



**Research Article**

© 2018 Guidetti et.al.  
This is an open access article licensed under the Creative Commons  
Attribution-NonCommercial-NoDerivs License  
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

## **Quality of Life in the School Context: The Relationship between Teachers' and Students' Wellbeing**

**Gloria Guidetti**

*Università di Torino, Dipartimento di Psicologia, Torino, Italy*

**Sara Viotti**

*Università di Torino, Dipartimento di Psicologia, Torino, Italy  
Corresponding Author*

**Imke Hindrichs**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM),  
Pico de Orizaba #1, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Edo. de Morelos, Mexico*

**Anabel Camacho-Avila**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM),  
Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología,  
Pico de Orizaba #1, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Edo. de Morelos, Mexico*

**Cristina Girardo**

*El Colegio Mexiquense, A.C., Ex-Hacienda Santa Cruz de los Patos,  
Zinacantepec, México*

**Doris Castellanos Simon**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM),  
Pico de Orizaba #1, Col. Los Volcanes Cuernavaca, Edo. de Morelos, Mexico*

**Daniela Converso**

*Università di Torino, Dipartimento di Psicologia, Torino, Italy*

**Doi: 10.2478/mjss-2018-0143**

### **Abstract**

*The aim of the study is to identify relationships between levels of burnout in a sample of Italian teachers in middle school and the quality of the classroom relational climate experienced from their students. Method: analysis identified three different teachers' burnout profiles, defined as "Enthusiastic", "Exhausted-Indifferent" and "Exhausted-Guilty". ANOVA showed that there were significant differences in the quality of classroom relational climate perceived by students. The Enthusiastic group was associated with better levels regarding the students' perception about teachers support and, concerning student-peers relationship, better support and mutual respect. The results are consistent with literature that underlines how burned-out teachers experience more difficult and conflictive relationship with their students. Moreover, it emerges how deficiencies in relational experience could impact not only on the student-teacher relationship, but also on the quality of student-peer interactions.*

**Keywords:** Teachers, Burnout, Student, Classroom climate

## 1. Introduzione

L'insegnamento rappresenta ad oggi una categoria professionale che, al pari di altre professioni ad alta intensità relazionale (Loera, Gattino & Converso, 2013; Viotti & Converso 2016), riporta secondo un crescente rischio per lo sviluppo di stress e burnout (Lodolo D'Oria et al., 2006; Gil-Monte, Carlotto & Gonçalves Câmara, 2011; Sottimano, Viotti, Guidetti & Converso, 2017; Restrepo, Rodriguez, Padilla & Avella-Garcia, 2009; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2015).

Diversi sono gli studi che, interrogandosi sui possibili precursori del burnout, hanno individuato quanto sia le caratteristiche individuali e di personalità (Espinoza-Díaz, Tous-Pallares & Vigil-Colet, 2015; Foley & Murphy, 2015; Viotti et al., 2017), nonché fattori inerenti il clima organizzativo e le caratteristiche del lavoro, possano influenzare il benessere degli insegnanti. Fra questi ultimi, la ricerca si è ampiamente concentrata sulle condizioni di stress e burnout legate tanto alle condizioni organizzative e al rapporto con i colleghi, quanto al rapporto con gli studenti e le loro famiglie (Orsi et al., 2016; Kyriacou, 2001; Cordeiro, Gestoso, Gala & Javier, 2002; Guidetti et al., 2018; Simbula, Mazzetti & Guglielmi, 2011; Velasco, Miglioretti, Celata & Vecchio 2013).

Rispetto all'influenza che specificamente vede coinvolta la classe e le interazioni che gli insegnanti hanno con i propri alunni, le evidenze empiriche hanno sottolineato quanto le problematiche comportamentali e disciplinari degli studenti rivestano particolare salienza per gli insegnanti (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010) costituendo la principale fonte di stress per l'insorgenza di esaurimento emotivo e depersonalizzazione (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Allo stesso tempo, come evidenziano Grayson e Alvarez (2008) la percezione che gli insegnanti hanno dei comportamenti di rispetto e di supporto reciproci espressi dagli studenti rappresenta un ulteriore elemento che, caratterizzando il generale clima della classe, ha la capacità di influenzare l'insorgenza di distress emozionale.

Data la natura sociale dei processi didattici e di apprendimento che vedono in costate interazione alunni ed insegnanti, alcune evidenze empiriche hanno però sottolineato come lo stato di benessere/malessere degli insegnanti possa a sua volta costituire un fattore di rischio per la caratterizzazione relazionale ed il generale clima all'interno della classe. Non solo il burnout può inficiare il benessere individuale ed organizzativo, rivelandosi predittivo dello stato di salute soggettivo ed oggettivo (Hakanen et al., 2006; Converso, Viotti, Sottimano, Cascio & Guidetti, 2015), dei livelli di motivazione e di soddisfazione lavorativa (Skaalvik e Skaalvik, 2010; Velasco et al.; 2013) o dell'intenzione di lasciare anticipatamente o cambiare lavoro (Leung e Lee, 2006), ma influisce anche sulla qualità del processo di insegnamento.

