. Regressioni gerarchiche dei predittori del burnout legato al lavoro con gli studenti

Nel modello finale, si sono evidenziati tre predittori della varianza del burnout correlato agli studenti: la soddisfazione professionale dell'insegnante ($\beta = -.26$, $p < .001$), la felicità dell'insegnante a scuola ($\beta = -.22$, $p < .001$) e l'autostima ($\beta = -.24$, $p < .001$). Emerge infine l'età ($\beta = .20$, $p < .001$), che si connota come predittore positivo del burnout correlato agli studenti.

7. Discussione

L'obiettivo di questa ricerca è stato quello di studiare con un modello predittivo integrato il contributo delle variabili socio-demografiche, delle risorse personali e del benessere degli insegnanti a scuola in ciascuna delle tre dimensioni del burnout misurate con il *Copenhagen Burnout Inventory*. I risultati del nostro studio mostrano come la felicità degli insegnanti a scuola e la loro soddisfazione lavorativa predicano in modo incrementale le tre dimensioni del burnout, anche quando si controlla l'effetto delle variabili socio-demografiche e delle risorse personali. Inoltre, nei modelli di regressione non si evidenziano differenze tra gli insegnanti della scuola primaria e quelli della scuola secondaria di primo e secondo grado. In linea con alcune precedenti ricerche (Byrne, 1999; Toker, 2011; Unterbrink *et al.*, 2007) nel presente studio le variabili socio-demografiche mostrano un lieve effetto predittivo su

ciascuna delle tre sotto-scale del *CBI*. Risultano, invece, fattori più importanti nello spiegare il burnout degli insegnanti le loro risorse personali e le dimensioni del benessere lavorativo. Per comprendere appieno il ruolo giocato dalle dimensioni personali e da quelle del benessere possiamo riferirci alle osservazioni di Csikszentmihalyi (1990), secondo il quale gli individui raggiungono uno stato di felicità e soddisfazione quando sono coinvolti in un'attività e funzionano al massimo della loro capacità. In altre parole, quando un insegnante percepisce un senso di riconoscimento proveniente dal suo ambiente di lavoro il suo stato di benessere riduce il rischio di burnout. Ricevere un feedback positivo dalle persone interne alla scuola, come i colleghi e gli studenti, così come dalle persone esterne alla scuola, come i genitori, influenza significativamente la soddisfazione lavorativa degli insegnanti restituendo loro un'immagine di sé positiva ed efficace (Hussain *et al.*, 2015; Renshaw, Long, Cook, 2015). I risultati del presente studio confermano alcuni precedenti ricerche (Chan, 2011; Roeser *et al.*, 2013) ed enfatizzano il ruolo delle emozioni positive, più in generale della felicità, nel ridurre il rischio di burnout.

In sintesi, la felicità degli insegnanti e la loro soddisfazione lavorativa hanno un effetto più forte nella riduzione di tale rischio, se confrontate con le variabili socio-demografiche e le risorse personali analizzate in questo studio.

I risultati verranno discussi qui di seguito prendendo in considerazione le implicazioni per ciascuna delle tre dimensioni del *CBI*.

7.1. I predittori del burnout personale, lavorativo e relativo agli studenti

Per quanto riguarda la scala del burnout personale degli insegnanti, definita da Kristensen *et al.* (2005) come la sensazione di fatica ed esaurimento psichico e fisico provato da un individuo, i risultati mostrano che la felicità degli insegnanti a scuola, l'autostima e la soddisfazione lavorativa giocano un significativo ruolo predittivo. In effetti, è ben noto come gli insegnanti con un alto livello di soddisfazione professionale riportino un soddisfacente benessere nella propria vita privata, una buona capacità di agency e una buona apertura al cambiamento e alle sfide della vita (Seligman, 2012; Unterbrink *et al.*, 2007).

