

- 9 Editoriale / Editorial**
 by **Umberto Margiotta**
 Giustizia sociale, Democrazia, Individualismo / *Social Justice, Democracy, Individualism*

PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES

- 15 Elisa Amico**
 Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe / *Equity and implicit curriculum: the hidden inequalities in the classroom*
- 29 Maria Annarumma, Giuseppe De Simone**
 L'alto potenziale e le strategie didattiche / *Giftedness and teaching strategies*
- 39 Mario Caligiuri**
 La cruna dell'ago. Educazione e diseguaglianze tra giustizia sociale, democrazia e individualismo all'inizio del XXI secolo / *The Eye of the Needle. Education and inequalities between social justice, democracy and individualism at the beginning of the 21st century*
- 49 Cristiana Cardinali**
 Rieducazione e capacitazione: il paradigma dello Sviluppo Umano per l'inclusione sociale / *Re-education and capability: the Human Development paradigm for social inclusion*
- 61 Rosa Cera**
 Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa / *Capability Approach and Lifelong Learning: education for sustainable development and economic, global and transformative citizenship*
- 79 Vasco D'Agnese**
 Connectedness, Newness and Democracy in Schooling. The Lesson of Democracy and Education / *Connettività, Innovatività e Democrazia nella scuola. La lezione di Democrazia e educazione*
- 95 Michele Loré**
 Prospettive formative fra tradizione ed innovazione tecnologica: *Lettere dal lago di Como* di Romano Guardini / *Training prospects between tradition and technological innovation: Letters from lake Como di Romano Guardini*
- 103 Anna Maria Nacci**
 Modelli e buone pratiche per una scuola di qualità: condizioni essenziali per un efficace sistema di istruzione / *Models and good practices for a quality school: experimentation and evidence of results*

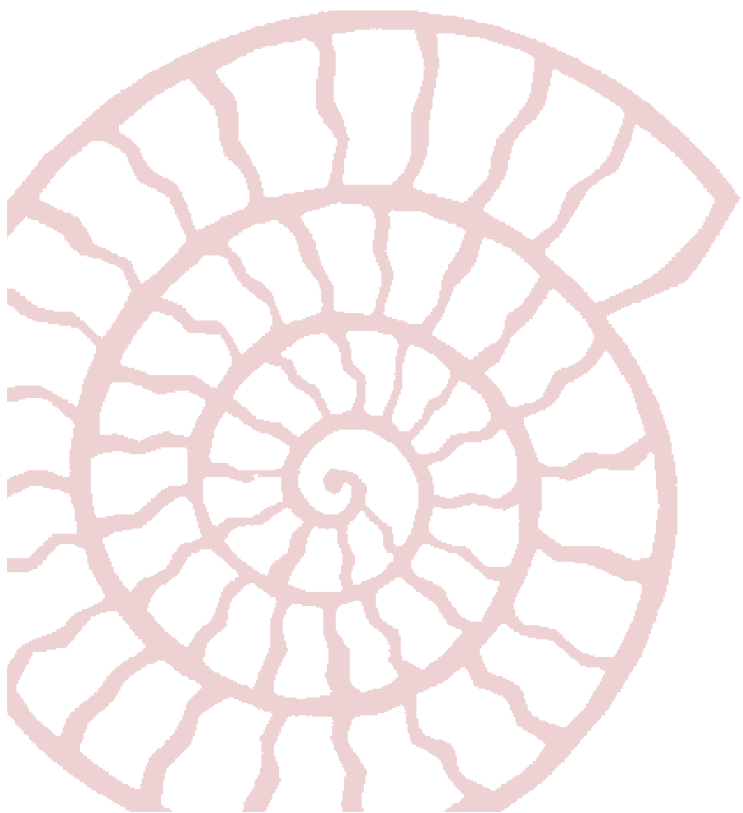
- 115 **Antonella Nuzzaci, Anna Salerni, Maria Vittoria Isidori, Alessandro Vaccarelli**
 “Il lato oscuro della valutazione”: The perception of evaluation and assessment in a University context / *“Il lato oscuro della valutazione”: La percezione della valutazione e dell’assessment in un contesto universitario*
- 133 **Edi Puka**
 Educazione ed ambiente comportamentale / *Education and behavioural environment*
- 141 **Pasquale Renna**
 Promuovere la democrazia nelle classi multiculturali. A partire da John Dewey / *Promoting democracy in multicultural classes. Starting with John Dewey*
- 153 **Rosa Sgambelluri**
 La Ritmica di Dalcroze: aspetti educativi e prospettive inclusive / *Dalcroze’s Rhythmics: educational aspects and inclusive perspectives*
- 163 **Raffaella Strongoli**
 Formare l’autoeducazione. Rappresentazioni metaforiche per una democrazia agita in contesti scolastici / *Building self-education. Metaphorical representations for democracy in school contexts*
- 171 **Margot Zanetti**
 Il fenomeno della radicalizzazione nei giovani: vulnerabilità ambientali, individuali e strategie di prevenzione / *The radicalisation phenomenon through young people: environmental, individual vulnerabilities and prevention’s strategies*

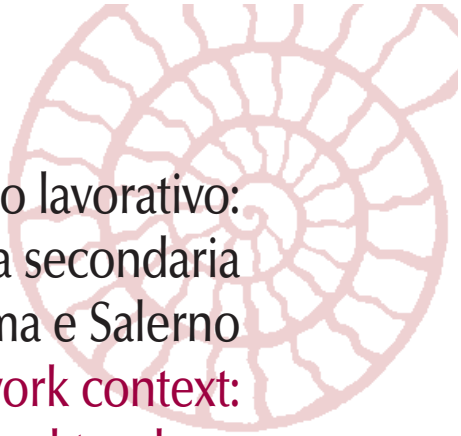
RICERCHE ED ESPERIENZE / INQUIRIES AND EXPERIENCES

- 185 **Lorenza Da Re**
 Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell’esperienza dell’Università di Padova / *Promoting the academic success: The Formative Tutoring between research and intervention in the experience of the University of Padua*
- 201 **Mariarosaria De Simone**
 Per una pedagogia umanistica: le pratiche contemplative nei contesti educativi formali / *For a humanistic pedagogy: contemplative practices in formal educational contexts*
- 213 **Giovanna Del Gobbo, Glenda Galeotti**
 Education through art for intercultural dialogue: Towards an inclusive learning ecosystem / *Educazione attraverso l’arte per il dialogo interculturale: verso un ecosistema di apprendimento inclusivo*
- 231 **Giovanni Ganino**
 Multimedia presentation, cognitive processes, learning: an experimental research in university teaching / *Presentazione multimediale, processi cognitivi, apprendimento: una ricerca sperimentale nella didattica universitaria*
- 245 **Maria Vittoria Isidori**
 Il superamento degli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell’insegnante di sostegno come azione di sistema: dati di ricerca / *Overcoming the barriers to learning and participation. Recent acquisitions on inclusive didactic and on the training of the support teacher as an action system: research data*

- 259 **Sabrina Maniero, Anna Serbati, Valentina Grion, Livio Trainotti, Paolo Laveder, Livio Zanatta**
Biotechnologie in classe: un intervento di peer tutoring con studenti della scuola secondaria / *Biotechnology in the classroom: a peer tutoring experience with secondary school students*
- 277 **Anna Maria Murdaca, Fiorella Palumbo, Sebastiano Musolino, Patrizia Oliva**
L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca / *The integration of learning experiences between school and work: a research hypothesis*
- 291 **Diana Olivieri**
Un'indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati e della loro educazione / *A survey study of educators' and teachers' opinions about gifted students and their education*
- 315 **Salvatore Patera**
Tra "il dire e il fare" nella relazione insegnamento-apprendimento. Un caso di studio sulle rappresentazioni degli insegnanti in formazione iniziale / *Between "saying and doing" in the teaching-learning relationship. A case study on the representations of teachers in initial training*
- 335 **Claudio Pensieri**
Fake news and education for enlightened citizenry / *Fake news ed educazione per una cittadinanza illuminata*
- 353 **Claudio Pignalberi**
Immaginazione narrativa e gioco: fattori abilitanti per nuovi ambienti di apprendimento nelle scuole / *Narrative imagination and game: enabling factors for new environments learning in schools*
- 367 **Irene Stanzione, Marika Calenda**
Livelli di burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno / *Burn-out levels and perceptions of the work context: a survey on secondary school teachers in Rome and Salerno*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS





Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno

Burn-out levels and perceptions of the work context: a survey on secondary school teachers in Rome and Salerno

Irene Stanzione

Università "La Sapienza" di Roma

irene.stanzione@uniroma1.it

Marika Calenda

Università degli Studi della Basilicata

marikacalenda@gmail.com

ABSTRACT

This research focuses on well-being at school and is based on the relationship between Burn-out conditions and perceptions of the work context of lower secondary school teachers. Well-being is a construct studied experimentally since the 60s and it assumes different shapes in diverse contexts; in literature there are many theoretical references depending on the disciplinary perspective or the approach considered. The study addresses the relationship between the school work context and forms of chronic stress through a survey on a sample of over 200 teachers from Rome and Salerno. The contribution shows the main theories and studies on which this research is based, the hypotheses, the tools selected and the discussion on findings. Then, the general research design on which this study is included, the other measures used and the main results of the broad research are provided.