Come riportato da Brown, Jones, La Russo e Aber (2010) i sintomi del burnout si rivelano associati ad un decremento di empatia ed intelligenza emotiva nelle interazioni quotidiane con i propri studenti; inoltre viene sottolineato come gli insegnanti che esperiscono maggiori livelli di esaurimento emotivo e atteggiamenti depersonalizzanti esibiscano minor coinvolgimento e interesse per i bisogni apportati dai propri alunni, fornendo minori gratificazioni ed informazioni (Capel, 1991; Travers & Cooper, 1986) o mostrando minor tolleranza alle difficoltà comportamentali espresse dalla classe (Kokkinos, Panayotou & Davazoglou, 2005). Allo stesso modo è stato sottolineato come livelli di stress e burnout siano associati alla qualità relazionale con i propri alunni, definita da maggiori livelli di conflittualità e atteggiamenti ostili (Yoon, 2002; Hamre & Pianta, 2004; Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino & Quaglia, 2014).

Alcune esperienze all'interno della Psicologia della Salute Occupazionale (OHP) hanno rimarcato a questo riguardo come nelle organizzazioni definite "in salute e resilienti" (*Healthy and resilient organizations*: HE.RO., Salanova & Schaufeli, 2009) si possa ottenere, oltre che la tutela e l'incremento della qualità della vita dei lavoratori, anche una migliore qualità dei beni prodotti o dei servizi erogati. Si parla in questi casi di "doppio empowerment" (Converso & Piccardo, 2003; Piccardo & Martini, 2004; Converso & Hindrichs, 2009; Hindrichs & Converso, 2014), concetto che rimarca la reciprocità fra le condizioni di benessere di chi eroga il servizio e chi ne beneficia: nell'ambito dei lavori ad elevata valenza relazionale, non si può cioè immaginare che lo sviluppo, la crescita, il benessere dell'uno possano realizzarsi senza che, nella prestazione di quel servizio, vengano prodotte le condizioni per alimentare il benessere del beneficiario del servizio stesso.

Indagare il benessere all'interno delle organizzazioni educative secondo questa prospettiva

ricalca d'altra parte anche l'"approccio globale", sostenuto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nello sviluppo di quelle che sono definite le "*Health Promoting School*", per il quale è possibile promuovere benessere solo se chi è responsabile per tale compito si trova a sua volta in una condizione di salute (Vecchio, Miglioretti & Velasco, 2013).

Anche se non specificamente inseriti all'interno di questo quadro teorico, alcuni studi possono però rendere conto del progressivo interesse che si sta ponendo a questa tematica e alla possibilità di individuare nelle condizioni di chi eroga un servizio, in questo caso educativo e formativo, un potenziale target di intervento per il miglioramento non solo delle condizioni lavorative e di salute degli insegnanti, ma dell'intero sistema d'apprendimento e della qualità delle esperienze scolastiche degli alunni.

Virtanen et al. (2009) hanno ad esempio riscontrato come aspetti del clima organizzativo appartenenti al vissuto esperienziale degli insegnanti, in primis bassi livelli di fiducia e di opportunità partecipative tra colleghi, fossero associati alla presenza di sintomi depressivi fra gli alunni, a più elevati livelli di assenze ingiustificate e alla percezione di non essere adeguatamente ascoltati e accolti nelle proprie richieste e bisogni. Concordemente, in uno studio di Elovainio et al. (2011) è emerso come i più bassi livelli di giustizia relazionale riportati dagli insegnanti fossero associati significativamente al maggiore rischio, fra gli studenti, di riportare bassa performance scolastica e più elevati livelli di sintomatologia psicosomatica, depressiva e di assenze ingiustificate.

Altri studi hanno potuto invece evidenziare come non solo caratteristiche del clima organizzativo ma bensì aspetti dello stato di salute psicologica degli insegnanti, siano in grado di costituire un fattore di rischio per l'insorgenza di difficoltà emozionali fra gli studenti: Denny e colleghi (2011) riportano infatti come nei contesti scolastici con i più elevati livelli di esaurimento emozionale fra i docenti si rilevino al contempo maggiori livelli di sintomi depressivi fra gli studenti, mentre dallo studio di Jeon, Buettner e Sider (2014) emerge come sin dalla prima infanzia la socializzazione con insegnanti affetti da maggiori livelli di sintomatologia depressiva rappresenti un fattore di rischio per l'insorgenza di difficoltà internalizzanti ed esternalizzanti fra i bambini, osservando inoltre come tale relazione sia in parte mediata dalla qualità del servizio offerto.

D'altra parte, se questi studi riportano il ruolo esercitato da malessere e difficoltà esperite dagli insegnanti, altri hanno invece evidenziato quanto indicatori di benessere, in specifico il senso di autoefficacia, si riveli un fattore in grado di promuovere un clima di classe positivo e migliori risultati di apprendimento (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), più elevati livelli di *engagement* (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012) e di motivazione scolastica (Rodríguez et al., 2014) fra gli studenti.

Proprio per la centralità assunta dal vissuto relazionale all'interno del contesto scolastico nei percorsi di sviluppo in preadolescenza e adolescenza, e alla luce delle precedenti evidenze che sottolineano quanto il malessere/benessere dei docenti possa influenzare la qualità delle relazioni con i propri studenti, lo scopo del presente studio è quindi di identificare possibili associazioni fra il burnout esperito dagli insegnanti ed alcuni aspetti del clima relazionale di classe percepito dai rispettivi alunni.

