

BURNOUT NEI DOCENTI DELLE SCUOLE PRIMARIE ITALIANE

GLI EFFETTI PREDITTIVI DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA,
DELL'ANSIA E DELL'INSTABILITA' LAVORATIVA.



Giacomo Mancini, Consuelo Mameli, Roberta Biolcati

**Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M.
Bertin", Università di Bologna.**

Burnout nei docenti delle scuole primarie italiane: Gli effetti predittivi dell'intelligenza emotiva, dell'ansia e dell'instabilità lavorativa.

Giacomo Mancini*, Consuelo Mameli, Roberta Biolcati

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna.

Riassunto

Il burnout è stato recentemente riconosciuto come un problema di salute pubblica, ampiamente osservato negli ambienti educativi. In questo studio, abbiamo puntato ad esaminare il ruolo giocato dalle variabili contestuali, inclusa l'instabilità lavorativa e le caratteristiche personali degli insegnanti, nella predizione dei fattori associati al burnout degli stessi, utilizzando un campione conveniente di 137 docenti delle scuole primarie italiane (94,2% donne, età: $M = 47,17$, $SD = 8,88$). I risultati delle analisi di regressione gerarchica hanno mostrato che sia l'intelligenza emotiva (EI) che l'ansia come tratto lasciano presagire l'esaurimento emotivo e la mancanza di realizzazione personale nel lavoro, con l'EI che aveva un'associazione negativa e l'ansia che aveva un'associazione positiva con entrambi. Per quanto riguarda le variabili contestuali, l'instabilità lavorativa lasciava presagire positivamente la mancanza di realizzazione personale, mentre l'esperienza lavorativa dei docenti lasciava presagire l'esaurimento emotivo. Discutiamo questi risultati alla luce dell'attuale ambiente lavorativo vissuto dai docenti italiani, che include un'alta percentuale di lavoratori a termine. Inoltre, esaminiamo le implicazioni per la ricerca e gli interventi legati all'IE di tratto come fattore protettivo che potrebbe prevenire

l'insorgenza del burnout professionale cronico tra gli insegnanti e aumentare la loro efficacia e, quindi, il benessere degli alunni, con conseguenti esiti educativi positivi.

Parole chiave: sindrome del burnout, benessere degli insegnanti, intelligenza emotiva come tratto, ansia come tratto, instabilità lavorativa

Nell'attuale ambiente educativo, gli insegnanti sono tenuti non solo a diffondere efficacemente contenuti e conoscenze, ma anche a dimostrare padronanza di estese competenze emotive (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008); promuovere relazioni positive con gli alunni (Mameli & Molinari, 2017), inclusi quelli con bisogni educativi speciali; e gestire i rapporti con le famiglie, i colleghi scolastici e il preside. Date queste condizioni, non sorprende che diversi studi nazionali e internazionali abbiano documentato un preoccupante aumento dell'insorgenza della sindrome del burnout tra gli insegnanti (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014; Murdaca, Oliva, & Nuzzaci, 2014).

Contesto Teorico

Tradizionalmente, il burnout è stato descritto come un fenomeno complesso che coinvolge tre componenti chiave (Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli, & Schwab, 1986): l'esaurimento emotivo si riferisce alla sensazione di essere sopraffatti fisicamente ed emotivamente; il basso successo personale riguarda la tendenza a valutare negativamente il valore del proprio lavoro, una sensazione di inadeguatezza nelle proprie abilità professionali e una scarsa autostima professionale generalizzata;

e la depersonalizzazione o il cinismo indica il distacco e un atteggiamento distante nei confronti degli studenti. In generale, il burnout si manifesta come una risposta psicologica allo stress lavorativo cronico (Halbesleben & Demerouti, 2005; Schaufeli, Bakker, & Van Rhenen, 2009) associato alle professioni di aiuto. Tuttavia, negli ultimi anni, i ricercatori hanno esteso l'associazione di questo fenomeno anche alle professioni educative e dell'insegnamento, sulla base della comprensione che anch'esse sono "lavori emotivi" (Bhave & Glomb, 2016) che richiedono costantemente l'adattamento delle proprie emozioni per soddisfare i bisogni di apprendimento degli alunni/studenti. Diversi studi hanno costantemente dimostrato che il burnout è correlato a una vasta gamma di esiti negativi, tra cui depressione, ritiro sociale e problemi di salute psicosomatici (Hakanen & Schaufeli, 2012). Diventa quindi fondamentale investigare quali fattori, sia personali che contestuali, potrebbero aumentare il rischio o proteggere dal burnout.

Una linea di ricerca in questo ambito si trova nel quadro teorico del modello delle richieste- risorse (JD-R) del burnout (vedi Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli, 2001; Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008; Schaufeli & Salanova, 2014).