La presente ricerca verte sul tema del benessere nel contesto scolastico e si basa sulla relazione tra le condizioni di Burn-out e le percezioni del contesto lavorativo degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado. Il benessere è un costrutto studiato a livello sperimentale ormai dagli anni '60 e assume forme diverse in base al contesto nel quale viene letto; in letteratura sono presenti molteplici riferimenti teorici a seconda della prospettiva disciplinare di analisi o dell'approccio considerato. Lo studio affronta la relazione tra il contesto lavorativo specifico della scuola e forme di stress cronico attraverso un'indagine su un campione di oltre 200 insegnanti di Roma e Salerno. Il contributo mostra le principali teorie e studi che hanno dato forma alla struttura dell'indagine, alle ipotesi, alla scelta degli strumenti e alla interpretazione dei dati. Successivamente, viene fornito un quadro completo del disegno di ricerca nel quale questo studio è inserito, delle misure utilizzate e i principali risultati.

KEYWORDS

Well-Being; Teachers; Burn-Out; Perception Of Work Context; Lower Secondary School. Benessere, Insegnanti, Burn-Out, Percezione del Contesto Lavorativo, Scuola Secondaria di Primo Grado.

* L'articolo nasce dalla collaborazione e dalla comune ideazione delle due autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, Marika Calenda ha redatto i paragrafi: Introduzione, 1. Quadro teorico e Conclusioni; Irene Stanzione ha redatto i paragrafi: 2. La ricerca, 3. Metodologia e 4. Analisi dei dati.

Introduzione

Il benessere è innanzitutto oggetto di riflessione della psicologia, tale concetto deriva da quello più ampio di sicurezza psicologica studiato nell'ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni e, in particolare, nella prospettiva della psicologia di comunità (Murrell 1973). La questione su ciò che costituisce il benessere è stata un tema centrale nella civiltà occidentale fin dagli antichi filosofi greci, tuttavia, l'inclusione del benessere psicologico nel campo della ricerca scientifica si è verificato solo negli anni '60 sotto la spinta di grandi trasformazioni sociali e insieme alla necessità di sviluppare indicatori sociali della qualità della vita. Durante questo periodo, psicologi sociali e del comportamento si resero conto di aver esplorato a fondo questioni sulle malattie mentali e sulla sofferenza umana, ma poco si sapeva su aspetti come la salute mentale e la felicità (Diener, 1984; Ryff, 1989).

Il benessere è un costrutto studiato dalla teoria psicologica, aggregando conoscenze provenienti da aree come la psicologia dello sviluppo umano, la psicologia umanistico-esistenziale e la salute mentale, riguardo al funzionamento psicologico positivo o ottimale (Ryff, 1989). Il lavoro di Diener (1984) è una pietra miliare nel tentativo di sistematizzare gli studi nell'area, coniando il termine benessere soggettivo, definito come un insieme di fenomeni che includono risposte emotive, sfera della soddisfazione e giudizi complessivi sulla soddisfazione della vita. I punti di convergenza tra queste formulazioni teoriche costituiscono le dimensioni del benessere: autoaccettazione, relazioni positive con gli altri, autonomia, padronanza dell'ambiente, scopo nella vita e crescita personale (Ryff, Keyes, 1995; Ryff, Singer, 2008).

Lo "star bene" è una condizione determinata dall'articolazione di una molteplicità di elementi, per questo gli studi suggeriscono l'analisi di un'ampia gamma di variabili per valutare le sue diverse dimensioni (Stiglitz, Sen, Fitoussi, 2009). Non solo è un fenomeno complesso e multidimensionale ma cambia a seconda di chi lo legge, del contesto dal quale lo si legge, del contesto nel quale lo si legge, degli individui-ricercatori che lo studiano, dei loro paradigmi e dai tratti individuali e ambientali dei soggetti destinatari. Il benessere psicologico è un costrutto multidimensionale che riflette le caratteristiche relative al funzionamento psicologico positivo o ottimale, riunisce progressi concettuali e risultati empirici della ricerca nelle aree dello sviluppo umano, della psicologia umanistico-esistenziale e della salute mentale, è un costrutto importante per diverse aree della psicologia (ad es. salute, sociale, clinica, personalità, sviluppo, valutazione psicologica), nonché per le scienze sociali e della salute in generale, rappresenta, inoltre, la tradizione eudaimonica dello studio del benessere, recuperando il senso originale di benessere nella dottrina aristotelica (Machado, Bandeira, 2012).

È metaforicamente un liquido che prende forma a seconda del contenitore che lo contiene, non è definibile univocamente e non è determinabile. È strettamente legato alla soddisfazione dei bisogni e allo stesso tempo è una condizione irraggiungibile perché dai bisogni soddisfatti se ne creeranno sempre nuovi ancora da soddisfare. Dunque, è un costrutto così complesso e sfuggente da scoraggiare spesso i tentativi di inquadramento e misurazione, dando al ricercatore la sensazione di cercare micro-relazioni dai confini labili. Tuttavia, visto il suo stretto legame con i contesti specifici e con le variabili individuali non si può fare altrimenti, in quanto è di fondamentale importanza all'interno di ogni tipo di esperienza educativa.

È dunque impossibile assicurarsi che gli studenti stiano bene all'interno delle

loro scuole, che vivano cioè un'esperienza di qualità intesa in termini deweiani come un'esperienza in cui si cura la qualità delle relazioni, in cui lo studente è attivo, partecipe e costruttore della realtà, senza considerare gli insegnanti e il loro star bene nel vivere l'esperienza lavorativa. Gli studenti sono sempre più un fattore di disagio per gli insegnanti e questo non lo affermano solo gli studi sperimentali sul Burn-out ma anche i fatti di cronaca. Gli insegnanti sono spesso soggetti sprovvisti degli strumenti per affrontare la loro complessità contestuale quotidiana. È dunque importante cercare evidenze su questa relazione. In questo contributo si porrà l'accento solo una parte della ricerca, specificatamente quella che ha riguardato gli insegnanti.

Il successo di tutti i processi parte dello stare bene all'interno del processo stesso. Questo vale sia per il processo di insegnamento/apprendimento che per i processi lavorativi in generale. Non è, perciò, in nessun modo non considerabile se si vuole studiare l'efficacia di un'esperienza. Questa premessa è per suggerire come la considerazione del benessere/disagio (la distinzione tra benessere e disagio serve per sottolineare come entrambi indichino la presenza di alcune condizioni e non la semplice assenza di altre), sia degli studenti che dei docenti, debba essere parte integrante dell'esperienza scolastica ma non in termini di delega ad un esperto esterno.

Il benessere si costruisce quotidianamente a partire dalla cura degli elementi del contesto che compongono, nel nostro caso, la scuola. Lo psichiatra inglese Donald Laing studiando persone etichettate come nevrotiche o psicotiche iniziò a rendersi conto di essere coinvolto nello studio di situazioni non solo e semplicemente di individui e che non si trattava di studiare i processi patologici in atto all'interno degli individui. Laing (1968), richiamando una lezione fondamentale che quasi tutti gli studiosi di scienze sociali hanno imparato e cioè che l'intelligibilità degli eventi sociali richiede che siano sempre visti nel loro contesto, afferma che:

«Nella misura in cui partiamo da micro-situazioni e ci dirigiamo verso macrosituazioni, verificiamo che l'apparente irrazionalità del comportamento su piccola scala assume una certa forma di intelligibilità se vista nel contesto. Ci muoviamo, per esempio, dall'apparente irrazionalità di un singolo individuo "psicotico" all'intelligibilità di questa irrazionalità nel contesto familiare. A sua volta, l'irrazionalità della famiglia deve essere situata nel contesto delle sue reti circostanti, le quali devono essere viste nel contesto di organizzazioni e istituzioni ancora più grandi. Questi contesti più ampi non esistono là fuori in una certa periferia dello spazio sociale: penetrano negli interstizi di tutto ciò che abbracciano. [...] Una persona non esiste senza un contesto sociale; non è possibile rimuovere una persona dal proprio contesto sociale e considerarla comunque come una persona o agire in relazione a essa in quanto tale. Se non agiamo con gli altri come persona, depersonalizziamo noi stessi» (Laing, 1968, pp. 16-17).

Alla luce anche di queste considerazioni si riesce a dare una nuova lettura a quello che succede nel contesto scolastico. La professionalità del docente deve costruirsi prima di tutto a partire da un'attenzione per l'individuo nel suo essere persona e nel suo ruolo, curando e imparando a curare, aspetti relazionali e organizzativi e solo poi, in un percorso virtuoso di trasmissione diretta e indiretta, il docente sarà costruttore di un ambiente sano che permetterà processi realmente educativi, dalle relazioni, al clima, alla valutazione - autovalutazione e alla didattica.