Prendendo in considerazione la scala del *CBI* che misura il grado di esaurimento professionale correlato al contesto lavorativo (Kristensen *et al.*, 2005) i risultati del presente studio mostrano, ancora una volta, il ruolo predittivo giocato dal senso di felicità degli insegnanti provato verso la scuola e dalla soddisfazione professionale. Inoltre, in questo caso, anche il senso di autostima, quindi le risorse personali di un insegnante, sembrano giocare un ruolo predittivo importante. In altre parole, i docenti che hanno minori probabilità di sviluppare burnout lavorativo sono quelli che si ritengono più felici del loro lavoro quotidiano, più soddisfatti del loro impiego e hanno un'autostima più alta. Come sostenuto da alcuni autori, l'ambiente di lavoro degli insegnanti può rappresentare una fonte di burnout, ma anche connotarsi come risorsa per affrontare problemi come il carico di lavoro, il rapporto con gli studenti e i compiti amministrativi (Foley, Murphy, 2015; Pyhältö, Pietarinen, Salmela-Aro, 2011). Sul burnout legato al lavoro, inoltre, acquista un positivo ruolo protettivo il grado di autostima dell'insegnante. Questo risultato è in linea con la ricerca internazionale (Halbesleben, Buckley, 2004; Xu, Zhu, Huang, 2005) dove, tra l'altro, si mette in luce il ruolo di mediazione giocato dall'autostima tra i fattori organizzativi (come il conflitto di ruolo, il sovraccarico lavorativo, l'atmosfera di classe, la capacità di decisione e il supporto dei pari) e il livello di burnout.

Nel modello predittivo la terza scala del *CBI*, relativa al rapporto con gli alunni, è significativamente predetta da più variabili sia di carattere individuale che relative al contesto di lavoro. Ancora una volta, il ruolo determinante è giocato dalla felicità degli insegnanti a scuola e dalla loro soddisfazione lavorativa. In particolare, la felicità degli insegnanti a scuola misurata in questo studio si è focalizzata sulla gioia di insegnare, in termini di emozioni e pensieri positivi percepiti durante l'insegnamento e di relazioni positive con colleghi, genitori e studenti. Questo risultato sembra confermare quanto emerso in precedenti studi dove la percezione positiva delle proprie capacità d'insegnamento aumenta la probabilità di avere un'esperienza positiva lavorando con gli studenti (Klassen, Chiu, 2010; Schwarzer, Hallum, 2008; Skaalvik, Skaalvik, 2007).

Mantenendo insieme i risultati provenienti dai tre modelli predittivi analizzati sulla scala del burnout personale, lavorativo e con gli studenti emerge con una certa chiarezza che le relazioni interpersonali giocano un ruolo centrale nel lavoro degli insegnanti. Se analizziamo, infatti, quali aspetti misurano le variabili felicità e soddisfazione degli insegnanti troviamo che al centro di questo stato di benessere c'è la relazione positiva con l'altro (collega, superiore, genitore, alunno).

Tale aspetto è particolarmente avvertito dagli insegnanti di sostegno che, per la natura del loro lavoro, sono chiamati più dei curricolari ad un continuo confronto e ad una perenne valutazione del proprio operato. Non sorprende, dunque, che diverse ricerche abbiano messo in evidenza che le relazioni interpersonali positive a scuola rappresentino un fondamentale fattore protettivo rispetto al rischio di burnout (Dorman, 2003; Gavish, Friedman, 2010; Grayson *et al.*, 2008; Leung, Lee, 2006; Skaalvik, Skaalvik, 2009; 2011; Van Droogenbroeck, Spruyt, Vanroelen, 2014).

8. Conclusioni

Nel complesso, i risultati del nostro studio mostrano come l'autostima, la felicità degli insegnanti a scuola e la soddisfazione lavorativa giochino un rilevante ruolo predittivo sul burnout personale, lavorativo e legato alla relazione con gli studenti. Inoltre, il modello predittivo integrato finale è simile sia per il gruppo degli insegnanti della scuola primaria che per quello delle scuole secondarie.

Gli esiti dello studio offrono un'utile panoramica delle dimensioni maggiormente protettive e di quelle più dannose per la salute degli insegnanti di sostegno, fornendo utili spunti per i programmi volti alla promozione del benessere degli insegnanti di sostegno.

Ci sembra, a questo proposito, importante sottolineare come la formazione degli insegnanti possa rappresentare uno spazio essenziale per fornire loro sia gli strumenti per essere consapevoli sia i sintomi che precedono il burnout che delle strategie per affrontare stati di malessere a scuola.