Nella sua formulazione originaria, il modello JD-R identificava due ampie categorie di caratteristiche legate al lavoro come principali antecedenti dello stress dei dipendenti: le richieste lavorative (cioè gli attributi del luogo di lavoro correlati ai costi fisiologici e psicologici) e le risorse disponibili (caratteristiche del luogo di lavoro che funzionano per assistere i dipendenti nel raggiungere gli

obiettivi lavorativi, ridurre le richieste lavorative e sostenere la crescita individuale.)

Più recentemente (ad esempio, Schaufeli & Taris, 2014), questo modello è stato ampliato per includere caratteristiche e disposizioni individuali tra le richieste personali (ad esempio, sovra impegno) e le risorse (ad esempio, resilienza, autoefficacia, ottimismo). Mentre una vasta gamma di ricerche affronta gli effetti dell'equilibrio tra caratteristiche lavorative positive (risorse) e negative (richieste) sulla salute e sul benessere dei dipendenti, solo alcuni studi hanno indagato il ruolo delle disposizioni personali affettive nella previsione delle diverse percezioni delle caratteristiche lavorative (Lavigne, 2014; Mazzetti, Schaufeli, Guglielmi, & Depolo, 2016).

Partendo da queste considerazioni e basandoci sull'ultima versione del modello JD-R del burnout, miriamo a approfondire la comprensione del ruolo sia delle caratteristiche individuali che degli stress correlati al lavoro nel burnout tra gli insegnanti delle scuole primarie italiane. Ci concentriamo in particolare su tre dimensioni: l'intelligenza emotiva (EI; che consideriamo un fattore individuale protettivo o risorsa), l'ansia (che consideriamo un fattore di rischio individuale o richiesta) e la (in)stabilità lavorativa (che può agire sia come fattore protettivo che come fattore di rischio, una richiesta lavorativa o risorsa, a seconda del tipo di contratto degli insegnanti). Nelle sezioni seguenti, consideriamo ciascuna di queste variabili in maggior dettaglio.

INTELLIGENZA EMOTIVA

I lavori emotivi sono stati concepiti come comportanti tre componenti chiave (Tuxford & Bradley, 2015):



- Esposizione a situazioni emotivamente impegnative
- Sforzo emotivo
- Lavoro focalizzato sul benessere emotivo degli altri

Questi tipi di richieste richiedono alle persone di avere diverse abilità personali ed emotive, come gestire i propri sentimenti e quelli degli altri e regolare le emozioni nelle relazioni interpersonali, che sono al centro del costrutto dell'IE. Di recente, l'IE è diventata un elemento cruciale nella letteratura educativa, poiché la ricerca ha dimostrato questi tipi di richieste richiedono alle persone di avere diverse abilità personali ed emotive, come gestire i propri sentimenti e quelli degli altri e regolare le emozioni nelle relazioni interpersonali, che sono al centro del costrutto dell'IE. che funziona come un fattore protettivo che sostiene il benessere mentale degli insegnanti e i processi di insegnamento-apprendimento (Molero, Ortega, Jiménez e Valero, 2019).



Sulla base dei quadri teorici esistenti, l'IE potrebbe essere definita come una vasta gamma di differenze individuali legate agli affetti che trasmettono l'adattabilità caratteristica dell'intelligenza e l'esperienza soggettiva dell'emozione. Come evidenziato da Hughes e Evans (2018)

“le caratteristiche legate all'IE possono essere considerate costituenti dei modelli esistenti di abilità cognitive (IE di abilità), personalità (IE di tratto) e regolazione delle emozioni (competenze di IE)”

A scuola, l'IE degli insegnanti si manifesta quando l'insegnante è efficace nel gestire i propri sentimenti e le emozioni degli studenti, cioè è in grado di comprendere e discriminare tra diverse emozioni e di generare e regolare riflessivamente gli affetti al fine di promuovere la crescita della consapevolezza emotiva (Mortiboys, 2013). Da questa prospettiva, l'IE degli insegnanti coinvolge sia abilità (come percepire, riconoscere e gestire le emozioni) che disposizioni (come la consapevolezza di sé e l'automotivazione) che hanno un ruolo centrale nel gestire le relazioni interpersonali, guidare il gruppo classe e rapportarsi con genitori e colleghi.