La possibilità di considerare contemporaneamente i punti di vista di studenti e insegnanti permette di eludere, diversamente da precedenti studi, il *bias* associato alla sovrastima delle associazioni derivanti dalla rilevazione dei dati da un unico informatore. Inoltre, poiché alcuni studi riportano quanto lo stato psicologico degli insegnanti sia a sua volta associato alla presenza di difficoltà emozionali e comportamentali dei propri alunni, è possibile ipotizzare come tale relazione possa in parte costituire, come sottolineano Jeon et al. (2014), la risultante di una relazione che coinvolge in primo luogo aspetti della qualità del clima, o del servizio offerto, all'interno della classe.

Il modello teorico qui considerato per la valutazione del burnout è quello proposto da Gil-Monte (2005) il quale inquadra specificamente il fenomeno all'interno della dimensione interpersonale caratterizzante in particolare le professioni a elevata valenza relazionale. Le dimensioni proposte dal modello per la valutazione della sindrome, e misurate tramite lo Spanish Burnout Inventory (Gil-Monte, 2005; Viotti, Gil-Monte & Converso, 2015; Viotti, Guidetti, Gil-Monte & Converso, 2017; Guidetti, Viotti, Gil-Monte & Converso, 2017) si sovrappongono parzialmente a quelle proposte da Maslach (1982): esaurimento emotivo, perdita di entusiasmo per il proprio

lavoro e atteggiamenti di indifferenza e cinismo (indolenza) esperiti in particolare verso le persone cui è rivolto il servizio offerto dal proprio lavoro. Vi è poi una quarta dimensione, rappresentata dal senso di colpa, la quale si caratterizza come elemento discriminante per l'individuazione di diversi profili sindromici:

- Profilo 1 include i soggetti che riportano punteggi elevati sulle dimensioni di esaurimento psicologico e indolenza, associati al contempo a bassi livelli di sentimenti colpevolizzanti e di entusiasmo per il lavoro;
- Profilo 2 al contrario comprende coloro che riportano i più elevati livelli di sentimenti colpevolizzanti, associati al maggiore decremento di entusiasmo lavorativo e a più alti livelli di esaurimento e indolenza.

Attraverso l'approccio *person-oriented*, lo studio si propone pertanto di identificare dapprima differenti profili di insegnanti sulla base dei livelli riportati sulle variabili oggetto di indagine, distinguendo gli insegnanti che rientrano all'interno dei due profili di burnout da coloro che, riportando bassi livelli di esaurimento emotivo, di atteggiamenti cinici e di sentimenti auto-colpevolizzanti e da elevati livelli di entusiasmo per il proprio lavoro, possono essere identificati come gli insegnanti che riportano i maggiori livelli di benessere.

Sulla base dei risultati della *cluster analysis*, si intende di conseguenza analizzare la possibile associazione fra i profili ottenuti e l'esperienza scolastica vissuta dagli studenti, qui definita dalle caratteristiche del clima relazionale, sia in termini di supporto e vicinanza esperiti nella relazione con i propri insegnanti, sia per quanto riguarda la qualità delle relazioni instaurate fra pari.

Si ipotizza pertanto che la qualità del clima relazionale esperito dagli alunni possa variare in relazione al profilo dell'insegnante ed in particolare che ai profili di burnout caratterizzati dai più bassi livelli di entusiasmo per il lavoro e a più elevate difficoltà sul piano emotivo, attitudinale e, per alcuni, da più alti sentimenti di colpevolizzazione, si evidenzino le maggiori difficoltà sul piano relazionale esperite dagli studenti, sia in riferimento alla relazione con gli insegnanti che con i pari. Differentemente, si ipotizza che l'associazione con il profilo definito dai più elevati livelli di entusiasmo, dai più bassi livelli sulle dimensioni di esaurimento emotivo e cinismo e da bassi livelli di senso di colpa, possa invece evidenziare la presenza di un migliore clima relazionale all'interno della classe.

## 2. Metodologia

### 2.1 Disegno di ricerca

I dati qui riportati sono stati rilevati tramite la compilazione di un questionario self-report da parte di un campione di studenti e di parte dei loro insegnanti all'interno di un accordo costituito tra il Dipartimento di Psicologia (Università degli Studi di Torino) e quindici istituti scolastici pubblici del nord Italia, finalizzato a valutare e monitorare la qualità della vita scolastica tra gli insegnanti e gli studenti delle scuole superiori di primo grado.

I direttori e i rappresentanti degli insegnanti di ciascun istituto comprensivo hanno valutato collegialmente il progetto di ricerca e i contenuti dei questionari, consentendo ai ricercatori di utilizzare i dati per scopi scientifici. Per quanto riguarda la partecipazione degli insegnanti, il questionario è stato compilato in forma anonima e volontaria nel rispetto della privacy. Per quanto riguarda la partecipazione degli studenti, in quanto soggetti minorenni, il questionario è stato sottoposto a compilazione solo previa autorizzazione dei genitori tramite consenso informato.

La ricerca, conforme alla Dichiarazione di Helsinki del 1995 (rivisto nella dichiarazione di Edimburgo 2000), è stata condotta nel rispetto di tutte le linee guida etiche come richiesto per lo svolgimento di ricerca scientifica coinvolgente esseri umani, inclusa l'adesione agli obblighi di legge del Paese in cui sono stati rilevati i dati.