L'evidenza in entrambi i gruppi di insegnanti di come condizioni relazionali ottimali nel contesto scolastico possano proteggere dal rischio di burnout ci orienta verso la costruzione di interventi che prediligano una lettura dei contesti in cui la sofferenza e le risorse emergono (Fiorilli, De Stasio, 2015). In particolare, un'azione formativa volta a ridurre il rischio di malessere a scuola dovrebbe significativamente partire dall'analisi dei punti di forza del contesto e dei soggetti, dalla circoscrizione delle zone problematiche e dall'attivazione di una rete il più possibile ampia per favorire il superamento delle difficoltà.

Il nostro studio presenta alcune limitazioni che devono essere prese in considerazione nella ricerca futura. Un primo limite riguarda i partecipanti: tutti gli insegnanti provenivano dal Centro Italia e hanno preso parte volontariamente allo studio. Non possiamo quindi, considerarli rappresentativi della popolazione italiana degli insegnanti di sostegno; è auspicabile che la ricerca futura possa replicare i presenti risultati in un campione più ampio e stratificato sul territorio nazionale. Un secondo limite riguarda la natura *self report* delle misurazioni utilizzate che come ben noto possono elicitare nei partecipanti compiacenza ed adesività. Riteniamo interessante in futuro integrare le suddette misurazioni con valutazioni qualitative (domande aperte ed interviste in profondità) per meglio approfondire il clima organizzativo e relazionale presente nei diversi contesti scolastici.

Bibliografia

- Abell M.M., Bauder D.K., Simmons T.J. (2005), "Access to the general curriculum. A curriculum and instruction perspective for educators", in *Intervention in School and Clinic*, 41 (2), pp. 82-86.
- Albanese O., Fiorilli C., Gabola P., Zorzi F. (2008), "Promozione del benessere negli insegnanti", in C. Guido, G. Verni (a cura di), in *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Ragusa Grafica Moderna, Bari, pp. 85-108.
- Anderson M.B.G., Iwanicki E.F. (1984), "Teacher motivation and its relationship to burnout", in *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), pp. 109-132.
- Ashkanasy N.M., Jordan P.J., Ashton-James C.E. (2006), *Evaluating the claims: emotional intelligence in the workplace*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 189-210.
- Avanzi L., Balducci C., Fraccaroli F. (2013), "Contributo alla validazione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI)", in *Psicologia della Salute*, 2, pp. 120-135.
- Bakker A.B., Demerouti E., Euwem M.C. (2005), "Job resources buffer the impact of job demands on burnout", in *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2), p. 170.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs.
- Bandura A. (1989), "Human agency in social cognitive theory", in *American Psychologist*, 44(9), p. 1175.
- Bataineh O. (2005), "Burnout among resource room teachers in northern Jordan", in *Jordan Journal of Educational Sciences*, 1, pp. 105-113.
- Bataineh O. (2009), "Sources of social support among special education teachers in Jordan and their relationship to burnout", in *International Education*, 39 (1), p. 65.
- Belcastro P., Gold R., Grant J. (1982), "Stress and burnout: physiologic effects on correctional teachers", in *Criminal Justice and Behavior*, 9 (4), pp. 387-395.
- Betoret F.D. (2006), "Stressors, self efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain", in *Educational Psychology*, 26 (4), pp. 519-539.
- Billingsley B. S. (2004), "Special education teacher retention and attrition a critical analysis of the research literature", in *The Journal of Special Education*, 38 (1), pp. 39-55.
- Boehm J.K., Lyubomirsky S. (2008), "Does happiness promote career success?", in *Journal of Career Assessment*, 16 (1), pp. 101-116.
- Borg M.G., Riding R.J. (1991), "Occupational stress and satisfaction in teaching", in *British Educational Research Journal*, 17 (3), pp. 263-281.