1. Quadro teorico

La scelta di identificare il Burn-out come indicatore di disagio nasce dalla letteratura prolifera sul tema. Infatti la professione dell'insegnante rientra tra le professioni di cura che sono strettamente legate al costrutto del Burn-out (Borgogni, Consiglio, 2005). Tratteremo in questo paragrafo prima la natura del costrutto e poi i legami con il contesto scolastico.

Il job Burn-out è un fenomeno caratterizzato da esaurimento (la stanchezza psicofisica e la sensazione di essere emotivamente svuotato), disaffezione lavorativa (un atteggiamento negativo e di distacco verso l'attività lavorativa), e ridotta efficacia professionale (la sensazione di diminuzione o perdita della propria competenza professionale e del proprio desiderio di successo) (Borgogni, Consiglio, 2005; Leiter, Maslach, 2000). Il costrutto di job Burn-out nasce nell'ambito di tutte quelle professioni (medici, infermieri, insegnanti, educatori, etc.) dove l'obiettivo è la cura, l'aiuto, la riabilitazione dell'utente. Letteralmente Burn-out vuol dire «bruciato» («logorato», «fuso») ed è la traduzione di uno squilibrio prolungato tra investimenti e risultati, tra richieste e risorse. Il costrutto del job Burn-out è stato sistematizzato prima da Freudenberg (1974), dal punto di vista clinico, e poi da Christina Maslach (1976), da una prospettiva psico-sociale. Freudenberg (1974; 1987), uno dei ricercatori pionieri nello studio sul fenomeno, paragonò la sindrome a una specie di fuoco soggettivo che devasta l'energia, le aspettative e l'immagine di sé di professionisti che una volta si sentivano profondamente coinvolti nel lavoro. Lo studioso riconobbe che gli individui particolarmente dinamici e impegnati nel lavoro e quelli più idealisti sono piuttosto vulnerabili ed esposti a questa sindrome. Secondo la studiosa, il job Burn-out sarebbe una specifica sindrome da stress cronico composta da tre dimensioni:

- Esaurimento emotivo: come risultato delle richieste emotive, la persona si sente di aver bruciato tutte le sue energie psicologiche, fisiche ed emozionali per affrontare il lavoro;
- Depersonalizzazione: il lavoratore si distacca in modo cinico e negativo dalla relazione con l'utente fino ad arrivare alla "deumanizzazione" (Zimbardo, 1970), cioè a trattarlo come un oggetto o un numero.
- Ridotta efficacia professionale: senso di inadeguatezza, mancanza di fiducia nelle proprie capacità professionali.

Riassumendo, il Burn-out può essere definito come uno stato fisico ed emotivo dell'individuo che vive sensazioni di esaurimento che arriva ad adottare un atteggiamento cinico verso il lavoro e verso gli utenti riducendo i risultati sia individuali che dell'organizzazione. Spesso il Burn-out viene confuso con lo stress perché i sintomi sono simili ma in realtà le condizioni sono diverse. Lo stress può intensificare il Burn-out ma non ne è la causa infatti il Burn-out non è un fenomeno limitato all'individuo e alla perdita delle sue risorse personali ma all'individuo all'interno del suo contesto lavorativo. È centrale infatti l'interazione dell'individuo con il suo contesto e con l'organizzazione. Per tale ragione risulterebbe sterile un approccio solo legato alla persona, la letteratura infatti conferma la maggiore efficacia degli interventi olistici. Ad interagire nel processo c'è l'individuo, l'individuo e l'organizzazione e l'organizzazione stessa. Le differenze individuali hanno un ruolo piuttosto minoritario nello sviluppo del Burn-out anche se non totalmente assente, infatti le persone con determinate caratteristiche personali, come un basso livello di autostima e con determinati tratti di personalità, tendono avere un potenziale di Burn-out più alto.

Il Burn-out ha delle conseguenze sia per l'individuo che per l'organizzazione riassumibili in un minor rendimento lavorativo a danno dell'organizzazione e nella contagiosità emotiva del fenomeno. Il Burn-out ha infatti una dimensione "contagiosa" perché i lavoratori afflitti da questa sindrome smettono di collaborare con i colleghi e aumentano uno stato di lamentele dato dalla loro insoddisfazione. L'organizzazione ne risente prima di tutto su una base economica con un aumento dei costi per via dell'assenteismo e per un raggiungimento negativo dei risultati. Inoltre, il lavoratore potrebbe iniziare a soffrire di problemi di salute su base psicosomatica e di un abbassamento della salute mentale, accompagnati dall'insorgere di sentimenti di ansia, depressione e perdita di autostima. I segnali del job Burn-out si dividono in tre categorie (Schaufeli, Enzani, 1998):

- Individuali: affettivi (depressione, umore altalenante, pianto continuo, esaurimento emotivo, aumento dell'ansia, impotenza, perdita di significato e speranza, debolezza, sensazione di trappola, sensazione di fallimento, etc.); fisici (nausea, dolori muscolari, disturbi del sonno, fatica cronica); comportamentali (iperattività, impulsività, aumento del consumo di caffeina, tabacco, alcool, droghe, abbandono delle attività ricreative, lamentele compulsive); motivazionali (perdita di idealismo, rassegnazione, delusione);
- A livello di team: segnali affettivi (irritabilità, ipersensibilità, ridotta empatia emotiva con l'utenza, aumento di collera); segnali cognitivi (percezione cinica e disumana dell'utenza, pessimismo nei confronti dell'utenza, etichettatura dell'utenza in maniera derogatoria); segnali comportamentali (crisi, violenza, aggressività, isolamento sociale); segnali motivazionali (perdita di interesse nei confronti del lavoro e dell'utenza);
- A livello organizzativo: segnali affettivi (insoddisfazione lavorativa); segnali cognitivi (cinismo sul proprio ruolo lavorativo, sfiducia nella gestione dell'organizzazione e nei colleghi); segnali comportamentali (ridotta efficacia, scarso rendimento, assenteismo, atteggiamento critico nei confronti del capo); segnali motivazionali (perdita di motivazione, resistenza ad andare a lavorare, umore basso).

Dopo questo veloce approfondimento sul costrutto e sulle sue manifestazioni a livello individuale e organizzativo cercheremo di entrare più specificatamente nel contesto scolastico attraverso gli studi sperimentali che hanno trattato l'argomento. Non è una novità scientifica che l'insegnante sia una figura a rischio nel subire questa condizione di stress cronico (Koustelios, Tsigilis, 2005; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Maslach, Leiter, 1999; Cunningham, 1983; Kyriacou, 1987; 2001; Kyriacou, Sutcliffe, 1977; Salo, 1995; Seidman, Zager, 1991).

Milfont T. L., et al. (2007) hanno studiato la relazione tra Burn-out e benessere affermando come un buon livello di comprensione dei fenomeni legati al burnout degli insegnanti possa conseguentemente suggerire azioni migliorative per ottenere risultati positivi sulla salute e sul benessere scolastico degli insegnanti. Il burnout degli insegnanti infatti ha mostrato un'influenza con alcune variabili individuali, come la soddisfazione lavorativa, e di contesto, come condizioni lavorative povere e le pressioni sulle tempistiche. Gli studi hanno anche mostrato come il burnout sia più alto in quegli insegnanti che percepiscono il loro lavoro come altamente impegnativo e su cui si sentono di avere un basso controllo.

È altrettanto noto come questo influenzi alcuni aspetti legati all'esperienza degli studenti. Una delle ricerche condotta da Shen (2015) ha indagato la relazione tra motivazione degli studenti e Burn-out confermando come quest'ultima in-

cida sulla motivazione all'apprendimento, sull'apprendimento stesso e sull'impegno. Inoltre lo studio riporta come maggiore sia il livello di Burn-out più bassa sia la percezione positiva dello studente nei confronti del proprio insegnante. Altri studi dimostrano come la qualità dell'esperienza che gli insegnanti riportano nel proprio lavoro ha un impatto determinante sulla qualità dell'apprendimento degli studenti. Essa in particolare influenza le successive scelte professionali e accademiche, l'interesse per la conoscenza e il desiderio di apprendere (Ilatov et al., 1998; Lepper, Cordova, 1992; Richer, Vallerand, 1995).

