

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SOCIALI E DELLA COMUNICAZIONE



CORSO DI DOTTORATO IN METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA XV CICLO

TESI DI DOTTORATO IN LO STRESS DELL'INSEGNANTE: BURNOUT, STRESS, E PERSONALITÀ NEI DOCENTI DELLE SCUOLE SUPERIORI

Coordinatore
Ch.mo Prof.
Annibale Elia

Dottorando
Dott. Pietro Crescenzo

Tutor
Ch.mo Prof.
Ruggero Andrisano Ruggieri

ANNO ACCADEMICO 2015-2016

A Serena, l'altra metà della mela.

*A mio nipote Francesco,
che con i suoi sorrisi e giochi
mi riempie sempre l'anima di gioia.*

A me stesso, usque ad finem

INDICE

INTRODUZIONE.....	PAG. 5
CAPITOLO 1 STRESS O BURNOUT?.....	PAG. 7
1. 1 Il modello biomedico e i primi studi.....	PAG. 6
1.2 Dal modello biomedico ai modelli psicosociali.....	PAG.10
1.2.1 L'aspetto cognitivo dello stress da lavoro correlato.....	PAG. 9
1.2.2 L'ambiente e la relazione con la persona.....	PAG.12
1.2.3 Il modello Demand-Control di Karasek.....	PAG.17
1.2.4 Il Modello transazione di Cox e Mackay.....	PAG.19
1.2.5 Il modello di Siegrist.....	PAG.21
1.3 Il modello del Burnout di Maslach.....	PAG.22
1.5 Conclusioni.....	PAG.31
CAPITOLO 2: Stress e Burnout dell'insegnante.....	PAG. 27
2.1 Lo stress dell'insegnante.....	PAG. 35
2.2.1 I fattori di insorgenza.....	PAG 38
2.3 La normativa italiana sullo stress e conclusioni.....	PAG.42
CAPITOLO 3: PERSONALITA', STRESS E BURNOUT.....	PAG. 47
3.1 La personalità: Modelli Teorici.....	PAG.47
3.2 La teoria dei tratti.....	PAG.50
3.2.1 La teoria di Cattell: Le 16 dimensioni di personalità.....	PAG.51
3.2.2 Il modello di Eysenck.....	PAG.52
3.2.3 Il modello del Big Five.....	PAG.53

CAPITOLO 4 UNO STUDIO SUGLI INSEGNANTI DELLE SCUOLE SUPERIORI DELLA CITTÀ DI SALERNO.....	PAG.58
4.1 Introduzione.....	PAG. 58
4.2 Obiettivi della ricerca.....	PAG.59
4.3 Metodo e raccolta dati.....	PAG.60
4.3.1 Partecipanti.....	PAG.61
4.3.2 Gli strumenti.....	PAG. 62
4.3.2.2 LBQ – Link Burnout Questionnaire.....	PAG.62
4.3.2.3 BFQ -BIG FIVE QUESTIONNAIRE.....	PAG.63
4.4 Risultati.....	PAG. 64
4.5 Discussione.....	PAG.72
4.6 Verifica Ipotesi.....	PAG.75
4.7 Conclusioni.....	PAG.75
Bibliografia.....	PAG.80
Appendice.....	PAG.101

Introduzione

Il presente lavoro ha l'obiettivo di indagare teoricamente lo stress da lavoro correlato dell'insegnante ed il burnout. Il primo capitolo affronta le varie definizioni di stress da lavoro correlato durante tutta la sua evoluzione teorica. Partendo dai primi autori che avevano un'impostazione prettamente biomedica del fenomeno, come Selye che nel 1936 definì lo stress come "una risposta aspecifica dell'organismo per ogni richiesta effettuata su di esso dall'ambiente esterno", in sostanza definendolo come una risposta adattiva del corpo umano ad un evento esterno chiamati *stressor*. L'evoluzione storica dei modelli teorici vede negli anni '70-'90 l'apice del suo maggiore sviluppo. Si passa da un logica biomedica a quella che passerà alla storia come modello psicosociale. Non si tratta di un'evoluzione lineare, in quanto diversi autori hanno affrontato il tema dello stress da diversi punti di vista. Tra i primi autori che si sono allontanati dalla visione di Selye ci sono French e Caplan che rifacendosi alla teoria campo di Lewin (1951) hanno sviluppato un modello che ha preso in esame l'ambiente oggettivo e soggettivo, gli *strain* (risposte affettive, fisiologiche e comportamentali) e tenendo in conto come parametri di valutazione le abilità dell'attore e delle sue aspettative, motivazioni e rappresentazioni sociali. Questo inquadramento teorico, divenuto noto come Person (P)-Environment(E) Fit, si pone come obiettivo quello di studiare le influenze reciproche che si instaurano tra P (persona) ed E (ambiente) secondo una prospettiva interattiva e dinamica. Gli autori, ritenendo necessario il livello di adesione alla realtà lavorativa (Caplan, 1987) ed alla sua consapevolezza elaborano due costrutti sui punti di vista del lavoratore e dell'azienda: il "bisogno-risorsa" e l'"abilità-domanda". Su questa base Cooper e Marshal tra la fine degli anni 70 e l'inizio degli anni '80 indagando ulteriormente l'ambiente lavorativo, definirono lo stress come una forma di "pressione" dell'ambiente sull'individuo in interazione con caratteristiche dell'individuo che identificarono come agenti modificanti interni, che possono fungere da filtro oppure da leva all'insorgenza delle patologie da stress. In tal senso il modello di Cooper presenta come fattori di interazione i livelli d'ansia, il locus of control (esterno ed interno), la tolleranza

all'ambiguità, il tipo di comportamento. Così come negli stessi anni si sviluppa il modello di Karasek, noto come Job Demand Control, facendo derivare lo stress psicologico dagli effetti congiunti delle esigenze (Demands) di una specifica situazione di lavoro e la gamma del processo decisionale e gradi di libertà (discrezione) disponibili per il lavoratore per far fronte a tali richieste, e solo negli anni 90' la teoria verrà modificata con l'inserimento di variabili relazionali nello sviluppo dello stress. Un ultimo paragrafo, invece, è dedicato al modello teorico del burnout proposto dalla Maslach, Il secondo capitolo partendo dalla riflessione teorica sui modelli dello stress da lavoro correlato si sposta sulla realtà dell'insegnante che sembra avere le stesse basi evolutive dello stress per le altre professioni. Parallelamente affronta i presupposti teorici del burnout che assume presupposti teorici solo negli anni '80, subendo diverse modifiche giungendo ad essere inquadrata dall'ICD10 come sindrome dovuta all'eccessiva e duratura esposizione a fattori stessogeni. Parte della letteratura fa riferimento a categorie professionali inquadrare come ad "High Touch", ovvero a forte contatto relazionale ed emotivo con i propri utenti, quali le professioni sanitarie. Proprio per quest'aspetto, gli insegnanti, sono stati immediatamente inseriti nelle professioni ad alto rischio burnout. Attualmente esistono pochi studi comparativi su questi due costrutti teorici. Il capitolo vuole far luce su quest'aspetto focalizzando l'attenzione sui casi degli insegnanti e facendo riferimento al quadro normativo italiano sullo stress da lavoro correlato e dall'assenza del burnout come malattia professionale.

Il terzo capitolo introduce il tema della personalità sia sulle origini teoriche che sul quadro operativo in relazione allo stress.

Il quarto ed ultimo capitolo, è la presentazione di uno studio pilota su un campione di convenienza di 171 docenti di scuole superiori della città di Salerno e provenienti da 4 tipologie di istituti di istruzione superiore. Lo studio esplora la relazione tra le quattro dimensioni del burnout presentate da Santinello ed i tratti di personalità secondo il modello del Big Five.

CAPITOLO 1: STRESS O BURNOUT?

*“Ogni stress lascia una cicatrice indelebile,
e l'organismo paga per la sua sopravvivenza. dopo una situazione stressante.
Diventando un po' più vecchio”*
Hans Selye

Abstract

La definizione di stress da lavoro correlato ha subito diverse modifiche durante tutta la sua evoluzione. I primi autori avevano un'impostazione prettamente biomedica del fenomeno, considerandolo come una risposta adattiva del corpo umano ad un evento esterno che definirono come stressor. Negli anni successivi ed in particolare tra gli anni '70-'90, si è registrato un maggiore sviluppo dei modelli teorici, noti anche come modelli psicosociali, che hanno aiutato ad avere una visione di insieme più completa sui fattori che intervengono sullo sviluppo dello stress. Il presente capitolo vuole trattare lo sviluppo di queste prospettive, individuandone i punti di forza e criticità ed integrandole con gli sviluppi teorici del burnout di Maslach.

1.1 Il modello biomedico e i primi studi.

Esistono diversi studi sul tema del burnout e dello stress, pochi però li mettono in correlazione. Risulta, pertanto, necessario capire come si strutturano i due costrutti teorici e valutare la loro complementarietà. Partendo dall'etimologia del termine stress, dal latino *strictus* che vuole dire stretto, si può comprendere come sia predominante il senso di oppressione, di mancanza di movimento e di costrizione. Secondo la letteratura il burnout sarebbe l'esito patologico di un processo stressogeno, a seguito di un'esposizione duratura allo stesso (Tomei, Tomao & Sancini, 2003), ma non è ben chiara né l'eziopatogenesi né la sua configurazione nosografica (Chirico & Ferrari, 2014). Il Burnout è, infatti, di recente definizione per cui bisogna ricorrere all'evoluzione storica dello stress, per meglio comprendere la complessità del costrutto e le difficoltà di un suo inquadramento teorico. In questa prospettiva, storicamente ad utilizzare il termine “stress” in ambito medico, per la prima volta, è stato Hans Selye, medico austriaco che nel 1936 prese in prestito il termine dalla fisica meccanica e con il quale si indicava quell'insieme di forze che agiva su un metallo costringendolo a piegarsi

(Fraccaroli&Balducci,2011). Per Selye il termine stress indicava, pertanto, “una risposta aspecifica dell’organismo per ogni richiesta effettuata su di esso dall’ambiente esterno” (Selye, 1936). Secondo l’autore, stimoli diversi possono indurre una medesima reazione stereotipata, che identifica con il termine stress; quindi, ad essere oggetto di osservazione è la reazione non lo stimolo che l’ha provocata. Tale considerazione lo portò a teorizzare un meccanismo complesso di risposta dell’organismo invalidando l’idea che la reazione possa essere ricondotta ad un’unica causa definendo la “Sindrome Generale di Adattamento” (General Adaptation Syndrome - GAS) (Selye, 1956). Tale congettura ha origine quando Selye era ancora studente di medicina a Praga ed intuì nelle sue ricerche con gli ormoni ovarici che di fronte ad attacchi esterni o interni, il corpo reagiva in una “sindrome tipica, i cui sintomi sono indipendenti dalla natura dell’agente nocivo o del tipo di sostanza iniettata” e che tale reazione coinvolgeva in maniera globale ed integrata tutti i sistemi vitali dell’organismo e rappresentava uno sforzo generalizzato per adattarsi alle nuove condizioni (Selye,1936).

La reazione allo stress ha, quindi, una funzione adattiva che consente all’organismo di sopravvivere al fenomeno stressogeno. Selye, infatti, non ha considerato tutte le reazioni come negative; anzi, ha distinto tra *distress* ed *eustress* per identificare la qualità delle reazioni dell’organismo. Quando il soggetto si trova in una situazione in cui lo stress risulta adeguato alle sue capacità di farvi fronte, di soddisfarlo si ottiene una forma di piacere dallo stress, definito come *eustress*. Mentre, quando vi è incongruenza tra le richieste dell’ambiente e la sua possibilità di adempiervi, si genera il *distress* con effetti negativi sulla salute dell’individuo (Selye, 1956). La scoperta dell’autore va inquadrata all’interno di una cornice storica in cui è molto forte l’interesse nei confronti della relazione ambiente-corpo e delle condizioni sotto le quali viene rispettata la stabilità del sistema organico, basti pensare ai primi lavori di Bernard (1865) e di Cannon (1915) sui temi dell’omeostasi dell’ambiente interno, e dell’equilibrio tra le richieste esterne dell’ambiente e l’armonia interna dell’organismo. Sulla spinta della medicina sperimentale dell’epoca che sembrava focalizzarsi sulla relazione tra ambiente ed organismo,

Selye osservò che la GAS si sviluppava in tre fasi caratterizzate ognuna da due momenti distinti ed opposti, lo *shock* ed il *controshock*:

1 Allarme: in questo primo momento vi è l'attivazione del sistema nervoso e del corpo che si prepara allo stimolo (che corrisponde alla prima fase di allarme nel modello di Cannon dell'*appresail*);

2 Resistenza: tale fase è l'adattamento dell'organismo all'azione esterna e successiva all'impatto immediato dello stress;

3 Esaurimento: in questa fase vi è la cessazione dell'attivazione, il "pericolo" scompare oppure l'organismo non riesce a far fronte allo stimolo, con diverse conseguenze per la salute.

La proposta di Selye era di indirizzo prettamente biologico, escludendo nei fatti gli aspetti psicologici dello stress ed i suoi effetti sulla salute. Ad ogni fase corrispondono precisi indicatori fisiologici; nella fase di allarme viene attivato il sistema nervoso autonomo e l'apparato endocrino-simpatico, si produce Adrenalina e Noradrenalina per accelerare la velocità di risposta all'ambiente e si mette in funzione il sistema ipotalamo-ipofisi-corticosurrene con la produzione di glucosio quale risorsa di rapido impiego. Si attivano così le funzioni vitali che risultano necessarie per una reazione immediata: il cuore accelera il suo battito, aumenta l'afflusso sanguigno ai muscoli e il sangue diventa più coagulabile per prevenire eventuali emorragie. In sostanza è quell'attivazione al pericolo descritta da Cannon (1915)¹, che indicherebbe l'azione del corpo di prepararsi al pericolo stesso in una tensione muscolare-nervosa.

Nella fase di resistenza l'organismo lavora per organizzare in modo stabile le sue difese, implementando il lavoro dell'asse ipofisariosurrenalico e la secrezione di glicocorticoidi,

¹ Cannon nel suo libro "Bodily changes in pain, hungry, fear and rage: an account of recent research into the function of emotional excitement" del 1915, riteneva che quanto ci troviamo di fronte ad un pericolo, all'interno dell'organismo avviene un'attivazione ortosimpatica del Sistema Nervoso Autonomo con il conseguente aumento della reattività cardiomuscolare. Tale attivazione fisiologica allo stimolo-pericolo avrebbe la funzione di preparazione dell'organismo alla messa in atto di azione difensive come la fuga, oppure aggressive quali l'attacco. Nel 1927 Cannon e Bard, definiranno l'attivazione fisiologica allo stimolo esterno come Arousal.

in particolare cortisolo. Se anche queste attivazioni si rivelano non in grado di compensare l'elemento stressogeno si arriva alla fase di esaurimento, dove l'organismo crolla, riportando danni anche permanenti.

L'ultima fase corrisponde alla cessazione del pericolo ed al ripristino neurofisiologico del "sistema" corpo.

Le ricerche del medico ungherese, escludendo i dati di tipo soggettivi e percettivi non potevano essere esaustive nella spiegazione e comprensione del fenomeno dello stress, che per oltre mezzo secolo successivo sarà oggetto di studio delle discipline psicologiche.

1.2 Dal modello biomedico ai modelli psicosociali.

1.2.1 L'aspetto cognitivo dello stress da lavoro correlato

L'intuizione di Selye di ritenere lo *stress* una reazione non specifica dell'organismo a qualsiasi richiesta esterna (biologica o mentale) ha scatenato un grande interesse sia all'interno medicina psicosomatica che della psicologia. Tale intuizione si basa sull'osservazione che se lo stimolo stressogeno attiva sistemi biologici complessi, quali il sistema endocrino e nervoso, e che la risposta dell'organismo tende ad essere di natura deterministica. Questo aspetto può essere valido per quanto riguarda gli stimoli di natura fisica e le componenti biologiche (rumorosità, calore, etc), ma la reazione in termini percettivi non può essere ascritta all'interno di un'ottica determinista ma esclusivamente probabilistica (Favretto, 1994). Questo fa sì che l'oggetto di analisi del fenomeno dello stress si sposti sugli aspetti soggettivi e non più legati alla natura del fenomeno scatenante. Solo nel 1966 Lazarus introdusse come oggetto di indagine gli aspetti cognitivi legati allo stress. Ovvero, spostò l'attenzione della ricerca dai processi fisiologici ai processi interattivi tra individuo ed ambiente, ed alle capacità di *coping* che l'individuo mette in atto per far fronte alle pressioni dell'ambiente. Questo implica che il soggetto, di fronte a stimoli ambientali, metta in atto processi mentali volti ad associare uno stimolo ad un significato personale; in sostanza, secondo l'autore, non esiste un'oggettività dell'evento stressante

(superando il paradigma positivistico alla base delle ricerche biomediche) ma solo la valutazione da parte del soggetto in base al suo sistema percettivo-valoriale ed è solo in base a questo aspetto che il soggetto attua strategie cognitive finalizzate all'adattamento delle richieste dell'ambiente esterno; attività psichica nota in letteratura come *coping*. Basandosi su questa prospettiva, in circa 20 anni di lavori scientifici Lazarus, insieme a Folkman, nel 1984 amplia i concetti di reazione allo stress enunciando due tipologie di *coping* messe in atto: quella focalizzata sulle emozioni e quella sul problema.

La prima riguarda un'attività primariamente cognitiva mirata alla riduzione del carico minaccioso proveniente dall'evento esterno, rivalutandolo e reinterpretandolo pur senza intervenire sul problema stesso ma restando solo sulla modulazione prettamente cognitiva. La seconda, invece, è un intervento mirato sulla minaccia stessa e volto a ridimensionarla ed a valutare la strategia migliore per gestirla. Lazarus e Folkman hanno, pertanto, messo in evidenza i meccanismi cognitivi che regolano la risposta allo stress mostrando come la reazione sia appunto mediata dai valori personali, dagli obiettivi perseguiti e dalle credenze riguardo il proprio Sé ed il mondo e dalla loro mutabilità nel tempo e nelle situazioni. Nel modello teorico iniziale proposto da Lazarus nel 1966, si espone una visione individualista dello stress, ovvero una variabilità individuale nella risposta allo stress, ma con la rivisitazione del 1984, Lazarus e Folkman aprono le porte della letteratura scientifica al concetto di stress psicologico, sottolineando che le circostanze stressanti vengono filtrate dal sistema cognitivo del soggetto, e propongono un modello cognitivo-relazionale-motivazionale (così come enunciato nel 1966) in cui gli “*stressor*” sono considerati come condizioni esterne pressanti sull'organismo dotato di specifiche caratteristiche che attivano una valutazione cognitiva con l'agente potenzialmente stressogeno e le relative capacità del soggetto di porre in atto strategie di *coping* per far fronte alla situazione percepita come minacciosa. Sembrerebbe, dunque, che le differenze e le predisposizioni individuali hanno un ruolo chiave nel processo di adattamento o disadattamento.

Si potrebbe affermare che in questo modo Lazarus e Folkman superano il concetto di risposta stereotipata di Selye.

Questa nuova formulazione di stress in chiave psicologica, pone al centro la percezione che il soggetto ha delle richieste ambientali. Il che si traduce come quella condizione di stress che si innesca quando le richieste vengono valutate dall'individuo come gravose o superiori alle proprie risorse e, pertanto, inadeguate a far fronte alla richiesta. Il processo di *coping* è, dunque, di per sé complesso. Assumono importanza, quindi, tre componenti del soggetto quali:

- le risorse personali come la fiducia, l'autostima, atteggiamento nei confronti della realtà, Locus of Control²;
- gli stili di coping, ovvero le "metodologie psicologiche" (Favretto, 1994) che un individuo utilizza per affrontare problemi;
- le tendenze comportamentali che vengono poste in atto per fronteggiare gli effetti del distress.

In sostanza, è dalla combinazione di questi elementi che scaturisce la capacità di far fronte allo stimolo stressogeno. Il riconoscimento del ruolo svolto dalla dimensione soggettivo-cognitiva nell'identificazione del potenziale stressogeno di alcuni fattori, comporta la necessità di valutare lo *stress* come un fenomeno che ha caratterizzazioni biologiche, psicologiche ma anche sociali. Risulta impossibile, di fatto, non considerare che le strategie di *coping* che il soggetto mette in atto siano la conseguenza di un'interazione costante e dinamica tra l'individuo ed il suo ambiente sociale. Secondo gli autori, i problemi di natura biologico-mentale sorgerebbero in base alla valutazione da parte del soggetti una propria inadeguata capacità di far fronte all'evento stressogeno.

² Il concetto di Locus of Control, viene introdotto nel 1954 da Julian B. Rotter nel suo scritto "Social Learning and clinical psychology" a seguito dei suoi studi sulla personalità. Con l'espressione "Locus of Control" lo psicologo, ricercatore presso gli atenei della Ohio State University e dell'University of Connecticut, intendeva un luogo (dal latino Locus) che l'individuo adibiva al controllo delle proprie azioni. Rotter, riteneva che il locus of control potesse essere interno (l'individuo si ritiene in grado di governare la propria vita) ed esterno (in questo caso, l'individuo ritiene che le proprie decisioni e la propria vita siano controllati da fattori ambientali che non si possono influenzare o governare).

1.2.2 L'ambiente e la relazione con la persona

Parallelamente alle teorie di Lazarus, nel 1962 un gruppo di ricercatori capitanato da French rivolsero l'attenzione sull'interazione tra l'ambiente di lavoro e la persona (French & Kahan, 1962), ponendo l'interazione tra quest'ultimi come base dell'insorgenze di "disagi" da stress correlati. In questa prospettiva teorica, il mancato *incastrato* tra luogo di lavoro ed il sistema percettivo-valoriale della persona diventa la base di un fallimento adattivo e dunque di un'equilibrata tra i due sistemi interagenti; ciò porterebbe allo sviluppo dello stress da lavoro correlato ben inquadrato come un mancato adattamento all'ambiente di lavoro. Gli studi iniziati da French e sono stati ripresi tra il 1978 ed il 1979 dal gruppo di ricerca di Harrison e Caplan dell'Istituto per la ricerca sociale dell'Università del Michigan e pubblicati nel 1982. Gli studiosi, rifacendosi alla teoria campo di Lewin (1951) secondo cui il comportamento umano è in funzione dell'ambiente in cui si trova, hanno sviluppato un modello che ha preso in esame l'ambiente oggettivo e soggettivo, gli strain (risposte affettive, fisiologiche e comportamentali) e tenendo in conto come parametri di valutazione le abilità dell'attore e delle sue aspettative, motivazioni e rappresentazioni sociali. Questo inquadramento teorico, divenuto noto come Person (P)-Environment(E) Fit, si pone come obiettivo quello di studiare le influenze reciproche che si instaurano tra P (persona) ed E (ambiente) secondo una prospettiva interattiva e dinamica. In tal senso per un'adeguata comprensione dello stress in ambito lavorativo è necessario considerare non solo le motivazioni, aspettative, risorse della persona ma anche la qualità dell'ambiente con cui interagisce. In tal senso gli autori, ritenendo necessario il livello di adesione alla realtà lavorativa (Caplan, 1987) ed alla sua consapevolezza elaborano due costrutti sui punti di vista del lavoratore e dell'azienda: il "bisogno-risorsa" e l'"abilità-domanda".

Il primo punto è inerente le richieste che l'organizzazione fa al lavoratore, ovvero ai compiti attribuiti, alle regole aziendali, ai controlli ed alla struttura che caratterizza l'organizzazione (E) ed alle quali il lavoratore deve raggiungere un livello di adeguamento anche in virtù dei mezzi offerti dall'organizzazione per raggiungerlo.

Il secondo punto si basa sulle caratteristiche del soggetto (P), ovvero sul bagaglio culturale/formativo, sulle abilità pratiche ed intellettuali possedute dal soggetto, sull'attitudinalità dello stesso in relazione con l'organizzazione.

Non si tratta di uno schema rigido, ma di un costante adeguamento che si configura nelle strategie di coping messe in atto, che secondo Caplan è da considerarsi un cambiamento attuabile in due direzioni:

- dall'ambiente verso le richieste della persona (*mastery ambientale*)
- dalla persona verso l'ambiente (*adattamento*)

Nel primo caso, si potrebbe parlare anche di grossi cambiamenti organizzativi, per i quali il soggetto dimostra maggiore attitudinalità, mentre nel secondo caso si parla di adeguamento del lavoratore alle richieste, ovvero alla ristrutturazione delle proprie abilità frutto della strategia di *coping* adeguata. Questo modello guarda a ciò che l'individuo pensa di essere da un punto di vista professionale, ciò che realmente è ed la sua relazione con l'ambiente lavorativo - organizzativo: questi tre elementi sono posti su un continuum di sintonia la quale, quindi, può variare producendo effetti diversi.