Nella letteratura esistente, l'IE è stata operazionalizzata secondo due principali quadri teorici, ossia:



Quadri Teorici dell'IE

- Modelli di Abilità
- Modelli di Tratto (Petrides, 2010)

Il modello di abilità (Mayer & Salovey, 1997) concepisce l'IE come la capacità mentale di percepire, usare, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri. Il modello di tratto (Petrides et al., 2016), coerente con i modelli teorici che descrivono l'IE come un costrutto di personalità di ordine inferiore, concettualizza l'IE come una costellazione di percezioni emotive e una collezione di tratti di personalità correlati agli affetti. L'IE di tratto (o autoefficacia emotiva) riguarda essenzialmente le percezioni degli individui del loro mondo interno.

MODELLI DI ABILITÀ	MODELLI DI TRATTO
Focus: Capacità pratiche e cognitive	Focus: Tratti di personalità e percezioni emotive
- Percezione delle Emozioni	- Percezioni Emotive
- Uso delle Emozioni	- Tratti di Personalità
- Comprensione delle Emozioni	
- Gestione delle Emozioni	
Approccio: Abilità che possono essere apprese e migliorate	Approccio: Dimensioni della personalità stabili e intrinseche

Studi precedenti (per una rassegna, vedi Mérida-López & Extremera, 2017) hanno evidenziato che l'IE di tratto è un fattore protettivo rilevante rispetto al burnout degli insegnanti, data la sua capacità di mitigare l'impatto degli stress lavorativi, prevenire stati d'animo negativi, agevolare l'esperienza di stati emotivi positivi e potenziare la resilienza allo stress e il benessere tra i professionisti dell'insegnamento. Ad esempio, la ricerca focalizzata sull'efficacia degli insegnanti in relazione al costrutto di IE (Vesely, Saklofske e Leschied, 2013) ha mostrato come livelli più elevati di IE possano 1) mediare l'escalation dello stress e migliorare la gestione degli insegnanti; 2) facilitare un insegnamento efficace e il benessere; e 3) contribuire a una grande parte dei fattori positivi legati alla costruzione della resilienza. L'effetto protettivo dell'IE è stato recentemente confermato in scenari altamente stressanti come quelli collegati all'attuale pandemia di Covid-19, un evento disruptivo con conseguenze devastanti sia per i luoghi di lavoro che per la comunità globale (Hu, He e Zhou, 2020). Ad esempio, livelli elevati di IE di tratto sono stati mostrati essere predittivi di una minore intensità di emozioni negative (Moroń & Biolik-Moroń, 2021).



Ansia di Tratto

Fungendo da controparte dell'IE, l'ansia, una condizione psicologica e fisiologica caratterizzata da componenti



- cognitive
- somatiche
- emotive
- comportamentali (Ahmed & Westra, 2009)

è stata descritta come un fattore di rischio per il burnout (Ding, Qu, Yu, & Wang, 2014; Koutsimani, Anthony, & Georganta, 2019; Sun, Fu, Chang, & Wang, 2012). Infatti, può ostacolare la gestione delle reazioni affettive di un individuo, così come le reazioni affettive in risposta agli altri, peggiorando la qualità della vita scolastica per insegnanti, alunni e genitori.



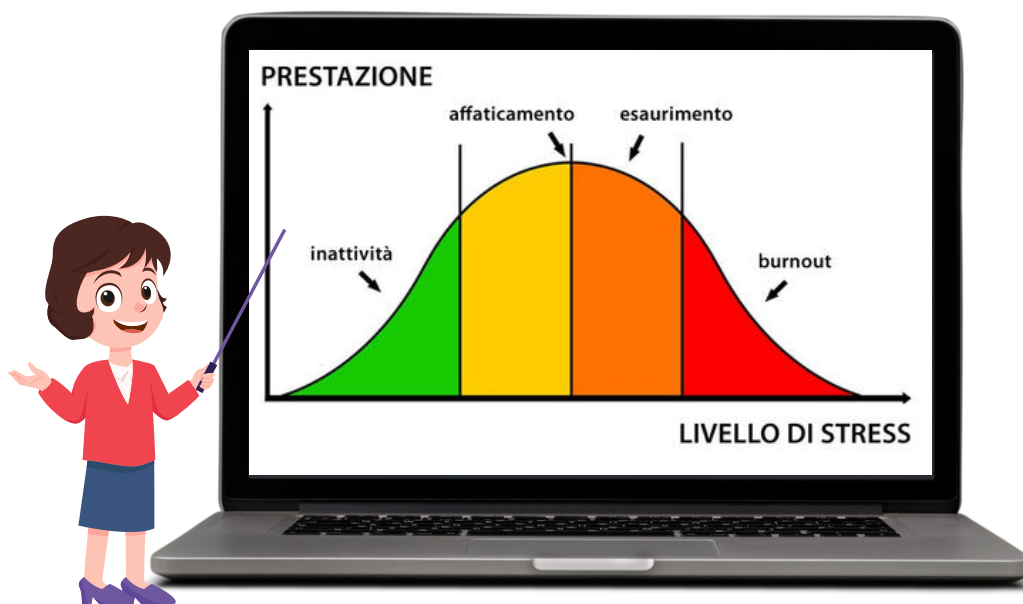
Ansia: Ansia di Stato vs. Ansia di Tratto