Un ulteriore legame è emerso dagli studi di Klusmann et al. (2008), dove l'esaurimento emotivo è risultato in una relazione significativa con la valutazione degli studenti rispetto alla qualità didattica dei loro insegnanti. Come accennato precedentemente nel testo tuttavia il legame individuo-contesto, intendendo per contesto anche le persone che lo compongono, non è così chiaro e il percorso dei legami e delle interazioni spesso non è tracciabile o ripercorribile. Infatti un altro studio condotto da Skaalvik & Skaalvik (2017) ha messo in evidenza come la scarsa disciplina degli studenti sia un predittore delle dimensioni di cinismo e inefficacia lavorativa. Oltre all'identificazione dei fattori di rischio, di cui appunto gli studenti fanno parte e che si posiziona come prima tappa del processo, è importante anche identificare i fattori di protezione come sottolineano Albanese et al. (2008) e come questa stessa ricerca si propone, indagare le relazioni con le percezioni del contesto lavorativo. Come sottolineano Albanese et al. (2008) nella loro rassegna, i fattori di protezione sono legati sia a fattori propri del soggetto tra cui, disposizioni individuali, risorse personali e risorse sociali (Albanese et al., 2008; Diener, 2000; Hobfoll, 2001; Watson, Clarcke, 1984) sia a fattori legati ad aree relazionali come i rapporti con i colleghi, gli amici e la famiglia. Tra i fattori personali ritroviamo anche gli stili di personalità (Kahn et al. 2006), appartenere o meno ad un certo tratto di personalità, e questo è un dato particolarmente interessante per la professionalità dei docenti, influisce sulla capacità di reazione allo stress e la dimensione affettiva della personalità. L'empatia è risultata ad esempio un predittore della soddisfazione lavorativa. I fattori del contesto organizzativo sono altresì determinanti. La cultura organizzativa della scuola infatti correla positivamente non solo con le condizioni di benessere degli insegnanti ma anche con quelle degli studenti.

Come affermano Palmonari & Graziani (2003) il fatto che gli insegnanti si coordinano tra loro con modalità di cooperazione funzionali, condividendo gli obiettivi educativi concentrandosi sulla costruzione dell'attività didattica e meno sugli aspetti disciplinari, dove si condividono azioni individualizzate nei confronti degli studenti e dove questi ultimi sono coinvolti nelle decisioni e nei processi decisionali, si assiste a un successo scolastico più soddisfacente rispetto a contesti in cui viene adottato uno stile autorevole non funzionale. Dallo stesso contributo di Palmonari può partire anche una riflessione sulla valutazione. Infatti l'autore riporta una giusta distinzione tra esito finale e progresso, sottolineando come nelle scuole dove esiste una cultura organizzativa collegiale delle attività scolastiche l'attenzione è sui progressi degli allievi in itinere e non solo sui risultati finali. Il legame tra insegnanti e studenti può essere letto anche alla luce delle teorie sul contagio emotivo. Gli insegnanti infatti assorbono e fanno proprio stati emotivi di studenti e colleghi e viceversa gli studenti assorbono gli stati emotivi dei docenti. Uno degli studi sull'argomento è quello condotto da Bakker & Schaufeli (2000) i quali hanno indagato i processi di contagio del Burn-out tra gli insegnanti. Lo studio ha confermato l'effetto del contagio mostrando come sia essenziale curare l'aspetto emotivo all'interno dell'organizzazione. Backer et al.

(2014) hanno misurato gli aspetti di ansia di insegnanti e studenti dimostrando come lo stato emotivo degli insegnanti abbia un'influenza sul comportamento della classe e sullo stato emotivo degli studenti. Van Petegem (2007) studiando l'influenza delle caratteristiche degli studenti e del comportamento interpersonale degli insegnanti nella classe sul benessere degli studenti, ha mostrato come la percezione degli alunni rispetto al comportamento interpersonale del docente predica il benessere degli stessi. Questo tipo di ricerche si muove allo scopo di identificare i fattori che determinano l'efficacia dell'esperienza scolastica. Numerosi sono gli studi in cui il successo degli studenti è stato attribuito ad un insieme di fattori legati agli insegnanti tra cui la leadership, l'efficacia dei metodi di insegnamento e le aspettative di apprendimento. Sempre Van Petegem in un altro studio del 2007 afferma come il benessere degli insegnanti sia parte del clima di classe che è a sua volta incorporato all'interno di un modello d'istruzione efficace. Definendo il benessere degli studenti come "uno stato emozionale positivo il quale è il risultato di un'armonia tra la somma di fattori di contesto specifici da una parte, i bisogni personali e le aspettative verso la scuola dall'altra" è stato chiesto agli studenti di elencare gli aspetti che aumentavano il loro benessere e sono emersi dall'analisi maggiormente aspetti legati agli insegnanti, al loro comportamento e alla situazione educativa rispetto a quelli legati alle condizioni sociali o familiari. Gli studi di Van Petegem, partendo dalla considerazione che l'insegnante è l'attore principale nella costruzione del clima di classe e che il clima di classe ha un ruolo determinante ai fini della riuscita del successo scolastico, si concentrano su fattori positivi dell'insegnante, in quanto studi di psicologia positiva, come l'autoefficacia, la soddisfazione e lo stile comunicativo studiando come alla presenza di queste condizioni aumenti il benessere degli studenti. Van Maele & Van Houtte (2011), indagando la qualità della vita a scuola tramite le relazioni tra insegnanti e studenti e l'organizzazione del contesto scuola, hanno esaminato l'incidenza delle relazioni tra studenti e insegnanti attraverso il livello di fiducia percepito dagli studenti. Lo studio mostra come il successo degli studenti aumenti all'aumentare del supporto percepito.

Uno studio recente di Cortez, Souza, Amaral & Silva (2017) analizza le pubblicazioni della *Biblioteca Virtual de Saude em Psicologia* (BVS-Psi) dal 2003 al 2016 sul tema della salute nel lavoro docente con l'interesse prioritario di comprendere gli aspetti psico-sociali correlati alla salute nel lavoro degli insegnanti. Utilizzando alcuni descrittori contenenti le parole *salute*, *sofferenza*, *piacere*, *lavoro* e *soggettività* del professore/dell'insegnante, i ricercatori hanno analizzato il contenuto di 69 articoli della letteratura brasiliana. Nella maggior parte di questi lavori, gli autori hanno adottato come riferimento teorico una prospettiva interazionista (53), in altri ha prevalso la psicodinamica del lavoro (Dejours, 1992) come riferimento teorico (13), due lavori hanno, come riferimento per l'analisi, dei documenti normativi.

I risultati degli articoli sono stati organizzati in sette categorie: aspetti contestuali del lavoro di insegnamento, sintomi fisici, sintomi psichici, promozione della salute, politiche pubbliche e organizzazione del lavoro, analisi delle leggi sul lavoro e aspetti teorico-metodologici. Nello specifico, la categoria aspetti contestuali del lavoro di insegnamento raggruppa gli studi su: compiti in eccesso e difficoltà nelle relazioni scuola-famiglia (Valle, Reimão, Malvezzi, 2011); aumento del carico di lavoro (Assunção, Oliveira, 2009); disordine in classe (laochite, Azzi, Polydoro, Winterstein, 2011); rumore (Servilha, Delatti, 2012); ostilità tra gli studenti (Noronha, Assunção, Oliveira 2008); svalutazione personale e salariale (Moraes, 2005); bassa retribuzione, elevato numero di alunni in classe e infra-

strutture scolastiche inadeguate per il lavoro (Guerreiro, Nunes, González, Mezas, 2016).

Per quanto riguarda i sintomi psichici prevalgono: sindrome di Burnout (Silva, 2006; Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues, Capellini, 2015); disturbi psichici e disagio (Gasparini, Barreto, Assunção 2005; Silva, Santos, 2011); negazione (Santos, Marques, 2013); distorsioni nella percezione dell'importanza e dell'impegno dedicato al lavoro che predispone l'insegnante a sottomettersi a rischi e sovraccarico (Vieira, Gonçalves, Martins, 2016).

La maggiore occorrenza della prospettiva sociointerazionista dimostra che questi studi cercano di discutere i risultati sulla salute degli insegnanti riconducendoli all'ambiente in cui sono prodotti, considerando la salute dei lavoratori come un processo biopsicosociale. La presenza di studi di psicodinamica sembra indicare la preoccupazione dei ricercatori nel comprendere le implicazioni della soggettività nella costituzione del processo di salute-malattia sperimentato dagli insegnanti. Questa preoccupazione e connessione tra salute, soggettività e contesto sociale è evidenziata ancora dagli obiettivi principali degli studi, che associano ambiente di lavoro, malattia, sintomi vocali e stress a fattori più ampi, come la qualità della vita, il che permette di dedurre quanto il lavoro sia considerato in queste ricerche come una delle cause sociali del processo salute-malattia. Tuttavia, gli studi non contribuiscono alla proposta di meccanismi capaci di generare trasformazioni concrete nel contesto di lavoro degli insegnanti. La promozione della salute, gli aspetti contestuali, i sintomi psichici, le politiche pubbliche e l'organizzazione del lavoro, i sintomi fisici sono predominanti nelle indagini, suggerendo che questa area abbraccia una pluralità di temi utili per mappare le cause psicosociali della salute nel lavoro di insegnamento, non riuscendo ad articularli in modo ottimale per la proposizione di politiche e pratiche concrete.

L'insegnante, nella sua relazione con l'alunno, può ottenere che questi giunga a possedere una conoscenza logica, razionale, scientificamente riconosciuta. Tuttavia, i processi per i quali passano l'uno e l'altro, l'alunno – nell'acquisizione attiva della conoscenza, nella creazione, produzione o costruzione della conoscenza – e l'insegnante – nella sua azione mediatrice – non sono solo logici o razionali. Le ragioni affettive e culturali, le credenze, le ideologie e i valori permeano questa relazione e spesso non vengono adeguatamente prese in considerazione nel processo di apprendimento. È evidente, nella relazione insegnante-studente, una relazione tra disuguali, tra chi possiede il sapere, la conoscenza, conferisce potere a chi lo possiede e squalifica coloro che non lo possiedono, portando a uno stile di apprendimento in cui la passività e l'atteggiamento acritico sono i segni (Ramos-Cerqueira, 1997).