In questo senso il Modello P-E si configura come un modello dinamico in cui l'individuo e l'ambiente variano continuamente nella loro relazione e possono confrontarsi sui sistemi valoriali in relazione alla richiesta organizzativa; il modello è, infatti, noto come P-E fit, ove con il termine fit si intende l'adattamento che avviene tra P e E (Caplan, 1987). Da questo momento in poi, lo stress verrà studiato partendo dai sistemi di relazioni presenti nei contesti lavorativi, considerando centrali le modalità con cui individuo e ambiente interagiscono e si influenzano a vicenda.

Gli anni '70 e gli inizi degli anni '90 risultano essere stati gli anni più produttivi per la ricerca sullo stress da lavoro correlato e costruzioni di modelli teorici.

Partendo dal modello P-E si sono sviluppati diversi modelli teorici che inquadrano come oggetto di studio tutte le caratteristiche legate all'ambiente del lavoro in relazione al

lavoratore. Nel 1978, infatti, Cooper e Marshall rifacendosi ai lavori di French e Caplan, cercano di sviluppare un nuovo modello che potesse indagare le dimensioni del lavoro che possono nuocere alla salute del lavoratore (Cooper & Marshall, 1978a;1978b;1980). In tal senso il modello si sviluppa intorno alle caratteristiche del lavoro partendo dai fattori fisici, che possono incidere sull'efficienza dei lavoratori. Tra questi la *rumorosità*, che secondo Cooper non è solo la relazione oggettiva tra intensità del rumore ed efficienza, ma la reazione soggettiva in relazione alla rumorosità. Non a caso diversi soggetti possono rispondere in maniera diversa di fronte allo stesso stimolo ed avere una efficienza lavorativa diversa. Seguono le *vibrazioni* e le *variazioni di temperatura* dell'ambiente ed i relativi livelli di *umidità*. In altre parole, ambienti troppo caldi, troppo ventilati o eccessivamente freddi e umidi, possono desensibilizzare il soggetto e dunque alterarne la performance. Ciò indica che un ambiente confortevole, secondo l'autore, può agevolare una buona performance. Allo stesso modo una giusta illuminazione (eccesso di esposizione alla luce e suo livello di intensità) e una scarsa carenza dell'igiene dei luoghi di lavori. Rimanendo sempre sull'aspetto fisico del lavoro introduce la quantità del lavoro stesso (*workload*), le pressioni temporali della consegna del lavoro, ponendo una distinzione tra carico qualitativo e carico quantitativo del lavoro. Nel primo caso si tratta degli aspetti legati ai compiti materiali da svolgere per il lavoro mentre per il carico qualitativo indica la complessità del lavoro da svolgere.

Tutti questi fattori, Cooper li inserisce in una macrocategoria che chiama *fonti intrinseche*.

Spostandosi dalle caratteristiche fisiche del lavoro, Cooper individua nel ruolo posseduto dal soggetto all'interno dell'organizzazione un'ulteriore fonte di stress. In tal senso distingue le varie fonti di stress in base all'*ambiguità* del ruolo inerente la poca chiarezza sulle responsabilità e aspettative dei colleghi di lavoro e del potere posseduto. A seguire, le fonti di stress connesse al conflitto di ruolo, ovvero tutte le incompatibilità che confliggono con il *ruolo* stesso del soggetto e di cui sono presenti tre categorie:

- conflitto ruolo persona: quando il soggetto vorrebbe svolgere in maniera differente dal job description (le mansioni) un determinato incarico affidatogli;
- conflitto intramandatario (mansioni affidate con un insufficiente personale per poter avere successo nel compito) ed intermandatario (compiti impartiti al lavoratore che lo costringe a comportamenti positivi per alcuni e lesivi per altri);
- sovraccarico di ruolo: un eccesso di compiti rispetto al ruolo ricoperto in azienda.

L'autore aggiunge anche il fattore di *responsabilità* connesso al ruolo che giocherebbe un fattore di sviluppo di patologie da stress da lavoro correlato, ovvero dell'insorgenza di disturbi da stress correlati alle responsabilità lavorative nei confronti di materiali e persone così come le posizioni lavorative di confine che spesso devono fungere da mediatori tra i veri settori dell'azienda ed a gestire le conflittualità.

Analizzando ulteriormente le caratteristiche del lavoro, Cooper e Marshall riconoscono come fattori di insorgenza di stress ulteriori tre fattori. Il primo, identificato con lo sviluppo della carriera, indica le opportunità di poter avanzare di livello lavorativo. Trattasi di una modalità di “vincenti” e “perdenti” che vede due gruppi distinti nei quali i primi sono quelli che riescono a raggiungere la posizione lavorativa superiore a scapito dei secondi. Tale modalità può produrre diverse tensioni che possono scalfire i rapporti sul luogo di lavoro. Questo riporta al secondo fattore che è quello delle relazioni personali sul luogo di lavoro che consiste nelle potenziali fonti di stress innescate dalla relazione tra i dirigenti, i dipendenti ed i vari *peer*. Le relazioni lavorative ci possono condurre al terzo fattore inerente la *struttura*, intesa come una vera e propria personalità dell'azienda che aiuta ad instaurare nel soggetto dipendente un senso di appartenenza ed influenza quello che il *clima organizzativo* dell'azienda che può essere percepito come rassicurante, accogliente e valutato positivamente o meno.

Questa prima parte del modello di Cooper, ci presenta lo stress sotto la forma di “pressione” dell'ambiente sull'individuo; ad interagire con tale pressione, vi sono le caratteristiche dell'individuo che l'autore identifica come agenti modificanti interni che possono

fungere da filtro oppure da leva all'insorgenza delle patologie da stress. In tal senso il modello di Cooper presenta come fattori di interazione i livelli d'ansia, il locus of control (esterno ed interno), la tolleranza all'ambiguità, il tipo di comportamento (Bortner & Roseman, 1967; Bortner, 1969; Edwards, Baglioni & Cooper, 1990). In sostanza, è l'interazione dunque tra questi sistemi che può produrre le patologie da stress.

1.2.3 Il modello Demand-Control di Karasek

Nel 1979 Robert Karasek, sociologo e psicologo del lavoro dell'Università del Massachusetts di Lowell, parte dal concetto di Job Strain, ovvero di sforzo lavorativo al quale il soggetto era sottoposto nell'espletare il proprio lavoro per descrivere l'insorgenza delle patologie da stress da lavoro correlato. Il job strain indica il livello di sforzo che il soggetto deve raggiungere per svolgere il proprio lavoro. Su questo concetto il modello, che sarà perfezionato nel 1990 insieme a Theorell, diventerà il più diffuso nella letteratura e passerà alla storia con il nome di Demand-Control (Rodriguez, Bravo, Peiro & Schaufeli, 2001). In aggiunta al concetto di *job strain*, Karasek e Teorell, strutturano il modello con l'introduzione della capacità di governo del proprio lavoro da parte del soggetto. In una dimensione matriciale, il livello di stress dipenderebbe dalla domanda (richieste lavorative) e la possibilità di controllo su di essa, mentre lo "sforzo" è inversamente proporzionale alla possibilità di controllo sulla domanda da parte del lavoratore. Quindi più basso è il controllo del lavoratore sulla domanda, più è alto è lo "sforzo" e di conseguenza lo sviluppo di stress. Allo stesso modo, più è alto il controllo da parte del lavoratore sulla domanda, più basse saranno le possibilità del lavoratore di insorgenza di patologie da stress correlate.

Il modello proposto da Karasek suppone, invece, che *“psychological strain results not from a single aspect of the work environment, but from the joint effects of the demands of a work situation and the range of decision-making freedom (discretion) available to the worker*

facing those demands” (Karasek, 1979 pag. 4). Questo fa sì che il controllo decisionale sul lavoro sia una risorsa nel moderare i potenziali effetti negativi dello stress.

In questo modello, l’alta o bassa domanda e l’alto o basso controllo del lavoro, si rapportano in una matrice che interseca 4 tipologie di lavori associati allo *strain*, ovvero quella sensazione di “sofferenza” generata dallo stress lavorativo.

1) I lavori ad alto strain: si tratta di lavori ad alta pressione psicologica in termini qualitativi e quantitativi ed allo stesso tempo corrisponde una bassa possibilità di controllo. Tale aspetto lavorativo ha conseguenze sulla salute del lavoratore sia in termini di disturbi psicosomatici che in termini di stati generalizzati di ansia o depressivi.

2) I lavori attivi: per Karasek si tratta di lavori ad alto contenuto di strain ma allo stesso tempo con alto controllo e autonomia del lavoro.

3) Lavori a bassa domanda ed alto controllo: si tratta dei lavori che maggiormente garantiscono un benessere psicologico in quanto la pressione psicologica è bassa ed allo stesso tempo vi è un alto controllo sulla domanda stessa.

4) Lavori passivi: si tratta di lavori a basso controllo e a basso strain, che richiedono basso impegno ed allo stesso tempo un basso investimento di capacità proprie del lavoratore che è inserito all’interno di un sistema meccanico-procedurale. Per quanto questa condizione non generi stress psicologico, il lavoro di tipo routinario a cui è sottoposto fa sì che vi sia poca apertura a nuovi apprendimenti con conseguente impoverimento delle abilità lavorative.

In questo modello gli impiegati in lavori ad alto strain ed alta autonomia, risultano quelli che vi investono più energie fisiche e psichiche, in una continua ricerca di miglioramento delle proprie abilità lavorative. Questo fa sì che lo strain psicologico per quanto presente abbia un impatto inferiore sulla salute psicofisica del lavoratore. Mentre risultano più invalidanti i lavori ad alto strain e basso controllo. In tal senso gioca un ruolo fondamentale l’apprendimento come fattore di modulazione dello strain, in quanto una maggiore conoscenza del lavoro consente un maggiore controllo sul lavoro stesso e quindi un effetto inibitorio per lo strain.

Invece un contesto in cui lo strain è elevato ma le possibilità di controllo del lavoro sono limitate, produce nel soggetto uno stato d'ansia che inibisce la capacità di ampliare le proprie conoscenze e di conseguenza, davanti alla propria inadeguatezza, aumenta lo strain in una sorta di circolo vizioso che non può che portare a disturbi di natura somatica e psichica.

Il modello di Karasek ha subito diverse modifiche, tra le quali quella dell'introduzione dei fattori di supporto sociale nella mediazione e sviluppo di patologie da stress da lavoro correlato (Johnson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990). Per supporto sociale, gli autori fanno riferimento a tutti i livelli di interazione sul luogo di lavoro con colleghi (peers) o superiori. L'ipotesi proposta da Karasek, Theorell, Johnson ed Hall poneva il supporto sociale come un fattore di moderazione degli effetti negativi del lavoro nell'ipotesi di lavoro a basso controllo.

Successive ricerche hanno messo in evidenza la co-occorrenza di patologie cardiocircolatorie, disturbi d'ansia e depressivi legati a lavori a scarso controllo e basso supporto sociale (Ozbay, et al., 2007; Fujishiro, 2005; Hobfoll et al., 2002; Iversen et al., 2008; Lazarus & Folkman, 1984; Schaefer, Coyne, & Lazarus, 1981; Uchino, 2006; Uchino, Cacioppo, & Kiecolt-Glaser, 1996).

1.2.4 Il Modello transazione di Cox e Mackay

Nel 1981, Tom Cox e Colin J. Mackay, ricercatore e docente di psicologia del lavoro dell'Università Birkbeck di Londra il primo e medico specialista in malattie da stress da lavoro correlato il secondo, ipotizzarono che lo stress fosse un fenomeno individuale in cui non è possibile considerare l'evento come aprioristicamente stressogeno. Uno stesso evento, secondo gli autori, deve essere considerato in relazione ad una specifica popolazione o parte di essa per la quale può configurarsi come stressogeno mentre potrebbe assumere un valore inverso per la restante parte.

In tal senso lo stress è lo stato percettivo individuale nella relazione tra l'individuo e l'ambiente, aggiungendo in questo modo alle teorie sullo stress gli aspetti individuali. Tale principio fa cadere ogni presupposto di generalizzazione proposto da Selye, in quanto include una larga variazione individuale nella risposta allo stress.

Il focus del modello proposto da Cox e Mackay viene posto sul contesto sociale e sul ruolo fondamentale che esso ha sull'insorgenza da patologie da stress correlate. Gli autori colgono anche che lo stress assume principalmente il significato di ansia, frustrazione e conflitto ma può assumere anche diverse declinazioni generando una grossa confusione scientifica. Gli autori adottando la proposta di specificazione di Howarth, distinguono quattro prospettive dello stress:

- Biologica: lo stress insorge se lo stile di vita adottato dall'individuo differisce troppo dallo stile originario degli uomini della preistoria.
- Evolutiva: le risorse educative acquisite dal soggetto sono di molto differenti da quelle richieste dallo stile di vita.
- Sociale: l'individuo può incorrere all'insorgenza di patologie da stress da lavoro correlate se costretto in ruoli inconsistenti o sottoposto a pressione conflittuale di natura sociale.
- Fenomenologica: lo stress insorge lì dove le aspirazioni, gli ideali e le aspettative dell'individuo non riescono ad adeguarsi alle richieste dello stile di vita.

In questa prospettiva risulta evidente una forma di "sbilanciamento" tra la richiesta (o *demand*) e le risorse percepite dal soggetto. Questo fa sì che lo stress sia originato nella condizione in cui questo sbilanciamento dia origine ad una percezione da parte del soggetto della realtà come minacciosa, in quanto troppo "esigente" rispetto alle capacità ed alle risorse individuali percepite per fronteggiare la minaccia (*coping*).

Questo modello pone in risalto non la relazione in sé tra domanda ed individuo ma la percezione che ha il soggetto della domanda, ovvero definisce lo stress come un fenomeno che insorge da un confronto tra la richiesta rivolta alla persona e la capacità di quest'ultima di

adattarvisi. Lo sbilanciamento in tale contrapposizione genera l'esperienza di stress e di conseguenza i vari tentativi di farvi fronte. Questi sono stati già ampiamente trattati da Lazarus, da cui gli autori traggono spunto, e sono noti come *strategie di coping* sia psicologiche che fisiologiche. In questo senso lo stress diviene parte di un modello complesso, fatto di transizione dall'individuo all'ambiente e non più un semplice stimolo proveniente da quest'ultimo.

Partendo da questi presupposti, il modello di Cox e Mackay si distingue per la circolarità che avviene tra la domanda percepita e la domanda reale considerando centrale la valutazione cognitiva del soggetto che conduce sempre ad un feedback e dunque ad una messa in atto comportamentale. Tale aspetto risulta circolare e prevede la copresenza di più elementi quali la personalità e i fattori di reazione fisiologica individuali.

1.2.5 Il modello di Siegrist

Tra i modelli più recenti rientra quello proposto dal tedesco Siegrist nel 1996, studioso dell'istituto di Sociologia Medica dell'Università di Dusseldorf, secondo il quale tutto il comportamento interpersonale si fonda su un meccanismo di reciprocità sociale (Gouldner, 1960) sovrapponibile ai costrutti di equità sociale (Adams, 1965) e di giustizia organizzativa (Greenberg, 1987) che strutturano le relazioni e animano i processi di interazione.

Secondo il principio di reciprocità sociale, gli individui si impegnano in attività che richiedono l'investimento di risorse personali sulla base di un ritorno (di varia natura). Questi aspetti risultano evidenti nell'assunzione di ruoli sociali quali possono essere i ruoli familiari e lavorativi. Nell'esplicazione di questi ruoli avviene la reciprocità che corrisponde ad una ricompensa percepita come più o meno adeguata per le risorse personali messe in campo. Tale fenomeno influenzerebbe, secondo l'autore, anche le risposte psicofisiologiche (2000), in quanto esiti insoddisfacenti per l'individuo, determinati dalla mancanza di reciprocità dello scambio o da una completa assenza di scambio, avrebbero forte patto sui processi di autoregolazione. Ovvero, la frustrazione derivante dal mancato soddisfacimento dei bisogni personali quali quello

dell'autostima, dell'autoefficacia (self-efficacy), di stima e di appartenenza (Maslow, 1944) che porterebbe a conseguenze negative sulla salute delle persone, dimostrando la forte dipendenza delle condizioni di quest'ultima dall'ambiente sociale e lavorativo in cui vivono (Siegrist, 2000).

In questo senso, dunque, le relazioni lavorative possono essere lette come parte di un processo socialmente organizzato in cui si impegnano le proprie abilità, capacità e competenze per avere in cambio riconoscimenti di natura economica e professionale. In loro assenza, lo *stress* diventa la conseguenza di uno sbilanciamento (*imbalance*) tra gli sforzi sostenuti per affrontare il lavoro (*effort*) e le ricompense ricevute in cambio (*reward*) in termini di stima, sicurezza lavorativa, possibilità economiche e di carriera (Conway, 2009).

In sostanza le forme di *reward* possibili sono tre:

- Il denaro;
- La stima personale ottenuta sul luogo di lavoro;
- Le opportunità di avanzamento della carriera.

A sostegno della tesi dell'impatto neurofisiologico dello stress sull'individuo, Siegrist sostiene che ci sia la presenza di aree cerebrali specifiche (sistema mesolimbico dopaminergico) associate già a comportamenti legati al soddisfacimento dei bisogni di base (Maslow, anno; Siegrist, 2000). In sostanza la ricompensa ottenuta stimolerebbe queste aree ed attiverebbe sentimenti positivi di autostima, self efficacy e senso di appartenenza. Lo squilibrio tra ricompensa e sforzo lavorativo è alla base del rischio psicosociale da stress da lavoro correlato in quello che resterà noto come modello di Effort-Reward-Imbalance (ERI).

1.3 Il modello del Burnout di Maslach

La prima definizione di Burnout in psicologia viene da Freudenberg (1974) e Maslach (1976) come primo tentativo di indicare una malattia professionale che colpisce prevalentemente le professioni d'aiuto, note come ad "High Touch". Da questi autori è stato definito come un processo di continuo logoramento e riduzione delle risorse psicofisiche dovuto alla mancanza di energia per far fronte ad una situazione lavorativa stressante. Sembra, infatti,

che queste specifiche figure professionali siano esposte ad una duplice fonte di stress: quello personale e quello legato agli aspetti della persona aiutata (Maslach & Leiter, 1997). Secondo la prospettiva di Maslach (1976) il burnout si sviluppa progressivamente attraverso tre fasi: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e fallimento professionale. La prima è caratterizzata dalla mancanza dell'energia necessaria ad affrontare la realtà lavorativa e dalla prevalenza di un mix di apatia e distacco emotivo nei confronti del proprio lavoro e, trasversalmente, del proprio utente. Per quanto riguarda la seconda fase, essa è caratterizzata dall'insorgere di un atteggiamento cinico all'interno della relazione con l'utente. Questa consapevolezza di disinteresse ed intolleranza induce un senso di fallimento professionale e di percezione di inadeguatezza per il lavoro svolto, con conseguenze sulla sfera emotiva quali un forte senso di colpa e sensazione di alienazione, arrivando così alla terza fase. Murdaca, Oliva e Nuzzaci definiscono il burnout come *un fenomeno psicosociale ed educativo, più complesso dello stress, all'interno del quale interagiscono fattori socio-ambientali e lavorativi e caratteristiche individuali e personologiche* (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014, p.100).

Questi aspetti rendono, pertanto, la situazione lavorativa insostenibile, e fanno sì che il soggetto si percepisca sempre più distante dai suoi personali obiettivi iniziali. Edelwich e Brodsky (1980) hanno messo a punto quattro stati progressivi che caratterizzano l'evolversi della sindrome del burnout:

Stadio dell'entusiasmo: Vi è una forte motivazione all'esercizio della professione, basata sul fenomeno illusorio che Cherniss (1983) ha definito "mistica professionale", ovvero l'esaltazione del proprio status professionale, considerato eroico ed incantevole, sull'idealizzazione veicolata dai mezzi di comunicazione. Quest'aspetto fa sì che i lavoratori diventino totalmente dipendenti dal lavoro enfatizzandone esclusivamente i lati positivi.

Stadio della stagnazione. Dopo una fase di idealizzazione avviene una ritorsione disillusoria sul proprio lavoro, che passa dall'essere il centro della vita del lavoratore ad un

lavoro come un altro, portando i soggetti a cogliere gli aspetti più noiosi e ripetitivi della professione con una conseguente diminuzione dell'entusiasmo.

Stadio della frustrazione. Alla noia susseguono rabbia e delusione per l'evidente divario tra le aspettative personali e la realtà lavorativa, associate alla triste consapevolezza che i propri ideali non corrispondono ai bisogni degli utenti cui è rivolto il servizio. Tutto ciò ha conseguenze psicologiche importanti, quali un senso di inutilità e vuoto, che portano ad una crescente percezione di impotenza.

Stadio dell'apatia. È lo stadio conclamato di Burnout, inteso come disimpegno emotivo ed affettivo nei confronti della propria condizione professionale divenuta frustrante. Si tratta della scomparsa del desiderio di aiutare l'utenza, con la messa in atto di comportamenti meccanici di scarsa empatia che portano ad un generale senso di infelicità e rassegnazione, in cui le aspettative si abbassano ulteriormente. Questo fa sì che il proprio lavoro venga vissuto come un obbligo e non più come una missione o un piacere.

(Maslach, Schaufeli e Leiter (2009) hanno indagato le possibili cause alla base dello sviluppo della sindrome del burnout mettendo in luce numerose variabili, raggruppabili in tre macro insiemi:

Variabili organizzative: Aspetti legati agli ambienti fisici del luogo di lavoro come il confort legato all'illuminazione, igiene e temperatura, così come agli orari inadeguati, la retribuzione poco soddisfacente mista alle prospettive di lavoro limitate, ed ai rapporti poco costruttivi e collaborativi con i colleghi.

Variabili socio – culturali: Si tratta dell'insieme dei fattori relativi all'organizzazione complessiva del lavoro, in termini di storia politica, culturale e sociale e che possono risultare dannosi per i lavoratori. Sono aspetti molto generali, che hanno riferimento, ad esempio, alla riduzione delle spese per sanità, assistenza e educazione che ha caratterizzato gli ultimi anni, con una conseguente riduzione di fiducia in tali servizi da parte degli utenti. Questo aspetto non può che pesare gravemente sull'autostima dei lavoratori.

Variabili individuali: età, sesso, titolo di studio, motivazione lavorativa, soddisfazione extralavorativa, sono fattori di rilievo per un possibile sviluppo della sindrome di burnout. A questi si aggiungono problemi emotivi non risolti, anche al di fuori dell'ambito lavorativo.

Secondo questi autori, ovviamente, la sindrome del burnout potrebbe scaturire anche dall'interazione di più variabili correlate tra loro.

Lloyd e collaboratori (2002) hanno sottolineato che non si tratta di un fenomeno circoscritto solo alle professioni di aiuto, bensì può verificarsi in qualsiasi tipo di contesto organizzativo. Infatti, la letteratura si sta orientando sul *Job Burnout* (Chirico & Ferrari, 2014), ritenendo che il burnout risulta più evidente nelle *help profession*, a causa dell'impegno emotivo (high touch) a cui vengono sottoposti i lavoratori di questa categoria professionale, ma che può riguardare effettivamente tutte le professioni. In sostanza, secondo gli autori, il burnout può definirsi come l'esito di un processo stressogeno a cui i lavoratori sono sottoposti senza riuscire a rispondere in maniera adeguata, in quanto ritenuta eccessiva l'assunzione del carico di stress del proprio lavoro. Questo comporta, di conseguenza, la perdita della soddisfazione lavorativa (Rothmann, 2008), un'insoddisfazione che pesa sull'organizzazione compromettendone il "giusto spirito" che consente al sistema lavorativo di funzionare adeguatamente. Si tratta di considerazioni scientifiche che appartengono sia alle ricerche sullo stress che a quelle indirizzate principalmente sul burnout,

Per quanto quest'ultimo sia stato esteso solo di recente ad altre categorie professionali al di fuori delle professioni sanitarie, bisogna precisare che la categoria degli insegnanti è stata inserita sin da subito con lo scopo di comprendere e prevenire situazioni di alto rischio che questa categoria quotidianamente affronta, sottoposta a richieste ed aspettative ogni giorno più emotivamente pressanti (Jennett, Harris, Mesibov, 2003). Questi aspetti possono essere causati dalla gestione di situazioni educative sempre più complesse, difficili ed alle volte contraddittorie, connaturate da una relazione educativa che costa un elevato investimento

energetico per far fronte al carico emotivo che il lavoro comporta, e che si trasforma nella “*fatica di insegnare*” (Peditzi, 2005), in una generale insofferenza ed intolleranza verso i propri discenti accompagnate da atteggiamenti di cinismo, allontanamento e chiusura (Rossati, Magro, 1999). Come risulta evidente, il burnout degli insegnanti è un fenomeno complesso e sarà oggetto del capitolo successivo.

CAPITOLO 2: Stress e Burnout dell'insegnante

“L'insegnante è la persona alla quale un genitore affida la cosa più preziosa che possiede suo figlio: il cervello. Glielo affida perché lo trasformi in un oggetto pensante. Ma l'insegnante è anche la persona alla quale lo Stato affida la sua cosa più preziosa: la collettività dei cervelli, perché diventino il paese di domani”.