L'ansia è comunemente descritta facendo riferimento a due costrutti correlati (Turnipseed, 1998):



- ansia di stato
- ansia di tratto

L'ansia di stato corrisponde alla reazione individuale verso una situazione precedentemente valutata come minacciosa, mentre l'ansia di tratto si riferisce alla propensione di un individuo all'ansia, che rappresenta una dimensione di personalità stabile. Da un lato, gli stressori legati al lavoro possono favorire i sintomi o gli stati d'ansia (DiGiacomo & Adamson, 2001). D'altro canto, coloro che sono stabilmente più introversi e più inclini a preoccupazioni e pensieri eccessivi sono più inclini a sperimentare frustrazione e esaurimento legati al lavoro (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), esaurimento emotivo e cinismo (Ding et al., 2014), nonché livelli elevati di burnout (Vasilopoulos, 2012).



INSTABILITÀ LAVORATIVA



Oltre alle caratteristiche individuali coinvolte nella gestione delle emozioni e quindi del burnout, gli insegnanti nelle scuole di ogni livello sono esposti a una serie di potenziali fattori di stress contestuali (Grayson & Alvarez, 2008; Guglielmi & Tatrow, 1998; Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2015) come scarso supporto amministrativo e da parte dei colleghi, pressioni temporali, mancanza di risorse e classi numerose.

Oltre a questi fattori di stress noti, negli ultimi anni, un altro fattore contestuale ha attirato l'attenzione degli studiosi: l'instabilità occupazionale.

In Italia, come in altri paesi europei, le politiche di austerità attuate a seguito della crisi economica iniziata nel 2008 hanno avuto un impatto sul sistema scolastico e sui suoi lavoratori primari, gli insegnanti. Tutte le amministrazioni pubbliche, scuole incluse, sono state soggette a tagli alla spesa per il personale (Pirani & Salvini, 2015), con una significativa diminuzione delle assunzioni e la stipula di contratti a tempo determinato.



Secondo un rapporto pubblicato dall'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) nel 2017, la percentuale di lavori a tempo determinato per gli insegnanti nelle scuole pubbliche è stata stimata al 14% per l'anno accademico 2014/2015.

Inoltre, negli ultimi anni, le notizie hanno registrato un allarmante livello di malcontento tra gli insegnanti, segnalato dalle numerose proteste nelle piazze pubbliche di tutta Italia, da parte degli insegnanti in posizioni precarie. Di conseguenza, nel luglio 2019, la Commissione europea ha aperto una procedura d'infrazione contro l'Italia per il suo eccessivo utilizzo di contratti a tempo determinato nelle amministrazioni pubbliche, comprese le scuole.



I pochi studi esistenti su questo tema (ad esempio, Aybas, Elmas, & Dündar, 2015; De Cuyper, & De Witte, 2008; Virtanen et al., 2005) suggeriscono che l'occupazione a tempo determinato influenzi le attitudini lavorative dei dipendenti e il loro benessere, poiché l'insicurezza lavorativa è positivamente associata alla sindrome del burnout ed è un problema di salute mentale.

NO
STRESS!!