### 2.2 Procedure e Partecipanti

I questionari, redatti in forma anonima, sono stati somministrati a studenti e ai rispettivi insegnanti, previa presentazione del progetto da parte di collaboratori specializzati del Dipartimento

dell'Università di Torino.

Il campione di soggetti compreso all'interno di questo studio è costituito in specifico solo dagli insegnanti curricolari di lettere e scienze matematiche, che nel contesto Italiano rappresentano i docenti con il numero maggiore di ore, e i rispettivi alunni.

Il campione si costituisce pertanto di 45 insegnanti (età media = 46.93 anni; 86.4% donne e 13.6% maschi; anzianità lavorativa media = 18,93 anni) e 1427 studenti (età media = 12.24 anni; 48.8 % femmine e 50.2% maschi), di cui il 32.7% appartenente al primo anno della scuola secondaria di primo grado, il 35.3% al secondo anno ed il 32% al terzo anno.

### 2.3 Misure e strumenti

Le dimensioni del burnout sono state misurate attraverso la versione Italiana (Viotti et al., 2015) dello Spanish Burnout Inventory (Gil-Monte, 2005), il quale si compone di 20 item volti a rilevare le quattro dimensioni proposte dal modello (Scala Likert 5 passi: 0 = Mai; 4 = Tutti i giorni):

- Entusiasmo per il lavoro, misura il grado in cui l'individuo esperisce il desiderio di ottenere obiettivi lavorativi in quanto fonte di soddisfazione e realizzazione personale (5 Item; es. *Il mio lavoro rappresenta una sfida stimolante*);
- Esaurimento Psicologico, dimensione inerente la presenza di deterioramento fisico ed emotivo causato dalla costante interazione con utenti e persone verso cui è rivolto il servizio (4 item; es: *Mi sento sopraffatto dal lavoro*);
- Indolenza, che consiste nella presenza di atteggiamenti cinici, indifferenti e distaccati verso l'utenza e/o l'organizzazione (6 item; es: *Penso di trattare alcuni utenti con indifferenza*);
- Senso di colpa, il quale può insorgere conseguentemente agli elevati atteggiamenti di cinismo e indifferenza espressi nei confronti di utenza o colleghi (5 item; es: *Mi sento in colpa per alcuni miei atteggiamenti durante il lavoro*).

Le dimensioni del clima di classe percepito dagli studenti volte a valutare la qualità relazionale con gli insegnanti, sono state misurate tramite due sottoscale dello *Student Teacher Relationship Questionnaire* (Tonci, De Domini & Tomada, 2012), che costituisce l'adattamento di alcune scale del *People in My Life* (PIML, Cook, Greenberg & Kusche, 1995; Murray & Greenberg, 2001) al contesto Italiano (Scala Likert 4 passi: 1 = Per niente vero; 4 = Molto vero):

- Vicinanza agli insegnanti, misura il grado in cui il bambino si sente accolto e supportato dai propri insegnanti (7 item; es. *I miei insegnanti rispettano i miei sentimenti*);
- Insoddisfazione per gli insegnanti (4 item, es. *I miei insegnanti non mi capiscono*).

Il supporto sociale ed emotivo esperito con i compagni di classe è stato rilevato attraverso una sottoscala del Questionario sulla Situazione Scolastica-versione Studenti (Scala Likert 4 passi: 1 = Mai; 4 = Sempre) (Santinello & Bertarelli, 2002)

- Rapporto con i compagni (5 item, es. *Mi sento a mio agio con i miei compagni*).

La qualità del clima comportamentale e gli atteggiamenti di rispetto fra compagni sono stati valutati attraverso l'adattamento Italiano di una sottoscala della Escala de Percepcion del clima y Funcionamiento del Centro (Scala Likert 7 punti: 1 = Del tutto falso; 7 = Del tutto vero) (Oliva et al., 2009(a)):

- Percezione di scarsa sicurezza (3 item, es: *Vi sono molti problemi e litigi*). Gli item sono stati tradotti seguendo l'approccio di adattamento linguistico proposto da Brislin (1970).

### 3. Analisi dei dati

In tabella 1 sono presentate medie, deviazioni standard e Alpha ( $\alpha$ ) di Cronbach di ciascuna scala.

L'approccio metodologico qui adottato per l'individuazione dei profili di burnout si basa sul metodo multivariato dell'analisi dei cluster gerarchica (*Hierarchical Cluster Analysis*) con metodo di raggruppamento di Ward. Il metodo di Ward (Gordon, 1996), è uno dei criteri maggiormente utilizzati nella formazione e individuazione dei cluster. Esso permette di individuare una struttura latente definita dal grado di similarità dei soggetti rispetto alle variabili considerate, i quali si aggregano per somiglianza in uno stesso cluster. I casi appartenenti a cluster differenti riportano

invece caratteristiche molto diverse tra loro rispetto alle variabili oggetto d'analisi. Poiché le variabili in esame sono misurate a livello degli intervalli equivalenti, è stato utilizzato l'indice di similarità Euclidea al quadrato come misura di distanza tra le unità ed è stata condotta una trasformazione delle stesse tramite la procedura di standardizzazione (punteggi z).

L'ispezione visiva del dendrogramma, rappresentante le distanze analizzate dall'indice di similarità, ha permesso di individuare differenti profili di burnout, sulla base delle quali è stata successivamente condotta una analisi dei cluster confermativa non gerarchica ("K-medie") con la finalità di validare la soluzione precedentemente ottenuta (Barbaranelli, 2002).