Piero Angela

Abstract

La definizione di stress da lavoro correlato nell'insegnante sembra avere le stesse basi evolutive dello stress per le altre professioni. Il burnout, invece, pur conservando il costrutto teorico di base che ha auto origine negli anni '80 ha subito diverse modifiche, pur concordando sul presupposto che si tratta di una sindrome dovuta all'eccessiva e duratura esposizione a fattori stessogeni. Gli insegnanti, in virtù di quest'aspetto, sono stati immediatamente inseriti nelle professioni ad alto rischio burnout. Attualmente esistono pochi studi comparativi su questi due costrutti teorici. Il presente capitolo vuole far luce su quest'aspetto focalizzando l'attenzione sui casi degli insegnanti.

2.1 Lo stress dell'insegnante

La professione dell'insegnante è considerata a pieno titolo tra le professioni più stressanti, come dimostrato da diversi studi nazionali ed internazionali (Zurlo, Pes, Capasso, 2013; Johnson et.al, 2005; Kyriakou, 2001; Farber, 1991; Zurlo & Pes, 2006; Zurlo & Pes, 2007; Zurlo, Pes, & Siegrist, 2010; Chan & Hui, 1995; Travers & Cooper, 1996 ; Benmansour, 1998 ; Dunham & Varma, 1998 ; Guglielmi & Tatrow, 1998 ; Pithers & Soden, 1998 ; Byrne, 1999 ; Kyriacou, 2001 ; Van Dick & Wagner, 2001 ; Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Kriston, Müller, et al., 2006 ; Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Grießhaber, Müller, Wesche, et al., 2007 ; Zurlo, Pes, & Cooper, 2007 ; Acanfora, 2002; Pepe & Addimando, 2013) e di conseguenza con alto rischio di insorgenza di patologie da stress lavoro correlato (SLC) che possono tradursi in: affaticamento fisico ed emotivo, atteggiamento distaccato e apatico nei confronti di studenti, colleghi e nei rapporti interpersonali, sentimento di frustrazione per la mancata realizzazione delle proprie aspettative. Tutto questo deriva dal fatto che il lavoro dell'insegnante è

caratterizzato da una relazione prolungata ed intensa con gli alunni ma anche con i colleghi e non ultimo con le famiglie degli alunni stessi. Secondo diversi autori si tratta, dunque, di una professione che rientra nelle “*help professions*”, condividendone gli aspetti su citati e di conseguenza esponendo gli insegnanti ad alto rischio di insorgenza da patologie da SLC (Van Horn, Schaufeli, Greenglass & Burke, 1997; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005). Kyriacou (1987) definisce lo stress degli insegnanti come un’esperienza caratterizzata da emozioni spiacevoli come tensione, frustrazione, ansietà, mista a rabbia e depressione, frutto di alcuni aspetti del proprio lavoro. In una visione più ampia, nelle professioni educative lo stress è indicato come una sindrome che si manifesta in conseguenza alle risposte date alle richieste del lavoro, ove fanno da mediatrici le valutazioni percettive di potenziale minaccia al benessere da parte degli *stressor* e dalle strategie messe in atto per la riduzione di tali *pressioni* (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a; 1978b; Kyriacou, 2001). Come già mostrato nel precedente capitolo, l’esistenza di situazioni stressanti mette l’individuo nella condizione di rispondere agli stimoli ambientali attraverso l’adozione di una o più strategie di coping rivolte alla riduzione della percezione di minaccia. Quest’azione di contenimento determina la quantità e la qualità del sentimento di stress sperimentato dal docente. Nel caso di strategie ottimali di gestione degli stimoli sarà lecito attendersi un basso livello di sintomi fisici e psicologici conseguenti agli stressor, al contrario alti livelli di stress correleranno con vissuti negativi che si manifesteranno nell’intensità e durata delle risposte psicologiche e fisiologiche individuali. In tal senso, l’esposizione prolungata a situazioni potenzialmente stressanti può far insorgere nel docente sintomi psicologici e psicosomatici cronici (affaticamento cronico), fino anche a disturbi coronarici e del sistema immunitario, riducendone la funzionalità (Kyriacou, 1987; Cole e Walker, 1989; Evans, Clow & Hucklebridge, 1997).

La letteratura sullo stress degli insegnanti ha permesso di evidenziare una vasta gamma di sintomi legati alla cronicizzazione delle situazioni di stress sperimentate durante lo svolgimento della professione (Farber, 1991; Vandenberghe & Huberman, 1999; Schwarzer &

Hallum, 2008; Tennant, 2001). In una ricerca condotta da Dunham e Varma (1998), si rende noto che mal di testa, cali della voce e in generale dolori muscoloscheletrici sono frequentemente esperiti dagli insegnanti che ne vedono la causa nell'affaticamento dovuto all'attività di insegnamento. Altri autori (Ferris, Bergin & Wayne, 2006; Parmar, 2001; Punch e Tuetteman,1990) evidenziano gli effetti psicologici e comportamentali, quali: alti tassi di assenteismo e pensionamento anticipato, ansia, sentimenti di inadeguatezza, panico e insorgenza di fobie. Queste manifestazioni sembrerebbero essere dovute (ed in parte essere causa) di un deterioramento delle relazioni interpersonali e delle performance lavorative oltre che dall'ambiente scolastico.

Infine depressione cronica e sindrome da burnout sono gli esiti più probabili derivati dall'essere esposti in maniera prolungata a stress nell'attività lavorativa a scuola (Betoret,2006; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Per Cunningham e Sugawara (1988) giocherebbe un ruolo importante anche la soddisfazione lavorativa, osservando un'alta correlazione tra quest'ultima e lo stress.

Come risulta evidente, lo stress dell'insegnate è multifattoriale e molto simile alle altre professioni anche se poco delineato. In tal senso, Brown e Ralph (1998) suggeriscono di organizzare l'elenco di sintomi legati allo stress degli insegnanti distinguendo tre livelli: performance, relazionale ed emotivo – comportamentale.

Il primo livello, per gli autori, è relativo alle difficoltà nel gestire il proprio tempo, all'incapacità di rispettare le scadenze, alla voglia di abbandonare il lavoro, alle difficoltà di delega, all'insoddisfazione per il proprio lavoro ed ai conseguenti bassi livelli di produttività. Per il livello delle relazioni interpersonali la sintomatologia si traduce nell'aumento dell'aggressività nelle relazioni e dell'introversione, oltre che nella difficoltà di relazione con i colleghi che si manifesta spesso nella volontà di non cooperare aumentando di conseguenza i conflitti ed il cinismo con un sentimento di demotivazione verso i lavori in gruppo. Per quanto riguarda invece il livello emotivo – comportamentale la sintomatologia rientra nella perdita di

appetito con riduzione dell'autostima, ed incremento nell'uso di sostanze (tabacco, alcool, tranquillanti, caffeina), con insonnia, alienazione, difficoltà a rilassarsi e frequenti malattie da raffreddamento, dolori articolari non specifici, pensieri negativi persistenti e palpitazioni.

Ovviamente i tentativi di organizzare elenchi esaustivi dei possibili fattori stressogeni per l'insegnante sono stati innumerevoli e variabili in base alle diverse teorizzazioni paradigmatiche: dalla natura dello stimolo all'interazione tra uomo e ambiente³.

Nel caso della professione docente, la letteratura fornisce un quadro decisamente più ampio degli *stressor* psicologici ed i relativi corrispondenti sulla salute: ritmi troppo serrati (anche se episodici) possono condurre a bassa motivazione, bassa autostima fino ad arrivare a comportamenti di assenteismo e a consumo di alcool (Margolis, Kroes, Quinn 1974), così come i livelli di controllo e autonomia sul proprio lavoro sono moderatori dell'esperienza di stress (Walsh, 2002). A questi si aggiungono l'incertezza del ruolo, ambiguità del compito, varietà delle mansioni, la struttura e il clima organizzativo e le possibilità di carriera quasi inesistenti. È evidente come lo stress dell'insegnante assuma aspetti sempre più complessi e multiformi, che possono essere raccolti in sei macro aree di fonti di stress:

1) *Problemi con gli studenti, la relazione insegnante/alunno*: diversi autori (Innes & Kitto 1989; Green & Ross, 1996) hanno riportato come il comportamento degli studenti possa essere la principale fonte di stress dell'insegnante, tanto che Griffith, Steptoe, e Cropley (1999) hanno riferito che gli insegnanti classificano il comportamento degli studenti come la seconda fonte più diffusa di stress seconda solo alla pressione lavorativa ed alle relazioni tra colleghi (Chan, 1998).

Si tratta di un gruppo di fattori inerenti gli aspetti che coinvolgono il comportamento (in termini di disciplina) degli studenti (Admiraal, Korthagen, e Wubbels, 2000; Admiraal, Wubbels, e Korthagen, 1996; Blasè, 1996; Chan, 1998; Dick e Wagner, 2001; Green & Ross, 1996; Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; Howard & Johnson, 2004; Innes & Kitto, 1989), la loro demotivazione

³ È necessario sottolineare come gli stimoli "oggettivamente" percepiti come minacce risultino in realtà molto pochi, mentre l'insieme degli stimoli percepiti "soggettivamente" sono sostanzialmente infiniti.

(Admiraal et al, 2000; Blasé, 1986; Howard e Johnson, 2004), la scarsa empatia da parte loro (Admiraal et al, 2000; Blasé, 1986), ed il relativo rendimento scolastico basso (Chan, 1998). Secondo altri autori ad influenzare lo stress rientrerebbero anche le assenze degli studenti (Blasè, 1986), oltre che i comportamenti violenti e la provenienza degli studenti da contesti svantaggiati (Howard & Johnson, 2004), così come studenti con problemi emotivi e di apprendimento (Chan, 1998) o le critiche mosse all'insegnante da parte degli stessi (Admiraal et al., 1996).

2) *Relazione con i colleghi*: rientrano in questa categoria i conflitti e le differenze interpersonali con i colleghi, così come la mancanza di comunicazione e le difficoltà di inserimento e formazione degli insegnanti neo assunti, fattori che spesso si traducono in una “mancanza di spirito collaborativo” che spesso si traduce in *mobbing* (Burke & Greenglass, 1995; Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1995; Mark, Pierce & Molloy, 1990; Van Dick & Wagner, 2001). Zurlo e collaboratori (2007) riferiscono che si tratti del quarto fattore per importanza che incide sullo stress dell'insegnante.

3) *Relazione con i genitori/comunità*: i familiari degli studenti possono contribuire alla comparsa dello stress degli insegnanti, con la messa in dubbio delle capacità del docente o con le pressioni per l'aumento del rendimento scolastico dei propri figli. Dal punto di vista della comunità intesa come società, vengono inseriti stressor quali il basso stipendio, l'immagine generale della professione e l'atteggiamento di sfiducia nei confronti dell'istruzione pubblica (Di Pietro & Rampazzo, 2012).

4) *Innovazione e cambiamento*: fanno parte di questa categoria le frequenti riforme dei sistemi educativi che inevitabilmente influenzano i livelli di stress. Trattandosi di azioni governative risultano esperiti di sentimenti di impotenza, rinforzati dalla carenza di risorse a disposizione per affrontare le trasformazioni previste dalle riforme stesse (Zurlo, Pes, Capasso, 2007).

5) *Problemi legati all'amministrazione ed all'ambiente di lavoro*: risulta fondamentale il ruolo dei dirigenti scolastici, in quanto “gestori” dei supporti tecnici e

amministrativi in grado di coinvolgere l'insegnante nei processi di *decision making* rinforzando o diminuendo la percezione di autonomia e controllo nelle scelte professionali (Greenglass, Burke, & Konarski, 1998; Burke & Greenglass, 1996). Inoltre diversi autori (Blasé, 1986; Chan, 1998; Green & Ross, 1996; Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999; Zurlo et al., 2007) evidenziano che il problema dell'eccessivo burocratismo dei processi amministrativi scolastici, spesso poco chiari e privi di supporto, risulta per i docenti più grave in termini di stress rispetto al problema legato all'ambiente di lavoro inteso come classe. Problema quest'ultimo che merita dignità poiché relativo a problemi legati alle attrezzature presenti in aula, ai libri di testo messi a disposizione, etc. In generale vengono descritti come rischi ambientali (Pascual et al, 2003; Griva & Joekes, 2003; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003; Rasku & Kinnunen, 2003; Verhoeven, Kraaij, Joekes, e Maes, 2003), e includono i fattori di stress contestuali e istituzionali, (Beach & Pearson, 1998), il sovraffollamento delle classi (Zurlo et al., 2007), il dover insegnare in diverse classi (Sweizer & Dobrich 2003), e la carenza di attrezzature (Griffith et al., 1999).

Anche se l'ambiente di classe non è considerato in genere come stressante per gli insegnanti di per sé, può contribuire a più eventi stressanti in seguito. Ad esempio, un insegnante che ha difficoltà ad avere materiale didattico potrebbe presto sperimentare un aumento dei comportamenti insubordinati degli studenti. In questo modo, l'insegnante può sperimentare uno stress dovuto al comportamento del discente ma, in realtà, la causa del comportamento distruttivo può essere dovuta ad una perturbazione dell'ambiente scolastico stesso.

A sostegno di questa idea, Howard e Johnson (2004) hanno intervistato gli insegnanti raffigurati come resilienti dai loro direttori scolastici di istituti descritti come appartenenti a « *a highly disadvantaged area where issues of unemployment, poverty, family breakdown and interpersonal violence are common* »⁴ (p. 401) Si tratta di istituti in cui generalmente si ha a che fare con l'assenza di finanziamenti destinati alle forniture per studenti,

come libri di testo ed altre risorse tecnologiche. Inoltre, queste scuole svantaggiate vengono descritte dal campione di Howard e Johnson come "difficili" e con la presenza di insegnanti che di solito non vivono in quelle zone e che per causa di forza maggiore hanno scelto di lavorare in quegli istituti. Secondo gli autori, quest'aspetti produrrebbero un'alta percentuale di insegnanti mal attrezzati, oltre a provenire da esperienze di lavoro limitate, aggravando di conseguenza ulteriormente i problemi connessi con l'ambiente.

6) *Fattori legati alla mansione e al sovraccarico di lavoro*: La frequenza delle riunioni e l'autoefficacia percepita nei dei momenti assembleari o nell'espletamento del proprio lavoro (Bhagat & Allie; 1989; Punch & Tuettemann, 1990), così come l'orario di lavoro e lo svolgimento di compiti aggiuntivi da svolgere al di fuori dello stesso influiscono sull'insorgenza di patologie da SLC, avendo anche ricadute in termini di conflitti con i colleghi e i familiari. In tal senso il sovraccarico di lavoro è (Carico di lavoro) stato studiato in termini di tempo e di quantità in relazione al ruolo (Chan, 1998; Howard e Johnson, 2004; Salo, 1995; Litt & Turk, 1985). A causa della vasta gamma di differenti responsabilità a cui gli insegnanti sono soggetti e che rientrano tutte in "diposizioni di servizio" tra cui la preparazione delle pagelle, delle lezioni, il tutoraggio studenti, la partecipazione agli incontri scuola-famiglia, di fatto la quantità totale di lavoro viene vissuta come molto stressante. Ad esempio, Chan (1998) ha riportato il carico di lavoro e la pressione di tempo di adempimento dei programmi scolastici come primo fattore di stress mentre gli fa eco Salo (1995) asserendo che la quantità di lavoro dell'insegnante deve essere considerata il secondo più grande fattore di insorgenza di disturbi stress lavoro correlati. Sebbene il carico di lavoro può essere una grande fonte di stress per i docenti, ad eccezione degli studi sopra menzionati esso non è di solito indicato problematico come gli altri fattori di stress menzionati finora. Infatti non è stato ancora riconosciuto come uno dei primi 10 fattori di stress per gli insegnanti (Zurlo, Pes & Cooper, 2007), mentre gli studi che hanno indicato il carico di lavoro come uno dei maggiori fattori di stress, lo hanno generalmente combinato con altri

⁴(traduzione dello scrivente) una zona altamente svantaggiata in cui i problemi della disoccupazione, della povertà, disgregazione del nucleo familiare e la violenza interpersonale sono comuni.

stressor. Griffith e colleghi (1999), per esempio, hanno riferito la pressione lavorativa (carico di lavoro, tempi, programmazione, etc) e le intemperanze degli studenti come le più importanti fonti di stress, ma se proviamo ad analizzare gli indici di stress si noterà che non si tratta solo di “quantità” in termini di pressione adempitiva amministrativa ma viene inclusa anche la pressione dirigenti scolastici e dei funzionari educativi, così come la pressione da parte dei colleghi che ha già dimostrato essere a pieno diritto tra i fattori stressogeni per l’insegnante (Blasé, 1984; Chan, 1998; Salò, 1995) e può essere molto diversa dalla pressione del carico di lavoro. La combinazione di questi due fattori di stress nella stessa categoria può portare ad una visione esagerata di quanto stressante carico di lavoro sia in realtà per gli insegnanti.

Secondo Van Dick e Wagner (2001), in letteratura scientifica sull’impatto delle variabili sullo sviluppo di patologie da SLC sono spesso in contraddizione, gettano confusione su un riconoscimento oggettivo. Ad esempio, Billingsley e Cross nel 1992 mostrano come le variabili di contesto siano migliori predittori dell’insorgenza di patologie da SLC rispetto ai tratti di personalità (Nasser-Abu Alhija, 2015; Burisch, 2002; Zellars, Perrewé & Hochwarter, 2000), mentre nel valutare l’utilità predittiva di variabili personali e contestuali Mills e Huebner (1998) trovano l’esatto contrario. Tale aspetto può anche far riferimento alla variabilità dell’istituto stesso, rimandando ai modelli culturali già affrontati nel primo capitolo. Infatti in una ricerca spagnola del 2009, ad opera di Latorre Reviriego Sáez Carreras, si dimostra che la tipologia di istituto nel quale docente svolge la sua professione riveste un ruolo importante sulla salute psicofisica dell’insegnante, in quanto varia il sostegno da parte dei colleghi, con rapporti più o meno solidi. Similmente, Milstein e Golaszewski già nel 1985 consideravano come fattore stressogeno le caratteristiche della classe affidata al docente così come l’organizzazione scolastica in generale. Fa eco la ricerca promossa da Zurlo, Pes e Capasso (2013) con particolare riferimento allo stress per l’insegnante, riferiscono che la maggior parte della ricerca ha identificato molti fattori situazionali percepiti come fonti di stress, quali l’ambiguità di ruolo, sovraccarico di lavoro connesso alla gestione del comportamento degli

alunni e bisogni educativi speciali, clima scolastico povero, la mancanza di autonomia decisionale, e la mancanza di sostegno. In particolare per gli autori, nel contesto della scuola italiana, ulteriori fonti di stress sono legate ai cambiamenti prodotti dalle riforme scolastiche promulgate negli ultimi anni, che richiedono agli insegnanti di assimilare modifiche spesso sostanziali ai programmi di studio e di acquisire nuove competenze, introducendo la valutazione dell'insegnamento (D.lgs. 107/15).

2.2 *Il burnout dell'insegnante*

Fino adesso la letteratura scientifica sembra confondere i due costrutti teorici di burnout e di SLC. Il termine burnout compare per la prima volta nel 1974 quando Freudenberger⁵ riferendosi ad un tipo di stress lavorativo notava, in una prospettiva prettamente clinica, che i lavoratori erano affetti da “*mental and physical exhaustion caused by one's professional life*”, ovvero affetti da sintomi di affaticamento e logoramento, psichico e fisico. Nello specifico, lo psicologo tedesco naturalizzato americano, aveva notato che i soggetti più colpiti erano quelli con un'immagine idealizzata del Sé che, a contatto con difficoltà e fallimenti, investono molte energie per proteggerla utilizzando meccanismi di difesa che conducevano al distacco o alla riduzione verso l'impegno lavorativo. In origine e letteralmente il termine *Burnout* ha il significato di bruciato, fuso, logorato. Diversi studi (Farber, 1983; Mc Dermott 1984; Rossati e Magro, 1999) mostrano che il termine fosse un modo per indicare lo stato di chi facesse uso di stupefacenti e nello sport ci si riferiva a quegli atleti non più abili agonisticamente nonostante i molti successi sportivi avuti in passato. Solo successivamente, grazie anche a Freudenberger, il termine viene esteso all'esperienza lavorativa di categorie professionali che operavano all'interno di contesti sociali e sanitari a contatto con specifiche difficoltà legate alla cura, all'aiuto ed alla riabilitazione, in sostanza ad *high touch* (Chirico & Ferrari, 2014). Si tratta di un'evoluzione teorica che ha visto la sua prima organizzazione in termini di costrutto con la

⁵ Freudenberger nel 1970 contribuisce allo sviluppo di un movimento di professionisti di vari settori dell'intervento clinico, con la connotazione di un'associazione, con accessibilità totalmente gratuita versandovi una grande quantità di tempo, senza paga. I pazienti che vi accorrevano oltre a soffrire di varie patologie provenivano da ambienti lavorativi differenti, ed è proprio in questi incontri che l'autore sviluppa il suo concetto di burnout.(Canter & Freudenberger, 2001; Wessells & Austin, 1989).

psicologa Christina Maslach nel 1981. Secondo la studiosa si tratta di una sindrome che determina una condizione di insofferenza dovuta all'incapacità da parte del soggetto di adattarsi alle situazioni di stress emotivo continuo derivato dall'ambiente di lavoro (Maslach, 1982; Maslach e Jackson, 1981). La stessa studiosa nel 1982 abbandona l'approccio clinico alla sindrome, in controtendenza rispetto ad altri autori, e ne studia empiricamente le cause dell'insorgenza. Nello specifico fa riferimento agli aspetti emotivi del concetto, enfatizzandone la perdita di interesse verso le persone oggetto del proprio lavoro. Sviluppa, in tal senso, un costrutto multidimensionale individuando tre dimensioni implicate sia a livello individuale che situazionale nell'insorgenza del burnout: l'esaurimento, la depersonalizzazione e la realizzazione professionale (Tab.2).

Tabella 2. *Le tre dimensioni del Burnout di Maslach*

<p>Esaurimento emotivo <i>Emotional exhaustion and fatigue</i></p>	<p>Dimensione legata più delle altre al benessere fisico e psichico, caratterizzata da saturazione emotiva, da incapacità ad accogliere emozioni nuove, da mancanza di energie, da sensazione di frustrazione o tensione.</p>
<p>Depersonalizzazione <i>Depersonalisation and cynical attitude</i></p>	<p>L'allontanamento dalla relazione con l'altro, presa di distanza dal coinvolgimento personale nella relazioni con gli altri attraverso un processo di de-umanizzazione espresso dal trattare gli altri come oggetti.</p>
<p>Realizzazione professionale <i>Lack of personal accomplishment</i></p>	<p>Si tratta del sentimento di efficacia del proprio lavoro, di competenza e di autostima o anche (a seconda del polo positivo o negativo) sentimenti di mancanza di fiducia nelle proprie capacità e generale inadeguatezza.</p>

Il costrutto della Maslach risulta essere il maggiore riferimento scientifico nelle ricerche recenti in letteratura sul tema del Burnout. Quest'ultime sono state quasi sempre

incentrate sulle professioni sanitarie, in ragione della loro quotidiana esperienza di lavoro a contatto con la sofferenza delle persone che inevitabilmente coinvolgono in modo significativo i professionisti a livello emotivo (*high touch*). L'attenzione sul fenomeno del burnout dell'insegnante inizia dalla prima metà degli anni '80 (Anderson e Iwanicki, 1984; Beck & Gargiulo, 1983; Belcastro, Gold & Hays, 1983; Gold, 1984, 1985; Iwanicki & Schwab, 1981; Schwab & Iwanicki, 1982; Kyriacou, 1987; Fimian e Blanton, 1987; Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987) e solo gradualmente ad altre occupazioni che non avessero come caratteristica distintiva la relazione di aiuto (Lee & Ashforth, 1993; Boles et al., 2000). Va notato però, che nella letteratura scientifica, il Burnout assume un'impostazione individualistica di insorgenza rispetto allo SLC (Sirigatti e Stefanile, 1993).

2.2.1 I fattori di insorgenza

Diverse ricerche hanno ritenuto che gli anni di servizio sembrano collegarsi in modo significativo all'esordio del Burnout anche se non è ancora possibile affermare che sia la maggior esperienza lavorativa ad incidere sui livelli del Burnout oppure i primi anni di inserimento nel mondo del lavoro (Stanetić & Tesanović, 2013; Sygit, 2009; Aydin & Tekiner, 2016; Pustułka-Piwnik, Ryn, Krzywoszański, & Stożek ,2014; Alparslan & Doganer 2009; Anand, 2011) .

