

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 37 (2015)

Heft: 1

Artikel: Elementi contestuali nella costruzione del benessere degli insegnanti in due casi studio italiani

Autor: Gabola, Piera / Iannaccone, Antonio

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786897>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 08.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Piera Gabola e Antonio Iannaccone

L'articolo propone una riflessione su alcuni elementi critici della costruzione del benessere professionale degli insegnanti mettendo in luce, accanto alle note cause di insorgenza della sindrome del burnout quali fattori individuali, emotivi e relazionali, anche gli effetti che sembrano riconducibili alla condizione lavorativa nel suo complesso e dunque al sistema di attività nel quale viene svolto questo mestiere. Per dar conto di tali effetti l'articolo discute i risultati di due contributi empirici, realizzati in modo indipendente, a distanza di dieci anni l'uno dall'altro, nel sistema scolastico italiano. In particolare i due studi fanno riferimento alla condizione di benessere socio professionale di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in due fasi distinte dell'evoluzione del sistema scolastico italiano (che nell'arco dei dieci anni intercorsi fra i due studi è stato interessato da continui tentativi di riforme, da un crescente precariato, da un progressivo indebolimento del riconoscimento della professione, dalla presenza diffusa in classe di bambini di differenti culture, dall'introduzione, largamente approssimativa, di nuove tecnologie, dalla scarsa corrispondenza tra lavoro effettivo ed aspettative dei futuri insegnanti). Senza la pretesa di fornire risposte definitive ad un problema evidentemente complesso la ri-lettura dei due studi sul burnout, realizzati in due distinte fasi dell'evoluzione del sistema scolastico, pur confermando, in parte, i risultati di altri lavori simili, solleva il problema complementare della contestualizzazione delle modalità di espressione del disagio degli insegnanti in relazione al più ampio tessuto identitario professionale nel quale essi operano. Tessuto che sembra mutare al mutare del posizionamento sociale e culturale dell'insegnamento .

In letteratura la sindrome da *burnout*, conosciuta anche come disagio psicologico nelle professioni di aiuto, pur essendo stata molto studiata è, ad oggi, ancora suscettibile di chiarimenti. Freudberger (1974) ha fatto riferimento al *burnout* mettendo in evidenza la dimensione socio-professionale di questo disagio di stress lavorativo mutuandolo dall'idea di *burnout* in precedenza utilizzata per indicare lo stato di chi faceva uso di stupefacenti oppure di atleti non più abili agonisticamente nonostante i molti successi sportivi avuti in passato (Farber,

1983; Mc Dermott, 1984; Rossati & Magro, 1999). Il *burnout* (tradotto in italiano significa bruciato, logorato, fuso) negli anni Settanta è stato rilevato in riferimento a quelle professioni definite d'aiuto, quali quelle del medico, dell'infermiere, dell'assistente sociale, ecc., che richiedono, in linea di principio, un alto grado di investimento socio-emotivo (Maslach, 1982). Esso, in una prima fase empirico - teorica, è stato studiato come un evento individuale che ha a che fare con le risposte emotionali degli individui alla condizione di stress insita nel mestiere da essi svolto. In una fase successiva, come la stessa Maslach (1992) ha messo in evidenza, esso dipenderebbe essenzialmente dalla combinazione di fattori individuali, interpersonali, motivazionali, ambientali e sociali (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Inizialmente Maslach e Jackson (1981) hanno definito il *burnout* come sindrome riconducibile a situazioni di stress emotivo, continuo, derivato dall'ambiente di lavoro. Una sindrome che vede articolarsi le dimensioni di esaurimento emotivo (saturazione emotiva, incapacità ad accogliere emozioni nuove, frustrazione), di depersonalizzazione (disinteresse nei confronti degli altri, distanza dal coinvolgimento personale nelle relazioni) e di più o meno evidente sentimento di mancata realizzazione professionale (efficacia del proprio lavoro), insorgerebbe in operatori che lavorano a contatto con altri esseri umani (Maslach, 1982) e nell'articolarsi delle loro relazioni socio-emotive (Maslach, 1992).

Dalle ricerche effettuate negli ultimi anni nel contesto italiano, la sindrome del *burnout* appare un fenomeno ancora dai contorni sfumati. Più evidente, in relazione al mutamento delle condizioni lavorative, ai cambiamenti sociali, economici e politici dell'Italia, è il crescente disagio che ha interessato la professione docente al punto da farla includere dagli esperti, tra le *helping professions* da monitorare (Fiorilli, Albanese & Gabola, 2013; Simbula, Mazzetti & Guglielmi, 2011 ; Velasco et al., 2013). In effetti, in Italia, come in molti altri Paesi gli insegnanti (Giglio, Melfi & Matthey, 2012), pur mostrandosi favorevoli ai cambiamenti dei programmi dettati dalle riforme politiche, non si adattano facilmente al cambiamento delle proprie pratiche.

La professione di insegnante è stata tradizionalmente considerata nelle rappresentazioni quotidiane, sia in Italia che in altre nazioni, un mestiere privilegiato: poco stressante, con orari comodi, posto fisso, molte ferie ed un valore sociale comunque elevato (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Nel tempo la situazione è cambiata. Recentemente, infatti, per molti insegnanti, proprio in relazione ai mutamenti sopra descritti, il livello di stima sociale *così* come quello di autostima si è molto abbassato: "i docenti non riescono più a trovare un senso in quello che fanno, nessuno li garantisce, ogni autorevolezza sembra perduta. [...] sono diventati il capro espiatorio al quale attribuire tutto quello che non piace nella società. La scuola ha smesso di essere un universo protetto. [...] Paradossalmente più della violenza verbale e fisica, gli insegnanti lamentano la perdita di autorevolezza nei confronti delle famiglie e della società in generale" (Ginori & Lodoli, 2010, p. 35; Marsico, Koji & Iannaccone, 2013).

Numerose ricerche presenti in letteratura hanno, in effetti, dimostrato che in molti Paesi¹ gli insegnanti manifestano a differenti livelli (probabilmente a causa delle caratteristiche del contesto scolastico di appartenenza) sintomi caratteristici della sindrome di *burnout*.