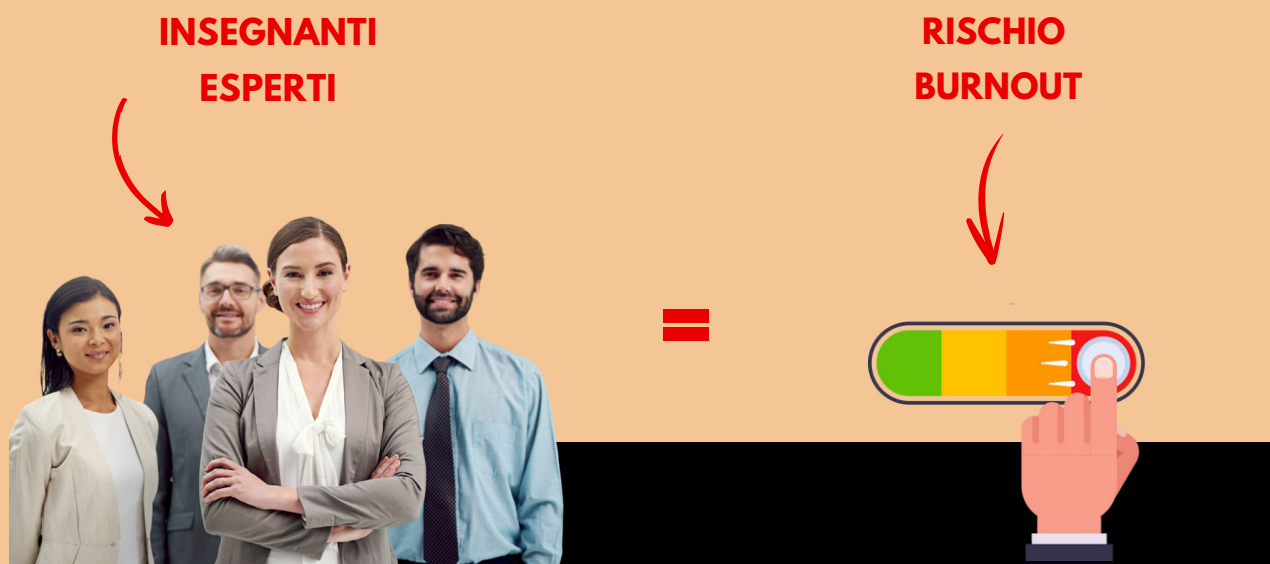
Ad esempio, uno studio condotto da Bosman, Rothmann e Buitendach (2005) su un campione di dipendenti di un'organizzazione governativa ha mostrato che l'insicurezza lavorativa era positivamente correlata al burnout.

Nonostante questa evidenza, mentre gli stress legati al contratto sono stati studiati in particolare nei professionisti della salute mentale (Dreison et al., 2018; López-López et al., 2019) e più in generale nei dipendenti (Hünefeld & Köper, 2016), la letteratura nel campo dell'istruzione è ancora limitata e, a nostra conoscenza, nessuno studio ha esplorato il legame tra instabilità lavorativa e burnout nella popolazione di insegnanti delle scuole primarie in servizio in contesti con elevati livelli di impiego temporaneo.

La questione dell'impiego precario non è indipendente dall'esperienza dei lavoratori, dato che le persone meno esperte e più giovani sono più inclini a occupare posizioni precarie. In Italia, il 78% degli insegnanti che lavorano nelle scuole pubbliche ha tra i 45 e i 64 anni, il che significa che "la forza lavoro insegnante in Italia è la più anziana tra i paesi dell'OCSE" (OCSE, 2019, p. 4).



La ricerca ha riportato risultati contrastanti sull'impatto dell'esperienza degli insegnanti sui livelli di burnout. Alcuni studi hanno indicato che gli insegnanti più esperti sono più a rischio di burnout (Kokkinos, 2007)



mentre altri hanno trovato che gli insegnanti alle prime armi sono più vulnerabili all'esaurimento emotivo (Boles, Dean, Ricks, Short, & Wang, 2000; Gavish & Friedman, 2010), e altri ancora non hanno riscontrato differenze (Mameli & Molinari, 2017).



Metodo

Lo scopo dello studio attuale era analizzare il ruolo svolto dall'IE caratteriale degli insegnanti e dall'ansia caratteriale nel predire gli elementi del burnout degli insegnanti, dopo aver controllato per l'instabilità lavorativa e l'esperienza nell'insegnamento.

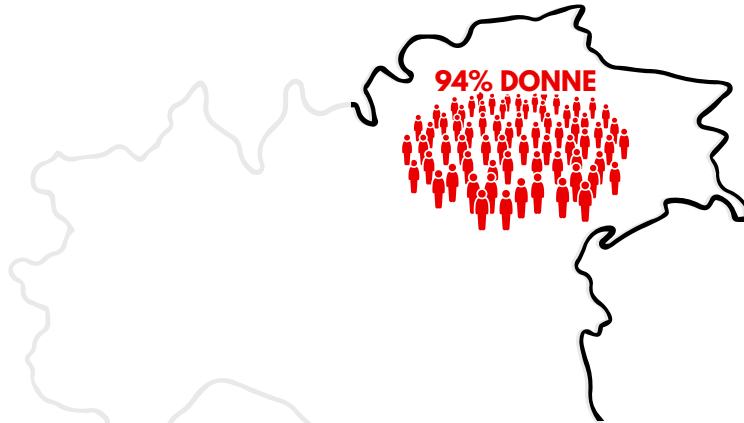


In linea con la letteratura, ipotizzavamo che l'instabilità lavorativa prevedesse positivamente le variabili di burnout considerate (Aybas et al., 2015). Poiché studi precedenti (Boles et al., 2000; Kokkinos, 2007) hanno mostrato risultati contrastanti sull'associazione tra esperienza nell'insegnamento e burnout, non è stata formulata alcuna previsione su questo punto. Infine, e in linea con indagini precedenti (Mérida-López & Extremera, 2017), prevedevamo che gli insegnanti che riportavano un'elevata IE avrebbero sperimentato bassi livelli di burnout, mentre gli insegnanti che riportavano un'elevata ansia avrebbero sperimentato alti livelli di burnout.