Al fine di esaminare possibili differenze fra cluster rispetto alle variabili misurate sugli studenti, è stata condotta una Analisi della varianza a una via (ANOVA) utilizzando come variabile predittiva la classificazione categoriale individuata dalla *cluster analysis* e, come variabili criterio, i punteggi riportati dagli studenti sulle dimensioni del clima relazionale esperito all'interno della classe.

**Tabella 1:** Medie, Deviazioni Standard e Alpha di Cronbach per ciascuna scala

	Insegnanti		Studenti	
	M (DE)	( $\alpha$ )	M (DE)	( $\alpha$ )
Entusiasmo per il lavoro	3.17 (.44)	.802		
Esaurimento Emotivo	1.20 (.72)	.845		
Indolenza	1.38 (.70)	.755		
Colpa	1.97 (.88)	.862		
Vicinanza agli insegnanti			15.66 (2.08)	.849
Insoddisfazione per gli insegnanti			21.05 (4.01)	.784
Supporto pari			7.24 (2.71)	.545
Clima di scarsa sicurezza			11.75 (4.56)	.683

#### 4. Risultati

A partire da una prima ispezione visiva del dendrogramma derivante dall'analisi dei cluster gerarchica (Aldenderfer & Blashfield, 1984), si è potuto osservare come all'interno di questo campione di insegnanti, si potessero chiaramente distinguere tre cluster. In tabella 2 sono riportati i valori medi di ciascuna dimensione nei tre differenti cluster che caratterizzano i profili di burnout così individuati:

- Profilo 1 (Entusiasti, n. = 19) intercetta gli insegnanti con i più elevati punteggi sulla dimensione dell'Entusiasmo per il lavoro, accompagnati dai più bassi livelli di Esaurimento psicologico e Indolenza, mentre la dimensione del Senso di colpa evidenzia valori medio-bassi;
- Profilo 2 (Esauriti-Indifferenti, n. = 11) intercetta gli insegnanti con i punteggi più bassi sulle dimensioni dell'Entusiasmo per il lavoro e del Senso di colpa, accompagnati da punteggi elevati di Esaurimento Psicologico e Indolenza;
- Profilo 3 (Esauriti-Colpevoli, n. = 15) comprende infine gli insegnanti con livelli medio-bassi sulla dimensione dell'Entusiasmo per il lavoro, accompagnati però dai più elevati livelli di Esaurimento psicologico, Indolenza e Senso di colpa.

L'analisi dei cluster non gerarchica (*Quick Cluster Analysis*) ha poi permesso di confermare la categorizzazione qui presentata, individuando anche in questo caso tre profili distinti che presentano un elevato grado di concordanza alla precedente cluster gerarchica (K Cohen = .863; p = .00) (Figura 1).

A fronte dell'individuazione di questi tre profili di burnout, sono state quindi analizzate le possibili differenze negli gli aspetti del clima relazionale di classe esperito dagli alunni.

Le ANOVA univariate hanno permesso di rilevare differenze statisticamente significative tra i tre cluster per le variabili considerate (tabella 3): in particolare, la vicinanza esperita nei confronti degli insegnanti [F (2, 1343) = 6.194; p < .01] risulta essere significativamente più elevata fra gli studenti associati al cluster degli insegnanti Entusiasti, mentre i test *post-hoc* non evidenziano differenze significative fra i cluster degli Esauriti-Indifferenti e quello degli Esauriti-Colpevoli.

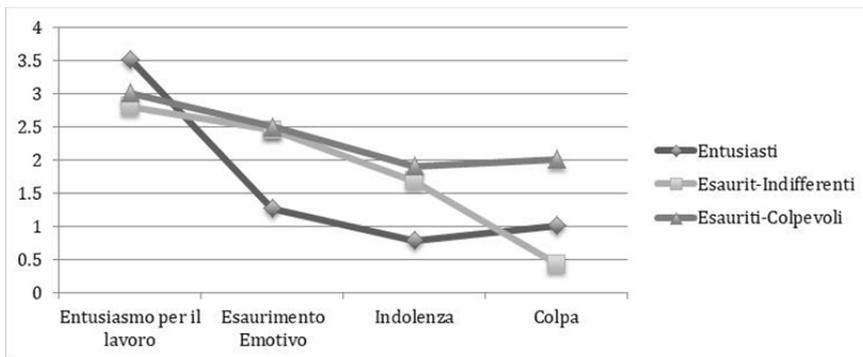
Diversamente per quanto concerne l'insoddisfazione verso i propri docenti, si evince come i

punteggi più elevati siano associati al cluster degli Esauriti-Indifferenti il quale si differenzia significativamente solo dal cluster degli Entusiasti; non emergono differenze significative fra i livelli associati al cluster degli Esauriti-Colpevoli rispetto al cluster degli Esauriti-Indifferenti, e a quello degli Entusiasti [ $F(2, 1379) = 6.567; p < .01$ ].