Secondo alcuni studi condotti con differenti categorie professionali, quali ad esempio con personale aziendale, con operatori-sociali e con gli stessi insegnanti, nei primi anni della carriera si è più esposti al rischio Burnout e la relativa insoddisfazione lavorativa (Maslach e Jackson, 1981;1982; Danesi e Mariani, 1987; Taylor e Tashakkori, 1995; Boles et al., 2000; Albanese, Fiorilli, Gabola & Zorzi, 2008). Un recente studio condotto da Gavish e Friedman (2010) su insegnanti novizi ha rilevato, infatti, alti livelli di Burnout, poca integrazione nell'ambiente lavorativo durante i primi anni di insegnamento e poca soddisfazione del supporto ricevuto dai dirigenti, dai colleghi e dai genitori degli alunni; secondo altri studi, invece, le persone che da più anni svolgono la propria professione sono maggiormente sensibili

all'insorgenza del Burnout e sono meno soddisfatti (Santiniello e Furlotti, 1992; Xin e MacMillan, 1999; Baiocco, Crea e Laghi, 2006).

La ricerca di oltre venti anni sul Burnout degli insegnanti è tutt'altro che chiusa, recependo attenzione in diversi continenti (Borg, 1999; Mykletun, 1984; Mykletun & Mykletun, 1999; Pedrabissi, Rolland e Santiniello, 1993; Lavanco, Novara & Iacono, 2003; Sann, 2003; Schwarzer e Hallum, 2008; Aydogan, Dogan & Bayram, 2009; Blasé, 1982; Capel, 1991; Gold, 1984; Farber, 1984; Chan, 2006; Pillay, Goddard e Wilss, 2005; Mark, 1990; Asimengboahene, 2003; Jackson, Rothmann & van de Vijver, 2006; Pienaar & van Wyk, 2006) e dimostrando che in tutte le culture, anche se con differenti livelli di gravità, gli insegnanti riportano importanti problemi condizioni di Burnout. Al riguardo sono stati anche condotti studi comparativi tra sistemi scolastici di differenti paesi come Italia e Francia (Predabissi, Rolland & Santiniello, 1993), Giordania ed Emirati Arabi (Abu-Hilal, 1995), Stati Uniti e Olanda (Linzer, Visser, Oort, Smets & McMurray, 2001), Italia e Svizzera (Fiorilli et al., 2015), Italia e Scozia (Gabola & Albanese, 2014) ottenendo differenze minime in termini di insorgenza ma importanti per i fattori ambientali.

Nel 1992 Stephen e Christine Nagy hanno individuato 40 fattori che determinano il Burnout che secondo diversi autori (Mark, 1990; Lodolo D'Oria, 2005; Di Pietro & Rampazzo, 2012) sono riconducibili a tre categorie principali:

- *fattori sociali e personali del soggetto*: comprendono le caratteristiche individuali legati alla personalità, a fattori socio anagrafici quali il genere, l'età, il livello socio-economico oppure le strategie di coping per fronteggiare il problema. Così come eventi luttuosi, rapporti amicali e familiari più o meno soddisfacenti o la trasformazione della società verso uno stile di vita sempre più multietnico e multiculturale;
- *fattori interpersonali legati al lavoro*: rientrano quella gamma di rapporti interpersonali con gli studenti e loro famiglie, alle quali si aggiunge la qualità dei rapporti con la direzione scolastica, la competitività coi colleghi ed il sovrannumero di studenti per classe;

- *fattori oggettivi organizzativi del sistema scolastico*: riguardano

l'organizzazione scolastica e le condizioni di lavoro in termini politici ed istituzionali, oltre che di fattori territoriali in riferimento all'istituto specifico. Si parla quindi di riforme e precariato, al pari della sede fisica della scuola (zona urbana o rurale, periferia o centro città), del carico di lavoro e dell'insieme delle risorse materiali ed umane messe a disposizione del docente per l'organizzazione delle lezioni. Aspetti che fanno da eco alla percezione di ruolo istituzionale inadeguato attribuito alla professione di docente che si manifesta nella sensazione di percepire una retribuzione insoddisfacente rispetto al lavoro prestato, di non avere risorse adeguate per svolgere il proprio lavoro ed una percezione di scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica.

Si deve a Cherniss (1980) la concettualizzazione dello scarso o assente supporto di una rete familiare ed amicale come fattore co-scatenante del Burnout, suggerendo sei cambiamenti di atteggiamento che sono tipici per il Burnout, oltre alla perdita di energia: le aspirazioni ridotte, una maggiore indifferenza, distacco emotivo, perdita di idealismo, l'alienazione dal lavoro e una maggiore auto interesse (1980, p. 97-133) spesso identificabili anche patologie psichiatriche.

In questa prospettiva risulta evidente, ora, come nello sviluppo di una sindrome di Burnout subentrino più cause, tra queste la ricerca ha dato ampio interesse ai fattori di personalità. Infatti diversi autori (Fontana & Abouserie, 1993; Bakker, Van Der Zee, Lewig & Dollard, 2006; Kokkinos, 2007; Cano-García, Padilla-Muñoz & Carrasco-Ortiz, 2005; Pishghadam & Sahebjam, 2012) hanno registrato una correlazione positiva tra i livelli di stress e Burnout dell'insegnante e le relative personalità di tipo introverso, o a maggior componente nevrotica, o psicotica, arrivando anche a suggerire l'adozione di strategie di selezione del personale sviluppate in orientamento alla psicologia clinica e del lavoro.

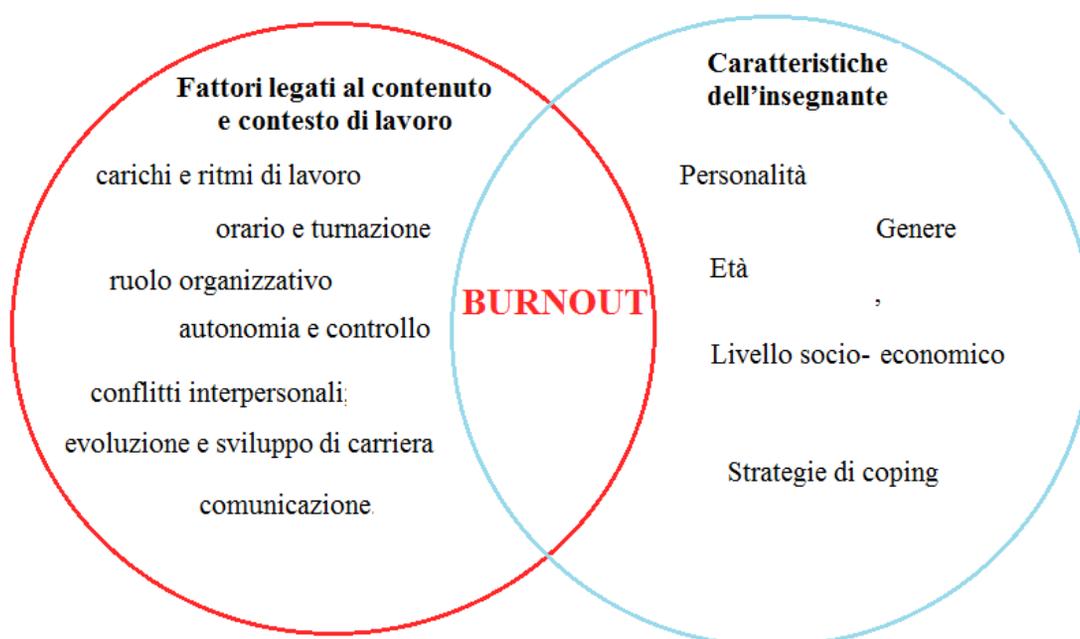
Secondo Farber (2000) gli ultimi due decenni sono serviti ad approfondire le conoscenze sull'eziologia del Burnout, ma ad oggi rimane ancora tutta da percorrere la strada

alla ricerca di un corretto e standardizzato approccio al trattamento terapeutico, così come l'inquadramento diagnostico. Infatti, nell'ultima edizione del principale manuale nosografico delle patologie psichiatriche, il DSM – 5 (American Psychiatric Assosation, 2013), il Burnout non è presente, presumibilmente per due ragioni: innanzitutto il fenomeno è stato studiato principalmente dal punto di vista sociale, legati ad aspetti di contenuto e contestuali del lavoro, anziché fisio-patologico; in second'ordine perché tale aspetto non consente un adeguato inquadramento nosografico in linea con i criteri del DSM. Inoltre, nel DSM – 5 sono presenti le patologie da stress inseriti in una macro area di ricadute psicopatologiche da stress, presenti nell'ICD 10. Mentre, in quest'ultimo (World Health Organization, 2016) il Burnout risulta inquadrato come *State of vital exhaustion* (codice z73.0), nella categoria vasta dei *Problems related to life-management difficulty*, nei quali rientrano anche i problemi da stress non altrimenti classificati (codice Z73.3), gettando maggiore confusione su un adeguato inquadramento diagnostico. Questi aspetti fanno sì che persistano valide le obiezioni alla natura empirica degli studi finora effettuati (Hiebert, 1984; Pithers, 1995; Farber 2000), in ragione, soprattutto dei problemi di misurazione dello stress nella sua evoluzione temporale. Il quadro finora presentato sembrerebbe essere orientato nella direzione di un burnout visto come la conseguenza di una continua esposizione ad una fonte di stress, ovvero che *sopraggiunge in seguito all'esaurimento di energie interne al soggetto e all'accumulo di eventi negativi durante la carriera professionale* (Fiorilli & Gabola, 2011. p. 1074). Ma allora, in cosa si differenzia lo SLC dal Burnout? Quando è possibile parlare di SLC e quando di burnout (BO)?

In sostanza il BO si differenzia dal SLC per capacità del primo di intaccare gli stimoli e l'energia psichica, mentre il secondo principalmente l'aspetto fisico. Questo fa sì che il BO impatti sull'umore, producendo demoralizzazione, mentre lo SLC produrrebbe un senso di disintegrazione corporea. Inoltre, sul piano psicopatologico, il BO condurrebbe a stati di paranoia, depersonalizzazione e distacco, mentre lo SLC panico, fobie e disordini di tipo ansioso (De Felice & Cioccolanti, 1999). In tal senso, il grafico 1, mostra come lo SLC dell'insegnante

generato dall'interazione tra i fattori legati al contenuto e contesto di lavoro con le caratteristiche individuali dell'insegnante, che portano a reazioni psico-fisiologiche e comportamenti che possono avere conseguenze sulla salute psicofisica del soggetto. In tal senso una continua esposizione porterebbe alla sindrome di burnout.

Grafico 1. *Sviluppo della sindrome di Burnout*



2.3 *La normativa italiana sullo stress e conclusioni*

Alla luce della presentazione di quest'analisi della letteratura, sembrerebbe che il burnout debba essere inquadrato come una sindrome ad insorgenza da prolungata esposizione all'oggetto stressogeno (Albanese, Fiorilli & Gabola, 2011), quest'ultimo ascrivibile sia ai fattori di contenuto del lavoro quali ad esempio l'ambiente di lavoro e attrezzature così come i carichi e ritmi di lavoro, il suo orario e turnazione; corrispondenza tra le competenze dei lavoratori e i requisiti professionali richiesti. Che ai fattori di contesto del lavoro quali ad esempio il ruolo nell'ambito dell'organizzazione, autonomia decisionale e controllo; conflitti interpersonali al

lavoro; evoluzione e sviluppo di carriera; comunicazione (es. incertezza in ordine alle prestazioni richieste).

Questi aspetti rientrano esattamente nella circolare ministeriale del 18 novembre 2010 in integrazione alla legge 81/08.

Infatti con il decreto legge 81/08 assistiamo alla riorganizzazione della disciplina della sicurezza sul luogo di lavoro, nel quale confluiscono quasi tutte le norme a riguardo dagli anni '50 fino alle ultime degli anni 2000. Si tratta di un'operazione di sintesi e semplificazione, da tempo richiesta dalle aziende e dal mondo dell'imprenditoria in difficoltà nella comprensione dell'applicazione delle leggi. L'importanza del decreto non risiede soltanto in tale operazione di sintesi, bensì nelle innovazioni di cui è portatore tra le quali la definizione olistica di salute in base alle direttive dell'OMS; all'art. 2 lettera o, infatti, la definisce come stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non consistente solo in un'assenza di malattia o di infermità. Per comprendere cosa s'intende per benessere all'interno della legge è opportuno, però, far riferimento alla definizione dell'OMS del 1986 quale stato mentale dinamico caratterizzato da un'adeguata armonia tra capacità, esigenze ed aspettative di un individuo, ed esigenze ed opportunità ambientali (Dominici, 2011). In tal senso, il datore di lavoro ha l'obbligo di tutelare la salute dei propri lavoratori non solo evitando che la perdano sul lavoro, infortunandosi o incorrendo in malattie professionali, ma intervenendo affinché attraverso il lavoro raggiungano e mantengano uno stato di completo benessere.

Nonostante l'intenzione del legislatore fosse di applicare normativamente la rivalutazione della dimensione psicologica del lavoro attraverso la legge 81/08, resta purtroppo lacunoso l'aspetto sia dell'inquadramento teorico del rischio da SLC con i limiti del suo contenuto, sia delle modalità pratiche di individuazione e valutazione (Gallo, 2010). L'art. 28, infatti, né detta una definizione dello SLC, rinviando ai contenuti dell'accordo europeo n. 89/391/CE, né prevede una procedura specifica di valutazione, affidandosi per questa alle indicazioni elaborate dalla Commissione consultiva permanente per la salute e sicurezza sul

lavoro (art. 6, comma 8, lett. m-quater). In realtà, la missione affidata alla Commissione con lo scopo di standardizzare la procedura di valutazione del rischio da SLC ha rappresentato il primo punto fermo fissato solo nel 2009 con il decreto correttivo del t.u. (D.lgs. n. 106/2009). In sostanza, per il legislatore il rischio di SLC è di natura diversa dagli altri tipi di rischi, in quanto la percezione dello stress esperito può variare notevolmente da soggetto a soggetto anche se essi si trovano a operare nelle stesse condizioni rendendo, di fatto, complesso stabilire un nesso di causalità preciso tra esposizione al rischio, tipo di danno e gravità del danno. Tale aspetto appare, secondo Fantini (2010), un aspetto peculiare della realtà lavorativa italiana, connotata da un tessuto sociale particolare, con la presenza di tante piccole e medie imprese, che rende difficile applicare sic et simpliciter gli strumenti scientifici per la valutazione dello stress lavoro-correlato validati da altri Paesi europei. Questo aspetto sembra tradursi in legge con le indicazioni metodologiche per la valutazione dello SLC approvate dalla apposita Commissione consultiva diffuse con circolare del Ministero del lavoro del 18 novembre 2010.

La Circolare, in riferimento al quadro normativo 81/08, offre definizioni e indicazioni generali, nonché metodologiche di intervento, per attuare un percorso (applicabile ad ogni organizzazione di lavoro), che consenta una prima ricognizione degli indicatori e dei fattori di rischio da SLC, in modo da consentire a tutti i datori di lavoro pubblici e privati, il livello minimo di attuazione dell'obbligo di valutazione del rischio da SLC, non precludendo un percorso più articolato e basato sulle specifiche necessità e complessità delle aziende (Inail, 2011). Purtroppo, più che di linee guida, il testo della circolare sembra voler fare da mediatore tra le istanze sindacali e gli aspetti scientifici metodologici suggeriti dalla Commissione Europea sulla base del lavoro Modello Management standards approntato dall'Health and Safety executive (HSE) (Kerr,2009).

Le indicazioni dettate dal Ministero, contrariamente allo spirito del testo europeo, che puntualizza le peculiarità delle due dimensioni (stress e SLC), si limitano a riprendere la definizione europea di stress (art. 3, comma 1) e a riferirla allo SLC, descrivendolo quale

“condizione che può essere accompagnata da disturbi o disfunzioni di natura fisica, psicologica o sociale [...] conseguenza del fatto che taluni individui non si sentono in grado di corrispondere alle richieste o alle aspettative riposte in loro”, precisando, tuttavia, che tale squilibrio in ambito lavorativo è causato da *“fattori propri del contesto e del contenuto del lavoro”* (Alacevich, 2010, p.272).

Senza presunzione di esaustività, il testo individua anche alcuni indici sintomatici dell'esistenza di problemi di stress nell'ambito del contesto aziendale (alto tasso di assenteismo o elevata rotazione del personale; conflitti interpersonali o lamentele frequenti da parte dei lavoratori), distinguendoli poi in quattro classi principali di fattori: l'inadeguatezza nella gestione dell'organizzazione e dei processi di lavoro; le condizioni lavorative e ambientali; la scarsa comunicazione; i fattori soggettivi (art. 4, comma 1 e 2). Sembra, dunque, che lo stress sia definito all'interno della legge come un fenomeno soggettivo da considerarsi potenziale agente patogeno letto e vissuto dalle soggettività degli individui, per quanto non si tramuti sempre in aspetti negativi è possibile, però, che il fenomeno si rifletta anche sui suoi indici rivelatori che il soggetto esposto percepisca e valuti la situazione come una minaccia per la propria salute (Frasca, 2009). Al contrario, le indicazioni fornite dall'Agenzia europea per la salute e la sicurezza sul lavoro definiscono lo stress legato al lavoro quale sintomo di un problema in termini organizzativi e non come una debolezza individuale, in quanto si tratta di uno stato psicologico che è parte e rispecchia un processo più ampio di interazione tra la persona e l'ambiente di lavoro (Podsakoff, LePine, & LePine, 2007; Höge, 2009) evidenziando, di fatto, la correlazione tra stress e organizzazione lavorativa, nella prospettiva in cui un malfunzionamento del processo produttivo, o di qualche componente, dovuto a squilibri eccessivi dell'organizzazione può produrre riduzione della produttività e della competitività delle aziende, oltre che ricadute sulla salute dei lavoratori (Andrisano Ruggieri et al., 2015; Andrisano Ruggieri et al., 2016). Si tratta di un rischio trasversale e comune a ogni organizzazione, che riguarda, potenzialmente, tutte le professioni (Frasca, 2009). Il rischio determinato dalla relazione tra

stress e organizzazione lavorativa è stata al centro della Strategia comunitaria per la salute e la sicurezza 2002-2006 che, facendo proprie le istanze sulla salute proposte dell'OMS, ha sostenuto una concezione globale del benessere fisico, morale e sociale sul luogo di lavoro, che rifletta la salute psico-fisica dei lavoratori quale pietra angolare di un lavoro di qualità. In questo modo viene a svilupparsi il concetto di salute dell'organizzazione, ove il benessere di quest'ultima dipende dalla centralità del lavoratore come un'esigenza primaria dell'impresa. Secondo la best practice europea ed interconfederale, una politica di prevenzione basata anche sulla valutazione dello SLC e mirata al benessere organizzativo, puntando al buon funzionamento di una struttura lavorativa, porta benefici sia termini economici (aumento della produttività, della competitività e dell'efficienza/efficacia) sia sociali, con il miglioramento del clima aziendale e della qualità della vita lavorativa e con la riduzione della percentuale degli infortuni, delle malattie professionali e dell'assenteismo; per i lavoratori con un innalzamento dell'autostima e della motivazione dei lavoratori e, quindi, della realizzazione personale, e con una riduzione dei problemi di salute (Lambertucci, 2010).

Purtroppo, all'interno del testo normativo, non risultano riferimenti al burnout come patologia da stress, né come fattore di identificazione. Quest'aspetto fa sì che il caso degli insegnanti risulti più complesso nell'applicazione della legge. Inoltre, in letteratura italiana non risultano lavori sulla categoria degli insegnanti delle scuole superiori, rendendoli necessari come target della ricerca, presentata nel capitolo 4.

CAPITOLO 3: LA PERSONALITÀ, STRESS E BURNOUT

Il principale compito dell'uomo nella vita è quello di dare alla luce sé stesso, per diventare ciò che potenzialmente è. Il prodotto più importante dei suoi sforzi è la sua propria personalità.

Erich Fromm

Abstract

Il presente capitolo affronta i principali approcci alle teorie psicologiche sulla personalità, quali la revisione ippocratica di Fromm della prima metà del XX secolo e la visione psicodinamica della personalità. Inoltre, verranno descritti i principali approcci alla teoria dei tratti, sviluppata in origine da Cattell e da Eysenck, per giungere alla visione più moderna e completa dei cinque dei “cinque tratti” in relazione allo stress da lavoro correlato e burnout.

3.1 La Personalità: modelli teorici

L'intero percorso evolutivo delle teorie e dei modelli sullo stress mette in evidenza una serie di passaggi, che vanno da una prospettiva individuo-ambiente a quella individuo-contesto. Per quanto gli autori dei principali modelli teorici sullo stress abbiano accennato alle caratteristiche di personalità come fattore predittivo di insorgenza di psicopatologie da stress correlate (American Psychiatric Association, 2013), si sono limitati a considerare le caratteristiche di personalità come fondamentali nel ruolo di tolleranza alle ambiguità del lavoro, ma senza una definizione concettuale di personalità univoca (Sutherland & Cooper, 1988).

La personalità però gioca un ruolo fondamentale nella gestione dello stress e, di conseguenza, del burnout. Diversi autori, infatti, ne hanno mostrato la predittività sull'insorgenza di disturbi legati allo stress ed alla sindrome di burnout stessa (Kokkinos, 2005;). Per quanto sia intesa come una “sensibilità” verso le fonti di stress e la loro estremizzazione in termini di minaccia (Favretto, 1994), la personalità è un costrutto complesso che ha visto varie definizioni e la predisposizione di altrettanti modelli per cercare di spiegarne il funzionamento e lo sviluppo.

Diversi autori (Carotenuto, 1991; Pervin, John, 2002; De Bene et al., 2008), ritengono la Psicologia della Personalità la branca che si interessa dell'individuo concepito come un insieme indivisibile di cognizioni, motivazioni, atteggiamenti, emozioni, credenze e valori. Infatti, oltre a quasi mezzo secolo di ricerche sia nel campo della psicologia clinica che in quello sociale, nel 1992 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha definito la personalità *come una modalità strutturata di pensiero, sentimento e comportamento che caratterizza il tipo di adattamento e lo stile di vita di un soggetto e che risulta da fattori costituzionali, evolutivi e sociali*. L'OMS in questo modo cerca di abbracciare sia l'aspetto prettamente clinico della personalità che quello sociale (Bressi & Invernizzi, 2008). Secondo Caprara e Cervone (2003), le caratteristiche psichiche quali le idee, gli atteggiamenti, le emozioni, le credenze e valori insieme alle modalità comportamentali costituiscono la personalità, e forniscono unità e continuità alla condotta dell'individuo, consentendogli di adattarsi all'ambiente circostante ed in questo modo determinano le differenze individuali. Secondo Lingiardi (2010) la personalità è divisa in due componenti influenzate in modo diverso dai fattori biologici ed ambientali: temperamento e carattere.

Il temperamento viene già descritto nell'antica Grecia da Ippocrate, in quella che è nota come "Teoria Umorale" e ripresa da Fromm (1947/1971), che stabilisce l'esistenza di quattro umori base, ovvero bile nera, bile gialla, flegma ed infine il sangue (umore rosso). Sulla base di questi quattro umori si fondano i quattro tipi personalità così come proposti dal medico e filosofo greco. In sostanza, la predisposizione all'eccesso di uno dei quattro umori definirebbe un carattere, un temperamento e insieme una costituzione fisica detta complessione:

- il malinconico, con eccesso di bile nera, è magro, debole, pallido, avaro, triste;
- il collerico, con eccesso di bile gialla, è magro, asciutto, di bel colore, irascibile, permaloso, furbo, generoso e superbo;
- il flemmatico, con eccesso di flegma, è beato, lento, pigro, sereno e talentuoso;

- il sanguigno, con eccesso di sangue, è rubicondo, gioviale, allegro, goloso e dedito ad una sessualità giocosa.

I più moderni sviluppi scientifici hanno definito il temperamento come quell'aspetto che biologicamente determina la personalità, ovvero l'insieme dei fattori ereditari e neurobiologici, a comparsa precoce, che determinano le modalità di risposta all'ambiente. Il carattere, invece, si plasma sulla base delle esperienze acquisite, prevalentemente nell'età evolutiva, ed è lo specchio dell'apprendimento socio-culturale (Cloninger, Svrakic, & Przybeck, 1993).

Il costrutto teorico della personalità è stato oggetto di analisi in diversi ambiti scientifici della psicologia: sociale, dinamica, generale, clinica ed in particolare della psicomatria. Ogni settore ha sviluppato un aspetto diverso della personalità dando origine, di conseguenza, a diversi modelli (De Beni, Carretti, Moè, & Pazzaglia, 2008). Nello specifico, la psicologia sociale si è occupata degli aspetti della personalità inerenti le relazioni con *l'altro da sé* nella prospettiva socio-cognitiva, focalizzando l'attenzione sul ruolo delle variabili soggettive (competenze cognitive, aspettative, valori, ecc.) quali predittive del comportamento. Bandura e Walters (1963) concepiscono il comportamento, dunque, come risultato dell'interazione reciproca tra variabili soggettive ed influenze dell'ambiente. In quest'ottica la personalità è costituita dalle rappresentazioni delle situazioni interpersonali e fisiche, da cui, appunto deriva il comportamento.