Partecipanti e Procedure

Un sondaggio è stato distribuito a un campione conveniente composto da 137 insegnanti italiani, per lo più donne (94,2%), provenienti da sei scuole primarie situate in quattro città di medie dimensioni nel nord-est dell'Italia.

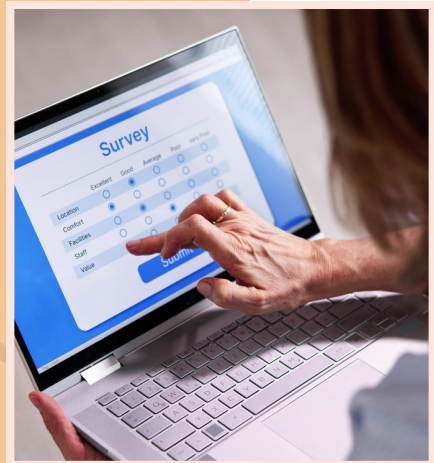


L'età degli insegnanti variava tra i 28 ei 66 anni ($M = 47,17$, $SD = 8,88$), mentre l'esperienza nell'insegnamento variava da 1 a 41 anni ($M = 20,15$, $SD = 10,51$). Per quanto riguarda la loro carriera professionale, gli insegnanti hanno dichiarato di aver lavorato con un contratto a tempo determinato per una media di 5,52 anni (intervallo: 0-27, $SD = 4,67$) e con un contratto a tempo indeterminato in media per 15,24 anni (intervallo: 0-37, $SD = 11,05$). Al momento dell'amministrazione del sondaggio, il 36,5% ($n = 50$) degli insegnanti ha dichiarato di avere un contratto a tempo determinato.

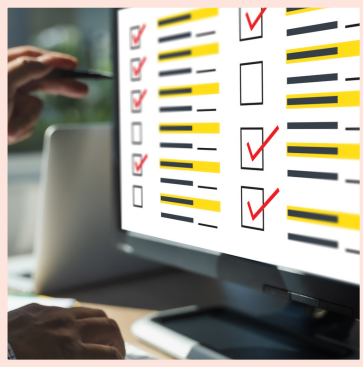


Il sondaggio era disponibile in una versione online e in una stampata (per gli insegnanti non familiari con le procedure informatizzate). Gli elementi delle misure di autovalutazione sono stati presentati nello stesso ordine in entrambe le forme.

Prima che gli insegnanti compilassero il questionario, lo studio è stato presentato ai presidi delle scuole e ai rappresentanti degli insegnanti per l'approvazione formale.



In linea con le norme etiche stabilite dall'Associazione Psicologica Nazionale Italiana, entrambe queste forme sono state precedute da un'introduzione che illustrava l'obiettivo generale dello studio e sottolineava la riservatezza e l'anonimato dei dati.



Trentadue insegnanti (23,4%) hanno compilato la versione cartacea del questionario, mentre gli altri hanno completato il modulo online. Abbiamo mantenuto il sondaggio aperto per 3 settimane, consentendo agli insegnanti abbastanza tempo per accedere al sondaggio in base ai loro altri impegni

Le Misure

Dati demografici



Ai partecipanti è stato chiesto di indicare i seguenti dati socio demografici su un modulo: genere, età, tipo di contratto di lavoro, così come i loro anni di esperienza nell'insegnamento.



Per indagare su queste ultime due variabili, sono stati utilizzati i seguenti singoli item: "Il tuo contratto di lavoro è a tempo indeterminato o a termine?" e "Da quanti anni lavori come insegnante?".

Burnout degli insegnanti



Questo problema è stato valutato utilizzando il Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1981) nella sua forma italiana convalidata (Sirigatti & Stefanile, 1992), con specifico riferimento ai professionisti dell'insegnamento.

Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey

8. Please select best answer regarding the frequency of the questions below: *

	Never	A few times a year	Once a month	A few times a month	Every week	A few times a week	Every day
I deal effectively with the problems of my residents.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I feel I am positively influencing other people's lives through my work.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I feel exhilarated after working closely with my residents.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Descrizione del MBI (Maslach Burnout Inventory):

Il MBI è composto da 22 item raggruppati in tre scale principali:

Esaurimento Emotivo (nove item)

Esempio: "Mi sento emotivamente esausto/a a causa del mio lavoro"

Realizzazione Personale (otto item)

Esempio: "Posso facilmente creare un'atmosfera rilassata con i miei studenti"

Depersonalizzazione (cinque item)

Esempio: "Sento che gli studenti mi incolpano per alcuni dei loro problemi"

Scala di risposta

Ai docenti è stato chiesto di specificare con quale frequenza provassero questi sentimenti utilizzando una scala Likert a 7 punti:

Scala Likert a 7 punti

	Poco	Sotto la media	Media	Sopra la media	Eccellente
Come ti piace il caffè in ufficio?	☐	☐	☐	☐	☒

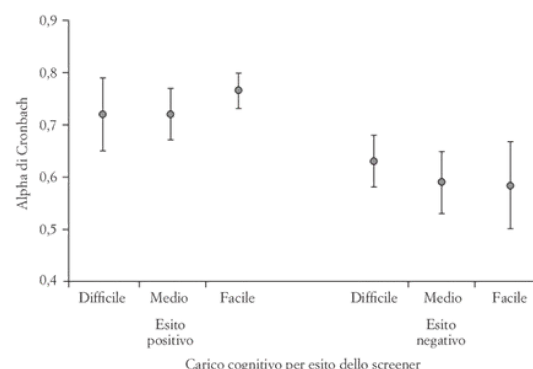
- 0 = Mai
- 1 = Una volta all'anno o meno
- 2 = Una volta al mese o meno
- 3 = Alcune volte al mese
- 4 = Alcune volte alla settimana
- 5 = Una volta alla settimana
- 6 = Ogni giorno



Affidabilità delle Scale:

Per questo studio, i coefficienti alfa di Cronbach sono stati:

- Esaurimento Emotivo: 0.75
- Realizzazione Personale: 0.75
- Depersonalizzazione: 0.22



A causa della scarsa consistenza interna della scala di depersonalizzazione e in linea con altri studi con risultati simili (Mameli & Molinari, 2017; Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008), abbiamo deciso di rimuovere la scala della depersonalizzazione dalle analisi ulteriori.

Tratto Intelligenza Emotiva

Per misurare l'Intelligenza Emotiva di tratto (trait EI) globale, è stato utilizzato il TEIQue self-report (Petrides & Furnham, 2004) nella sua forma abbreviata a 30 item (TEIQue-SF, Petrides, 2009).

Descrizione del TEIQue-SF:

Il TEIQue-SF comprende item sia positivi che negativi:

- Esempio di item positivo: "Esprimere le mie emozioni a parole non è un problema per me."
 - Esempio di item negativo: "Spesso trovo difficile mostrare il mio affetto a coloro che mi sono vicini."
-

Scala di Risposta:

Le risposte agli item del TEIQue-SF vengono date su una scala Likert a 7 punti:

- 1 = Fortemente in disaccordo
- 2 = In disaccordo
- 3 = Parzialmente in disaccordo
- 4 = Né in accordo né in disaccordo
- 5 = Parzialmente in accordo
- 6 = In accordo
- 7 = Fortemente in accordo

TEIQue-SF

Instructions: Please answer each statement below by putting a circle around the number that best reflects your degree of agreement or disagreement with that statement. Do not think too long about the exact meaning of the statements. Work quickly and try to answer as accurately as possible. There are no right or wrong answers. There are seven possible responses to each statement ranging from 'Completely Disagree' (number 1) to 'Completely Agree' (number 7).

1 2 3 4 5 6 7

Completely Disagree **Completely Agree**

1. Expressing my emotions with words is not a problem for me.	1	2	3	4	5	6	7
2. I often find it difficult to see things from another person's viewpoint.	1	2	3	4	5	6	7
3. On the whole, I'm a highly motivated person.	1	2	3	4	5	6	7
4. I usually find it difficult to regulate my emotions.	1	2	3	4	5	6	7
5. I generally don't find life enjoyable.	1	2	3	4	5	6	7
6. I can deal effectively with people.	1	2	3	4	5	6	7
7. I tend to change my mind frequently.	1	2	3	4	5	6	7
8. Many times, I can't figure out what emotion I'm feeling.	1	2	3	4	5	6	7
9. I feel that I have a number of good qualities.	1	2	3	4	5	6	7
10. I often find it difficult to stand up for my rights.	1	2	3	4	5	6	7
11. I'm usually able to influence the way other people feel.	1	2	3	4	5	6	7
12. On the whole, I have a gloomy perspective on most things.	1	2	3	4	5	6	7
13. Those close to me often complain that I don't treat them right.	1	2	3	4	5	6	7
14. I often find it difficult to adjust my life according to the circumstances.	1	2	3	4	5	6	7

Esempio immagine TEIQue-Short Form

Calcolo del punteggio

Il punteggio totale della scala viene calcolato sommando il punteggio di ciascun item, dopo aver effettuato la conversione inversa per gli item negativi. Questo punteggio totale è utilizzato per posizionare i partecipanti sul continuum del tratto latente: più alto è il punteggio, maggiore è l'Intelligenza Emotiva di tratto dell'individuo.