- Bowling N.A., Eschleman K.J., Wang Q. (2010), "A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well being", in *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (4), pp. 915-934.
- Brunsting N.C., Sreckovic M.A., Lane K.L. (2014), "Special education teacher burnout: a synthesis of research from 1979 to 2013", in *Education and Treatment of Children*, 37 (4), pp. 681-711.
- Byrne B.M. (1999), "The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model", in R. Vandenberghe, M. Huberman (a cura), *Understanding and preventing teacher burnout*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 15-37.
- Chan D.W. (2011), "Burnout and life satisfaction: does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong?", in *Educational Psychology*, 31 (7), pp. 809-823.
- Chan D.W., Hui E.K. (1995), "Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong", in *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), pp. 15-25.
- Cherniss C. (1995), *Beyond burnout: helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*, Psychology Press, Hove.
- Collie R.J., Shapka J.D., Perry N.E. (2012), "School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy", in *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 1189.
- Conforti A., Galimberti V., Fiorilli C. (2015), "Fattori di rischio e di protezione degli insegnanti dell'indagine ONSBI", in C. Fiorilli, S. De Stasio, P. Benevene, L. Cianfriglia, R. Serpieri (a cura di), *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, FrancoAngeli, Milano, pp. 148-160.
- Crede M., Chernyshenko O.S., Stark S., Dalal R.S., Bashshur M. (2007), "Job satisfaction as mediator: an assessment of job satisfaction's position within the nomological network", in *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80 (3), pp. 515-538.
- Csikszentmihalyi M. (1990), "Literacy and intrinsic motivation", in *Daedalus*, pp. 115-140.
- Cummins R.A., Nistico H. (2002), "Maintaining life satisfaction: the role of positive cognitive bias", in *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), pp. 37-69.
- De Heus P., Diekstra R.F.W. (1999), "Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and burnout symptoms", in R. Vandenberghe, A.M. Huberman (a cura di), *Understanding and preventing teacher burnout*, Cambridge University Press, New York, pp. 269-284.
- De Stasio S., Di Chiacchio C., Benevene P., Fiorilli C., Iezzi F.D. (2015), "Copenhagen Burnout Inventory (CBI): proprietà psicometriche e scoring", in C. Fiorilli, S. De Stasio, P. Benevene, L. Cianfriglia, R. Serpieri (a cura di), *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, FrancoAngeli, Milano, pp. 97-105.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000), "The 'what' and 'why' of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviours", in *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Demirel Y., Güler N., Toktamis A., Özdemir D., Sezer R. E., Toktamis A. (2005), "Burnout among high school teachers in Turkey", in *Middle East Journal of Family Medicine*, 3 (3), pp. 33-36.
- Dorman J.P. (2003), "Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis", in *Social Psychology of Education*, 6 (2), pp. 107-127.

- Duckworth A.L., Quinn P.D., Seligman M.E. (2009), "Positive predictors of teacher effectiveness", in *The Journal of Positive Psychology*, 4 (6), pp. 540-547.
- Durán A., Extremera N., Rey L., Fernández-Berrocal P., Montalbán N. (2006), "Predicción del burnout y del engagement en la educación: evaluando la validez incremental de la inteligencia emocional percibida más allá de la percepción [Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perception]", in *Psicothema*, 18, pp. 158-164.
- Faragher E.B., Cass M., Cooper C.L. (2005), "The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis", in *Occupational and Environmental Medicine*, 62 (2), pp. 105-112.
- Farber B., Miller J. (1981), "Teacher burnout: a psycho-educational perspective", in *The Teachers College Record*, 83 (2), pp. 235-243.
- Fernet C., Guay F., Senécal C., Austin S. (2012), "Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors", in *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), pp. 514-525.
- Fiorilli C., De Stasio S. (2015), "Postfazione", in C. Fiorilli, S. De Stasio, P. Benevene, L. Cianfriglia, R. Serpieri (a cura di), *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, FrancoAngeli, Milano, pp. 194-198.
- Fiorilli C., De Stasio S., Benevene P., Iezzi M.S., Pepe A., Albanese O. (2015), "Copenhagen Burnout Inventory (CBI): a validation study in the Italian teacher population", in *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology* (in press).
- Fiorilli C., Gabola P., Alessandro P., Meylan N., Curchod-Ruedi D., Albanese O., Doudin P.-A. (2015), "The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland", in *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65, pp. 275-283.
- Fisher J. (2010), "Development and application of a spiritual well-being questionnaire called Shalom", in *Religions*, 1 (1), pp. 105-121.
- Foley C., Murphy M. (2015), "Burnout in Irish teachers: investigating the role of individual differences, work environment and coping factors", in *Teaching and Teacher Education*, 50, pp. 46-55.
- Fontana D., Abouserie R. (1993), "Stress levels, gender and personality factors in teachers", in *British Journal of Educational Psychology*, 63 (2), pp. 261-270.
- Gavish B., Friedman I.A. (2010), "Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout", in *Social Psychology of Education*, 13 (2), pp. 141-167.
- Grayson J.L., Alvarez H.K. (2008), "School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model", in *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), pp. 1349-1363.
- Greenglass E., Burke R.J., Ondrack M. (1990), "A gender-role perspective of coping and burnout", in *Applied Psychology: An International Review*, 39, pp. 5-27.
- Hakanen J. (1999), "Gender-related differences in burnout", in *Tiendonvalitys*, special issue, pp. 1-6.
- Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. (2006), "Burnout and work engagement among teachers", in *Journal of School Psychology*, 43 (6), pp. 495-513.
- Halbesleben J.R., Buckley M.R. (2004), "Burnout in organizational life", in *Journal of Management*, 30 (6), pp. 859-879.
- Hobfoll S.E. (2002), "Social and psychological resources and adaptation", in *Review of General Psychology*, 6, pp. 307-324.