Nella prospettiva psicodinamica, invece, il focus è sposato sugli aspetti non consapevoli, inconsci, così come proposti nel modello psicoanalitico (Freud, 1923; Jung, 1923 Adler, 1975; Erikson, 1950). Secondo Freud, la personalità è il punto di equilibrio raggiunto nel conflitto tra coscienza e inconscio, Es e Super-Io e delle modalità dell'Io di costruzione della relazione con gli altri⁶ mentre per la Horney la personalità si strutturerebbe sul bisogno di sicurezza.

⁶ Secondo Sigmund Freud, la componente originaria della vita psichica è infatti l'Es, che descriverà anche come principio di piacere, inteso come complesso di pulsioni e desideri che preme per esprimersi e che lo psicoanalista viennese interprete come energia erotica (libido). Ad esso si oppone il Super-Io, sede dei valori etici e del codice morale interiorizzati attraverso l'educazione in particolare al rapporto con il padre, etentore delle regole, aspetto che consente all'individuo l'inclusione nel sistema di regole, visioni, comportamenti del suo ambientedi appartenenza. Dal conflitto tra la libido dell'Es e i divieti posti dal Super-Io emerge l'Io, ovvero il principio di realtà, la cui funzione psichica ha il compito di

Si tratta di un modello complesso, intrapsichico, che caratterizza tutto il ventunesimo secolo, non solo nell'ambito del costrutto della personalità.

Altri modelli, come quello comportamentale derivano dai principi del condizionamento e dell'apprendimento, anticipatori di quanto proposto da Bandura (Dollard & Miller, 1950; Skinner, 1953).

Le diverse teorie di riferimento hanno influenzato il modo di valutare la personalità. Ad esempio le tecniche psicanalitiche hanno proposto metodi di indagine quali associazioni libere, analisi dei sogni e le tecniche proiettive, che richiedono alla persona di definire stimoli ambigui come immagini e frasi incomplete, per proiettare su di essi pensieri, sentimenti, conflitti, ricordi.

Sul costrutto teorico di "personalità" esistono diversi punti di vista scientifici ma è possibile, in ogni caso, descriverlo come *"l'insieme di caratteristiche psichiche e modalità di comportamento che, nella loro integrazione, costituiscono il nucleo irriducibile di un individuo che rimane tale nella molteplicità e diversità delle situazioni ambientali in cui si esprime e si trova ad operare"* (Galimberti, 2003. Pag. 763).

3.2 La teoria dei tratti

Il tratto è la predisposizione a provocare un certo comportamento, relativamente costante nel tempo, da considerarsi una proprietà intrinseca della persona che non riguarda, quindi, l'ambiente in cui è inserita (De Bene et al., 2008). Questo indica che le persone entrano in contatto con una vasta molteplicità di ambienti ma mantengono inalterati i propri tratti. Nello specifico, il tratto assume la forma di un comportamento in base all'interazione tratto-ambiente. Il tratto si distingue dallo stato, anche se si manifestano nella messa in atto degli stessi comportamenti. Tale distinzione è concettuale, in quanto tra queste entità risiede il fattore determinante: la temporaneità. Il tratto è stabile nel tempo, lo stato è solo temporaneo. Il tratto, dunque, è quell'entità costante che permette all'individuo di

trovare un equilibrio tra le due istanze opposte, vale a dire di mediare e decidere se, quando e come autorizzare la messa in atto delle pulsioni. Il tipo di equilibrio che ne scaturisce consente di stabilire il suo funzionamento dello stato sia normale o

entrare temporaneamente in un certo stato (Caprara, Van Heck, 1992). Diversi autori hanno enunciato teorie sui tratti, ma concordano che un aspetto distintivo risiede nella complementarità di tutti i tratti, ovvero che non possono essere del tutto assenti dei tratti ma coesistono, differenziandosi solo nel grado in cui gli individui posseggono quella caratteristica. Le teorie dei tratti che hanno mosso il maggior numero di ricerche e sollevato un altrettanto numero di controversie sono quella di Cattell (1970) e quella di Eysenck (1952, 1990) e quella più recente detta dei Big Five proposta da McCrae e Costa (1987). Ovviamente la riduzione a soli 5 tratti non è stato il frutto di un lavoro lineare. Il modello, infatti, si sviluppa su precedenti quali i 550.000 lemmi individuati da Allport ed Odbert (1936) che gettarono le basi per i 12 fattori di Cattell nel 1943, i 13 fattori di Guilford (1956), gli 8 di Comrey (1970; 1980; 1995) ed i 3 di Eysenck (1951).

3.2.1 La teoria di Cattell: le 16 dimensioni della personalità

Cattell, di formazione chimica prima che psicologica, nel 1943 stimolato dai lavori di Allport ed Odberg⁷ ipotizzò la misurabilità dei tratti della personalità trattandola come un insieme infinito di molecole riducibili in termini di un numero finito di atomi. In questo modo apparve possibile descrivere un numero infinito di personalità mediante un numero finito di tratti elementari e si propose, quindi, di identificare i tratti che spiegavano meglio le differenze tra le persone.

Cercando di sviluppare un metodo per misurarli, utilizzò l'analisi fattoriale per ridurre i termini raccolti dagli psicologi americani ottenendo 160 cluster di termini sinonimici e scegliendo da ognuno di essi i 13 più rappresentativi, per poi verificare i clusters ottenuti facendo riferimento alla letteratura psicologica su carattere e personalità. Questa operazione portò all'esclusione di 10 clusters ed all'aggiunta di 21, raggiungendo un totale di 171. Cattell, ottenuto in questo modo il materiale,

patologico.

⁷ Allport e Obert, nel 1936 valutarono 550000 vocaboli ricavandone 18000 che potevano essere utilizzati per distinguere il comportamento di un individuo da quello di un altro, escludendo nei termini più comuni. Per individuare tali tipologie di personalità, distribuirono i termini in quattro gruppi di 4500 parole in grado di designare modi comportamentali relativamente stabili dell'individuo. In questo modo si delineava una struttura della personalità in termini di voci lessicali

chiese a un gruppo di soggetti di valutare sulla base dei 171 clusters alcune persone che ritenevano di conoscere bene, al fine di ottenere dei dati che potevano essere correlati tra loro e sottoposti ad analisi fattoriale. Quest'ultima portò alla riduzione a 35 variabili di tratto, che furono sottoposte ad un'ulteriore analisi fattoriale. Cattell, in questo modo ottenne 12 fattori, che costituivano la struttura dei tratti della personalità ai quali, in successive ricerche, aggiunse altri 4, individuati attraverso l'utilizzo di un questionario self-report e non più con giudizio dei pari. In questo modo è nato il 16PF, ovvero il questionario dei 16 fattori della personalità. In sostanza, per Cattell la personalità è ciò che consente di predire il comportamento di un individuo, una volta che si conosca la situazione in cui si trova. Grazie all'utilizzo della statistica fu in grado di identificare i tratti, pur senza formulare alcuna ipotesi teorica sulla natura degli stessi. Attualmente, il 16 PF ha ampia applicazione sia nella psicologia clinica (Valutazione delle caratteristiche della personalità dei soggetti da avviare al trattamento psicoterapeutico) sia in psicologia sperimentale, come strumento di ricerca negli studi della personalità.

3.2.2 Il modello di Eysenck

Hans J. Eysenck, psicologo inglese, nel 1951 pubblicò in collaborazione con il suo allievo Donald B. Prell il risultato di una ricerca longitudinale sulla relazione predittiva tra genetica e personalità dal titolo "*The Inheritance of Neuroticism: An Experimental Study*". Gli autori presero in esame 2 gruppi di 25 coppie di gemelli etero e monozigoti ed un gruppo di 21 bambini "nevrotici" come gruppo di controllo. Ad ogni gruppo furono somministrati test psicometrici per l'individuazione del fattore "nevroticismo" al fine della sua rilevazione. Sottoponendo i dati ad analisi fattoriale ed a correlazione tra gruppi è emerso che "*the factor of neuroticism is not a statistical artifact, but constitutes a biological unit which is inherited as a whole [...] neurotic predisposition is to a large extent hereditarily determined*". Dunque, le differenze individuali nel fattore di nevrosi, per gli autori,

proprie di una certa cultura, ma l'utilizzo di termini obsoleti, sinonimici ed ambigui rendevano il modello poco utilizzabile ma fu la base dalla quale trasse spunto Cattell per il suo modello.

sono causati dall'eredità genetica per l'80%, mentre solo il 20% dall'ambiente. Da questo studio Eysenck sviluppò le successive teorie dei tratti di personalità, ipotizzando che il livello di organizzazione di personalità fosse composto da 3 dimensioni fondamentali: Estroversione - introversione, Nevroticismo - stabilità emotiva, Psicoticismo. (Carotenuto, 1991; Caprara & Gennaro, 1994).

3.2.3 Il modello del Big Five

In un panorama così complesso, che vede l'emergere di più teorie sulla personalità, il modello Big Five è stato ipotizzato per esprimere ed ottimizzare le peculiarità di ogni teoria. Formulato per la prima volta da Tupes e Christal nel 1961, è stato sviluppato verso la fine degli anni '80 da vari autori (Costa & McCrae, 1985; Digman, 1990; Goldberg, 1993; John, Angleitner & Ostendorf, 1988; John & Srivastava, 1999). Il costrutto teorico si regge sia sulla teoria della sedimentazione linguistica elaborata da Cattell, che sull'approccio fattoriale proposto da Eysenck ed arriva ad identificare cinque fattori che descrivono la personalità (Caprara, et al., 2007). Il modello si deve però agli psicologi americani Paul T. Costa Jr. e Robert McCrae che, nel 1985, riuscirono a tarare un test psicometrico sulla base dei 5 tratti di personalità: Estroversione, Apertura, Amabilità, Nevroticismo, Coscienziosità (McCrae & Costa, 1987). Il modello prevede lo sviluppo dei tratti su due polarità di segno opposto (positivo e negativo) e relativamente stabili lungo tutto l'arco di vita dell'individuo con un'alta affidabilità (Caprara, & Barbaranelli, 1996a; 1996b), così come proposti nella tabella 1.

Tabella 1 *Il modello di personalità Big Five di Costa e McCrae*

Polo positivo	Tratto di personalità	Polo negativo
Rientrano le caratteristiche di personalità afferenti all'alta socievolezza, quali		Rientrano le caratteristiche di personalità afferenti all'introversione, alla

l'interesse verso gli altri, tendenze alle emozioni positive quali l'ottimismo.	Estroversione	tendenza a privilegiare il proprio mondo interiore a scapito dell'esterno.
Rientrano i soggetti con le caratteristiche di personalità vicine allo spirito di curiosità, all'apertura mentale, anticonformismo ed ampia immaginazione e creatività.	Apertura	Rientrano i soggetti con caratteristiche di personalità tipiche dei conformisti, ancorati alla realtà con pochi spazi ristretti alla creatività ed all'immaginazione
Risultano soggetti con elevate preoccupazioni, nervosi, insicuri, con la sensazione di essere inadeguati ed ipocondriaci.	Nevroticismo	Sono soggetti calmi ed emotivamente stabili.
Si tratta di soggetti ad alta autodisciplina, ambiziosi e scrupolosi con alti livelli di perseveranza, laboriosità e puntualità	Coscienziosità	Sono soggetti inaffidabili, pigri, trascurati e negligenti.
Le caratteristiche dei soggetti che ottengono punteggi sul polo positivo dell'amabilità sono gentili, disponibili, leali ed ingenui.	Amabilità	Il polo negativo dell'amabilità prevede per i soggetti caratteristiche di cinismo, poco o per nulla collaboratività, vendicatività,

Il modello, per quanto riesca ad esplicitare le caratteristiche intrinseche dell'individuo con ottime attendibilità statistiche mostrate da diverse ricerche (Caprara & Barbarelli, 2003), non è esente da limiti. Tra i più evidenti, risulta il problema della validità delle misurazioni, viziate da valutazioni esclusivamente soggettive che possono non corrispondere ai comportamenti reali forniti nelle descrizioni dai soggetti stessi. Questo in ragione dell'utilizzo di procedure meramente statistiche che, per quanto oggettive, non sono esenti da tali errori. Da un punto di vista antropologico-filosofico è eccessiva la semplificazione del tratto: l'uomo è una creatura troppo complessa per essere rappresentato in maniera adeguata.

3.2.4 Stress e personalità

I primi tentativi di comprendere il ruolo della personalità nello stress ponevano il focus sull'insorgenza di coronaropatie ed i comportamenti messi in atto dai lavoratori (Friedman & Roseman, 1958; Bortner, 1969).

Meyer Friedman, cardiologo americano direttore del Howard Brunn Institute for Cardiovascular Research di San Francisco e medico all'Ospedale "Mount Zion" della stessa città, insieme al collega Ray Roseman svilupparono le prime ipotesi di correlazione tra attacchi cardiaci e modalità di svolgimento del proprio lavoro. Collaborando con gli psichiatri del proprio istituto, con un campione di circa 3400 pazienti esplorarono le dimensioni lavorative e il tipo di approccio che avevano al lavoro. I risultati portarono alla distinzione di due tipologie di comportamenti, A e B, che definirono "personalità". I primi che avevano sviluppato patologie cardiache ed i secondi che non ne avevano sofferto. Secondo gli autori (ripresi poi da Cooper nel 1980), i soggetti con personalità "Type A" avevano come caratteristiche un'elevata competitività, alto desiderio di riconoscimento sociale e ambizione, allo stesso modo un'impazienza di base ed una fretta mista all'iperattivismo nello

svolgimento del proprio ruolo lavorativo. In opposizione, invece, i soggetti con personalità di “*Type B*” che mettevano in atto comportamenti poco competitivi, con atteggiamenti tipici del rilassarsi. Nel 1969, Rayman W. Bortner ricercatore presso la Pennsylvania State University, forte di uno studio avviato con Roseman nel '67, costruì una breve scala per la valutazione delle due tipologie, ampiamente utilizzata negli anni successivi dai cardiologi americani e successivamente (1990) lo stesso Cooper ne provvide alla validazione delle proprietà psicometriche con esito positivo.

Quest'ultimo autore formando un'èquipe internazionale (2002) e rifacendosi al costrutto teorico di Karasek di domanda-controllo (1979) prende in esame come espressione dei tratti di personalità il locus of control, ritenendolo come fattore di sviluppo benessere sul luogo di lavoro. In tale accezione, il locus of control viene considerato come di adattamento allo stress. In tal senso un locus of control interno, secondo gli autori, sarebbe strettamente correlato all'esperienza di un maggior benessere sui luoghi di lavoro e nella vita privata. Recentemente Hengartner e collaboratori (2016) hanno mostrato in una ricerca longitudinale che “*personality traits are crucial for human health and wellbeing*” (Hegatertner et al., 2016 pp 45).

Il modello del Big Five è prediletto nella ricerca per due caratteristiche: per le avallate proprietà psicometriche emerse nella correlazione con lo stress e per la semplicità di somministrazione.

Infine, da quanto emerso dalla letteratura risulta evidente che i fattori di personalità a prescindere dal modello utilizzato sono necessari per avere una maggiore predittività sullo sviluppo di patologie o sindromi da stress da lavoro correlato.

1.5 Conclusioni

Oggi non esiste una visione univoca sullo stress o sul burnout, men che meno sulla relazione con la personalità. Va, però, tenuto presente che lo stress risulta essere uno dei maggiori problemi nelle aziende pubbliche e private, in quanto incide sulla capacità di produzione e sul

benessere dell'azienda in sé e del lavoratore. Su questa base scientifica si è mossa anche la giurisprudenza internazionale e nazionale, così come esposto nel capitolo precedente. Parallelamente sugli insegnanti la letteratura offre diversi spunti di ricerca, ma oggetto di questa tesi di dottorato e nello specifico il capitolo successivo, sarà un progetto pilota sulla relazione tra tratti di personalità e burnout volta a far luce su eventuali fattori di predittività dei tratti di personalità sulla sindrome del burnout.

CAPITOLO 4 UNO STUDIO SUGLI INSEGNANTI DELLE SCUOLE SUPERIORI DELLA CITTÀ DI SALERNO

4.1 Introduzione

Così come esposto nei capitoli 1 e 2, diversi studi hanno messo in evidenza come la professione di insegnante sia un'occupazione ad alto rischio di stress. In Italia questo aspetto risulta confermato da ulteriori ricerche (Zurlo, Pes & Capasso; 2013) che mostrano l'alto livello di stress da lavoro correlato percepito dagli insegnanti. Da un'analisi sintetica della letteratura i principali fattori che influenzano maggiormente lo stress dell'insegnante fanno riferimento al sovraccarico di lavoro, al comportamento ed all'educazione dei giovani, alla scarsa possibilità di sviluppo di carriera, alla scarsa qualità delle relazioni tra i colleghi, alla relazione con le famiglie, innovazione e cambiamento, gestione organizzativa dell'istituto scolastico, fattori temporali legati al ruolo. A questi si aggiungono le riforme della scuola che hanno visto il trasformarsi dell'istituzione scolastica sempre di più in un'azienda (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005), mentre quelle del lavoro hanno aumentato la condizione di instabilità lavorativa, per cui risulta esserci una maggiore possibilità di stress per gli insegnanti (Zurlo, Pes & Capasso; 2013). Ulteriori studi sullo stress e la personalità, hanno proposto il modello del Big Five come predittore di potenziali comportamenti dannosi per la salute del lavoratore (Billingsley & Cross, 1992; Zellars, Perrewe & Hochwarter, 2000; Cano-Garzia, Munoz, Carrasco-Ortiz, 2005; Mills & Huebner, 1998). La letteratura nel campo delle scienze dell'educazione presta attenzione alle situazioni che possono produrre negli insegnanti situazioni di stress e burnout (Di Pietro & Rampazzo, 1997; Acanfora, 2002) e spostandosi su due dimensioni: il burnout (BO) e lo stress da lavoro correlato (SLC). Per quanto riguarda l'aspetto normativo, così come esposto nel capitolo 2, le indagini sullo stress da lavoro correlato in Italia sono regolate dal Decreto legislativo 81/08 e dalla Circolare del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali del 18/11/2010. Si tratta di linee guida che lasciano gli operatori liberi di potere utilizzare strumenti e metodi ritenuti

maggiormente appropriati. Tuttavia, tali misure forniscono indicazioni precise sul come operare, delimitando il grado di libertà di azione degli operatori nella rilevazione dello stress da lavoro correlato. Vietano, infatti, che la misurazione si basi su indicatori individuali e soggettivi, quali per esempio le variabili e le caratteristiche di personalità al fine di proteggere la privacy del lavoratore e, soprattutto, al fine di proteggerlo da possibili azioni discriminatorie. Al contrario, prescrivono il ricorso ad *indicatori oggettivi e verificabili*.

In base a quanto esposto, la ricerca non può disancorarsi dal piano legislativo nazionale anche se ne rappresenta una limitazione.

4.2 Obiettivi della ricerca

L'obiettivo generale di questa ricerca ed il contributo che si vuole dare alla letteratura è approfondire la natura delle relazioni tra il Burnout ed i tratti di personalità degli insegnanti, individuando quali tratti possano fungere da predittori per l'insorgenza della sindrome.

A tal fine sono state previste le seguenti Ipotesi:

H0 Ipotesi nulla: Le dimensioni del BO non variano in base alle caratteristiche di personalità.

H1 Ipotesi alternativa. Le dimensioni del BO variano in base alle caratteristiche di personalità

Nello specifico, punteggi del polo positivo ottenuti nel Questionario sui Big Five, quali Energia, Amicalità, Coscienziosità, Stabilità Emotiva, Apertura Mentale sono correlati, positivamente o negativamente, alle quattro dimensioni del burnout, e se sì, con quale grado di predittività?

In tal senso, sono state considerate variabili indipendenti i cinque tratti di personalità mentre come variabili dipendenti i livelli di burnout.

4.3 Metodo e raccolta dati

Il disegno di ricerca è di tipo quantitativo ad orientamento empirico positivista (Corbetta, 1999; Zappalà, 2002; Cambi & Dappiano, 2003) e mira a valutare l'effetto che hanno i tratti di personalità sul burnout. Per ottemperare a tale richiesta sono stati contattati diversi istituti della città di Salerno. Le somministrazioni dei questionari sono state effettuate secondo una modalità di raccolta dati collettiva ed individuale all'interno delle ore libere dei docenti nell'arco della giornata lavorativa, comprensiva di eventuali rientri pomeridiani. Si parla dunque di campione probabilistico di convenienza. Gli incontri per effettuare le somministrazioni sono stati concordati con i dirigenti scolastici, utilizzando le aule informatiche o aule magna.

Le istruzioni per la compilazione dei questionari e le informazioni generali sul motivo della ricerca sono state fornite sia in forma plenaria che individuale, in base ai vari momenti della giornata, ottenendo il consenso informato al trattamento dei dati.

Il lavoro di analisi dei dati ha visto una prima fase inerente la trasformazione dei punteggi grezzi dei singoli questionari in punteggi standard, grazie all'ausilio delle apposite griglie trasformative. Al termine di tale procedura sono stati calcolati i punteggi medi ottenuti in modo da stabilire le caratteristiche generali della popolazione come mostrato in tabella 2 per i tratti di personalità, mentre per i livelli di Burnout bisogna far riferimento alla tabella 3.

Per valutare l'utilizzo il legame tra le variabili è stata utilizzata la tecnica statistica della correlazione lineare che è espressa su basi matematiche e statistiche (Coefficiente di Pearson) ci consente di stabilirne non solo la relazione tra variabili ma anche la loro intensità (Barbanelli, 2007). Nella fase successiva è stata utilizzata la tecnica statistica dell'ANAOVA per escludere che la relazione tra le variabili fosse dovuta al caso.

Infine, per poter stabilire il ruolo predittivo della personalità sull'insorgenza del burnout, è stata applicata la regressione lineare con variabili dipendenti le dimensioni del Burnout e come variabili indipendenti i cinque tratti di personalità.

Tali operazioni sono state possibili con l'aiuto del software Statistical Package for Social Science vs 20 – SPSS, (International Business Machines Corporation, 2012).

4.3.1 Partecipanti

I questionari sono stati compilati complessivamente da 171 insegnanti delle scuole superiori della città di Salerno, di cui 49 maschi (28,7%) e 122 femmine (71,3 %) Nel dettaglio le caratteristiche socio - anagrafiche dei partecipanti sono descritte nella tabella 1.

Tabella 1. *Frequenze assolute, relative e percentuali dei partecipanti per genere, anni di servizio, tipologia di insegnamento, tipologia di contratto.*

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Sessi				
femmina	122	71,3	71,3	71,3
maschio	49	28,7	28,7	100
Totale	171	100	100	
Tipologia di Contratto				
Precario Part Time	1	0,6	0,6	0,6
Precario Full Time	2	1,2	1,2	1,8
Indeterminato Part Time	164	95,9	95,9	97,7
Indeterminato Full Time	4	2,3	2,3	100
Totale	171	100	100	
Anni di servizio				
1-5 Anni	5	2,9	2,9	2,9
6-15 Anni	9	5,3	5,3	8,2
16-25 Anni	58	33,9	33,9	42,1
Più di 25	99	57,9	57,9	100
Totale	171	100	100	
Tipologia di insegnamento				
Tecnico – Scientifiche*	90	52,6	52,6	52,6
Umanistiche**	81	47,4	47,4	100
Totale	171	100	100	

Note. * si intendono le discipline afferenti a materie propriamente dette scientifiche, quali matematica, fisica, biologia et similia; **Si intendono tutte le discipline propriamente dette umanistiche quali storia, lingue, religione, filosofia.

4.3.2 Gli strumenti

Per questo studio sono stati impiegati due questionari coadiuvati da una breve compilazione iniziale per raccogliere informazioni anagrafiche e socio-culturali da inserire in forma anonima.

I questionari utilizzati sono per la misurazione del burnout è stato *Link Burnout Questionnaire*, mentre per la personalità è stato utilizzato il *Big Five Questionnaire*.

4.3.2.1 LBQ – Link Burnout Questionnaire

Il Link Burnout Questionnaire (Santinello, 2015) (in appendice) è un questionario self-report che propone dei nuovi indicatori di Burnout fornendo norme specifiche di applicazione con 8 differenti professioni: infermieri, medici, educatori e operatori socioassistenziali, volontari, insegnanti, personale ospedaliero amministrativo e tecnico.

È composto da 24 item strutturati su scala Likert a sei punti (ognuno con tre item con polarità positiva e tre con polarità negativa che vanno da “mai” a “ogni giorno”) su quattro scale:

Esaurimento psicofisico: è la sensazione di sentirsi stanchi e sotto pressione, l'esaurimento delle risorse fisiche e psichiche.

Deterioramento della relazione: quando la relazione di aiuto con l'utente diviene alienata fino al cinismo.

Inefficacia professionale: quando i problemi professionali diventano situazioni incomprensibili.

Disillusione: quello che sembrava una passione è diventato una routine priva di significato.

4.3.2.3 BFQ -BIG FIVE QUESTIONNAIRE

Il Big Five Questionnaire (Caprara et al., 1993) (in appendice) è uno strumento psicometrico standardizzato che deriva direttamente dal NEO Personality Inventory (NEO-PI) di Costa e McCrae. Il modello proposto da Caprara e colleghi rivisita i cinque fattori: Estroversione, Amicalità, Coscienziosità, Stabilità emotiva, Apertura mentale risultando, al pari del NEO – PI, uno strumento di unificazione dei principali modelli fattoriali della personalità quali il modello di Eysenk o di Cattell.