Studi condotti recentemente da Doudin e Curchod-Ruedi (2008; 2009a; 2009b) su insegnanti svizzeri del Cantone Vaud, hanno dimostrato che questa categoria professionale presenta rischi di *burnout*. Risultati ottenuti dal confronto tra il *burnout* di docenti di scuola primaria svizzeri (Cantone Vaud) e docenti di scuola primaria italiani hanno rilevato che gli insegnanti italiani riportano livelli significativamente più bassi di esaurimento emotivo rispetto agli insegnanti svizzeri ma livelli di depersonalizzazione più alti rispetto ai colleghi elvetici. Non sono invece emerse differenze tra le due nazioni per quanto riguarda la realizzazione professionale (Gabola, Fiorilli, Pepe & Albanese, 2011).

Un altro studio riguardante l'esaurimento emotivo degli insegnanti svizzeri del Cantone di Berna, è apparso recentemente sul sito del Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica (FNS)². Sono stati intervistati otto insegnanti (sette donne e otto uomini di età compresa tra i 40 e i 55 anni di scuola d'infanzia e scuola primaria) che erano in congedo malattia da almeno sei mesi. Una delle principali cause del *burnout* riportata dai docenti in questione è stata la mancanza di riconoscimento del proprio lavoro da parte degli alunni e delle loro famiglie. Secondo i ricercatori che si sono occupati dello studio, il congedo malattia non favorisce una ripresa del benessere dei docenti ma, al contrario, fa sì che questi rimangano fedeli ai loro schemi sulle difficoltà della professione insegnante. Una potenziale soluzione potrebbe essere, invece, il supporto da parte di figure esperte e l'accompagnamento agli insegnanti a rischio *burnout* nei periodi particolarmente critici del loro lavoro.

Numerose ricerche, infatti, hanno dimostrato che il supporto sociale è un potenziale fattore di protezione per il benessere degli insegnanti (Albanese et al., 2008; 2011; Drago, 2006; Fiorilli, Albanese & Gabola, 2013; Greenglass, Burke & Konarski, 1997; Hobfoll, 2001) e che l'assenza di riconoscimento per il lavoro che si fa è un elemento che conduce verosimilmente al *burnout* (anche in accordo con la teoria dell'equità secondo la quale gli individui sarebbero meno soddisfatti di una relazione qualora percepissero che il loro investimento non è proporzionale ai risultati, cfr Adams, 1965).

L'assenza di riconoscimento favorirebbe altresì l'abbassamento dell'autostima indubbiamente legata alla manifestazione del disagio professionale. Averne, invece, influenza decisamente i comportamenti di apertura verso gli altri oltre che la percezione del proprio stato di inclusione all'interno delle reti sociali (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995). I problemi di autostima nascono frequentemente quando c'è una discrepanza tra il sé reale (valutazione oggettiva delle nostre competenze) e il sé ideale (quello che desideriamo essere) e quando, di conseguenza, si verifica un forte coinvolgimento emotivo dell'individuo legato in particolare al senso di scoraggiamento (Higgins, 1987). E' esattamente ciò che

sembra accadere agli insegnanti che intraprendono questa professione pensando, in molti casi, ad essa come ad una missione, con forti aspettative e tanti ideali ma che ben presto si scontrano con una realtà totalmente diversa. Chi insegna, infatti, manifesta un malessere evidente in relazione alla svalutazione del proprio lavoro (Iannaccone, Tateo, Mollo & Marsico, 2008).

Secondo Wentzel e Zittoun (2011) il fatto stesso di poter insegnare è strettamente legato al sentimento di legittimazione personale che caratterizza tale professione e tale sentimento dipende dal riconoscimento degli altri.

Essere docenti oggi, in Italia come in diversi altri Paesi, infatti, vuol dire attraversare lunghe fasi di precariato, avere uno stipendio basso, far parte di quei mestieri in eccesso nel mercato del lavoro, essere spesso « emigranti »³ e dover necessariamente sviluppare competenze, non solo didattiche ma anche affettivo-relazionali. Come sostiene Gendron « [...] l'attività di base del mestiere di insegnante è un rapporto umano, con un insegnante che lavora con e per degli alunni. Le lamentele ricorrenti (l'aumento della violenza, la crescita dell'inciviltà, la mancanza di rispetto nei loro confronti, la bassa motivazione degli studenti, il basso riconoscimento sociale, ecc.) e la sempre maggiore attenzione alle nozioni di stress degli insegnanti mettono in evidenza che l'atto di insegnare, lungi dall'essere puramente cognitivo, è prima di tutto un atto sociale ed emotivo in cui le emozioni sono coinvolte» (2011, p.160).

La qualità delle relazioni sociali e il funzionamento delle stesse nella comunità possono influenzare, infatti, la salute fisica e mentale degli individui (Keyes, 1998).

Attualmente nel contesto professionale italiano, come in molti altri contesti internazionali, la relazione con gli allievi è diventata molto delicata e, di conseguenza, con i genitori degli stessi (Iannaccone & Marsico, 2007; Iannaccone & Marsico, 2013; Iannaccone, 2013; Marsico, Koji & Iannaccone, 2013). Mentre in passato i genitori sembravano, in larga misura, soddisfatti del fatto che i loro figli avessero insegnanti severi e che la disciplina fosse alla base della scuola, la percezione di questo aspetto è attualmente cambiata in modo radicale: chi insegna ha a che fare quotidianamente con alunni più aggressivi, frequentemente poco motivati all'apprendimento e con genitori che, non infrequentemente, sostengono modelli educativi non sempre congrui con quelli delle scuole (Iannaccone & Marsico, 2007). Questi « nuovi » problemi di tipo relazionale sembrano influenzare il benessere della professione docente e confermano quanto emerso da ricerche antecedenti nelle quali è stato dimostrato che a soffrire di *burnout* sono, in particolare, le persone che si aspettano di ricevere dagli altri quanto essi danno loro (Van Yperen, Buunk & Eshaufeli, 1992). Si hanno, in effetti, differenti posizioni identitarie a seconda del tipo di relazioni che i docenti stabiliscono con gli alunni e le famiglie (Hermans & Hermans-Jasen, 1995).