Nel contributo *A psicopatologia do vínculo professor-aluno*, Bohoslavsky (1981) mostra l'esistenza di alcuni aspetti fondamentali che caratterizzano le interazioni tra chi insegna e chi apprende. Le relazioni tra disuguali sono state classificate dall'autore in base a tre tipi di legami, che derivano dal tipo di vincolo appreso in famiglia, e sebbene questa classificazione possa essere considerata riduzionista, queste tre strutture di base dei legami si possono incontrare in tutte le interrelazioni umane. Questi legami sono: il vincolo di dipendenza, il vincolo cooperativo; il vincolo di competizione. Il primo è rappresentato dal modello intergenerazionale, che ricalca il modello di relazione tra genitori e figli, e si riproduce, nella relazione insegnante-studente, nella relazione tra chi ha più conoscenza e chi meno, tra chi possiede un titolo e chi non lo possiede. Nell'insegnamento in generale esiste la supposizione che il vincolo di dipendenza sia un vincolo "naturale" e ciò si manifesta in varie forme del pensare e dell'agire: l'inse-

gnante sa più dello studente; l'insegnante deve proteggere lo studente in modo che lo studente non commetta errori; l'insegnante deve e può giudicare lo studente; l'insegnante può determinare la legittimità degli interessi dello studente; l'insegnante può e/o deve definire la possibile comunicazione con lo studente. Queste azioni determinano, attraverso il legame di sottomissione instauratosi, che si insegna assorbendo il sistema delle relazioni sociali anche attraverso l'implicito, il non detto. Definire la comunicazione con l'alunno implica stabilire il contesto e l'identità dei partecipanti. Le specificità culturali che ogni contesto esprime si ripresentano nella scuola, nei sistemi di relazioni e interrelazioni, nei modi di comunicare e interagire in classe, la relazione alunno-insegnante è qualcosa di più di una relazione tra due persone poiché ciascuno è portatore di una visione del mondo, di sistemi di valori, di rappresentazioni, di esperienze, ognuno esprime un'appartenenza sociale e culturale, la scuola come istituzione si costruisce nelle interazioni sociali tra insegnanti e alunni; riconoscere l'importanza di questo vincolo relazionale ci induce, dunque, ad indagare anche altre variabili che sono collegate al quotidiano della pratica scolastica e alle relazioni che si sviluppano in questo quotidiano (Leite, 1981).

Sintetizzando, l'attenzione agli aspetti di disagio degli insegnanti è essenziale in quanto questo dato è correlato alle condizioni organizzative del lavoro ed entrambi ricadono sul rapporto con gli studenti e sulla costruzione del clima scolastico che ha un'influenza determinante sui processi e sugli esiti. Consapevoli perciò che il burnout è un fenomeno legato all'organizzazione, si è scelto di unire questi due aspetti indagando la relazione del burnout con il contesto lavorativo. L'ottica che si assume è quella interazionista (Dewey 1916, 1938; Brofenbrenner, 1979).

2. La ricerca

Dal 2013, nell'ambito del corso di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa dell'Università di Roma "Sapienza", si stanno svolgendo alcune ricerche che riguardano l'incidenza di diversi aspetti dell'ambiente educativo sulle condizioni di benessere e di malessere negli studenti della scuola secondaria di primo grado. Un prodotto di tali ricerche è il questionario "Come ti senti?", strumento indirizzato agli studenti che mira a rilevare alcune condizioni di benessere (soddisfazione, clima scolastico, percezione del supporto familiare, percezione di sicurezza) e di malessere (l'ansia in cinque dei suoi aspetti: ansia aspecifica, paura del giudizio degli altri, ansia da valutazione, ansia nel rapporto con i pari, ansia neurovegetativa) nel contesto scolastico e alcune variabili socio-demografiche. Una parte del questionario indaga, inoltre, la percezione del contesto educativo (coesione, apprezzamento reciproco, qualità proposta didattica, discriminazione, possibilità di dialogo) tramite un riadattamento del questionario ECPQ (Educational Context Perception Questionnaire) (Stanzione, du Mèrac 2018). Il questionario "Come Ti Senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado è statisticamente validato (Antonova, Chumakova, Stanzione, 2016; Stanzione, 2017). La somministrazione del questionario "Come ti senti?" è unita alla somministrazione di due questionari per gli insegnanti che indagano gli indici di Burn-out tramite il questionario MBI (Bakker, Schaufeli, 2002) e le percezioni del contesto lavorativo tramite la versione italiana del Management standard indicator tool (Rondinone B.M. et al., 2012).

La ricerca si è poi ampliata, in un'ottica mixed-method, con l'introduzione di alcuni focus group all'interno delle scuole campionate. In cinque scuole sono

stati condotti dei focus group con gli studenti, per un totale di dieci, in cui si è chiesto loro di raccontare il proprio vissuto rispetto all'esperienza scolastica.

Da queste ricerche è emerso con evidenza come fosse indispensabile tenere in considerazione all'interno dell'indagine l'insegnante in quanto fattore determinante del processo e della riuscita di un'esperienza scolastica di successo per tutti gli attori coinvolti. Si è scelto perciò di indagare il Burn-out come indicatore di malessere in relazione alle percezioni del contesto lavorativo. Rilevando alcune variabili, tra cui il numero di classi in cui si insegna, si è potuto mettere in relazione con modelli di regressione, il rapporto tra Burn-out, percezioni del contesto lavorativo e benessere degli studenti. Spinti dall'analisi dei dati, in cui le dimensioni legate al rapporto con il docente avevano punteggi medi sempre più bassi rispetto ad altre dimensioni e spinti anche dall'analisi categoriale dei focus group in cui emerge con forza come lo stato emotivo del docente incida sull'esperienza degli studenti, i ricercatori si sono chiesti da quali aspetti del contesto dipendano le condizioni di benessere degli insegnanti, scegliendo di indagare il legame tra condizioni di stress cronico e percezioni del contesto lavorativo.

La ricerca sta procedendo con la somministrazione, conclusasi nel mese di maggio 2018, di entrambi gli strumenti (questionario alunni e questionario professori), nelle zone di Roma e Provincia e in quattro istituti della Provincia di Salerno. Lo scopo è quello di testare il funzionamento di suddetti strumenti in contesti culturali e geografico-territoriali differenti e continuare ad indagare la relazione tra il benessere degli insegnanti e il benessere degli studenti e tra il concetto di benessere/disagio educativo e le percezioni di contesto.

Nel presente contributo verranno mostrati solo i dati riguardanti una parte del disegno di ricerca, quello relativo agli insegnanti, mostrando le analisi sulle medie, le correlazioni tra i fattori e modelli di regressione.

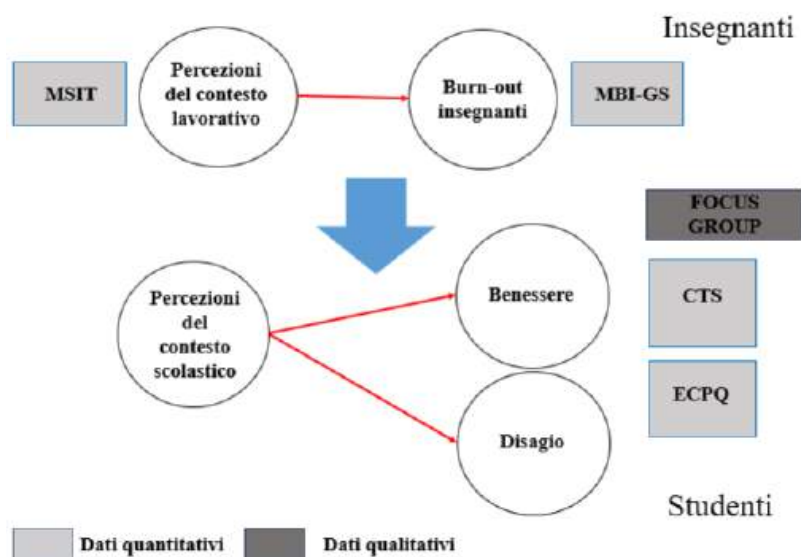


Immagine 1 - Disegno di ricerca

3. Metodologia

3.1. Procedure di somministrazione

I questionari sono stati somministrati in forma anonima, in modalità cartacea o elettronica. Le compilazioni dei questionari sono avvenute all'interno delle scuole alla presenza di un somministratore formato.

Il somministratore incaricato era il ricercatore stesso oppure uno studente del corso di laurea di "scienze dell'educazione e della formazione" di "Sapienza" Università di Roma, debitamente formato al compito.

Per ogni rilevazione è stato steso un verbale ed eventuali commenti. I problemi maggiormente riscontrati hanno riguardato una mancanza di fiducia da parte degli insegnanti sull'effettivo anonimato del test e molte remore sull'uso che si sarebbe fatto dei risultati. Molti docenti hanno dichiarato il timore di subire a loro insaputa una valutazione da parte del dirigente.