Le cinque dimensioni si sviluppano su 132 item su scala Likert a cinque punti che vanno dal punteggio 1 (nessun accordo) al punteggio 5 (massimo accordo) e consistono in:

- 1) Energia (E). Tale dimensione valuta la qualità e l'intensità dei rapporti interpersonali, il livello d'attività, il bisogno di stimoli, la capacità di provare gioia. Alti punteggi in questa scala si riferiscono ad una modalità di comportamento attiva, socievole, loquace, etc. Considerata come Estroversione, nel modello proposto da Costa e McCrae;
- 2) Amicalità (A). Tale dimensione valuta la qualità degli orientamenti interpersonali in una serie ininterrotta di pensieri, sentimenti e azioni che vanno dalla compassione all'antagonismo;
- 3) Coscienziosità (C). Tale dimensione valuta il grado di organizzazione e di perseveranza di un individuo;
- 4) Stabilità emotiva (S). Valuta la presenza di uno stato emotivo irrequieto, nervoso e più o meno instabile. Valuta, inoltre, la capacità di controllare le emozioni ed i comportamenti in situazioni conflittuali;
- 5) Apertura Mentale (M). Valuta la proattività e l'apertura verso l'esperienza spontanea, il piacere di esplorare ciò che non è familiare; in sostanza l'atteggiamento verso le novità.

4.4 Risultati

Analisi descrittive

In questa sezione sono presentati i risultati delle analisi descrittive ottenute dai questionari di personalità (Tabella 2) e dal questionario di rilevazione del Burnout (Tabella 3)

Tabella 2. *Analisi descrittive per genere del BFQ*

		E	A	C	S	M
	Obs	Media (SD)	Media (SD)	Media (SD)	Media (SD)	Media (SD)
F	122	48,88 (9,293)	46,43 (9,842)	51,61 (10,028)	56,24(9,278)	52,22 (9,958)
M	49	45,9 (8,407)	46,04 (7)	49,84 (8,823)	52,9 (7,349)	49,33 (8,214)
Tot	171	48,02 (9,124)	46,32 (9,1)	51,11 (9,706)	55,28 (8,878)	51,39 (9,558)

Nota. F= Femmine; M= Maschi; E= Energia; A= Amicalità; C= Coscienziosità; S = Stabilità emotiva; M= Apertura Mentale;

Tabella 3. *Analisi descrittive per genere del LBQ*

		EP	DR	IP	D
	Obs	Media (SD)	Media (SD)	Media (SD)	Media (SD)
F	122	5,25 (2,129)	5,79 (1,895)	4,26 (1,665)	5,19 (1,534)
M	49	5,31 (1,828)	6,35 (1,888)	4,47 (1,26)	5,51 (1,157)
Tot	171	5,26 (2,042)	5,95 (1,904)	4,32 (1,559)	5,28 (1,44)

Nota. EP= Esaurimento Psicofisico; DR= Deterioramento Relazionale; Inefficacia Professionale; D=Disillusione.

I dati emersi dal Big Five Questionnaire sono stati preventivamente e singolarmente trasformati da punteggi grezzi in punteggi standard in base ai criteri forniti da Caprara e collaboratori (1993) e presenti in tabella 4.

Tabella 4. Criteri per il calcolo delle 5 dimensioni del Big Five Questionnaire.

DIMENSIONI PRINCIPALI BFQ	
Aggettivi prototipici	Punti T
Energia - E	
Molto	t>65
piuttosto VIVACE	65>t>55
moderatamente ESTROVERSO	55>t>45
poco TRASCINATORE	45>t>35
per nulla	t<35
Amicalità - A	
Molto	t>65
piuttosto ALTRUISTA	65>t>55
moderatamente COMPENSIVO	55>t>45
poco TOLLERANTE	45>t>35
per nulla	t<35
Coscienziosità - C	
Molto	t>65
piuttosto RESPONSABILE	65>t>55
moderatamente ORDINATO	55>t>45
poco DILIGENTE	45>t>35
per nulla	t<35
Stabilità emotiva - S	
Molto	t>65
piuttosto EQUILIBRATO	65>t>55
moderatamente CALMO	55>t>45
poco PAZIENTE	45>t>35

per nulla	t<35
Apertura mentale - M	
Molto	t>65
piuttosto CREATIVO	65>t>55
moderatamente FANTASIOSO	55>t>45
poco INFORMATO	45>t>35
per nulla	t<35

I risultati mostrano che i punteggi si assestano su valori mediamente moderati.

Volendo, dunque, descrivere per criteri generali i partecipanti potremmo definirli come moderatamente estroversi con un buon equilibrio mentale, responsabili e abbastanza tolleranti tanto da essere adeguatamente aperti al cambiamento. Si tratta dunque di caratteristiche di personalità molto comuni anche se registrano delle divergenze di genere per quanto riguarda il tratto della *Stabilità Emotiva* che vede il gruppo maschile dei partecipanti assestarsi su punteggi piuttosto inferiori rispetto alla compagine femminile (F 56,24 – SD 9,278; M 52,9 - SD 7,349). Tale aspetto fa presupporre che le insegnanti abbiano una maggiore stabilità emotiva rispetto agli uomini.

Per quanto riguarda i punteggi ottenuti per il Burnout, prima di essere sottoposti ad analisi statistica sono stati trasformati a punteggi grezzi in punteggi stanine, in base alle tabelle di conversione fornite dagli autori del questionario. In base a questo ed in prima battuta è possibile asserire che i partecipanti non risultano a rischio di sviluppo della sindrome, ma rientrano ugualmente in punteggi medio alti tendenti al polo negativo delle dimensioni, così come mostrato nella tabella 5.

Tabella 5. Valori di rischio di sviluppo della sindrome di Burnout

	pt 1-2	pt 3-7	pt 8-9
Esaurimento Psicofisico	Polo Positivo - Energico	Medio	Polo Negativo - Esaurimento
Deterioramento Relazionale	Polo Positivo - Coinvolto	Medio	Polo Negativo - Deteriorato
Inefficacia Professionale	Polo Positivo - Efficace	Medio	Polo Negativo - inefficace
Disillusione	Polo Positivo - Soddisfatto	Medio	Polo Negativo - Disilluso

Il verde indica una fascia a basso rischio, il giallo un medio rischio ed il rosso un alto rischio di burnout

Si registra, inoltre, che il i maschi ottengono punteggi più alti del corrispettivo femminile, in particolare per il Deterioramento Relazionale.

Correlazioni

Dopo la panoramica generale si è proceduto con l'analisi delle correlazioni tra le quattro dimensioni del burnout, così come proposte da Santinello (2015), ed i tratti di personalità, così come mostrato la tabella 6.

Tabella 6. *Correlazioni tra LBQ e BFQ*

LBQ		BFQ					
	Obs		E	A	C	S	M
EP	171	Pearson r	-.295**	-.223**	-.198**	-.404**	-.170*
		Sign. (a due code)	.000	.003	.009	.000	.027
DR	171	Pearson r	-.327**	-.265**	-.179*	-.338**	-.388**
		Sign. (a due code)	.000	.000	.019	.000	.000
IP	171	Pearson r	-.306**	-.176*	-.201**	-.350**	-.343**
		Sign. (a due code)	.000	.021	.008	.000	.000
D	171	Pearson r	-.296**	-.345**	-.258**	-.295**	-.335**
		Sign. (a due code)	.000	.000	.001	.000	.000

Nota. EP= Esaurimento Psicofisico; DR= Deterioramento Relazionale; Inefficacia Professionale; D=Disillusione; ; E= Energia; A= Amicalità; C= Coscienziosità; S = Stabilità emotiva; M= Apertura Mentale; *La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code); **La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

I dati della correlazione mostrano che le variabili sono tutte tra di loro inversamente correlate, ovvero tanto più tenderanno sul polo positivo i punteggi ottenuti al Big Five Questionnaire, tanto più bassi saranno i punteggi ottenuti sulle scale del Burnout. Procedendo per ordine, per la dimensione dell'Esaurimento Psicofisico (EP) i tratti di personalità che risultano più significativi sono Energia (E) ($r = -.295$; p Value .000) e Stabilità Emotiva (S) ($r = -.404$; p Value .000). Questo indicherebbe che nei soggetti che sono tendenzialmente più estroversi corrisponde il polo positivo nella dimensione dell'Esaurimento Psicofisico (EP) del Burnout in base ad una forte correlazione negativa. Correlate negativamente tutte e 5 le dimensioni del Big Five Questionnaire (BFQ) la dimensione del Deterioramento Relazionale (DR), con una significatività inferiore per la Coscienziosità (C) ($r = -.179$; P Value .019) mentre gli altri tratti si assestano tutti sullo sulla stessa significatività (p Value .000). Per quanto riguarda la dimensione dell'Inefficienza Professionale (IP) i tratti che risultano con maggiore significatività sono quelli dell'Energia (E) ($r = -.306$; P Value .000), della Stabilità Emotiva (S) ($r = -.350$; p Value .000) e dell'Apertura Mentale (M) ($r = -.343$; P Value .000). D). L'ultima dimensione, quella della Disillusione (D) risulta meno significativo il tratto della Coscienziosità (C) ($R = -.258$; P Value .001).

Confermato un legame tra le dimensioni del Burnout ed i tratti di personalità si è proceduto con l'ANOVA ad una via ponendo in relazione le singole dimensioni del Burnout con i tratti di personalità, rilevando che in tutti i casi le relazioni sono statisticamente significative (P Value .000) e dimostrando che i legami tra le variabili non sono dovuti al caso.

Regressioni Lineari per Burnout e Personalità

Dopo questa verifica, si è proceduto con la regressione lineare per verificare quali tratti di personalità fossero predittori nelle quattro dimensioni di Burnout.

La tabella 7 mostra la regressione lineare per i cinque tratti di personalità con variabile dipendente L'Esaurimento Psicofisico.

Tabella 7. *Regressione lineare per i tratti di personalità e la dimensione di Esaurimento Psicofisico*

predittori	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	P Value
	T	Errore std	Beta		
	11.991	1.131		10.604	.000
E	-.046	.019	-.205	-2.391	.018
A	-.003	.019	-.011	-.133	.895
C	-.018	.017	-.088	-1.063	.289
S	-.084	.018	-.367	-4.748	.000
M	.023	.019	.109	1.221	.224

E= Energia; A= Amicalità; C= Coscienziosità; S = Stabilità emotiva; M= Apertura Mentale

I risultati mostrano come fattore predittivo nello sviluppo della polarità negativa dell'Esaurimento Psicofisico (EP) sia il tratto Energia (E) (p Value .018) che la Stabilità Emotiva (M) (p Value .000).

La stessa analisi statistica è stata applicata alla dimensione Deterioramento Relazionale (DR) come è mostrato nella tabella 8.

Tabella 8. *Regressione lineare per i tratti di personalità e la dimensione di*

Deterioramento Relazionale.

Predittori	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	P Value
	T	Errore std	Beta		
	12.210	1.050		11.625	.000
E	-.034	.018	-.165	-1.937	.054
A	-.003	.018	-.014	-1.167	.868
C	.012	.016	.060	.725	.470
S	-.045	.017	-.208	-2.702	.008
M	-.051	.018	-.254	-2.858	.005

E= Energia; A= Amicalità; C= Coscienziosità; S = Stabilità emotiva; M= Apertura Mentale

I risultati mostrano come fattori predittivi nello sviluppo della polarità negativa del Deterioramento Relazionale siano in questo caso la Stabilità Emotiva (p Value .005) e l'Apertura Mentale. Gli stessi tratti risultano predittori per la dimensione dell'Inefficienza Professionale come riportato in tabella 9 (S= p Value .001; M= p Value .023).

Tabella 9. *Regressione lineare per i tratti di personalità e la dimensione*

dell'Inefficacia professionale.

Predittori	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	P Value
	T	Errore std	Beta		
	9.338	.868		10.757	.000
E	-.029	.015	-.169	-1.962	.051
A	.018	.014	.103	1.219	.224
C	-.002	.013	-.013	-.158	.874
S	-.047	.014	-.269	-3.469	.001
M	-.034	.015	-.206	-2.289	.023

E= Energia; A= Amicalità; C= Coscienziosità; S = Stabilità emotiva; M= Apertura Mentale

Per la dimensione "Disillusione" non risulta con la regressione lineare come predittore nessun tratto così come mostrato nella tabella 10.

Tabella 10. *Regressione lineare per i tratti di personalità e la dimensione della*

Disillusione

Predittori	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sign.
	T	Errore std	Beta		
	10.031	.808		12.414	.000
E	-.014	.014	-.088	-1.014	.312
A	-.026	.013	-.164	-1.925	.056
C	-.011	.012	-.075	-.894	.373
S	-.024	.013	-.148	-1.891	.060
M	-.019	.014	-.127	-1.404	.162

E= Energia; A= Amicalità; C= Coscienziosità; S = Stabilità emotiva; M= Apertura Mentale

Per ridurre l'errore statistico si è proceduto con l'analisi di un modello ad effetti fissi i cui risultati sono mostrati in tabella 11.

Tabella 11. *Analisi del modello ad effetti fissi per la dimensione Disillusione ed i tratti di personalità.*

Parametro	Stima	Errore std	gl	t	p Value	CI 95%
Intercettazione	10.243.651	.789694	151.574	12.972	.000	8683423; 11803879
E	-.015093	.013041	168.281	-1.157	.249	-.040839;.010653
A	-.031991	.013019	169.529	-2.457	.015	-.057692;-.006291
C	-.008981	.011902	168.921	-.755	.452	-.032476;.014515
S	-.024233	.012077	168.163	-2.007	.046	-.048076;-.000391
M	-.018880	.012937	167.510	-1.459	.146	-.044421;.006661

E= Energia; A= Amicalità; C= Coscienziosità; S = Stabilità emotiva; M= Apertura Mentale; Gl= Grado di Libertà; CI= Intervallo di Confidenza.

L'analisi mostra che ad essere fattori predittivi per la Disillusione sono l'Amicalità (p Value .015) e la Stabilità emotiva (p Value .046) con un intervallo di confidenza al 95%.

4.5 Discussioni.

Il proposito di questo studio era quello di esplorare empiricamente la relazione tra personalità ed insorgenza della sindrome di Burnout negli insegnanti, nello specifico quali tratti potessero essere maggiormente predittori, oltre a valutare i livelli di Burnout in base al modello proposto da Santinello. La letteratura scientifica sul rapporto tra Big Five e Burnout negli insegnanti è molto ridotta e recente ma mostra come la personalità abbia un ruolo fondamentale nello sviluppo del Burnout (Kokkinos, 2007; Cramer & Binder, 2013).

I risultati ottenuti in questa indagine hanno mostrato che gli insegnanti presentano livelli medi di Burnout per tutte e quattro le dimensioni. Nello specifico gli uomini raggiungono un livello di Burnout complessivo leggermente superiore alle colleghe, un dato che risulta in contrasto con la letteratura che vede, invece, le donne avere livelli di Burnout superiori rispetto agli uomini (Kokkinos, 2007; Purvanova & Muros, 2010). Questo dato troverebbe giustificazione in uno studio del 2004 di Simpson sugli uomini e donne che occupano posizioni lavorative generalmente attribuite al sesso opposto, soffrono maggiormente di stress dovuta alla discriminazione di genere, o quanto meno all'idea stereotipata della posizione lavorativa stessa. Infatti, il Rapporto Talis (Teaching And Learning International Survey), promosso dall' OCSE e divulgato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013), riferisce che complessivamente gli insegnanti in Italia sono il 79% donne. Percentuale che varia anche in base agli istituti, ad esempio negli istituti psicopedagogici raggiunge anche l'85%. Tale aspetto induce a pensare che gli uomini possano vivere il proprio lavoro come non adeguato alla propria identità di genere (Simpson, 2004;) vittime di una logica stereotipata che accentuerebbe la condizione di Burnout (Shen-Miller & Smiler, 2015).

Poiché all'interno di ogni individuo coesistono e copresenziano i diversi tratti ma con livelli di intensità differenti, si giustificherebbe, in tal senso, anche l'influenza predittiva che hanno solo alcuni tratti, rispetto ad altri, su determinate dimensioni di Burnout. Con la regressione lineare si è mostrato questo tipo di legame tra personalità e Burnout. Dai risultati sembrerebbe che i tratti di

Energia e Stabilità Emotiva influenzino la dimensione dell'esaurimento psicofisico, ovvero soggetti che ottengono bassi punteggi in questi tratti sono correlati ad un maggiore rischio di insorgenza di Burnout per la dimensione dell'esaurimento psicofisico. Dalla combinazione dei due tratti emergerebbero soggetti che si descrivono poco dinamici, loquaci ed attivi, generalmente taciturni, poche energie a cui attingere, in sostanza quella che la letteratura identifica come introversi (McCrae & Costa, 1987) oltre ad essere soggetti ansiosi, irritabili o particolarmente impulsivi. In base a quanto mostrato dalla ricerca internazionale i tratti di personalità sono strettamente correlati alle strategie di coping messe in atto per fronteggiare lo stress: in questo caso soggetti con un'alta dinamicità ed energia riescono a metter in atto strategie di coping più funzionali per fronteggiare l'esaurimento psicofisico (Basim & Begenirbaş, 2013). In altre parole il livello di esaurimento psicofisico aumenta in base a quanto il soggetto risulta introverso e nevrotico, come già mostrato da Kokkinos e collaboratori (2007) e da Saglam Ari e Cina-Bal (2008). Proseguendo con la dimensione del deterioramento relazionale, (cinismo o depersonalizzazione nel modello di Maslach) i risultati mostrano che ad essere predittori sono i tratti di Stabilità Emotiva ed Apertura mentale, che nello specifico riguarderebbero quei soggetti particolarmente ansiosi ed irritabili che si ritengono poco colti ed incuriositi da nuove esperienze, mostrando una visibile refrattarietà verso culture ed usanze differenti dalla propria. Ylmaz (2014) ritiene che l'apertura mentale sia una caratteristica fondamentale in un insegnante, in quanto in un processo dinamico ed in continuo cambiamento quale la scuola una predisposizione al cambiamento, alla curiosità ed all'esplorazione tutelati dal rischio di insorgenza di Burnout. Inoltre una adeguata estroversione, apertura al cambiamento e di conseguenza alla conoscenza, consente di costruire relazioni sociali sane e più stabili, aspetto che risulta come fattore di protezione nella dimensione del deterioramento relazionale. Dai risultati della ricerca, risultano predittivi anche per la dimensione dell'Inefficacia professionale, nuovamente i tratti di stabilità ed apertura mentale. In questo caso l'inefficacia professionale potrebbe essere collegata alla natura stessa dell'insegnante, legato ad aspetti molte volte più relazionali che pedagogici con l'utente. Questo aspetto è fortemente

legato al concetto che il lavoro di insegnante è una professione ad *high touch* (Chirico & Ferrari, 2015), ovvero ad alto impatto emotivo dovuto alla tipologia dell'utenza, al pari delle professioni sanitarie e delle forze dell'ordine. L'ultima dimensione, denominata da Santinello "Disillusione" (2007), è risultata quella che ha necessitato di un approfondimento maggiore con un modello misto, in quanto la regressione lineare non mostrava alcun tratto predittivo di insorgenza. Si tratta di una dimensione poco esplorata, della quale esiste una sola ricerca (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014) inerente le differenze di Burnout tra docenti curricolari e di sostegno.

Nella stima con gli effetti fissi che ha garantito una maggiore omogeneità alle variabili, le dimensioni predittive sono risultate la stabilità emotiva e l'amicizia. In sostanza nelle altre dimensioni, il nevroticismo gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo di questa dimensione che è inerente all'idealizzazione iniziale del docente, alla sua motivazione e voglia di lavorare in un ambiente creativo e sempre dinamico, a contatto con le persone con un grosso mandato sociale. Idealizzazioni che, con l'aumento di degli anni di servizio ed il carico di lavoro sempre di più legato ad aspetti routinari, sfocia in una drastica riduzione della passione iniziale, assieme alla motivazione ed alla riduzione dell'aspetto valoriale a cui l'insegnante aveva dato voce con l'espletamento della sua funzione lavorativa all'interno della società. Ad essere predittori dell'insorgenza di tale dimensione risultano quelle persone che appaiono come poco altruiste ed amichevoli, introversive e con bassa empatia. Quindi un tratto di personalità che protende verso una chiusura ed una bassa gradevolezza verso il prossimo, non può che fare matching con la caduta dell'idealizzazione del proprio lavoro confermando quanto affermato da Chernis (1980) sull'origine del Burnout come reazione ad uno stato di tensione e di insoddisfazione legata al lavoro svolto.

In fine, il tratto di personalità che sembra essere quello con maggiore predittività sulla maggioranza delle dimensioni risulta la stabilità emotiva, dato in accordo con la letteratura scientifica (Kokkinos, 2007).

4.6 Verifica delle Ipotesi

In base a quanto emerso dai risultati l'ipotesi nulla viene rigettata ed accettata l'ipotesi alternativa, in quanto le dimensioni del Burnout variano in base ai tratti delle personalità, quest'ultimi emersi come predittori del Burnout stesso, risultato del tutto in linea con quanto presente in letteratura.

4.7 Conclusioni

Il lavoro qui presentato conferma la relazione tra personalità e Burnout, lanciando nuovi spunti di riflessione su quali tratti possono maggiormente influenzare la sindrome. Il lavoro non è esente da limitazioni, quali appunto la numerosità e una distribuzione dei partecipanti su base nazionale. Nonostante questo si è voluto porre l'attenzione sulle caratteristiche di personalità che possono favorire la condizione di malessere dell'insegnante, nella fattispecie quella del Burnout, i cui effetti negativi possono avere risvolti importanti sia in termini individuali del personale docente che sull'intero processo di insegnamento-apprendimento. In questo caso si è voluto esplorare una dimensione individuale, scevra dal contenuto o dal contesto di lavoro. In base a quanto emerso si potrebbe ipotizzare che sia possibile se non necessario inserire nell'iter di selezione un'adeguata selezione psicoattitudinale e motivazionale dell'insegnante, cosa che in Italia è completamente lacunosa per questa posizione lavorativa. Considerando, inoltre, che il livello di Burnout così come presentato in letteratura, può variare in base all'utenza, al rapporto con i colleghi e più genericamente al contenuto ed al contesto di lavoro, sarebbe opportuno se non necessario supportare gli insegnanti nell'identificazione delle risorse personali, legate ai propri tratti di personalità magari con l'inserimento di psicologi scolastici che riescano ad aiutare l'acquisizione di competenze emotive in questa professione aumentando parallelamente la consapevolezza di avere una rete di risorse sempre presente e disponibile nei momenti di difficoltà nel contesto scolastico (Salvatore & Di Scotto, 2005; Ligorio & Cacciamani, 2013). Un elemento questo che, come emerso in studi nazionali e

internazionali, risulta essere determinante per la qualità della vita degli insegnanti e trasversalmente sulla qualità di vita dei propri allievi. Un passo precedente però andrebbe fatto in ragione di un progetto di prevenzione e promozione della salute anche attraverso la creazione di programmi formativi e di intervento ad hoc per la professione di insegnante, mirati all'aumento di una maggiore cura di sé e delle proprie risorse in modo da prevenire l'insorgenza della sindrome di Burnout.

Future ricerche potrebbero indagare le dimensioni legate ai modelli mentali, filone recente sulla ricerca sullo stress da lavoro correlato che trae origine in una ricerca di Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2005), ricercatori in organizzazione e strategia aziendale dell'università del Michigan i primi due e della California il terzo, che studiando lo stress lavorativo su un campione di infermiere, osservarono che il tipo di reazione (osservazione, azione) alla malattia dei propri pazienti era il frutto di modelli mentali acquisiti dalla triangolazione tra percorso formativo ed esperienza lavorativa e di vista. Secondo gli autori erano i modelli mentali a guidare le infermiere nella risposta più adeguata nei confronti della malattia del paziente, o meglio a dare significato alla richiesta di quest'ultimo.

Sulla base degli studi Weick e colleghi, negli ultimi 6 anni si è sviluppato un filone della ricerca sull'insorgenza delle patologie da stress correlato che si è focalizzato sui modelli mentali dei lavoratori (Nielsen Nielsen, Randall & Christensen, 2015; Nielsen, Randall & Christensen, 2010;). Nielsen e colleghi (Nielsen et al., 2015. Pag. 4), citando Cannon-Bowers e Salas (2001), riferiscono che gli *“Shared mental models can be understood as the knowledge structures held by members of a team which enable them to have realistic expectations of the task and coordinate and adapt their behavior accordingly. The development of shared mental models through training may be especially important when team implementation involves inexperienced employees or those with relatively little formal education. Smith-Jentsch, Campbell, Milanovich, and Reynolds (2001) found that lower ranking employees that had limited time in the service had less accurate shared mental models of how to work in teams”*⁸. Si deduce che i modelli mentali si sviluppano sui significati condivisi e co-

⁸ (Traduzione dello scrivente) I modelli mentali condivisi possono essere intesi come quelle strutture di conoscenza in possesso dei membri di un team di lavoro, che consentano loro di avere aspettative realistiche sulle mansioni lavorative e di

costruiti dagli attori partecipanti allo stesso contesto che fanno sì che gli attori di questo contesto mettano in atto comportamenti che facilitino il raggiungimento di un obiettivo (Task) attraverso il gruppo di lavoro, ma in quest'ottica la procedura di creazione di significato, continua l'autrice, è sostanzialmente “*sensemaking can be treated as reciprocal exchanges between actors (Enactment) and their environments (Ecological Change) that are made meaningful (Selection) and preserved (Retention)*”⁹.