La percezione comune rispetto alla figura del docente, dunque, è decisamente mutata provocando un ri-adattamento identitario della professione insegnante in relazione al contesto sociale (Iannaccone et al., 2008). Per Baudelot e Gollac (2003), esiste un legame evidente tra la soddisfazione professionale e l'identità

(socio-professionale) del lavoratore: essere soddisfatto del proprio lavoro significa essere in grado di rafforzare la propria identità rispetto al contesto sociale e sviluppare in condizioni socio-emotive migliori le proprie competenze.

Il ruolo e l'identità di chi insegna sembrano essersi indeboliti persino a livello universitario (Mollo, 2011). Si configura in un certo senso una sorta di « crisi di senso nel lavoro dell'insegnante, che coincide con la crisi di senso dell'uomo post-moderno » (Botticelli et al., 2012, p. 33) e dunque, in qualche modo una crisi legata a dinamiche sociali e culturali oltreché individuali e professionali. A tal proposito alcuni autori (Iannaccone, Tateo, Mollo & Marsico, 2008) in due studi condotti con l'utilizzo dell'intervista narrativa semi-strutturata e delle tecniche esplicative (Bruner, 1992; Vermersch, 1994) hanno analizzato in termini psicosociali l'elaborazione dell'identità professionale degli insegnanti in situazioni di cambiamento. I risultati hanno mostrato il ruolo essenziale degli elementi biografici, delle rappresentazioni sociali e della percezione delle pratiche educative nel processo di costruzione identitaria dell'insegnante. I docenti, infatti, secondo i ricercatori, riadattano costantemente le loro pratiche educative e cercano delle nuove modalità di relazionarsi al contesto sociale.

Il contesto italiano, in cui gran parte di questi studi sono stati effettuati, come già detto, è un contesto in continuo cambiamento da oltre vent'anni (Romei, 2000, 2005).

Analizzare le dinamiche dell'identità professionale degli insegnanti nel cambiamento è da considerare una possibilità interessante per chi studia questa problematica. Come sostengono anche alcuni teorici delle transizioni psicosociali, le crisi, i conflitti, le rotture rappresentano, tanto per gli individui quanto per i sistemi nei quali essi operano, anche delle opportunità di ri-elaborarsi, di regolarsi, di accomodarsi⁴. Le transizioni sarebbero, in tal senso, dei processi di aggiustamento consecutivi a tali rotture (Zittoun, 2006).

Come è noto la percezione del ruolo professionale dell'insegnante cambia, inoltre, a seconda degli anni di insegnamento e dell'età. In relazione a questo tipo di variabili demografiche cambiano anche i livelli di *burnout*. Ciò nonostante non è ancora possibile affermare con certezza la relazione tra anni di insegnamento e livello di esaurimento emotivo in quanto la letteratura a riguardo mostra risultati discordanti (Gabola, 2011a). Secondo alcuni studi, infatti, sono i più giovani e quelli con meno anni di carriera ad avere livelli più alti di *burnout* (Albanese, Fiorilli & Gabola, 2010; Anderson & Iwanicki, 1984; Friedman & Faber, 1992; Gavish & Friedman, 2010; Lau, Yuen & Chan, 2005; Lavanco, Novara & Iacono, 2003; Maslach, 1992). Altre ricerche, invece, hanno dimostrato il contrario, ovvero che a rischio *burnout* sono gli insegnanti più anziani e con più anni di servizio (Acanfora, 2002; Pellegrino, 2000; Xin & MacMillam, 1999). Altre ricerche ancora non rilevano alcuna differenza significativa della distribuzione del *burnout* nelle varie fasce d'età e anni di servizio (Bataineh, 2005; Haddad, 1998; Holloman, 1999; Zabel & Zabel, 2001). Anche in questo caso una lettura del fenomeno che ne metta in evidenza la complessa relazione con

il contesto di attività potrebbe offrire delle spiegazioni in grado di dar conto di risultati apparentemente incongruenti.

Il burnout esibito da insegnanti in relazione a due fasi temporali diverse dell'evoluzione del sistema formativo italiano: effetti legati al mutamento delle condizioni socio-professionali?

In questo lavoro verranno discussi due studi sul *burnout* condotti su insegnanti italiani di scuola dell'infanzia e scuola primaria, a distanza di dieci anni. Tali studi sono stati realizzati in maniera indipendente, senza che appartenessero a un medesimo disegno empirico e ciò rende, in linea di principio, una considerazione strettamente comparativa dei risultati.

Tuttavia le differenze che, per ognuno dei due studi, caratterizzano la scuola dell'infanzia e la scuola primaria possono ragionevolmente essere ricondotte, in prospettiva socio-culturale (Valsiner, 2012), al tipo di riconoscimento attribuito dal sistema formativo (e più in generale dalla società) alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria.

Nello specifico il primo studio è stato realizzato nel 2000 (Iannaccone & Raimo, 2000),⁵ mentre il secondo studio costituisce una rielaborazione di dati raccolti nel 2008-2010 (Gabola, 2011b). I risultati sono stati discussi tenendo conto delle differenze emerse nelle due ricerche nel rapporto fra tipo di scuola e dimensioni del *burnout*, senza la pretesa di collocare le conclusioni di questa ricerca in un impossibile disegno comparativo unitario.

Tuttavia, pur considerando le caratteristiche specifiche indipendenti delle due ricerche, le differenze che emergono nella relazione fra *burnout* e tipo di scuola, sembrano poter essere spiegate in un'ottica più ampia che tenga conto del rapporto tra disagio professionale degli insegnanti e trasformazioni che caratterizzano i contesti socio-professionali.