Per quanto concerne le dimensioni volte a valutare la qualità del clima relazionale fra compagni di classe, i modelli testati evidenziano quanto gli studenti che riportano i livelli significativamente più elevati di supporto da parte dei pari siano associati al cluster degli Entusiasti, mentre non si evidenziano differenze significative fra i due rimanenti gruppi [ $F(2, 1369) = 4.936; p < .01$ ]. Concordemente, un ultimo modello volto a evidenziare possibili differenze nella percezione di insicurezza e scarso rispetto fra compagni, sottolinea anche in questo caso differenze significative solo per quanto riguarda gli studenti associati al cluster degli insegnanti Entusiasti, i quali riportano i livelli inferiori, diversamente da coloro che, essendo associati rispettivamente ai cluster degli insegnanti Esauriti-Indifferenti ed Esauriti-Colpevoli hanno i livelli più elevati. Dai test *post-hoc* non emergono però differenze significative fra questi due ultimi gruppi [ $F(2, 1383) = 6.892; p < .01$ ].

**Tabella 2:** Medie e Deviazione Standard (DS) delle singole dimensioni del burnout nei cluster identificati.

Clusters		Entusiasmo per il lavoro	Esaurimento Emotivo	Indolenza	Colpa
1 Entusiasti	Media	3.52	1.27	0.79	1.01
	DS	0.33	0.63	0.40	0.38
2 Esauriti-Indifferenti	Media	2.80	2.45	1.68	0.43
	DS	0.31	0.60	0.39	0.34
3 Esauriti-Colpevoli	Media	3.01	2.50	1.91	2.01
	DS	0.29	0.71	0.63	0.38



**Figura 1.** Punteggi medi delle singole dimensioni del Burnout nei tre profili individuati tramite Cluster Analysis.

**Tabella 3:** Medie e Deviazioni Standard delle variabili di clima di classe per ciascun cluster di Burnout

Clusters		Vicinanza Insegnanti	Insoddisfazione per gli insegnanti	Supporto Pari	Clima di scarsa sicurezza
1 Entusiasti	Media	21.44	7.02	15.84	11.30
	SD	4.143	2.70	2.01	4.46
2 Esauriti-Indifferenti	Media	20.75	7.69	15.49	12.29
	SD	3.87	2.81	2.19	4.45
3 Esauriti-Colpevoli	Media	20.61	7.24	15.49	12.11
	SD	3.87	2.61	2.06	4.78

## 5. Discussione e Conclusioni

Alla luce della rilevanza assunta dagli insegnanti nell'influenzare sia la qualità delle relazioni instaurate con i propri studenti (Yoon, 2002; Hamre & Pianta, 2004; Gastaldi et al., 2014) nonché aspetti del benessere emozionale e comportamentale da questi ultimi esperito (Denny et al., 2011; Joen et al., 2014), lo studio ha avuto l'obiettivo di comprendere come la caratterizzazione del clima relazionale all'interno della classe possa variare in funzione dei livelli di burnout esperiti dagli insegnanti. In questo senso, si è voluta porre attenzione ai processi relazionali che si costituiscono all'interno della classe adottando un approccio olistico, nell'idea che l'esperienza scolastica vissuta dagli alunni non possa essere adeguatamente compresa prescindendo dalla valutazione delle condizioni di benessere degli insegnanti con cui, quotidianamente, devono interfacciarsi.

In prima istanza, lo studio ha evidenziato la presenza di differenti profili di burnout in accordo al modello teorico sottostante lo strumento di misura qui utilizzato, lo *Spanish Burnout Inventory* (Gil-Monte, 2005; Viotti et al., 2015; 2017): i due profili definiti "Esauriti-Indifferenti" ed "Esauriti-Colpevoli" intercettano infatti gli insegnanti che riportano i livelli maggiori di Esaurimento psicologico ed Indolenza, differenziandosi però rispetto ai livelli dei sentimenti colpevolizzanti. Concordemente a quanto sostenuto da Gil-Monte (2005; 2012) questa dimensione rappresenta un aspetto discriminante per l'individuazione di soggetti che, conseguentemente agli elevati atteggiamenti di cinismo e depersonalizzazione espressi nei confronti dell'utenza, riportano una maggiore tendenza all'auto colpevolizzazione e ad un maggiore disagio lavorativo.

Oltre a questi due profili, l'analisi qui condotta ha permesso poi di individuare quegli insegnanti che, a fronte degli elevati livelli di Entusiasmo per il proprio lavoro e ai più bassi punteggi sulle dimensioni dell'Esaurimento e dell'Indolenza, rappresentano i soggetti maggiormente adattati al proprio contesto lavorativo.

Come emerge dalle ANOVA volte a comparare le possibili differenze nella qualità del clima di classe percepito dagli alunni, lo stato di benessere occupazionale degli insegnanti, qui rilevato nel costrutto del burnout, risulta essere un elemento influente anche sulla qualità della vita scolastica dei propri alunni. La migliore qualità relazionale con i propri insegnanti, data dalla più elevata vicinanza, si riscontra infatti in associazione al profilo degli Entusiasti; contemporaneamente emerge come l'esperienza di insoddisfazione sia invece associata in particolar modo solo al cluster degli Esauriti-Indifferenti.

Un aspetto interessante che emerge, riguarda in specifico le associazioni riscontrate con i comportamenti ed il supporto esperito nelle interazioni con i compagni. Tali caratteristiche, seppur non riguardino direttamente la relazione fra insegnanti e studenti, rendono comunque conto del generale clima all'interno della classe risentendo dello stato di salute esperito dagli insegnanti. In questo senso è possibile ipotizzare che le modalità interattive degli insegnanti influenzino a loro volta le modalità di interazione tra gli alunni, probabilmente attraverso la gestione dei comportamenti, delle regole e della capacità di condivisione di valori positivi, che negli insegnanti affetti da burnout, possono risultare compromesse.