Il filone di ricerca sui modelli mentali considera lo stress come una mancata realizzazione di significati condivisi che pone il soggetto in uno stato di tensione tale da indurre patologie da stress da lavoro correlato. In tal senso, gli autori, prevedono che il rilevamento da stress da lavoro correlato faccia riferimento al tipo di modello mentale condiviso e che solo in una fase successiva si possa pianificare un giusto ed adeguato intervento. Questo sembrerebbe fare strada al modello di intervento psicologico proposto da Renzo Carli, psicoanalista e metodologo dell'intervento psicologico dell'Università “La Sapienza” di Roma, che, in linea con il paradigma sociocostruttivista, propone i modelli mentali come il frutto della condivisione e costruzione di significati ad orientamento psicodinamico. In tal senso il modello di Carli completerebbe il modello dei mental models di Nielsen e collaboratori, ed integrerebbe in questo modo anche le lacune fornite dagli altri modelli che non prevedono né la costruzione dei modelli mentali ed i processi di significazione né la conseguente costruzione di culture locali, ovvero la modalità condivisa con la quale gli attori costruiscono, sul piano simbolico, la loro identità e reciprocità, ovvero un codice generativo condiviso di significati.

Secondo tale prospettiva, quindi, i lavoratori sono gli attori che simbolizzano affettivamente il luogo di lavoro e di conseguenza anche la percezione dello stress. Le prime emozioni sulle quali strutturiamo la nostra conoscenza sono di natura bipolare: amico/ nemico, alto/basso,

adattare il loro comportamento di conseguenza. Lo sviluppo di modelli mentali condivisi attraverso la formazione può essere particolarmente importante quando bisogna implementare dipendenti inesperti o quelli con un'istruzione relativamente poco formale. Smith-Jentsch, Campbell, Milanovich, e Reynolds (2001) hanno scoperto che dipendenti di basso grado aziendale o che stavano da poco tempo in servizio avevano meno modelli mentali condivisi di come lavorare in team meno accurati.

dentro/fuori, davanti/dietro. In tal senso, la Collusione intesa come simbolizzazione affettiva da parte di chi partecipa al contesto, si riferisce al processo di simbolizzazione affettiva delle emozioni, di un condividere emozionalmente. Attraverso il parlare, abbiamo, dunque un doppio effetto: produrre una costruzione di senso e trasformare in contesti linguistici la simbolizzazione affettiva costruendo emozionalmente una relazione con il contesto locale a cui il parlare è diretto.

Il modello mentale, dunque, è la modalità con cui il soggetto elabora il mondo che lo circonda, attribuisce ad esso un significato ed a esso reagisce, ovvero è la modalità con la quale reagisce al contesto. Si tratta di modalità inconse, che investono emotivamente l'agito. Partendo dal presupposto teorico proposto da Matte Blanco¹⁰, la mente funziona dentro due modalità: l'inconscio ed il conscio. Due modalità che non si escludono ma che sono in reciproca sinergia, ovvero sono co-presenti e coesistenti, che stabiliscono relazioni con gli oggetti. In questo si colloca la dimensione emozionale entro l'area che va dal modo di essere inconscio della mente al suo modo cosciente. Dove per inconscio non si intende un archivio di significati in un'ottica individuale, né una dimensione sovraindividuale come negli archetipi, quanto un aspetto della doppia referenza di un processo mentale sempre presente (Matte Blanco, 1979) che inevitabilmente investe anche l'agire nel modo di approcciarsi al lavoro. A sostenere l'importanza dei modelli mentali nel lavoro con lo stress, recenti ricerche hanno posto l'attenzione sull'influenza dei modelli mentali degli attori partecipanti allo stesso contesto, per poter pianificare gli interventi sulla riduzione dello stress dei lavoratori (Nielsen et. al, 2010).

⁹ Traduzione dello scrivente). Il sensemaking può considerato come il sistema di scambi di significati tra gli attori e l'ambiente a cui appartengono, che si basano su episodi densi di significato, che vengono conservati nella conoscenza collettiva.

¹⁰ Ignacio Matte Blanco, psichiatra e psicoanalista cileno (1908-1995) ha sviluppato partendo dai presupposti della prima topica freudiana un modello della mente di conscio-inconscio. L'autore ha iniziato analizzando le cinque caratteristiche dell'inconscio che aveva delineato Freud: l'atemporalità, lo spostamento, la condensazione, la sostituzione della realtà interna con quella esterna, ed il principio di non contraddizione. Mentre per Freud l'inconscio è l'insieme dei contenuti rimossi alla coscienza, per il cileno, invece, si tratta di un insieme di infiniti che più che a contenuti rimossi ha natura strutturale della psiche. In tal senso si deduce che, se l'inconscio ha caratteristiche costanti deve avere regole, o non ci sarebbe il caos. Su tale presupposto Matte Blanco teorizza la bilogica indicando come caratteristiche fondamentali dell'inconscio l'atemporalità e il principio di non contraddizione e definendola come logica simmetrica, mentre caratteristica per il conscio si tratta di una logica simmetrica. Si tratta, per l'autore cileno, di due processi logici che sono copresenti e coesistenti.

In tal senso la ricerca sullo stress potrebbe essere aiutata con la rilevazione della cultura locale e pianificazione opportuna di interventi, così come è in linea con i recenti modelli sopra esposti. Per quanto quest'ultime siano di impostazione cognitivista, la modalità di indagine coincide perfettamente con quanto esposto da Carli e da Matte Blanco, in quanto <<in una prospettiva socioanalitica l'istituzione protegge il singolo (operatore/fruitoro del servizio) da angosce depressive e persecutorie, grazie alla presenza di un sistema di valori che fungono da contenitori "culturali" di difesa. Ogni istituzione di lavoro, di fatto, non funziona solo per il raggiungimento di scopi e compiti realistici, ma funziona anche in modo inconscio nel sostenere e difendere i propri membri dall'emergere di angosce primarie di tipo persecutorio e depressivo. In ragione di queste prospettive, un'istituzione, quindi, assume una forma e un contenuto manifesti (organizzazione e obiettivi di lavoro realistici) e una forma e un contenuto latenti (fantasie inconsce socialmente condivise dai membri)>> (Freda,2008).

Questi aspetti possono aiutare a determinare quali variabili abbiano più peso nello sviluppo del Burnout e ad attuare le strategie più opportune per supportare gli insegnanti in un compito sempre più difficile, di criticità nella gestione di emozioni di fronte a situazioni difficili dei propri utenti e che vede una costante discrepanza tra aspettative e realtà.

Bibliografia

- Abu-Hilal, M.M., (1995). Dimensionality of burnout: testing for invariance across Jordanian and Emirati teachers. *Psychological Reports*, 77,1367-75
- Acanfora, L. (2002). *Come logora insegnare*. Roma: Edizioni MA.GI.
- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2) (pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Adler A. (1975). *Psicologia individuale e conoscenza dell'uomo*. Roma: Newton Compton.
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Admiraal, W. F., Wubbels, T., & Korthagen, F. A. (1996). Student teacher behaviour in response to daily hassles in the classroom. *Social Psychology of Education*, 1, 25-46
- Alacevich, F. (2010). Il circolo virtuoso della qualità. *Igiene e sicurezza del lavoro*, 5, 272
- Albanese O., Fiorilli C., Gabola P. e Zorzi F. (2008), Promozione del benessere negli insegnanti(85-108). In C. Guido e G. Verni (Eds.), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Bari, Ragusa Grafica Moderna.
- Alkhadher O. & Al-Naser H. (2006), Assessing occupational stress, strain and coping for North American teachers in Kuwait. *Psychological Reports*, 681-690.
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, (1, Whole No. 211).
- Alparslan O., & Doganer G. (2009). Relationship between levels of burnout of midwives who work in Sivas, Turkey province center and identified socio-demographic characteristics. *International Journal of Nursing and Midwifery*, 1(2), 19–28. ,

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anand, K. (2011). A Pilot Study on Influence of Organizational Role Stress on Perceived Burnout among Military Aircrew. *Indian Journal of Aerospace Medicine*, 55(2), 21-27.
- Anderson, M.B. & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Andrisano-Ruggieri R., Capunzo M., Crescenzo P., Ambrosio R., Savastano R., Boccia G. (2015). The role of sentinel events in the measurement of work-related stress. *Psychology*, 6, 151-158. doi:10.4236/psych.2015.62014
- Andrisano-Ruggieri, R., Capunzo, M., Crescenzo, P., Savastano, R.,; Truda, G; De Caro, F., Pennisi, M. & Boccia, G. (2016). Inconsistency of Sentinel Events and No Gender Difference in the Measurement of Work-Related Stress. *Sage Open*, 1,1-13
- Asimeng-Boahene, L. (2003). Understanding and Preventing Burnout among Social Studies Teachers in Africa. *The Social Studies*, 94(2), 58–62.
- Aydogan I., Dogan A.A., & Bauram N. (2009), Burnout among turkish high school teachers working in Turkey and abroad: A comparative study. *Electronic journal of Research in Education Psychology*, 7, 1249-2095.
- Bacchini, F. (2007). Il rischio psicosociale. *I Corsi di ISL*, 7, 26-34.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of social psychology*, 146(1), 31-50

- Barbaranelli, C., e Caprara, G.V. (1996a). How many dimensions to describe personality ? A comparison of Cattell, Comrey and the Big Five taxonomy of personality traits. *European Review of Applied Psychology*, 46, 15-24.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490–515.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Muller, U., Wirsching, M., et al. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199–204.
- Basim, H. N. & Begenirbaş, M. (2013). Effects of Teacher Personalities on Emotional Exhaustion: Mediating Role of Emotional Labor. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1488-1496.
- Beach, R., & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14, 337-351.
- Beck, C.L. & Gargiulo, R.M. (1983). Burnout in teachers of retarded and non retarded children. *Journal of Educational Research*, 76, 169-173.
- Belcastro, P.A. (1982). Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Report*, 50, 1045-1046.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3:13-33.
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine experimental*. J. B. Bailliere et Fils: Parigi.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519- 539.

- Bhagat R.S, & Allie SM. (1989). Organizational stress, personal life stress, and symptoms of life strains: An examination of the moderating role of sense of competence. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 231–253.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Blasé, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40
- Boles J.S., Dean D.H., Ricks J.M., Short J.C., Guangping W. (2000), The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, 12-34.
- Borg, M. G. (1999). Occupational stress in British educational settings: a review. *Educational Psychology*, 65(1): 49-67.
- Bortner, R. W. (1969). A short rating scale as a potential measure of Pattern A behavior. *Journal of Chronic Disease*, 22, 525-533.
- Bortner, R.W., & Rosenman, R. H. (1967). The measurement of Pattern A behavior. *Journal of Chronic Disease*, 20, 87-91.
- Brown, M. & Ralph, S. (1998) The identification of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.) *Stress in teaching: past, present and future*. London, Athenaeum Press: 120-138.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences. *Work and Stress*, 16, 1–17.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1995). Job stressors, type A behavior, coping responses, and psychological burnout among teachers. *International Journal of Stress Management*, 2, 45-57.

- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe, & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cannon, W. B. (1915) *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. ew York, NY: D. Appleton.
- Cannon, W. B. (1927). The James–Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106–124.
- Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 195-202.
- Cano-Garzia, F.J., Padilla-Munoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005).
- Canter, M. B., & Freudenberger, L. (2001). Herbert J. Freudenberger (1926-1999). *American Psychologist*, 56(12), 1171.
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.
- Caplan, R.D. (1987). Person-Environment Fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives, and Mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 248-267
- Caprara, G.V., Barbanelli, C., Borgogni, L., & Vecchione, M. (1993). *Big Five Questionnaire*. Firenze: Giunti O.S.
- Caprara, G.V., e Barbaranelli, C. (1996). La misura della personalità in ambito organizzativo. In L. Borgogni (Eds.), *Valutazione e motivazione delle risorse umane nelle organizzazioni* (pp. 147-168). Milano: Franco Angeli.
- Caprara, G.V., & Cervone, D. (2003). Personality: Determinants, dyanmics and potentials. *Psychological Medicine*, 33(3), 565-566.
- Carli, R. & Paniccia, M.R. (2003). *Analisi della domanda*. Bologna: il Mulino.

- Carlini, L., Fidenzi, L., Gualtieri, G., Nucci, G., Fagiolini, A., Coluccia, A. & Gabrielli, M. (2016).
Analisi e valutazione medico-legale della sindrome da burnout nell'ambito delle
helping profession e della tutela INAIL per i casi di malattia e suicidio. *Rivista di
Psichiatria*, 51(3), 87-95.
- Carotenuto, A. (1991). *Trattato di psicologia della personalità e delle differenze individuali*. Milano:
Cortina editore.
- Cattell, R. B.. (1943). The description of personality: basic traits resolved into clusters. *The Journal of
Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 38(4):476-506
- Cazzetta, G. (1991). *Responsabilità aquiliana e frammentazione del diritto comune civilistico (1865-
1914)*. Milano: Giuffrè Editore
- Chan D.W. (2006), Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary
school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042- 1054.
- Chan, D.W. (1998). Stress coping strategies, and psychological distress among secondary school
teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145- 163.
- Chan, D.W., Hui, E. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong
Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Cherniss C. (1980). *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. Beverly Hills: Sage Publication
Inc.
- Chirico, F. & Ferrari, G. (2014). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la
sorveglianza sanitaria*. Milano: FerrariSinibaldi
- Circolare ministeriale del 18/11/2010 n.23692, dlgs art 28, Indicazioni per la valutazione dello stress
da lavoro correlato. Retrieved from <http://www.reteambiente.it/normativa/14224/>
- Cole, M. & Walker, S. (1989) *Teaching and Stress*. London: Open University Press.
- Cloninger, C.R., Svrakic, D.M., & Przybeck, T.R. (1993). A psychobiological model of temperament
and character. *Archives of general psychiatry*, 50(12), 975.

- Comrey, A.L. (1970). *The Comrey Personality Scales*. San Diego, CA: EdITS
- conditions, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41.
- Cooper C. L., & Marshall J. (1978a) *Sources of managerial and white collar stress*. In Cooper C. L., Payne R. (Eds.), *Stress at work*. New York: Wiley. Pp. 81–105.
- Cooper C. L., & Marshall J. (1978b) *Understanding executive stress*. London: Macmillan. , Google Scholar
- Cooper C. L., & Marshall J. (1980) *White collar and professional stress*. New York: Wiley
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator management guide*. Windsor, Ontario, Canada: National Foundation for Educational Research-Nelson.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cox, T. & Mackay, C.J. (1981). A Transactional approach to occupational. In: Corlett EN and Richardson J. (eds). *Stress, Work Design and Productivity*. Chichester, UK: Wiley & Sons.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). The relationship between personality traits and burnout among teachers. An international systematic review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1),101-123.
- Cunningham, B. & Sugawara, A. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem behaviors. *Journal of Educational Research*, 82, 34–39.
- Danesi M. e Mariani F. (1987), La sindrome del burn-out tra gli operatori dei servizi per le tossicodipendenze (111-124). In G. Contessa (Eds.), *L'operatore cortocircuito*. Milano: Clup
- De Beni, R., Carretti, B., Moè, A., & Pazzaglia, F. (2008) *Psicologia delle differenze individuali*. Bologna: Il Mulino.

- De Felice, F. & Cioccolanti, B. (1999). *Il rischio di burnout negli operatori socio sanitari*. Prato: Edizioni Goliardiche.
- Decreto Legislativo n.81/08, Testo unico sulla salute e sicurezza sul lavoro. Retrieved from <http://www.lavoro.gov.it/SicurezzaLavoro/MS/Normativa/Documents/TU%2081-08%20-%20Ed.%20Maggio%202014.pdf>
- Di Pietro, M. & Rampazzo, L. (1997). *Lo stress dell'insegnante*. Trento: Erikson.
- Dominici, R. (2011). *Valutazione e prevenzione dello stress lavoro-correlato. Modelli e strumenti operativi per intervenire sul disagio lavorativo: Modelli e strumenti operativi per intervenire sul disagio lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dunham, J., & Varma, V. (Eds) (1998). *Stress in teachers: Past, present and future*. London: Whurr.
- Edwards, J. R., Baglioni, A. J., & Cooper, C. L. (1990). Stress, Type-A, coping, and psychological and physical symptoms: A multi-sample test of alternative models. *Human Relations*, 43, 919-956.
- Evans P. D., Hucklebridge, F. & Clow A. (1997). Stress and the Immune System. *The Psychologist*, 10(7), 303-307.
- Experimental Education*, 63, .217-231.
- Eysenck, H. J. & Prell, D. B. (1951). The inheritance of neuroticism: an experimental study. *The British Journal of Psychiatry*, 97, 441-465.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Co.
- Fantini, L. (2010). Il sistema istituzionale, in P. Pascucci (Eds), *Il d.lgs. n. 81/2008: due anni dopo. I "sistemi" del diritto della sicurezza sul lavoro*. Conference paper, Urbino, 14-15 maggio 2010. Retrieved from: <http://olympus.uniurb.it/>, p. 26.
- Farber B.A. (1983). *Stress and burnout in the human service professions*. New York: Pergamon.
- Favretto, G. *Lo stress nelle Organizzazioni*. Bologna: Il Mulino

- Ferris, G.R., Bergin, T.G & Wayne, S.J. (2006). Personal characteristics, job performance and absenteeism of public school teacher. *Journal of Applied Social Psychology*, 18(7), 552-563.
- Fimian M.J. e Blanton L.P. (1987), Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teacher. *Journal of occupational psychology*, 8, 157-165.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., 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. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(6), 275-283. doi: 10.1016/j.erap.2015.10.003
- Fontana, D. & Abouserie, R. (1993) Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Fraccaroli, F. & Balducci, C. (2011). *Stress e rischi psicosociali nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Frasca, P. (2009). Stress - Obbligo di valutazione: problema od opportunità per le aziende e lavoratori. *Ambiente & sicurezza*, 8, 18-30.
- Freda, M.F. (2008). *Narrazione e intervento in psicologia clinica*. Napoli: Liguori Editore.
- French, J. R. P., Jr., & Kahn, R. L. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *Journal of Social Issues*, 18, 1-48.
- French, J. R. P., Jr., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. London: Wiley.
- Freud, S. (1923). L'Io e l'Es. In C. Muratti (a cura di) *Opere di Sigmund Freud*, Vol. IX, Torino: Bonghieri, 1977.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159- 165.

- Friedman, M.D., Rosenman, R.H. (1959). Association of a Specific Overt Behaviour Pattern with Blood and Cardiovascular Findings. *Journal of American Medical Association*, 169, 1286.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Farrar & Rinehart
- Fujishiro, K. (2005). *Fairness at work: Its impact on employee well-being*. The Ohio State University. Thesis Dissertation.
- Gabola, P., & Albanese, O., (2014). Rischio burnout per gli insegnanti di scuola primaria in Italia e Scozia. *Psicologia e scuola*, 35, 13-18
- Galimberti, U. (2003). *Enciclopedia di psicologia*. Milano: Garzanti
- Gallo, M. (2010). Stress lavoro-correlato: bussola per le imprese dopo la proroga. *Guida al lavoro*, 37, 20
- Gavish B. e Friedman I.A. (2010), Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167.
- Gold, Y. (1984). The factorial validità of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009-1016.
- Gouldner, A.W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161–178.
- Green, S. B., & Ross, M.E. (1996). A theory-based measure of coping strategies used by teachers: The problems in teaching scale. *Teaching & Teacher Education*, 12, 315- 325.
- Greenberg, J., (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22
- Greenglass, E.R., Fiksenbaum, L. & Burke, R.J. (1995). The relationship between social support and burnout over time in teachers. In P. Perrewe & R. Crandall (Eds.), *Occupational stress: A handbook*. (pp. 239-248). Washington, DC: Taylor & Francis.

- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531
- Griva, K., & Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*, 18, 457-471.
- Guglielmi, R.S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Hengartner, M.P., Kawohl, W., Haker, H., Rössler, W., Ajdacic-Gross, V. (2016). Big five personality traits may inform public health policy and preventive medicine: evidence from a cross-sectional and a prospective longitudinal epidemiologic study in a Swiss community. *Journal of Psychosomatic Research*, 84,44–51
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*, 70, 283–315.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Innes, J.M. & Kitto, S. (1989) Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teachers. *Personality and Individual Differences*, 10, 303-312.
- Istituto nazionale Assicurazione Infortuni sul Lavoro. (2011). *Valutazione e gestione del rischio da stress lavoro-correlato: Manuale ad uso delle aziende in attuazione del D.Lgs. 81/08 e s.m.i.*. Milano: tipografia Inail.
- Iversen, A. C., Fear, N. T., Ehlers, A., Hacker Hughes, J., Hull, L., Earnshaw, M. (2008). Risk factors for post-traumatic stress disorder among UK armed Forces personnel. *Psychological Medicine*, 38, 511–522

- Iwanicki, E.F. & Schwab, R.L. (1981). A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 1167-1174.
- Jackson, L.T.B., Rothmann, S. & Van de Vijver, A.J.R. (2006). A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress and Health, 22(4)*, 263–274.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*, 178-187.
- Johnson, V. & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health, 78*, 1336–1342
- Jung, C.G. (1923). *Psychological types: or the psychology of individuation*. Oxford, England: Harcourt, Brace
- Karasek, R. A., Jr., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*, 285-308.
- Kelly, G.A. (1955) *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G.A. (1963). *A Theory of Personality, The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kerr R., McHugh M., McCrory M. (2009). HSE management standards and stress-related work outcomes. *Occupational Medicine, 59*, 574-579. doi:10.1093/occmed/kqp146
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77(1)*, 229-243.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies, 4*, 1-6.

- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146–152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Lambertucci, P. (2010). Sicurezza sul lavoro e rischi psico-sociali: profili giuridici. *Diritti lavori mercati*, 2, 347
- Lavanco G., Novara C. e Iacono G. (2003), L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola. *Psicologia e Scuola*, 112, 3-12.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee R.T. e Ashforth B.E. (1996), A meta-analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 82, 123-133.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row Publisher.
- Linzer, M., Visser, M.R.M., Oort, F.J., Smets, E.M., & McMurray, J.E., (2001). Predicting and preventing physician burnout: results from the United States and the Netherlands. *The American Journal of Medicine*, 111, 170–175
- Lingiardi, V. (2010). *La personalità e i suoi disturbi. Lezione di psicopatologia dinamica*. Milano: Il Saggiatore.
- Litt, M. D., & Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *The Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- Lodolo D'Oria, V. (2005). *Scuola di Follia*. Roma: Armando Editore.
- Magnani M., Mancini G. A., Majer V. (2011). *Organizational and Psychosocial Risk Assessment (OPRA)*. Firenze, Italy: Giunti O.S

- Margolis, B. Kroes, W.H., & Quinn R.P. (1974). Job stress: An unlisted occupational hazard. *Journal of Occupational Medicine*, 16, 659 - 661.
- Mark C., Pierce B. & Molloy G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Maslach C. (1982), *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall.
- Maslach C. e Jackson S.E. (1981), The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001) Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McDermott, L.C. (1984). Research on conceptual understanding in mechanics. *Physics Today*, 37(7), 24-32.
- Mills, L. B., & Huebner, E. S. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 36, 103–120.
- Milstein, M. & Golaszewski, T. J. (1985). Effects of organizationally based and individually based stress management efforts in elementary school settings. *Urban Education*, 19(4), 389-409.
- Murdaca, A. M., Oliva, P. & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Giornale italiano della ricerca educative*, 7(12), 99-120.