Ciò sembra evidenziare un certo numero di elementi generali che possono essere considerati, in qualche modo, responsabili della ridefinizione dell'identità degli insegnanti e dunque della mutata percezione del loro disagio professionale in relazione a dei momenti "cruciali" di cambiamento del sistema formativo. La scelta di discutere la sindrome del *burnout* nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, si fonda così sull'idea plausibile che i due sistemi educativi, in relazione alle riforme che ne hanno ridefinito le caratteristiche, hanno assunto profili organizzativi e didattici peculiari capaci di incidere sulle dinamiche socio-professionali. Sebbene le conclusioni alle quali perviene questo contributo si collochino ad un livello di analisi sostanzialmente diverso, le differenze nei valori di *burnout* delle due ricerche potrebbero anche essere spiegate in riferimento alla dimensione di "sistemi di attività" utilizzata efficacemente in riferimento ai contesti educativi (Zucchermaglio et al., 1995).

Il Maslach Burnout Inventory

Per l'analisi del *burnout* nelle due ricerche è stato impiegato il MBI-Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). La scelta di questo strumento è giustificata dal fatto che è stato adattato e validato per la popolazione insegnante in Italia (Sirigatti & Stefanile, 1993). Tale verifica ha evidenziato l'efficacia del costrutto teorico proposto da Maslach e Jackson nel 1981. Inoltre, l'interesse nell'adottare questo strumento per la rilevazione dei livelli di *burnout* negli insegnanti oggetto di studio è legato al fatto che l'obiettivo di questa scala non è di tipo psichiatrico ma valutativo rispetto: a) alle cause del *burnout* ricondotte essenzialmente a problematiche di stress continuato in relazione al lavoro e all'organizzazione (scolastica) in cui operano i docenti; e b) alle sue modalità di esibizione. Come è noto, si tratta di un questionario composto da 22 *items* relativi a tre dimensioni: 9 *items* valutano l'esaurimento emotivo (esempio: « Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro »), 5 *items* la depersonalizzazione (esempio: « Sono diventato più insensibile agli altri da quando svolgo questo lavoro ») e 8 *items* la realizzazione professionale (esempio: « Posso comprendere facilmente ciò che i miei alunni provano »). Il *burnout* complessivamente è misurato da queste scale, che costituiscono un questionario *self-report*, come una variabile continua (da basso ad alto) delle sensazioni private. Non è quindi considerata una variabile dicotomica che possa essere presente o assente.

Un alto grado di *burnout* è indicato da punteggi alti nelle sottoscale di esaurimento emotivo e depersonalizzazione e da un basso punteggio nella sottoscala di realizzazione professionale.

Un livello medio di *burnout* è indicato da punteggi medi nelle tre sottoscale.

Un livello basso di *burnout* è qualificato da un alto punteggio di realizzazione professionale unito a punteggi bassi per le tre sottoscale.

Le soglie di *burnout* per le diverse scale sono state determinate, nelle due ricerche, a partire dai criteri della validazione di Sirigatti e Stefanile (1993). La tabella 1 riporta i livelli di *burnout* relativamente alle tre scale del MBI (Sirigatti & Stefanile, 1992, 1993).

Tabella 1: Livelli di *burnout* nelle tre sottoscale del MBI

Burnout	EE	DEP	RP
Alto	> 24	9	0-29
Medio	15-23	4-8	30-36
Basso	0-14	0-3	> 37

Per le due ricerche sono state calcolate le percentuali che si riferiscono ai tre livelli di *burnout* (basso, medio, alto) per ciascuna sottoscala (*esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione*, *realizzazione professionale*).

Qualche dato empirico interessante

La ricerca del 2000 è stata condotta su insegnanti italiani di scuola dell'infanzia e scuola primaria. La finalità principale è stata quella di individuare l'incidenza del disagio socio-professionale in due diversi contesti educativi. Precisamente si ipotizzava, in questo lavoro, una relazione fra benessere psicologico degli insegnanti e caratteristiche dei due contesti educativi presi in esame: la scuola dell'infanzia e la scuola primaria⁶. Hanno partecipato alla ricerca 181 docenti (tutte donne)⁷, 115 di scuola primaria e 66 di scuola dell'infanzia. Il 6,1 % ha un'età compresa tra i 20-30 anni, il 37,8% tra i 31-40 anni, il 42,2 % tra i 41-50 anni, ed il restante 13,9 % oltre i 50 anni; il 9,6 % degli insegnanti ha un'esperienza lavorativa compresa tra i 1-5 anni, il 37,3% compresa tra 6 e 15 anni e il 53% ha più di 15 anni di insegnamento. Il 25% ha una formazione universitaria mentre il 75% ha acquisito un diploma di scuola secondaria. I risultati verranno presentati in due livelli principali: il primo considera il gruppo di partecipanti prescelto per la ricerca come un insieme di insegnanti senza distinzione di tipo di scuola nella quale essi operano. Il secondo, distingue i risultati relativi ai docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria.

I dati raccolti nel 2000 mostravano come la maggior parte degli insegnanti non presentasse quelli che vengono comunemente considerati i sintomi tipici del *burnout* (tab. 2). L'esaurimento emotivo e la depersonalizzazione apparivano prevalentemente bassi (55,8% e 73,5%) e la realizzazione professionale presentava valori percentuali alti (73,5%). Ad una lettura che tenga conto delle caratteristiche "storiche" del sistema formativo italiano, l'identità socio-professionale del docente nel 2000 sembrava, tutto sommato, abbastanza consolidata. Le interessanti esperienze del tempo pieno, dell'integrazione dei disabili, della partecipazione dei genitori alla vita democratica della scuola costituivano dei punti di riferimento acquisiti e consolidati. La destabilizzazione marcata di tale identità, già parzialmente in atto, si manifesterà soprattutto negli anni a venire.