La percezione di un clima fisicamente ed emozionalmente insicuro, in cui sono presenti comportamenti di vittimizzazione, bullismo, azioni disciplinari punitive o comportamenti aggressivi tra studenti, spesso accompagnati da assenteismo e riduzione del successo scolastico (Astor, Guerra & Van Acker, 2010), vengono infatti particolarmente favoriti all'interno di contesti normativamente destrutturati (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005)

La reciproca relazione fra sintomi di Esaurimento psicologico, depersonalizzazione e scarsa autoefficacia nella gestione dei processi educativi e didattici (Skaalvik & Skaalvik, 2010) possono in questo senso rendere conto delle osservazioni emerse da questo studio ed essere ulteriormente approfondite da futuri studi.

I risultati emersi da questo studio permettono quindi di sostenere quanto la valutazione dei processi di insegnamento e di apprendimento non possa prescindere da un'attenta valutazione anche della qualità della vita occupazionale degli insegnanti. Questo soprattutto alla luce dei più recenti approcci, in primis quello sostenuto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità che enfatizza l'adozione di approcci integrati allo studio della qualità della vita scolastica.

Lo studio presenta però alcune limitazioni, in primis per ciò che riguarda la natura cross-

*sectional* del disegno di ricerca che non permette di sostenere la causalità delle relazioni osservate, ma solamente di ipotizzare l'influenza esercitata dal benessere degli insegnanti sui livelli delle variabili qui prese in considerazione. Poiché diversi sono gli studi che individuano nelle caratteristiche comportamentali degli studenti e nelle difficoltà disciplinari i principali fattori implicati nell'insorgenza del burnout, è infatti possibile sostenere come benessere e adattamento di insegnanti e studenti siano la risultante di un continuo processo di interazione e, come rimarcato nel concetto di doppio empowerment, di reciprocità. Studi longitudinali potranno a tale riguardo meglio implementare tale aspetto.

Inoltre si sostiene che studi futuri debbano tenere in considerazione la struttura gerarchica dei dati, attraverso l'implementazione di analisi multilivello, che identifichino nei livelli di burnout degli insegnanti aspetti caratteristici della classe e o della scuola in grado di influenzare benessere e adattamento degli studenti.

## References

- Aldenderfer, M.S. & Blashfield, R.K. (1984). *Cluster Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Press.
- Astor, R.A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational researcher*, 39, 69-78.
- Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS II. Le analisi multivariate*. LED: Milano.
- Brislin, R. W. (1970). Back-Translation for Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 185-216.
- Brown, J., Jones, S., La Russo, M., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102, 153–167.
- Capel, S.A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36–45.
- Converso, D. & Hindrichs, I. (2009). Il potere in gioco nell'empowerment. L'intreccio fra sfera individuale, sociale e politica. *I percorsi dell'auto-aiuto. Quaderni di Animazione Sociale*, supplemento al n. 5 di *Animazione Sociale*, 90-99.
- Converso D. & Piccardo C. (2003), *Il profitto dell'empowerment. Formazione e sviluppo organizzativo nelle imprese non profit*, Raffaello Cortina, Milano.
- Converso, D., Viotti, S., Sottimano, I., Cascio, V. & Guidetti, G. (2015). Capacità lavorativa, salute psico-fisica, burnout ed età tra insegnanti d'infanzia ed educatori di asilo nido: uno studio trasversale. *La Medicina del Lavoro*, 106, 91-108.
- Cook E.T., Greenberg M.T. & Kusche C.H. (1995): People in my life: attachment relationships in middle childhood. Society for Research in Child Development (Poster), Indianapolis, Indiana.
- Cordeiro J. A., Gestoso C. G., Gala L. & Javier F. (2002). La sindrome di burnout nella scuola elementare spagnola: risultati di una ricerca finalizzata all'intervento, *Psicologia della salute*, 3, 111-123.
- Denny, S., Robinson, E., Utter, J., Fleming, T., Grant, S., Milfont, T., Crengle, S., Ameratunga, S. & Clark, T. (2011). Do school influence student risk-taking behaviors and emotional health symptoms? *Journal of Adolescent Health*, 48, 259-267.
- Elovainio, M., Pietikäinen, M., Luopa, P., Kivimäki, M., Ferrie, J.E., Jokela, J., Suominen, S., Vahtera, J. & Virtanen, M. (2011). Organizational justice at school and its associations with pupils' psychosocial school environment, health, and wellbeing. *Social Science and Medicine*, 73, 1675-1682.
- Espinoza-Diaz, I. M., Tous-Pallares, J. & Vigil-Colet, A. (2015). Efecto del clima psicosocial del grupo y de la personalidad en el síndrome de quemado en el trabajo de los docentes. *Anales de Psicología*, 31, 651-657.
- Foley, C. & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teachers Education*, 50, 46-55.
- Gastaldi, F.G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 17-28.
- Gil-Monte, P.R. (2012). The influence of guilt on the relationship between burnout and depression. *European Psychologist*, 17, 231–236.
- Gil-Monte, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo ("burnout"). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar* [Burn-out: An occupational illness in the well-being society]. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P.R., Carlotto, M.S. & Gonçalves Câmara, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25, 205-212.
- Gomez-Restrepo, C., Rodriguez, Viviana, Padilla M, A.C. & Avella-Harcia, Claudia B. (2009). Teachers, their environment and burnout syndrome (PBS) in public schools in Bogoya (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 279-293.