Ogni scuola che ha partecipato alla ricerca ha ricevuto un report con l'analisi dei dati.

3.2. Campione insegnanti

Il campione scelto è un campione di convenienza. Le scuole sono state individuate sulla base della loro disponibilità e del loro interesse a partecipare alla ricerca. Gli insegnanti che sono stati scelti sono quindi appartenenti alle scuole che hanno partecipato anche alle somministrazioni per gli studenti e, in parte, ai focus group.

Gli insegnanti appartengono alla scuola secondaria di primo grado di istituti di Roma, Latina, Salerno e Provincia.

Il campione totale degli insegnanti è 225 unità (tab.1) equamente distribuiti nelle scuole partecipanti. Per motivi di anonimato non si sono raccolte informazioni su variabili socio-demografiche (es. età, sesso, materia di insegnamento); si sono raccolte informazioni rispetto al numero di classi in cui si insegna e si sono successivamente create due fasce per condurre delle analisi rispetto alle differenze significative tra gruppi: la prima fascia comprende i docenti che insegnano in poche classi, da 1 a 4, la seconda fascia comprende i docenti che insegnano in molte classi, da 4 in su. Per la creazione delle due fasce ci si è avvalsi della consulenza di un dirigente scolastico di una scuola di Roma. La maggior parte del campione si posiziona nella prima fascia per cui i due gruppi non sono omogenei.

Campione Insegnanti - Scuola			
Provincia	Scuola	Frequenza	Percentuale
Roma	C	26	11,6
Roma	D	22	9,8
Roma	A	27	12,0
Latina	B	31	13,8
Salerno	I	12	5,3
Salerno	E	19	8,4
Roma	L	13	5,8
Roma	G	18	8,0
Salerno	F	17	7,6
Roma	Varie	9	4,0
Salerno	H	30	13,3
	Totale	225	100,0

Tab.1 - Campione insegnanti

Campione - N. di classi in cui si insegna			
		Frequenza	Percentuale
Valido	poche classi (1-4)	141	62,7
	molte classi (5-in poi)	65	28,9
	Totale	206	91,6
Mancante	99	18	8,0

Tab.2 - Campione – Numero di classi in cui si insegna

3.3. Misure

Sono stati utilizzati due strumenti di misura: il Maslach Burn-out Inventory – General Survey (MBI-GS) (Bakker, Schaufeli 2002) e il Management Standard Indicator Tool (MSIT) (Rondinone B.M. et al. 2012).

Il primo strumento, l'MBI, rileva tre dimensioni:

1. *Esaurimento emotivo*: la persona per via delle eccessive richieste dal punto di vista emotivo, sente di non avere più energie, da qui il termine "bruciato", dal punto di vista sia psicologico che fisico, per continuare ad affrontare quotidianamente il lavoro che viene richiesto;
2. *Inefficacia lavorativa*: il lavoratore prova un senso di inadeguatezza rispetto alle sue capacità e alla risoluzione dei compiti, smette di provare soddisfazione e di avere la percezione di essere utile;
3. *Cinismo*: il lavoratore si distacca in modo cinico e negativo dal proprio lavoro e nella relazione con i propri utenti; ha perso il senso di quello che sta facendo e vuole andare avanti senza essere disturbato.

Il questionario è composto da 16 item, con una scala di risposta in formato Likert di frequenza a sette passi, da 0-Mai a 6-Quotidianamente.

Il secondo questionario, il MSIT o "questionario strumento indicatore", è sta-

to sviluppato dall'Health and Safety Executive per la misura dei Management Standard e sottoposto a un processo di validazione che ha coinvolto oltre 26.000 lavoratori nel Regno Unito, al fine di supportare i datori di lavoro nella valutazione e gestione dei rischi associati allo stress-lavoro correlato. Il questionario rileva la situazione attuale nelle aziende, ovvero il livello di rischio, comparandolo con lo stato ideale da conseguire per ognuno dei Management Standard.

Lo strumento è stato da noi riadattato specificatamente per il contesto scuola e non è utilizzato in questa sede per la valutazione del rischio stress-lavoro correlato ma solo per la rilevazione delle percezioni del contesto lavorativo.

Il questionario, con scale di risposta di tipo Likert a cinque passi di accordo o di frequenza, indaga sette dimensioni con 35 item:

1. *Domanda*: si rilevano aspetti che riguardano il carico lavorativo, l'organizzazione del lavoro e l'ambiente;
2. *Controllo*: si riferisce alla percezione che ha il lavoratore di poter controllare il proprio tempo e le proprie attività;
3. *Supporto del dirigente*: riguarda la percezione dell'insegnante rispetto al supporto, all'incoraggiamento e alle risorse, forniti dal dirigente;
4. *Supporto dei colleghi*: riguarda la percezione dell'insegnante rispetto al supporto, all'incoraggiamento e alle risorse, forniti dai colleghi;
5. *Relazioni*: riguarda la percezione di subire comportamenti inaccettabili, indifferentemente se dai colleghi, superiori o dall'utenza;
6. *Ruolo*: indaga la percezione del lavoratore rispetto al proprio ruolo all'interno dell'organizzazione, la consapevolezza della sua posizione e dei suoi compiti;
7. *Cambiamento*: si rileva la percezione del lavoratore rispetto alle modalità di comunicazione dei cambiamenti a livello organizzativo da parte del dirigente all'interno della scuola.

4. Analisi dei dati

Le analisi dei dati sono state condotte con l'utilizzo del programma statistico SPSS25.

Si sono analizzati i punteggi medi di scala per una rilevazione delle condizioni generali degli individui facenti parte del campione in termini di benessere/malessere negli ambiti trattati. Questo tipo di analisi, anche se semplice, consente di osservare gli aspetti di maggior criticità e i punti di forza del contesto lavorativo degli insegnanti. Si sono inoltre condotte delle analisi della varianza per verificare le differenze statisticamente significative per i gruppi su cui si ipotizza ci possa essere maggiore impatto sui fattori di benessere/malessere, come ad esempio il numero di classi in cui si insegna.

Si sono messi infine in relazione i fattori individuali di Burn-out con le percezioni del contesto per evidenziare il legame, in termini di correlazione e regressione, tra l'individuo e ambiente di lavoro.

4.1. Analisi descrittive

Di seguito vengono mostrate le analisi dei punteggi medi di scala per i due fattori di Burn-out e Percezioni del contesto lavorativo. Il punteggio medio di Burn-out

è 2,4 su una scala che va da 0 a 6. E', dunque, un punteggio medio basso. Tra le dimensioni di Burn-out ad ottenere un punteggio più alto è la scala Inefficacia lavorativa che, come spiegato nel paragrafo "misure", si traduce nella percezione del lavoratore di non raggiungere risultati, di non dare un contributo all'organizzazione, di non essere efficace. Tutte le scale di Burn-out mostrano una deviazione standard superiore ad 1. La deviazione standard è una misura della dispersione dei dati attorno ad un valore medio atteso nel campione; se il valore è alto o basso dipende dalla variabilità che ci aspettiamo nel campione; essendo il Burn-out una sindrome, non possiamo però aspettarci che questo tenda ad un valore medio perché significherebbe che tutti i soggetti stanno allo stesso modo bene o male. La dispersione dei soggetti è dunque alta perché le risposte si differenziano molto, come ipotizzato.

I punteggi relativi alle dimensioni delle Percezioni del contesto lavorativo hanno un verso positivo, per cui più alto è il punteggio e più la percezione del lavoratore è positiva. Il punteggio medio maggiore si ottiene nella scala Ruolo con un valore di 4,4 su una scala a 5. La dimensione Ruolo contiene item come "ho chiari i miei compiti e le mie responsabilità" che misurano la consapevolezza del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione. La dimensione ad ottenere il punteggio medio più basso è Relazione che ricordiamo non è specificatamente riferita alla relazione con gli alunni o con i colleghi ma all'atmosfera generale sul luogo di lavoro.

Punteggi medi di scala Burn- out		
Dimensione	Media	Deviazione std.
Esaurimento	2	1,1
Inefficacia Lavorativa	3,2	1,6
Cinismo	1,7	1,2
Burn-out	2,4	0,9
Punteggi medi di scala MSIT		
Dimensione	Media	Deviazione std.
Domanda	2,9	0,7
Controllo	3,7	0,6
Supp_Collegli	3,9	0,7
Supp_Dirigente	3,6	0,8
Relazione	2	0,8
Ruolo	4,4	0,5
Cambiamento	3,6	0,8

Tab. 3 - Statistiche descrittive – punteggi medi di scala

4.2. Differenze tra gruppi

È stata condotta un'analisi della varianza Anova - One Way su tutte le dimensioni misurate per i due gruppi di insegnanti, quelli che insegnano in poche classi e quelli che insegnano in molte classi. Di seguito vengono riportati solo i valori che si sono mostrati statisticamente significativi ($p < .05$).