Tabella 2: Numero e percentuale di insegnanti con valori bassi, medi e alti delle tre dimensioni del burnout

MBI	Esaurimento Emotivo	Depersonalizzazione	Realizzazione Professionale
Basso	55,8%	73,5%	7,7%
Medio	30,9%	6,6%	18,8%
Alto	13,0%	19,9%	73,5%
Totale	100%	100%	100%

Per ragioni di visibilità grafica la tabella non presenta la seconda cifra decimale. In qualche caso essa contribuisce al totale di colonna

Tabella 3: Percentuali di insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia ai vari livelli delle dimensioni del burnout

MBI	Esaurimento Emotivo		Depersonalizzazione		Realizzazione professionale	
	Tipo di scuola		Tipo di scuola		Tipo di scuola	
	Infanzia	Primaria	Infanzia	Primaria	Infanzia	Primaria
Basso	72,3%	47,0%	69,2%	75,7%	4,6%	9,6%
Medio	16,9%	38,3%	3,1%	8,7%	26,2%	14,8%
Alto	10,8%	14,8%	27,7%	15,7%	69,2%	75,7%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Chi square 11,44; p=.003		Chi square 5,21; p=n.s.		Chi square 4,39; p=n.s.	

Come mostra la tabella 3, gli insegnanti della scuola primaria manifestavano livelli di esaurimento emotivo significativamente più alto rispetto a quelli dell'infanzia. Le componenti depersonalizzazione e realizzazione professionale non evidenziavano, invece, delle differenze significative tra i docenti dei due ordini di scuola. Questi dati riletti oggi portano a pensare che coloro che lavoravano nella scuola primaria risentivano, a livello emotivo, della maggiore rigidità relazionale ed organizzativa del proprio lavoro (diversamente dagli insegnanti dell'infanzia che avevano più spazio per la creatività delle strategie didattiche)⁸. Allo stesso tempo, però, gli insegnanti della primaria riuscivano a mantenersi equilibrati nel rapporto personale con gli altri (75,7% bassa depersonalizzazione) e apparivano soddisfatti della propria professione (75,7% alta realizzazione professionale).

Alla ricerca condotta circa un decennio più tardi hanno partecipato 353 insegnanti (97% donne)⁹ scelti casualmente, 227 di scuola primaria e 126 di scuola dell'infanzia. Il 36,6 % ha un'età compresa tra i 20-30, il 26,7% tra i 31-40 anni, il 23 % tra i 41-50 anni, ed il restante 13% oltre i 50 anni ; 56% degli insegnanti ha un'esperienza lavorativa compresa tra i 6-15 anni, il 30,6 % ha più di 15 anni di insegnamento e il 13,4 % compresa tra 1 e 5 anni. Il 47.7% ha una formazione universitaria mentre il restante 52.3% ha acquisito un diploma di scuola secondaria. I risultati saranno presentati, come per il primo contributo, secondo due livelli principali: il primo considera il gruppo di partecipanti prescelto per la ricerca come un insieme di insegnanti senza distinzione di tipo di scuola nella quale esso opera. Il secondo confronta i risultati concernenti i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria.

I dati (tabb. 4, 5) mostrano che i sintomi di *burnout* negli insegnanti di questo secondo studio sono apparsi sostanzialmente differenti da quelli ottenuti nel primo studio. L'esaurimento emotivo è basso (63,7%) la depersonalizzazione è alta (48,8%) e la realizzazione professionale presenta valori percentuali bassi (45,2%).

Tabella 4: Numero e percentuale di insegnanti con valori bassi, medi e alti delle tre dimensioni del burnout

	Esaurimento Emotivo	Depersonalizzazione	Realizzazione Professionale
Basso	63,7%	36,7%	45,2%
Medio	24,3%	14,5%	30,1%
Alto	12,0%	48,8%	24,7%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 5: Percentuali di insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia ai vari livelli delle dimensioni del burnout

	Esaurimento Emotivo		Depersonalizzazione		Realizzazione professionale	
	Tipo di scuola		Tipo di scuola		Tipo di scuola	
	Infanzia	Primaria	Infanzia	Primaria	Infanzia	Primaria
Basso	53,6%	69,3%	31,2%	39,8%	38,9%	48,7%
Medio	33,6%	19,1%	12,0%	15,8%	34,1%	27,9%
Alto	12,8%	11,6%	56,8%	44,3%	27,0%	23,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Chi square 10.14; p=0.006		Chi square 8.81; p=0.012		Chi square 2.55; p=n.s.	

I risultati della tabella 5 mostrano come, in questa seconda ricerca, gli insegnanti della scuola primaria manifestino livelli di esaurimento emotivo significativamente più bassi rispetto a quelli dell'infanzia ma, in generale l'esaurimento per entrambi i livelli di scuola è apparso basso. Anche rispetto alla depersonalizzazione e alla realizzazione professionale chi insegna nella scuola primaria è risultato essere meno interessato dal malessere socio-professionale rispetto ai colleghi dell'infanzia. La depersonalizzazione è, infatti, alta per entrambi i livelli scolastici ma mentre per l'infanzia è pari al 56,8%, per la primaria è 44,3%. Tale differenza è statisticamente significativa. Infine, la realizzazione professionale è tendenzialmente più bassa per gli insegnanti della scuola primaria (48,7%) rispetto ai docenti di scuola dell'infanzia (38,9%), questa differenza non appare però significativa.

Discussione

Come annunciato nelle pagine precedenti, è bene ricordare che questa discussione trae spunto da una valutazione a distanza di due studi indipendenti. Non è possibile stabilire alcun nesso causale fra i due studi ma semplicemente, come

verrà fatto qui di seguito, si proverà ad interpretare i dati in funzione dei cambiamenti che nell'arco di un decennio hanno interessato la professione docente e più in generale la società italiana. Data questa premessa è bene anche sottolineare come queste due ricerche abbiano esplorato il disagio-professionale dei docenti tramite uno strumento di valutazione del *burnout* – il Maslach Burnout Inventory, MBI (per insegnanti) – ormai impiegato da tempo nelle ricerche nazionali e internazionali sul tema. Certamente la scelta di questa modalità di analisi privilegia la rilevazione del disagio a discapito di una lettura orientata piuttosto all'individuazione delle condizioni del benessere socio-professionale.