- Mykletun, R.J. (1984). Teacher Stress: Perceived and Objective Sources, and Quality of Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17-45
- Mykletun, R.J.; & Mykletun, A. (1999). Comprehensive Schoolteachers at Risk of Early Exit From Work. *Experimental Aging Research*, 25(4), 359- 365
- Nagy, S. and Nagy, M.C. (1992). Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district. *Psychological Reports*, 71, 523-531.
- Nardella C., Deitinger P., & Aiello A. (2007). La rilevazione del rischio psicosociale: Rassegna di metodologia e strumenti di misura, *Fogli d'informazione ISPESL*, 1, 45-53.
- Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185(13), 374-380.
- Nielsen, K, Randall, R, Christensen, KB (2010) Does training managers enhance the effects of implementing teamworking? A longitudinal, mixed methods field study. *Human Relations*, 63, 1719-1742,
- Nielsen, K., Randall, R., Christensen, K.B. (2015). Do different training conditions facilitate team implementation? A quasi-experimental mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 1-25, [Epub ahead of print]. Doi: 10.1177/1558689815589050
- Office of Public Health Informatics and Epidemiology. Nevada Division of Public and Behavioral Health. (2013). "*Past to Present Sentinel Event Training Presentation*", Carson City, Nevada, September 2013
- Ombuen, G. (2004). *Introduzione al D. Lgs. 626/94*. Roma: Istituto Italiano di Medicina Sociale.
- Ozbay, F., Johnson, D. C., Dimoulas, E., Morgan, C. A., Charney, D., & Southwick, S. (2007). Social support and resilience to stress: From neurobiology to clinical practice. *Psychiatry*, 4, 35-40

- Parmar, N.R. (2001). Job anxiety as a moderator variable in the relationship between job characteristics and individual as well as organizational outcomes. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 27(1), 75-81.
- Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G., & Terol, M.C. (2003). Job conditions, coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 511-521.
- Pasquarella, V. (2012). La disciplina dello stress lavoro-correlato tra fonti europee e nazionali: limiti e criticità. *I Working papers di Olympus*, (6), 1-21
- Pedrabissi L., Rolland J.P. e Santiniello M. (1993), La sindrome del burnout in un campione di insegnanti Italiani e Francesi: un confronto cross-culturale. *Ricerche di Psicologia*, 2, 37-48.
- Pedrabissi L., Rolland J.P. e Santiniello M. (1993), La sindrome del burnout in un campione di insegnanti Italiani e Francesi: un confronto cross-culturale, *Ricerche di Psicologia*, 2, 37-48.
- Pepe. A., & Addimando, L. (2013). Comparison of Occupational Stress in Response to Challenging Behaviours between General and Special Education Primary Teachers in Northern Italy. *International Journal of Special Education*, 13(1), 11-23.
- Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individuale differences*, 38, 929-940.
- Pienaar, J. & Van Wyk, D. 2006. Teacher Burnout: Construct equivalence and the role of union membership. *South African Journal of Education*, 26(4), 541-551
- Pillay H., Goddard R. & Wilss L. (2005), Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30, 22-33.
- Pithers, R.T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279

- Podsakoff, N. P., LePine, J. A., & LePine, M. A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 92(2), 438 – 454.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and expansion of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18, 537-550
- Punch, K. F. & Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16(4), 369–382.
- Purvanova, R. K. & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
- Pustułka-Piwnik U, Ryn ZJ, Krzywoszański Ł, Krzywoszański Ł, Stożek J. (2014). Burnout syndrome in physical therapists - demographic and organizational factors. *Medycyna Pracy*, 65, 453–462.
- Rasku, A., & Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 441-456.
- Romano, M. (2011). *Commentario sistematico del codice penale (Vol. 3)*. Milano : Giuffrè Editore.
- Rosenman, R. H. (1990). Cardiovascular Reactivity: Physiological or Psychological? In: Schmidt, et.al. (Eds.), *Theoretical and Applied Aspects of Health Psychology*. London: Harwood
- Rossati A. & Magro G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall
- Russel, D.W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269-274.
- Sağlam Arı, G. & Çına Bal, Emine. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F., *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.

- Salo, K. (1995). Teacher-stress processes: How can they be explained? *Scandinavian Journal of Education Research*, 39, 205-222.
- Salvatore, S., & Scotto Di Carlo M. (2005). *L' intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*. Roma: Firera & Liuzzo Publishing.
- Sann U. (2003), Job conditions and wellness of German secondary school teachers, *Psychology and Health*, 4, 489-500.
- Santinello, M. (2007). *Link Burnout Questionnaire*. Firenze: Giunti O.S.
- Santiniello M. & Furlotti R. (1992). *Servizi territoriali e rischio di burnout: fattori di stress lavorativo negli operatori socio-sanitari*, Milano: Giuffrè.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., Lazarus, R. S. (1981). The health related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 381-406.
- Schwab, R.L. & Iwanicki, E.F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology: an international review*, 57, 152– 171
- Schweizer, K., & Dobrich, P. (2003). Self-reported health, appraisal, coping, and stress in teachers. *Psychology Science*, 45, 92-105.
- Selye, H. (1936). *A syndrome produced by diverse nocuous agents*. *Nature*, 138(32). doi: 10.1038/138032a0
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Shen-Miller, D. & Smiler, A. P. (2015). Men in Female-Dominated Vocations: a Rationale for Academic Study and Introduction to the Special Issue. *Sex Role*, 72(7), 269-276.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward
- Siegrist, J., (2000). A theory of occupational stress, in Dunham J. (eds.), *Stress in workplace: Past, Present, Future*. London: Whurr. 52- 66.

- Sirigatti S. e Stefanile C. (1992), Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 202, 3-12.
- Simpson, R. (2004). Masculinity at Work: The Experiences of Men in Female Dominated Occupations. *Work Employment and Society*, 18(2), 349-368.
- Smith-Jentsch, K. A., Campbell, G. E., Milanovich, D. M., & Reynolds, A. M. (2001). Measuring teamwork mental models to support training needs assessment, development, and evaluation: two empirical studies. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 179-194.
- Spector, P. E., Cooper, C. L., Sanchez, J. I., O'Driscoll, M., Sparks, K., Bernin, P. ... Yu, S. (2002). Locus of control and well-being at work: How generalizable are Western findings? *Academy of Management Journal*, 45, 453-470.
- Stanetić K, & Tesanović G. (2013). Influence of age and length of service on the level of stress and burnout syndrome. *Medicinski pregled*, 66(3-4), 153-162.
- stress. In E.N. Corlett and J. Richardson (Eds.), *Stress, Work Design and Productivity*. Chichester: Wiley & Sons.
- Sutherland, V.J., Cooper, C.L. (1988). Sources of work stress. in J.J. Hurrell jr, L.R.Murphy, S.L. Sauter e C.L. Cooper (Eds). *Occupational stress, Issues and Developments in Research*. London: Taylor&Franci.
- Taylor D.L. e Tashakkori A. (1995), Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of*
- Tennant, G. (2001) The rhetoric and reality of learning support in the classroom: towards a synthesis. *Support for Learning*, 16(4), 184-188
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress. Stress in the teaching profession*. London: Routledge

- Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., & Kiecolt-Glaser, J. K. (1996) The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488-531.
- Uchino, B.N. (2006) Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29, 377-387.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griehaber, V., Müller, U., Wesche, H., et al. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 433–441.
- Van Dyck R. e Wagner U. (2001), Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1997). A Canadian–Dutch comparison of teachers’ burnout. *Psychological Reports*, 1, 371–382.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 473-487.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, 51(2), 130-137.
- Wessels, T, Austin, H (eds.) (1989). *Professional Burnout in Medicine and the helping professions*. New York: The Haworth Pres.
- World Health Organization. (1948). *World health organization constitution*. Basic documents, 1.
- World Health Organization. (1993). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research.

- Xin M. e MacMillan R.B. (1999), Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
- Yilmaz, K. (2014). The relationship between the teachers' personality characteristics and burnout levels. *Anthropologist*, 18(3), 783-792.
- Zellars, K. L., Perrewe, P. L., & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1570–1598.
- Zurlo, M. C. & Pes, D. (2007). Invecchiare bene a scuola. Stress, coping e soddisfazione lavorativa degli insegnanti nell'arco di vita professionale. *Psicologia dell'educazione*, 1(2), 53-74.
- Zurlo, M. C. & Pes, D.(2006). Dimensioni dello stress e Successful Aging degli insegnanti nell'arco di vita professionale. *Psicologia della salute*, 1, 50-64
- Zurlo, M. C., Pes, D., & Capasso, R. (2013) Teacher Stress Questionnaire: Validity and Reliability study in Italy. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 113(2), 490-517.
- Zurlo, M. C., Pes, D., & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, 23(3) 231-241.
- Zurlo, M. C., Pes, D., & Siegrist, J. (2010). Validity and Reliability of the Effort-Reward-Imbalance Questionnaire in a sample of 673 Italian teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 83 (6), 665-674

APPENDICE



Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione

Benvenuto!

Il Dipartimento degli Studi Umanistici e Filosofici dell'Università degli Studi di Salerno sta conducendo una ricerca sul burnout negli insegnanti.

La presente indagine ha lo scopo di promuovere programmi di prevenzione e di intervento utili a migliorare la qualità della vita lavorativa di tutti coloro che, come Lei, operano in questo settore. Il questionario è stato concepito per raccogliere le Sue percezioni ed i Suoi vissuti circa alcune caratteristiche della Sua organizzazione. A tal fine è stato elaborato uno specifico progetto di ricerca dedicato ad approfondire le conoscenze su questa tematica. Tale progetto si propone di valutare il fenomeno acquisendo maggiori conoscenze sul contesto entro cui si svolge la propria quotidianità ed il proprio lavoro. Le affermazioni sono state pensate per consentirLe di esprimere la Sua opinione rispetto alla realtà nella quale si trova inserito. A tal fine Le ricordiamo che non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma che è chiamato a descrivere la Sua realtà organizzativa e condizione lavorativa più o meno accuratamente.

Le ricordiamo che i dati rilevati tramite il presente questionario costituiscono materiale riservato che sarà elaborato in modo anonimo ed aggregato.

Caratteristiche socio-anagrafiche

Questa sezione è dedicata alla raccolta delle tue caratteristiche professionali ed anagrafiche. Ti chiediamo di rispondere ad ogni domanda.

Sesso

Maschio

Femmina

Quale è la Sua attuale posizione lavorativa?

Precario Part time

Precario Full Time

A tempo indeterminato Full Time

A tempo indeterminato Part Time

Da quanti anni è in servizio?

- 1-5
- 6-15
- 16-25
- più di 25

L'Istituto dove lavora è un:

- Liceo Scientifico
- Istituto Tecnico Commerciale
- Liceo Classico
- Istituto Tecnologico
- Liceo Umanistico
- Istituto Professionale

In quale zona è collocata la sede del Suo lavoro?

- Centro città
- Periferia

La sede dove lavora si trova geograficamente al:

- Nord
- Centro
- Sud

La disciplina che insegna asserisce al polo

- Tecnico-Scientifico (Matematica, Fisica, Biologia, ecc..)
- Umanistico (Lettere, Filosofia, Lingue, Ecc..)

LBQ

LINK BURN OUT QUESTIONNAIRE

ISTRUZIONI GENERALI

Il questionario è composto da 24 domande che valutano aspetti diversi della tua esperienza lavorativa. Rispondi ad ogni domanda inserendo nella casella corrispondente l'alternativa che più si avvicina al tuo modo di vedere la tua realtà organizzativa. Al fine di poter utilizzare correttamente le informazioni da te fornite, ti invitiamo a rispondere a tutte le domande. Per consentire un'analisi accurata, ti chiediamo di compilare la sezione relativa alla tua condizione professionale, spuntando le caselle corrispondenti alle tue caratteristiche.

Di seguito sono riportate le 24 domande del questionario. Clicca sulla casella che corrisponde alla frequenza con cui avverte le sensazioni indicate nelle frasi da MAI a OGNI GIORNO

	MAI	RARAMENTE	UNA O PIÙ VOLTE AL MESE	CIRCA OGNI SETTIMANA	PIÙ VOLTE A SETTIMANA	OGNI GIORNO
1. Mi sento fisicamente esaurito dal mio lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Mi sento in grado di organizzare adeguatamente le attività richieste dal mio ruolo professionale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Rispetto ad altre strutture mi sembra di lavorare con utenti difficili *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sento che il lavoro mi appassiona come una volta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Gli utenti mi sembrano ingrati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mi sento contento di aver trovato nel lavoro quello che pensavo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Durante il lavoro mi sento sotto pressione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Nel lavoro mi sembra di riuscire a comunicare bene con gli altri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Mi sento ancora motivato dai miei ideali professionali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Mi sento teso nel lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	MAI	RARAMENTE	UNA O PIÙ VOLTE AL MESE	CIRCA OGNI SETTIMANA	PIÙ VOLTE A SETTIMANA	OGNI GIORNO
11. Nel lavoro mi sembra di affrontare efficacemente gran parte dei problemi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ho l'impressione che la maggior parte dei miei utenti non segua le mie indicazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Mi sento inadeguato ad affrontare i problemi dei miei utenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Mi sento gratificato dalla relazione con i miei utenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Penso che se potessi tornare indietro sceglierei un'altra professione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Quando lavoro mi sento pieno di energia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Sento che le mie competenze non sono sufficienti per affrontare gli imprevisti *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ritengo che la parte più piacevole del mio lavoro sia il rapporto con l'utente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Dubito che quello che faccio abbia un qualche valore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Non mi sento in grado di raggiungere gli obiettivi che mi competono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	MAI	RARAMENTE	UNA O PIÙ VOLTE AL MESE	CIRCA OGNI SETTIMANA	PIÙ VOLTE A SETTIMANA	OGNI GIORNO
21. Le mie aspettative rispetto a questo lavoro sono state deluse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. A lavoro mi basta una breve pausa per sentirmi ricaricato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Mi prendo a cuore il problema dei miei utenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Il lavoro mi fa sentire attivo e vitale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BFQ

BIG FIVE QUESTIONNAIRE

QUESTIONARIO

La invitiamo a rispondere ad una serie di affermazioni volte a descrivere i tratti della sua personalità. Le informazioni del questionario sono state concepite per consentire a ciascuna persona di situarsi rispetto ad alcuni tratti di personalità. Non ci sono risposte “giuste” o “sbagliate”. È dunque impossibile ottenere un punteggio “buono” o “cattivo”. È solo possibile ottenere un punteggio in grado di descrivere la Sua personalità più o meno accuratamente. Le confermiamo che il questionario è anonimo e nessuno vedrà le sue risposte, tranne gli organizzatori dell’indagine.

Le assicuriamo di trattare le risposte da Lei fornite con la massima riservatezza.

Tali informazioni saranno utilizzate esclusivamente per scopi di ricerca e non saranno in alcun modo collegabili alle singole persone. Siamo infatti interessati a dati elaborati con tecniche statistiche.

A questo fine Le saremmo grati se per ogni affermazione del questionario vorrà seguire le indicazioni che seguono:

- legga l’affermazione e risponda mettendo un segno nella colonna che esprime la sua opinione secondo la seguente scala:
 1. ASSOLUTAMENTE FALSO PER ME
 2. PIUTTOSTO FALSO PER ME
 3. NÉ VERO NÉ FALSO PER ME
 4. ABBASTANZA VERO PER ME
 5. ASSOLUTAMENTE VERO PER ME

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
1 Mi sembra di essere una persona attiva e vigorosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Non mi piace fare le cose ragionandoci troppo sopra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Tendo a farmi esageratamente coinvolgere quando qualcuno mi racconta i suoi guai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Non sono particolarmente preoccupato delle conseguenze che le mie azioni possono avere sugli altri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Sono sempre informato su quello che accade nel mondo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Non ho mai detto una bugia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Non mi piacciono quelle attività in cui è necessario impegnarsi allo spasimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Tendo ad essere molto riflessivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Non mi capita spesso di sentirmi teso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Capisco quando la gente ha bisogno del mio aiuto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
11 Non ricordo con facilità i lunghi numeri telefonici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Sono sempre andato completamente d'accordo con tutti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Generalmente tendo ad impormi piuttosto che accondiscendere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Di fronte a grossi ostacoli non conviene insistere nel perseguire i propri obiettivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sono piuttosto suscettibile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Non è necessario comportarsi in maniera cordiale con tutti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Non sono molto attratto da situazioni nuove e inattese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Ho sempre risolto immediatamente ogni problema che mi si è presentato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Non mi piacciono gli ambienti di lavoro in cui c'è molta competizione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Porto fino in fondo le decisioni che ho preso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
21 Non è facile che qualcosa o qualcuno mi facciano perdere la pazienza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Mi piace mescolarmi alla gente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Ogni novità mi affascina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Non mi sono mai impaurito di fronte a un pericolo, anche se molto grave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Tendo a decidere con rapidità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Prima di prendere eventuali iniziative, prendo tempo nel valutare le possibili conseguenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Non credo di essere una persona ansiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Di fronte alle difficoltà dei miei amici mi capita di non sapere come comportarmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Ho una memoria di ferro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Sono sempre stato assolutamente sicuro di tutte le mie azioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
31 Nel lavoro non dò particolare importanza a rendere meglio di altri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 Non mi piace vivere in maniera troppo metodica e ordinata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 Mi sento vulnerabile alle critiche altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 Se necessario non mi tiro indietro dal dare un aiuto a sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 Le situazioni in continua trasformazione non esercitano su di me alcun fascino...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 Non ho mai disubbidito agli ordini ricevuti, neppure da piccolo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 Non mi piacciono quelle attività in cui è necessario spostarsi e muoversi continuamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Non credo che sia il caso di applicarsi oltre il limite delle proprie forze, anche se vi è una scadenza da rispettare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Sono disposto ad impegnarmi a fondo pur di primeggiare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Non mi astengo dal criticare gli altri, specie quando se lo meritano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
41 Ritengo che non vi siano dei valori o delle usanze validi in "eterno"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Nell'affrontare un problema non è produttivo tenere in considerazione molti punti di vista differenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 In genere non mi irrita anche in situazioni nelle quali avrei motivi validi per farlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 In ogni circostanza mi è facile ammettere di aver sbagliato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Quando sono irritato faccio trasparire il mio malumore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Metto in atto ciò che ho deciso anche se questo comporta un impegno imprevisto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Non perdo tempo nell'acquisire conoscenze che non sono strettamente attinenti al mio campo di interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 So quasi sempre come venire incontro alle esigenze altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 Continuo a portare avanti le attività intraprese anche quando i risultati iniziali sembrano negativi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
50 Non mi capita spesso di sentirmi solo e triste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51 Non mi piace fare più attività contemporaneamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52 Di solito ho un atteggiamento cordiale anche con persone per le quali provo una certa antipatia...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53 Spesso sono del tutto assorbito dai miei impegni e dalle mie attività	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54 Quando qualcosa blocca i miei progetti non insisto a perseguirli e ne intraprendo altri...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55 Non mi interessano i programmi televisivi troppo "impegnativi"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56 Sono una persona che va sempre in cerca di nuove esperienze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57 Mi dà molto fastidio il disordine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58 Non sono solito reagire in maniera impulsiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59 Trovo sempre validi argomenti per sostenere i miei motivi e persuadere gli altri della loro validità...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60 Mi piace tenermi informato anche di argomenti che sono distanti dai miei ambiti di competenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
61 Non dò molta importanza a mettere in mostra le mie capacità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62 Il mio umore è soggetto a frequenti oscillazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63 A volte mi capita di arrabbiarmi per cose di poco conto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64 Non concedo facilmente un prestito anche a persone che conosco bene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65 Non mi piacciono le comitive numerose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66 Di solito non organizzo la mia vita fin nei minimi particolari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67 Non mi hanno mai interessato i modi di vita e i costumi di altri popoli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68 Non esito a dire ciò che penso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69 Spesso mi capita di essere agitato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70 In genere non è il caso di mostrarsi sensibili alle difficoltà altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
71 Nelle riunioni non mi preoccupo in modo particolare di attrarre l'attenzione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72 Credo che un problema possa essere risolto in modi molto diversi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73 Se ritengo di avere ragione mi preoccupo di convincere gli altri del mio punto di vista, anche se ciò può costare tempo ed energia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74 Di solito tendo a non fidarmi eccessivamente del mio prossimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75 Difficilmente desisto da un'attività che ho intrapreso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76 Di solito non perdo la calma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77 Non dedico molto tempo alla lettura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78 Non sono solito conversare con eventuali compagni di viaggio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79 A volte sono tanto scrupoloso da poter apparire noioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80 Mi sono sempre comportato in maniera totalmente disinteressata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
81 Non ho difficoltà a controllare i miei sentimenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82 Non sono mai stato un perfezionista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83 In diverse circostanze mi è capitato di comportarmi in modo impulsivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84 Non mi è mai capitato di alzare la voce o di litigare con qualcuno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85 E' inutile impegnarsi ad oltranza perché la perfezione non si raggiunge mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86 Tengo in grande considerazione il punto di vista dei miei colleghi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87 Le scienze mi hanno sempre appassionato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88 Parlo volentieri dei miei problemi con gli altri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89 Di solito non mi capita di reagire in maniera esagerata anche a forti emozioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90 Non credo che conoscere la storia serva a tanto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91 Non sono solito reagire alle provocazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92 Non c'è nessuna cosa che io abbia fatto, che	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

avrei potuto
fare meglio



Assolutamente falso
per me

Piuttosto falso per me

Né vero né falso

Abbastanza vero per
me

Assolutamente vero
per me

93 Ritengo che in
ogni persona ci
sia qualcosa di
buono



94 Mi risulta
facile parlare con
persone che non
conosco



95 Non credo
che esistano
possibilità di
convincere gli
altri quando non
la pensano come
noi...



96 Se fallisco in
un compito,
continuo a
riprovarci finché
non riesco



97 Sono sempre
stato affascinato
dalle culture
molto diverse
dalla mia



98 Mi capita
spesso di
sentirmi nervoso



99 Non sono una
persona loquace



100 Non è molto
produttivo
adeguarsi alle
esigenze dei
propri colleghi,
se ciò comporta
un rallentamento
dei propri ritmi...



101 Ho sempre
capito
immediatamente
ogni cosa che ho
letto



102 Sono
sempre sicuro di
me stesso



	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
103 Non capisco cosa spinga le persone a comportarsi in maniera diversa dalla norma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104 Mi infastidisce molto essere disturbato mentre sto facendo qualcosa che mi interessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105 Mi piace molto vedere i programmi di informazione culturale e/o scientifica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106 Prima di consegnare un lavoro dedico molto tempo alla sua revisione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107 Se le cose non vanno subito per il verso giusto, non insisto più di tanto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108 Se è necessario non esito a dire agli altri di pensare ai loro affari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109 Se una mia attività può risultare sgradita a qualcuno, sicuramente vi rinuncio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110 Quando un lavoro è terminato non sto a rivedere ogni minimo dettaglio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
111 Sono convinto che si ottengono risultati migliori cooperando piuttosto che mettendosi in competizione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112 Preferisco leggere piuttosto che fare un'attività sportiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113 Non ho mai criticato nessuno					
114 Affronto ogni mia esperienza con grande entusiasmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115 Sono soddisfatto solo quando vedo il risultato di ciò che avevo programmato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116 Quando vengo criticato non riesco a trattenermi dal chiedere delle giustificazioni...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117 Non si ottiene nulla nella vita senza essere competitivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118 Cerco sempre di vedere ogni cosa da angolature differenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119 Anche in situazioni estremamente difficili, non perdo il controllo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120 A volte anche piccole difficoltà hanno il potere di farmi preoccupare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Assolutamente falso per me	Piuttosto falso per me	Né vero né falso	Abbastanza vero per me	Assolutamente vero per me
121 Generalmente non mi comporto in maniera espansiva con estranei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122 Di solito non cambio umore improvvisamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123 Non mi piacciono le attività che comportano del rischio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124 Non ho mai provato molto interesse per le materie scientifiche e/o filosofiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125 Quando comincio a fare qualcosa, non so mai se la porterò a compimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126 Generalmente ho fiducia negli altri e nelle loro intenzioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127 Ho provato sempre simpatia nei confronti di ogni persona che ho conosciuto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128 Con certe persone non bisogna essere troppo tolleranti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129 Di solito curo ogni cosa nei minimi particolari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130 Non è lavorando in gruppo che si realizzano nel modo migliore le proprie competenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Assolutamente falso per me Piuttosto falso per me Né vero né falso Abbastanza vero per me Assolutamente vero per me

131 Non vado in cerca di una soluzione nuova a quei problemi per i quali ne è già disponibile una efficace

132 Non credo che sia utile perdere tempo nel controllare più volte ciò che si è fatto

Ringraziamenti

Ogni lavoro non è solo il frutto dell'impegno individuale, ma si basa sulla rete di risorse di cui si dispone. Ogni persona è sempre una risorsa, fonte di ispirazione e di confronto e per questo ritengo sia doveroso e necessario ringraziare.

Per primo il mio supervisore, il prof. Ruggero Andrisano Ruggieri per avermi dato l'opportunità di un dottorato variegato e ricco di spunti creativi di ricerca, oltre per la sua puntuale ed attenta supervisione sul lavoro.

Ringrazio il Prof. Piergiorgio Mossi, per la paziente e gentile disponibilità nella consulenza statistica.

Ringrazio i miei amici, familiari e colleghi per il supporto morale sempre costante e consistente. Grazie per esserci stati quando ne ho avuto bisogno.

Per ultima ma non di certo per importanza, ringrazio Serena, la mia compagna di vita, oltre che pregiatissima collega, per essermi stata vicino nei momenti più difficili, spronandomi e sostenendomi in modo puntuale e costante. Lei la mia più vera e grande fortuna.

A voi è dedicato questo lavoro augurandomi che il destino possa trovarmi sempre degno della vostra stima ed affetto.

Pietro