- Hodge G.M., Jupp J.J., Taylor A.J. (1994), "Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers", in *British Journal of Educational Psychology*, 64 (1), pp. 65-76.
- Hussain S., Hazarika J., Hazarika G.C., Buragohain P. (2015), "Educational data mining on performance of under graduate students of Dibrugarh University using R", in *International Journal of Computer Applications*, 114 (11), pp. 10-16.
- Innstrand S.T., Langballe E.M., Falkum E., Aasland O.G. (2011), "Exploring within-and between-gender differences in burnout: 8 different occupational groups", in *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84 (7), pp. 813-824.
- Iverson R.D., Olekalns M., Erwin P.J. (1998), "Affectivity, organizational stressors, and absenteeism: a causal model of burnout and its consequences", in *Journal of Vocational Behavior*, 52 (1), pp. 1-23.
- Jennett H.K., Harris S.L., Mesibov G.B. (2003), "Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism", in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), pp. 583-593.
- Klassen R.M., Chiu M.M. (2010), "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress", in *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), p. 741.
- Kristensen T.S., Borritz M., Villadsen E., Christensen K.B. (2005), "The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout", in *Work & Stress*, 19 (3), pp. 192-207.
- Küçüksüleymanoğlu R. (2011), "Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey", in *International Journal of Special Education*, 26 (1), pp. 53-63.
- Kyriacou C., Sutcliffe J. (1979), "Teacher stress and satisfaction", in *Educational Research*, 21 (2), pp. 89-96.
- Lau P.S., Yuen M.T., Chan R.M. (2005), "Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?", in *Quality-of-life research in Chinese, Western and global contexts*, Springer Netherlands, Amsterdam, pp. 491-516.
- Leiter M.P. (1992), "Burn-out as a crisis in self-efficacy: conceptual and practical implications", in *Work & Stress*, 6 (2), pp. 107-115.
- Leung D.Y., Lee W.W. (2006), "Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout", in *Anxiety, Stress, and Coping*, 19 (2), pp. 129-141.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005), "The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?", in *Psychological Bulletin*, 131 (6), p. 803.
- Mäkikangas A., Kinnunen U. (2003), "Psychosocial work stressors and well-being: self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample", in *Personality and Individual Differences*, 35 (3), pp. 537-557.
- Maslach C., Jackson S.E., Schwab R. (1996), "Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES)", in C. Maslach, S.E. Jackson, M.P. Leiter (a cura di), *MBI Manual*, 3rd ed., Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- Milfont T.L., Denny S., Ameratunga S., Robinson E., Merry S. (2008), "Burnout and well-being: testing the Copenhagen burnout inventory in New Zealand teachers", in *Social Indicators Research*, 89 (1), pp. 169-177.
- Pyhältö K., Pietarinen J., Salmela-Aro K. (2011), "Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers", in *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), pp. 1101-1110.