Come hanno mostrato i risultati delle due ricerche, emergono differenze sostanziali nella manifestazione del disagio socio-emotivo nei due gruppi di insegnanti analizzati a distanza di dieci anni l'uno dall'altro. Nel primo studio il gruppo di insegnanti mostra un migliore stato socio-emotivo e la cosiddetta sindrome di *burnout* sembra potenzialmente interessare solo una percentuale scarsamente rilevante di docenti. Insegnare in questo caso sembra corrispondere maggiormente ad una professione che non depersonalizza i docenti e che garantisce loro una buona immagine sociale. Si può parlare, in effetti, di una condizione socio-professionale orientata al benessere, come indirettamente i nostri dati sembrano suggerire. Gli stessi dati concernenti l'esaurimento emotivo moderatamente presente negli insegnanti della scuola primaria sembrano segnalare esclusivamente la complessità del lavoro docente e il livello di impegno richiesto dall'interazione con i propri allievi, piuttosto che un orientamento verso una esplicita patologia socio-professionale. Nella seconda ricerca, diversamente, si rilevano più consistenti manifestazioni di depersonalizzazione e di mancata realizzazione professionale.

Per quanto riguarda le differenze che emergono a proposito delle caratteristiche dei due contesti di insegnamento presi in esame (infanzia e primaria) in entrambi gli studi emergono differenze (anche se diversamente orientate) nelle percentuali di *burnout* tra gli insegnanti di scuola dell'infanzia e gli insegnanti di scuola primaria.

Nella prima ricerca gli insegnanti di scuola dell'infanzia mostrano una migliore condizione socio-emotiva (sembrano maggiormente protetti dall'esaurimento emotivo), rispetto ai colleghi di scuola primaria. Al contrario nella seconda ricerca, a distanza di dieci anni, gli insegnanti di scuola dell'infanzia manifestano livelli di esaurimento emotivo e depersonalizzazione più alti rispetto a chi insegna nella primaria (pur avendo livelli più alti di realizzazione). Ciò sembrerebbe piuttosto congruente con la devalorizzazione sociale della scuola dell'infanzia che in precedenza era stata oggetto di importanti riforme e di un approfondito dibattito pedagogico (Pontecorvo, 1992).

Questi dati, nel loro complesso, sembrano suggerire delle spiegazioni socio-culturali del malessere dei gruppi degli insegnanti evidentemente complementari alle spiegazioni di tipo individuale e sistematico, ampiamente presenti in letteratura. A partire da questi dati si può ragionevolmente sostenere che i climi

organizzativi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, chiaramente differenti, non siano estranei alla manifestazione del disagio dei docenti, soprattutto se messi in relazione a "rappresentazioni sociali e culturali" più ampie che il tessuto sociale (e determinati gruppi politici) elaborano a proposito della scuola. A conferma di ciò possono anche essere evocati i frequenti dibattiti sul valore sociale della professione insegnante che sembra essere mutato, come è mutata anche la rappresentazione del significato della formazione "scolastica" per la società italiana nell'ultimo decennio. Tutto ciò induce a considerare, con le dovute cautele, le differenze che caratterizzano il disagio dei docenti a distanza di dieci anni come il prodotto indiretto anche del cambiamento sociale e culturale. Cambiamento che incide. Come si è visto altrove, in maniera significativa sulla definizione del Sé professionale degli insegnanti (Iannaccone et al., 2008).

Sulla base delle considerazioni emerse in questo contributo, appare rilevante orientare maggiormente la ricerca sulle condizioni di benessere degli insegnanti verso quegli elementi sociali e culturali dei sistemi di attività professionali trascurati nei lavori tradizionali realizzati in questo ambito. In particolare, nella valutazione del benessere sembrerebbe utile tenere conto delle concezioni dei processi di apprendimento-insegnamento ai quali gli insegnanti fanno riferimento nell'elaborazione di rappresentazioni della propria professione come anche nella pratica didattica e di come tali rappresentazioni siano costantemente negoziate con le istanze e i cambiamenti della società (Iannaccone, 2013).

Tutto questo implica, in prospettiva, la messa in discussione degli strumenti quantitativi che vengono generalmente impiegati per la misurazione del *burnout* (e fra questi l'MBI). La complessità del problema del disagio degli insegnanti e i suoi ancoraggi in dinamiche sociali più larghe sollecita, senza dubbio, l'adozione di metodologie investigative mirate all'esplicitazione dei processi che conducono gli insegnanti alla costruzione/decostruzione di senso rispetto alla propria traiettoria professionale e alle rappresentazioni sociali della formazione.

Note

- 1 Numerosi sono gli studi condotti sul *burnout* degli insegnanti oltre che in Europa anche in Australia, Asia, America, ecc (per i dettagli bibliografici far riferimento alla rassegna di Gabola, 2011a)
- 2 Il link verso il testo di questo comunicato è disponibile sul sito Internet del Fondo Nazionale Svizzero www.fns.ch
- 3 Molti insegnanti formati nelle Università del Sud Italia vengono impiegati per periodi più o meno lunghi e spesso perennizzati nelle scuole del Nord Italia (dove c'è una maggiore domanda di insegnanti).
- 4 Gli esiti delle quali possono ovviamente condurre a nuove forme di equilibrio sia in senso adattivo che disadattivo.
- 5 Dati pubblicati sottoforma di report nei quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno (vol.7, pp.65-78).
- 6 Come è noto nel sistema formativo italiano gli insegnanti della scuola primaria e gli insegnanti della scuola dell'infanzia fanno riferimento a programmi educativi diversi, utilizzano riferimenti pedagogici specifici per l'età degli allievi e godono di uno statuto socio-giuridico diverso.

- 7 Si tratta di insegnanti che operano in scuole campane, selezionati casualmente, senza specifici problemi di localizzazione né di popolazione studentesca.
- 8 Cfr documento: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione (2012).
- 9 Si tratta di insegnanti che operano in scuole italiane senza specifici problemi di localizzazione né di popolazione studentesca.