- Gordon A.D. (1996), Hierarchical classification. In P. Arabie, L.J. Hubert e De Soete (a cura di), Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A. & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from national delinquency prevention in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 421-444.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Guidetti, G., Viotti, S., Gil-Monte, P.R. & Converso, D. (2017). Feeling guilty or not guilty. Identifying burnout profiles among Italian Teachers. *Current Psychology*, 1-12.
- Guidetti, G., Viotti, S., Bruno, A. & Converso D. (2018). Teachers' work ability: A study of relationships between collective efficacy and self-efficacy beliefs. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 197-206
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2005). Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2004). Self-reported depression in no familial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297-318.
- Hindrichs, I. & Converso, D. (2014). Re-pensar en el equipo. Una experiencia de investigación-formación con educadores de una cooperativa social Italiana. In A. Bazán Ramírez, D. Castellanos Simons (eds), *Generación y Aplicación del Conocimiento Psicológico en la Educación*, 236-266
- Jeon, L., Buettner, C.K. & Sider, A.R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82, 225-235.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress. Direction for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Kokkinos, C. M., Panayotou, G. & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the school*, 42, 79-89.
- Leung, D.Y.P. & Lee, W.W.S (2006). Predicting intention to quit among chinese teachers: differential predicatability of the components of burnout. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 19, 129-141.
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppego, P. & Frigoli, P. (2006). Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti. Studio Getzemani, Milano: <http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.pdf>
- Loera, B., Gattino, S. & Converso, D. (2013), Giustizia organizzativa, supporto sociale e burnout tra lavoratori della Sanità: effetti diretti e di moderazione, *Psicologia Della Salute*, 1, 27-48.
- Mitchell, M.M., Bradshaw, C.P. & Leaf, P.J. (2010). Student and teachers perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271-279.
- Murray, C. & Greenberg, M. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-425.
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the school*, 38, 25-41.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., et al. (2009a).
- Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (alumnos). In A. Oliva, L., Antolín, M. A., Pertegal, M., Ríos, A., Parra, A. Hernando & Reina, M.C. (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp.259-275). Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Orsi, M.C., Viotti, S., Guidetti, G. & Converso, D. (2016). Well-being at school. The impact of school organizational climate on teacher morale. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue for INTE, 1318-1323
- Piccardo C. & Martini M. (2004), "Il doppio empowerment", *Sviluppo & Organizzazione*, 205, 19-39.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I. & Cerezo, R. (2014): Teacher self-efficacy and its relationship with students' and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 107-120.
- Salanova M. & Schaufeli W. B. (2009), *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*, Alianza, Madrid.
- Santinello M. & Bertarelli P. (2002). La scuola come setting. In M. Prezza, M. Santinello (Eds.), *Conoscere la comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Schneider, B.H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E. & de Domini, P. (2008). Social support as predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25, 287-310. DOI: 10.1177/0265407507087960

- Simbula, S., Mazzetti, G. & Guglielmi, D. (2011). Conflitto lavoro/famiglia, burnout e work-engagement negli insegnanti: il ruolo moderatore delle risorse lavorative e personali. *Avances en Psicologia Lationamericana*, 29, 302-316.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Sottimano I, Viotti S, Guidetti G, & Converso D. Protective factors for work ability in preschool teachers. *Occup Med*. 2017;67(4):301–304.
- Tonci E., De Domini P. & Tomada G. (2012). La misura della relazione alunno-insegnante: adattamento dello Student-Teacher Relationship Questionnaire secondo una prospettiva integrata», *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 667-693.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teacher under pressure: stress in the teaching profession*. Routledge: London.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 2, 202-248.
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015) Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey, *Teaching and Teacher Education*, 51, 88-100.
- Vecchio, L., Miglioretti, M. & Velasco, V. (2013). Presentazione sessione tematica. Gli insegnanti in una scuola che cambia: determinanti di malessere e benessere tra individuo e contesto. *Psicologia della salute*, 2, 9-13.
- Velasco, V., Miglioretti, M., Celata, C. & Vecchio, L. P. (2013). Il benessere degli insegnanti. *Psicologia della salute*, 2, 52-70.
- Viotti, S. & Converso, D. (2016). Relationship between job demands and psychological outcomes among nurses: Does skill discretion matter?, *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 29, 439-460.
- Viotti, S., Gil-Monte, P.R. & Converso, D. (2015). Toward validating the Italian version of the "Spanish Burnout Inventory": a preliminary study. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49, 819-825.
- Viotti, S., Guidetti, G., Gil-Monte, P.R. & Converso, D. (2017). La misurazione del burnout nei contesti sanitari in Italia: validità di costruito e invarianza fattoriale della versione italiana dello Spanish Burnout Inventory (SBI-Ita). *Psicologia della Salute*, 1, 123-144.
- Viotti, S., Guidetti, G., Loera, B., Martini, M., Sottimano, I. & Converso, D. (2017). Stress, work ability, and an aging workforce: A study among women aged 50 and over. *International Journal of Stress Management*, 24(Suppl 1), 98-121.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikainen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate of school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19, 554-560.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30, 485-494.