- Renshaw T.L., Long A.C., Cook C.R. (2015), "Assessing teachers' positive psychological functioning at work: development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire", in *School Psychology Quarterly*, 30 (2), pp. 289-306.
- Roberts S.B., Kendler K.S. (1999), "Neuroticism and self-esteem as indices of the vulnerability to major depression in women", in *Psychological Medicine*, 29 (05), pp. 1101-1109.
- Roeser R.W., Schonert-Reichl K.A., Jha A., Cullen M., Wallace L., Wilensky R., Harrison J. (2013), "Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: results from two randomized, waitlist-control field trials", in *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), p. 787.
- Schaufeli W.B., Maslach C., Marek T. (1993), "Historical and conceptual development of burnout", in Idd. (a cura di), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, Washington, pp. 1-16.
- 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?", in *Applied Psychology*, 57 (2), pp. 173-203.
- Schimmack U., Diener E. (2003), "Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being", in *Journal of Research in Personality*, 37 (2), pp. 100-106.
- Schwarzer R., Greenglass E. (1999), "14. Teacher burnout from a theoretical position paper", in R. Vandenberghe, M. Huberman (a cura di), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 238.
- Schwarzer R., Hallum S. (2008), "Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses", in *Applied Psychology*, 57 (s1), pp. 152-171.
- Seidman S.A., Zager J. (1991), "A study of coping behaviors and teacher burnout", in *Work & Stress*, 5, pp. 205-216.
- Seligman M.E. (2012), *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*, Simon and Schuster, New York.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2007), "Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout", in *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 611.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2009), "Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations", in *Teaching and Teaching Education*, 30, pp. 1-11.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2010), "Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion", in *Teaching and Teaching Education*, 27, pp. 1029-1038.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2011), "Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion", in *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), pp. 1029-1038.
- Toker B. (2011) "Job satisfaction of academic staff: an empirical study on Turkey", in *Quality Assurance in Education*, 19 (2), pp. 156-169.
- Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001), "Teacher efficacy: capturing an elusive construct", in *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), pp. 783-805.
- Tsouloupas C.N., Carson R.L., Matthews R., Grawitch M.J., Barber L.K. (2010), "Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation", in *Educational Psychology*, 30, 2, pp. 173-189.

- Unterbrink T., Hack A., Pfeifer R., Buhl-Grießhaber V., Müller U., Wesche H., Frommhold M., Scheuch K., Seibt R., Wirsching M., Bauer J. (2007), "Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers", in *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80 (5), pp. 433-441.
- Van Droogenbroeck F., Spruyt B., Vanroelen C. (2014), "Burnout among senior teachers: investigating the role of workload and interpersonal relationships at work", in *Teaching and Teacher Education*, 43, pp. 99-109.
- Van Katwyk P.T., Fox S., Spector P.E., Kelloway E.K. (2000), "Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors", in *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (2), p. 219.
- Vesely A.K., Saklofske D.H., Leschied A.D. (2013), "Teachers-The vital resource: the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being", in *Canadian Journal of School Psychology*, 28 (1), pp. 71-89.
- Xanthopoulou D., Bakker A. B., Demerouti E., Schaufeli W.B. (2007), "The role of personal resources in the job demands-resources model", in *International Journal of Stress Management*, 14 (2), p. 121.
- Xu F., Zhu C., Huang W. (2005), "Teachers' job burnout and related factors in primary and secondary schools", in *Chinese Mental Health Journal*, 19, pp. 324-326.
- Zabel R.H., Zabel M.K. (2001), "Revisiting burnout among special education teachers: do age, experience, and preparation still matter?", in *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24 (2), pp. 128-139.

Predictors of burnout among special education teachers in primary and secondary schools

Abstract

The current study addressed the relative contributions of socio-demographic variables, personal resources and work well-being factors to teachers' burnout in an integrative predictive model. Specifically, the study analysed risk and protective factors in a sample of 180 by a cross-sectional survey-based study (primary versus secondary school teachers). Results showed that teachers' happiness at school and their job satisfaction incrementally predicted variance of personal, work-related and student-related burnout, even when controlling for the effect of socio-demographic factors and personal resources. Furthermore, the final integrative predictive model was similar for kindergarten as well as primary teachers group.

Key words

Special education teacher, Well-being, Burnout

Pervenuto: 5 febbraio 2015

Accettato: 3 settembre 2015