Bibliografia

- Acanfora, L. (2002). *Come logora insegnare*. Roma: Magi.
- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (a cura di), *Advances in experimental social psychology* (pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., & Zorzi, F. (2008). Promozione del benessere negli insegnanti. In C. Guido & G. Verni (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante* (pp. 85-108). Bari: Ragusa Grafica Moderna.
- Albanese, O., Fiorilli, C., & Gabola, P. (2010, Maggio). *À propos des variables Sociodémographiques vs. Professionnelles des enseignant.e.s et leurs influence sur les compétences émotionnelles : une étude Italienne*. Presento al 78° Congrès «ACCAF», Montréal.
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., Zorzi, F., & Doudin, P.-A. (2011). Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. In P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafourture & N. Lafranchise (a cura di), *La santé psychosociale à l'école. Tome I. La santé des enseignants* (pp. 62-79). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, M.B., & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 92-132.
- Baudelot, C., & Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Paris : Fayard.
- Bataineh, O. (2005). Burnout among resource room teachers in northern Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 1, 105-113.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170-180.
- Botticelli, F., Burla, F., Lozupone, E., & Pellegrino, R. (2012). Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia : una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout. *International Journal of Psychoanalysis and Education-IJPE*, 6, 3-42.
- Bruner, J.S. (1992). *Autobiography and the construction of Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi D. (2008). Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection. *Revue Pédagogique Hep*, 9, 5-8.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi D. (2009a). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Revue Pédagogique Hep*, 10, 55-58.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi D. (2009b). *Santé des enseignants : facteurs de risque et de protection dans une situation de violence à l'école*, I Convegno Nazionale «In classe ho un bambino che...», Firenze, 7 Febbraio.
- Drago, R. (2006). Presente e future degli insegnanti: Rassegna della ricerca internazionale. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 8, 199-224.
- Farber, B.A. (1983). Introduction: A critical perspective on burnout. In B.A. Farber (a cura di), *Stress and burnout in the human service professions* (pp. 1-20). New York: Pergamon.
- Fiorilli, C., Albanese, O., & Gabola, P. (2013). Epuisement professionnel chez les enseignants et types de soutien social : une recherche en Italie. In J. Pharand e M. Doucet (a cura di), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 197-214). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Freudenberger, H.J., (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

- Friedman, I.A., & Faber, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Gabola, P. (2011a). Il benessere degli insegnanti : rassegna di studi. *Psicologia dell'educazione*, 5, (3), 377-390.
- Gabola, P. (2011b). Burnout degli insegnanti e fattori sociale, emotivo e cognitivo. Presentazione di due studi. Tesi di laurea discussa presso l'Università di Milano Bicocca in data 17 Gennaio 2011.
- Gabola, P., Fiorilli, C., Pepe, A., & Albanese, O. (2011). Fattori sociali e fattori emotivi come protezione nel *burnout* di insegnanti italiani e svizzeri – Giornata Nazionale di Psicologia Positiva – V Edizione Il benessere nel quotidiano. Ricerche a confronto (Milano, 11-12 Novembre 2011).
- Gavish, B., & Friedman, I.A. (2010), Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Soc Psychol Educ*, 13, 141-167.
- Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. In P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune & N. Lafranchise (a cura di), *La santé psychosociale à l'école. Tome I. La santé des enseignants* (pp. 159-176). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Giglio, M., Melfi, G., & Matthey, M.P. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. In Giglio M. e Boéchat-Heer, S. (a cura di) *Actes de la recherche de la Hep-Bejune. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (97-116). Hep-Bejune : Bienne.
- Ginori, A., & Lodoli, M. (2010). Brucia maestro brucia. *La Domenica di Repubblica*. Consultato il 10 aprile 2013 in: <http://download.repubblica.it/pdf/domenica/2010/14022010.pdf>
- Greenglass, E.R., Burke, R.G., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of model. *Work and Stress*, 1, 267-278.
- Haddad, A. (1998). Source of social support among school counsellors in Jordan and its relationship to burnout. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 113-121.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives : The construction of meaning in psychotherapy*. New York : The Guilford Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested self in the stress process: Advancing conservation of resource theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337-370.
- Holloman, H. L. (1999). *Factors related to burnout in first-year teachers in South Carolina*. Dissertation: University of Drexel.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Iannaccone A. (2013). Crossing boundaries. Toward a New Cultural Psychology of Education. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (Eds.). *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp XI-XVII). Charlotte, N.C.: IAP: Information Age Publication.
- Iannaccone, A., & Marsico, P. (2007). *La famiglia va a scuola. Discorsi e rituali di un incontro*. Roma: Carocci.
- Iannaccone, A., & Marsico, G. (2013). The family goes to school. Talks and rituals of a meeting. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (Eds.). *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp 135-169). Charlotte, N.C.: IAP: Information Age Publication.
- Iannaccone, A., & Raimo, G. (2000). Contesti educative e syndrome del burnout. *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno*, 7, 65-78.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M., & Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face aux changement : analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail & Formation en Education*. Consultato il 8 Avril 2013 in : <http://tfe.revues.org/index754.html>.

- Lau, P.S.Y., Yuen, M.T., & Chan, R.M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 1-17.
- Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K., & Downs D.L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530.
- Lavanco, G., Novara, C., & Iacono, G. (2003). L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola. Parte seconda. *Psicologia e Scuola*, 114, 3-11.
- Marsico, G., Koji, K., & Iannaccone, A. (2013). Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family and School. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall.
- Maslach, C. (1992). *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto degli altri*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Mountain View, California: CPP, Inc.
- Mc Dermott, D. (1984). Professional burnout and its relation to job characteristics, satisfaction, and control. *Journal of Human Stress*, 10, 79-85.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Consultato il 10 luglio 2013 in : http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- Mollo, M. (2011). *Formare menti. Dimensioni professionali e culturali dell'insegnamento universitario*. Salerno CUES.
- Pellegrino, F. (2000). *La sindrome del Burnout*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Pontecorvo, C. (1992). Un curricolo per la continuità educativa dai Quattro agli otto anni. Firenze: La Nuova Italia.
- Romei, P. (2000). *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Romei, P. (2005). *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Rossati, A., & Magro, G. (1999). *Stress e burnout*. Roma : Carocci.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice : a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Simbula, S., Mazzetti, G., & Guglielmi, D. (2011). Conflitto lavoro/famiglia, burnout e work engagement negli insegnanti: il ruolo moderator delle risorse lavorative e personali. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 29(2), 302-311.
- Sirigatti, S., & Stefanile, C. (1993). *MBI-Maslach Burnout Inventory: Adattamento italiano*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Sirigatti, S., & Stefanile, C. (1992). Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 3, (12), 202-203. 3-12
- Valsiner, J. (2012). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Yperen, N., Buunk, B.P., & Schaufeli, W.B. (1992). Communal orientation and the burnout syndrome among nurses. *Journal of applied social psychology*, 22(3), 173-189.
- Velasco, V., Miglioretti, M., Celata, C., & Vecchio, L. (2013). Il benessere degli insegnanti e le loro rappresentazioni di promozione della salute. *Psicologia dell'educazione*, 7(1), 97-121.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