Le dimensioni che si sono differenziate per i due gruppi riguardano solo le percezioni del contesto. Nessuna dimensione di Burn-out ha mostrato differenze nei punteggi dei due gruppi. È interessante notare come i fattori che si sono differenziati riguardino tutte e tre la figura del dirigente: Domanda, Supporto del dirigente, Cambiamento. La prima dimensione misura la percezione del lavoratore di ricevere un giusto carico di lavoro, la seconda il supporto emotivo e concreto ricevuto, la terza la percezione di come vengono comunicati i cambiamenti all'interno dell'organizzazione.

Per le dimensioni Supporto del dirigente e Cambiamento, chi insegna in poche classi, ha un punteggio medio significativamente più alto; per la dimensione Domanda, invece, il dato mostra una situazione contro-intuitiva con un punteggio più alto per chi insegna in molte classi.

		N.	Media	DS	ES	F.	Sign.
Domanda	poche classi	130	2,8	0,7	0,1	5,260	0,023
	molte classi	57	3,0	0,7	0,1		
Supporto del Dirigente	poche classi	127	3,8	0,8	0,1	5,813	0,017
	molte classi	59	3,4	0,9	0,1		
Cambiamento	poche classi	135	3,7	0,8	0,1	8,433	0,004
	molte classi	63	3,3	0,8	0,1		

Tab.4 - Descrittive – Anova per gruppi: poche classi, molte classi

È stata poi condotta un'analisi della varianza Anova – One way per il gruppo di insegnanti di Roma e della provincia di Salerno. Le medie si sono statisticamente differenziate per sei dimensioni, due di Burn-out (in grigio) e quattro per le percezioni del contesto lavorativo (in azzurro).

Per il fattore Burn-out, gli insegnanti di Roma hanno mostrato una media significativamente più alta per la dimensione Inefficacia lavorativa e più bassa per Cinismo. Gli insegnanti di Roma hanno ottenuto un punteggio medio più alto rispetto ai colleghi di Salerno per le dimensioni Domanda, Relazione e Cambiamento. Gli insegnanti di Salerno invece hanno mostrato un punteggio significativamente più alto per quanto riguarda il Supporto del dirigente.

Anova - Città						
		N	Media	DS	F.	Sign.
Inefficacia Lavorativa	Roma	134	3,5	1,5	19,831	0,000
	Salerno	78	2,6	1,5		
Cinismo	Roma	135	1,6	1,2	5,670	0,018
	Salerno	78	2,0	1,3		
Domanda	Roma	127	3,2	0,6	146,494	0,000
	Salerno	78	2,3	0,5		
Supporto Dirigente	Roma	123	3,4	0,8	18,928	0,000
	Salerno	78	3,9	0,8		
Relazione	Roma	137	2,0	0,8	4,942	0,027
	Salerno	78	1,8	0,7		
Cambiamento	Roma	136	3,4	0,8	30,014	0,000
	Salerno	78	4,0	0,7		

Tab. 5 - Descrittive - Anova per gruppi: Città

4.3. Relazioni tra Burn-out e Percezioni del contesto lavorativo

Al fine di indagare le relazioni tra i due fattori si sono condotte delle regressioni lineari multiple e delle correlazioni tra le dimensioni dei due costrutti. L'ipotesi è che le, relativamente agli aspetti dell'organizzazione e gestione del lavoro degli insegnanti, abbiano un impatto sui livelli di Burn-out degli stessi.

Nonostante non si tratti di un modello di equazioni strutturali si è comunque scelto di mostrare le regressioni con un grafico affinché sia più immediata la comprensione del fenomeno (immagine 2).

Tre dimensioni di Percezione del contesto hanno mostrato una significatività, con un R quadrato accettabile ($R^2=,162$): Controllo, Supporto del dirigente e Relazione. Il dato si può perciò interpretare affermando che avere delle buone percezioni rispetto alla dimensione di Controllo (riguarda l'autonomia dei lavoratori sulle modalità di svolgimento della propria attività lavorativa), Supporto del dirigente (include l'incoraggiamento, il supporto e le risorse fornite dal dirigente) e Relazione (la promozione di un lavoro positivo per evitare i conflitti ed affrontare comportamenti inaccettabili) diminuisca il rischio di Burn-out.

Le correlazioni hanno mostrato una relazione statisticamente significativa per tutte le dimensioni del Management standard con il Burn-out confermando il legame tra i due fattori.

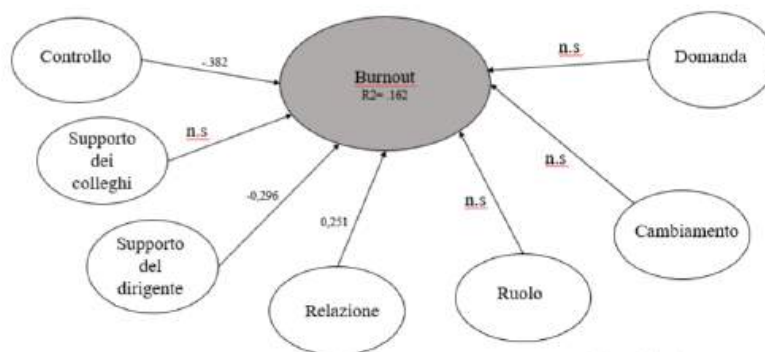


Immagine 2 - Regressioni Burn-out su Percezioni del contesto lavorativo

CORRELAZIONI BURNOUT - MSIT	
Domanda	.125**
Controllo	-.082**
Supporto_dirigente	-.546**
Supporto_colleghi	-.182**
Relazione	-.280**
Ruolo	.130**
Cambiamento	-.682**

Tab. 6 - Correlazioni Management standard e Burn-out

4.4. *Discussione dei risultati*

Le analisi hanno mostrato un livello di Burn-out medio basso tra i docenti che hanno partecipato alle somministrazioni (2,4 su una scala che va da 0 a 6). La condizione più problematica riguarda l'Inefficacia lavorativa cioè la percezione da parte degli insegnanti di essere utili, determinanti, efficaci nel proprio contesto lavorativo.

Per quanto riguarda le percezioni del contesto, la dimensione con un punteggio medio più basso riguarda le Relazioni. Il dato può sembrare contraddittorio confrontandolo con il punteggio ottenuto nella dimensione Supporto dei colleghi. Tuttavia la scala Relazioni non si riferisce solo al rapporto con i colleghi ma alla percezione di subire all'interno del contesto lavorativo dei comportamenti inaccettabili.

Rispetto alle differenze tra gruppi per le variabili socio-demografiche, si sono mostrate differenze tra gli insegnanti che insegnano in poche classi e quelli che insegnano in molte classi per tre scale che indagano aspetti riferiti alla dirigenza scolastica: domanda, supporto del dirigente, cambiamento; queste tre dimensioni, infatti, misurano aspetti comunicativi del dirigente rispetto all'assegnazione del carico di lavoro, a come vengono adottati i cambiamenti e come vengono emotivamente e concretamente supportati i docenti.

Per quanto riguarda le differenze rispetto ai due contesti culturali, Roma e Salerno, le più ampie si concentrano per la scala di Inefficacia lavorativa, molto più alta per gli insegnanti di Roma e per alcune variabili di contesto dove invece gli insegnanti di Salerno sembrano avere percezioni peggiori.

Infine le analisi condotte sulle relazioni individuo - contesto hanno confermato l'ipotesi che esistesse un legame tra i fattori di Burn-out degli insegnanti e le Percezioni del contesto lavorativo (Ravalier et al., 2013). In un'ottica di formazione e d'intervento è importante tenere presente la predittività emersa dai modelli di regressione multipla tra i fattori di contesto e i fattori individuali, infatti lavorare sull'autonomia dei lavoratori, sulle modalità di svolgimento della propria attività lavorativa, fornire incoraggiamento, supporto, risorse e promuovere un lavoro positivo per evitare i conflitti e comportamenti inaccettabili, diminuisce il rischio di Burn-out.

Conclusione

La contingenza del reale non rende agevole il lavoro degli insegnanti nella scuola

di oggi; gli insegnanti sono posti dinanzi a sfide sempre più complesse che richiedono capacità e competenze diversificate per riuscire a interpretare i profondi mutamenti che costantemente ridefiniscono il tessuto sociale nelle sue pratiche e nei suoi costumi e a gestirne le inevitabili ricadute nel contesto scolastico (Notti, Iannotta 2018). Inoltre, le condizioni di lavoro spesso precarie, i lunghi e altrettanto precari percorsi per l'immissione in ruolo, gli episodi sempre più frequenti di insegnanti vittime di episodi di aggressione da parte di alunni e famiglie, di insegnanti ridicolizzati vanno a delineare uno scenario di svuotamento della loro funzione sociale. Da un lato, quindi, le aspettative nei loro confronti sono molto alte, dall'altro la precarietà delle condizioni di lavoro rende complesso il compito di rispondere adeguatamente a tali aspettative. Il secondo dei mestieri più difficili, quello dell'insegnante, dopo il genitore e prima dello psicologo come aveva decretato Freud, potrebbe candidarsi a conquistare il primo posto nella classifica delle *professioni impossibili*. Il tema del disagio degli insegnanti è un tema urgente da affrontare e su cui riflettere dal momento che il loro ruolo è ritenuto universalmente determinante per la qualità dell'istruzione: i docenti, oltre a condizionare in modo decisivo i risultati scolastici degli alunni, attivano e sostengono processi di miglioramento delle istituzioni scolastiche in cui lavorano (Tammaro, Petolicchio, D'Alessio 2017). Con questo lavoro abbiamo cercato di fare luce sulla natura del legame che sussiste tra condizioni di stress cronico e percezioni del contesto lavorativo per tentare di dare una risposta alla seguente domanda: da quali aspetti del contesto dipendono le condizioni di benessere degli insegnanti? Dai risultati fin qui discussi emerge con evidenza che le percezioni relativamente agli aspetti dell'organizzazione e gestione del lavoro degli insegnanti, e in particolar modo quelle che riguardano le dimensioni dell'autonomia nello svolgimento della propria attività lavorativa, del supporto/incoraggiamento forniti dal dirigente e delle relazioni influenzano i livelli di burnout degli insegnanti. Tra i punteggi più significativi si registrano quelli della scala inefficacia lavorativa tra le dimensioni di burnout e la dimensione relazione tra quelle relative alle percezioni del contesto lavorativo. La sindrome di burnout, come il costrutto di benessere, è un fenomeno multiforme e multidimensionale su cui agiscono fattori diversificati. Fattori individuali, fattori legati al lavoro e all'organizzazione, fattori di tipo socio-ambientale, questi ultimi ancora poco ricercati, sono alla base del disagio dei docenti. A tal proposito, il presente lavoro evidenzia come le percezioni relativamente agli aspetti dell'organizzazione e gestione del lavoro degli insegnanti hanno un impatto sui livelli di burnout. Alla luce di queste riflessioni, in ambito pedagogico la ricerca sul benessere educativo è un argomento importante da alimentare e tenere in vita sia per arricchire la quantità e qualità di informazioni utili ad approfondire la conoscenza del fenomeno e delle sue cause, sia per sviluppare proposte di intervento rivolte alla comunità scolastica, si pensi ad esempio a specifici percorsi formativi per insegnanti e dirigenti, sia per rafforzare la collaborazione tra comunità accademica e mondo della scuola per riuscire a portare queste riflessioni al centro del dibattito che riguarda il processo di formazione e trasformazione dell'identità professionale degli insegnanti dal momento iniziale a quello finale della loro carriera.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., & Zorzi, F. (2008). *La promozione del benessere negli insegnanti*. In C. Guido e G. Verni (Ed.), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante* (pp. 85-108). Bari: Ragusa Grafica Moderna.
- Antonova A.V., Chumakova M.A., & Stanzione I. (2016). Educational well-being: validation of a questionnaire on well-being at school. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 85-102.
- Assunção, A.A., & Oliveira D.A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, 30, 107, 349-372.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). *Validation of the Maslach burnout inventory-general survey: An internet study*, *Anxiety, Stress & Coping*, 15, 3, 245-260.
- Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2000). Burnout Contagion Processes Among Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 11, 2289-2308.
- Borgogni, L., & Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23-57.
- Cortez, P. A., Souza, M.V.R. de, Amaral, L.O., & Silva, L.C.A. da (2017). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos Saúde Coletiva*, 25, 1, 113-122.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 1, 37-51.
- Dejours, C.A. (1992). *Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dewey J., (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1949).
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55, 1, 34.
- du Mérac, É. R. (2017). The Revised Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II): Psychometric Properties. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 53-72.
- Edmondson A., Lei Z. (2014). Psychological safety: the History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- Freudenberg, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 1, 159-165.
- Freudengerger, H. J. (1987). *L'épuisement professionnel: "La brûlure interne"*. Quebec: Gaetan Morin.
- Gasparini, S.M., Barreto, S.M., & Assunção, A.A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31, 2, 189-99.
- Guerreiro, N.P., Nunes, E.F.P.A., González, A.D., & Mesas, A.E. (2016). Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. *Trabalho Educação e Saúde*, 14, 1, 197-217.
- Hobfoll, S.E., & Shirom, A. (2001). *Conservation of resources theory: applications to stress and management in the workplace*. In R.T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of Organization Behavior* (pp. 57-80). New York, NY, US: Marcel Dekker.
- Iaochite, R.T., Azzi, D.R.G., Polydoro, D.S.A.J., & Winterstein, D.P.J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33, 4, 825-839.
- Ilatov, Z. Z., Shamai, S., Hertz-Lazarovitz, R., & Mayer-Young, S. (1998). Teacher-student classroom interactions: The influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. *Adolescence*, 33, 130, 269-278.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793– 807.

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 3, 702-715.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 2, 189-203.
- 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.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Laing, R.D. (1968). *O óbvio*. In D. Cooper, *Dialética da libertação* (pp.13-31). Rio de Janeiro: Zahar.
- Leite, D.M. (1981). *Educação e relações interpessoais*. In Patto, M.H. (org). *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 301-327). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (2000). *Preventing burnout and building engagement: A complete program for organizational renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and emotion*, 16, 3, 187-208.
- Machado, W. de L., & Bandeira, D.R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de psicologia*, 29, 4, 587-595.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 9, 16-22.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Take this job and ...love it. *Psychology Today*, 32, 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Milfont T.L., et al. (2007). Burnout and Wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand Teachers. *Social Indicators Research*, 89, 1, 169-177.
- Moraes, R.D. (2005). Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 5, 1, 159-183.
- Murrell, S. (1973). *Community psychology and social systems*. New York: Behavioral Publications.
- Noronha, M.M.B., Assunção, A.A., & Oliveira, D.A. (2008). O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho Educação e Saúde*, 6, 1, 65-86.
- Notti, A.M., & Iannotta, I.S. (2018). *Il ruolo della valutazione nel nuovo sistema di formazione degli insegnanti*. In *Teacher education agenda* (pp. 147-160). Trento: Erickson.
- OECD (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *Pisa in Focus*, 50, 1-4.
- Palmonari, A., Rubini, M., & Graziani, A. R. (2003). The perceived importance of group functions in adolescent peer groups. *New Review of Social Psychology*, 2, 60-67.
- Ramos-Cerqueira, A.T. de A. (1997). A prática pedagógica como processo de comunicação: a relação professor-aluno como eixo: o ponto de vista psicológico. *Interface – Comunicação, Saude, Educação*, 1, 1, 187-192.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1995). Supervisors' interactional styles and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 135, 6, 707-722.
- Rogers, C. (1951). *Client centred therapy*. London: Constable and Company Limited (trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1997).
- Rondinone B.M., & Porsechino B., Castaldi T., Valenti A., Ferrante P., Ronchetti M., Iavicoli S., (2012). Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool. *Giornale Italiano Medicina del Lavoro*, 34, 4, 392-399.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 4, 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1, 13-39.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

- Salo, K. (1995). Teacher stress and coping over an autumn in Finland. *Work & Stress*, 9, 1, 55-66.
- Santos, M.N., & Marques, A.C. (2013). Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 18, 3, 837-846.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998), *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Seidman, S.A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5, 3, 205-216.
- Servilha, E.A.M., & Delatti, M.A. (2012). Percepção do ruído no ambiente de trabalho e sintomas auditivos e extra-auditivos autorreferidos por professores universitários. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24, 3, 233-238.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015), The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 4, 519-532.
- Silva, L.A., & Santos, N.I.S. (2011). Subjetividade e trabalho na educação. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 11, 4, 1429-1460.
- Silva, M.E.P. (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6, 1, 89-98.
- Silva, N.R., Bolsoni-Silva, A.T., Rodrigues, O.M.P.R., & Capellini, V.L.M.F. (2015). O trabalho do professor, indicadores de Burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predição. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21, 3, 363-376.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20, 1, 15-37.
- Stanzione I., (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario "Come Ti Senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, X, 18, 115-131.
- Stiglitz, J.E., Sen, A., & Fitoussi, J.P. (2009). *Report of the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/118025/118123/Fitoussi+Commission+report>. (data ultima consultazione: 25/09/2018)
- Tamaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un *Leitmotiv*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 19, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/viewFile/2545/2273>. (data ultima consultazione: 25/09/2018).
- Valle, L.E.R., Reimão, R., & Malvezzi, S. (2011). Reflexões sobre Psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor. *Revista Psicopedagogia*, 28, 87, 237-245.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100, 1, 85-100.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83, 3, 447-463.
- Vieira, J.S., Gonçalves, V.B., & Martins, M.F.D. (2016). Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. *Trabalho Educação e Saúde*, 14, 2, 559-574.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states. *Psychological bulletin*, 96, 3, 465.
- World Health Organization (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN (HBSC) STUDY: INTERNATIONAL REPORT FROM THE 2013/2014 SURVEY. Copenhagen Ø, Denmark: Regional Office for Europe.
- Zimbardo, P.G. (1970). *The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos*. In W. J. Arnold & D. Levine (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1969 (pp. 237-307). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