- Wentzel, B., & Zittoun, T. (2011). Parcours de transition professionnelle: regards croisés. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkoki (a cura di). *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 169-189). Bienne: Haute Ecole Pédagogique BEJUNE.
- Xin, M., & MacMillan, R.B. (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
- Zabel, R.H., & Zabel, M.K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24, 128-139.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zucchermaglio, C., Bagnare, S., & Stuky, S. (1995). *Organizational learning and Technological Change*. New York: Springer Verlag.

Parole chiave: Burnout, insegnanti, contesti educativi, scuola infanzia, scuola primaria

Kontextfaktoren des Wohlbefindens von Lehrpersonen in zwei italienischen Fallstudien

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel behandelt Faktoren, welche für das Erlangen von beruflichem Wohlbefinden von Lehrpersonen bedeutsam sind. Neben den Merkmalen, welche für das Auftreten von Burnout als ursächlich angesehen werden (wie individuelle, emotionale und Beziehungs faktoren), wird auch auf Aspekte eingegangen, die mit den komplexen Arbeitsbedingungen, bzw. dem Umfeld, in dem dieser Beruf ausgeübt wird, zusammenhängen. Der Artikel berücksichtigt zwei empirische Beiträge, welche unabhängig voneinander in einem zeitlichen Abstand von zehn Jahren erschienen sind und beide das italienische Schulsystem thematisieren. Insbesondere gehen die beiden Untersuchungen

auf die Bedingungen für soziales und berufliches Wohlbefinden von Kindergarten/- innen und Grundschullehrpersonen in zwei bestimmten Phasen der Entwicklung des italienischen Schulsystems ein. Dieses wurde im Verlauf der zehn Jahre durch zahlreiche Reformen, eine Zunahme von befristeten Anstellungen, eine fortschreitende Aufweichung der beruflichen Anerkennung, eine hohe Zuwachsrate von Kindern aus unterschiedlichen Kulturen, eine mehrheitlich unzureichende Einführung neuer Technologien, sowie eine geringe Übereinstimmung zwischen effektiven beruflichen Anforderungen und den Erwartungen der künftigen Lehrenden geprägt. Ohne endgültige Antworten liefern zu können, verdeutlichen beide Arbeiten, wie Burnout mit dem Unbehagen von Lehrpersonen gegenüber institutionellen Rahmenbedingungen einhergehen kann, die sich im Zuge sozialen und kulturellen Wandels ergeben.

Schlagworte: Burnout, Lehrpersonen, institutionelle Rahmenbedingungen, Kindergarten, Primarschule

Facteurs contextuels du bien-être des enseignants: deux études de cas réalisées en Italie

Résumé

L'article propose une réflexion sur certains éléments critiques de la construction du bien-être professionnel des enseignants, soulignant, en plus des causes connues de l'apparition de l'épuisement professionnel tels que les facteurs individuels, émotionnels et relationnels, également les effets qui semblent être liées aux conditions de travail et donc au système d'activité dans lequel le métier est réalisé. Pour rendre compte de ces effets, l'article examine les résultats de deux études empiriques, réalisées indépendamment, à un intervalle de dix ans, dans le système scolaire italien. Ces deux études portent plus particulièrement sur la condition du bien-être socioprofessionnel des enseignants d'école enfantine et primaire à deux périodes distinctes de l'évolution du système scolaire italien, considérant que les dix années écoulées entre les deux études sont caractérisées par des tentatives continues de réformes, une augmentation du précaritat, un affaiblissement progressif de la reconnaissance de la profession, la présence très répandue en classe des enfants de différentes cultures, de l'introduction de nouvelles technologies, du décalage entre les attentes et le travail réel des futurs enseignants. La relecture des deux études sur l'épuisement professionnel, tout en confirmant, en partie, les résultats d'autres travaux similaires, soulève la question complémentaire de la contextualisation de l'expression du malaise des enseignants par rapport au tissu identitaire professionnel dans lequel ils opèrent, tissu qui semble changer avec le changement social et culturel de l'enseignement.

Mots-Clés: Burnout, enseignants, contexte éducationnel, école primaire, crèches

Contextual factors of teachers' wellbeing: two Italian case studies

Summary

The article provides a reflection on some critical components featuring teachers' professional well-being construction. In addition to the known causes of the burnout onset such as individual, emotional, and relational factors, the effects that appear to be related to working conditions in its whole and, therefore, the system in which the job is carried out, are considered. To examine these effects, the article describes the results of two empirical studies independently conducted in the Italian school system. Particularly, the two studies focus on the conditions of social and professional well-being of nursery and primary schools teachers at two distinct periods of the Italian school system evolution. During the ten years lasting between the two studies, this school system has been affected by continuous reform attempts, by temporary work increase, by a progressive weakening of the social recognition of the profession, by the widespread presence in the classroom of children belonging to different cultures, by the introduction of new technologies, and by the discrepancy between future teachers' expectations and their actual job. The reconsidering of these two study results on burnout, though they partly confirm the results of other similar researches, raises the further question with respect to the contextualization of the teachers' discomfort expression in relation to the wider professional identity weft in which they operate. This weft seems to change with the changing of social and cultural education.

Keywords: Burnout, teachers, educational contexts, nursery, primary schools