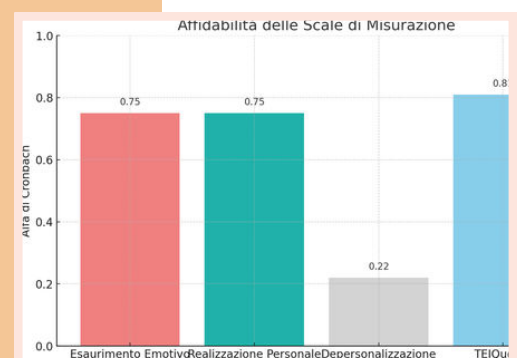


Affidabilità dello Strumento:

Il TEIQue-Short Form si è dimostrato uno strumento utile e affidabile anche nel contesto italiano (Di Fabio & Palazzeschi, 2011a, 2011b), permettendo di identificare in modo rapido e ben definito le quattro principali dimensioni del trait EI.

Alfa di Cronbach:

Nel nostro campione, l'alfa di Cronbach per questa scala è stato 0.81, indicando una buona affidabilità interna.



Ansia

La scala dei 20 item del State-Trait Anxiety Inventory (STAI-Y), nella sua versione italiana convalidata (Pedrabissi & Santinello, 1996), è stata utilizzata per valutare le problematiche legate all'ansia dei docenti.



Gli item campione per questa scala sono:

- "Mi preoccupo troppo per qualcosa che in realtà non ha importanza"
- "Sono una persona tranquilla" (invertito)

Ai docenti è stato chiesto di indicare con quale frequenza provano queste sensazioni su una scala Likert a 4 punti:



- 1: Quasi mai
- 2: Raramente
- 3: Spesso
- 4: Quasi sempre

L'alfa di Cronbach per questa scala è stato 0.92, indicando un'eccellente consistenza interna.

Risultati

Prima di testare le nostre ipotesi, abbiamo calcolato le statistiche descrittive e le intercorrelazioni tra le variabili

Tabella 1

Statistiche Descrittive e Intercorrelazioni tra le Variabili Considerate

Variabili	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	1	2	3	4
1. Intelligenza emotiva	5.19	0.56	1-7	1			
2. Ansia di tratto	1.82	0.43	1-4	-.545**	1		
3. Esaurimento emotivo	1.62	0.89	0-6	-.332**	.432**	1	
4. Scarsa realizzazione professionale	1.85	0.80	0-6	-.384**	.369**	.153	1

* $p < .01$.

Sono state riscontrate associazioni significative e negative tra Intelligenza Emotiva (EI) e:

- Ansia
- Esaurimento Emotivo
- Basso Raggiungimento Personale



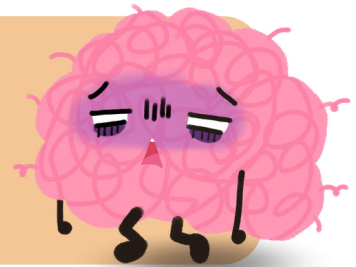
Inoltre, sono state osservate correlazioni positive significative tra:

- Ansia e Esaurimento Emotivo
- Ansia e Basso Raggiungimento Personale



Successivamente, sono state condotte due analisi separate di regressione lineare gerarchica per stimare gli effetti di EI e ansia degli insegnanti su ciascuna delle due dimensioni del burnout:

- Esaurimento Emotivo
- Basso Raggiungimento Personale



1. Controllo di Variabili

- Abbiamo controllato l'effetto dell'esperienza di insegnamento e della stabilità lavorativa inserendoli come variabili dicotomiche nel Passo 1 delle regressioni.

2. Inclusione di EI e Ansia

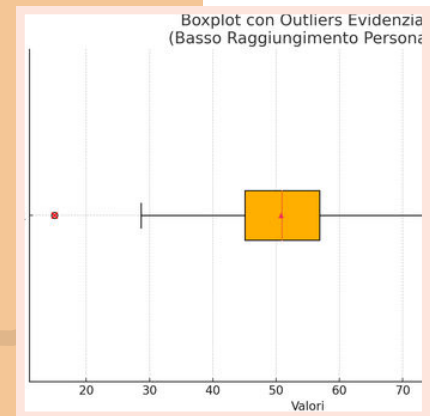
- EI e l'ansia degli insegnanti sono stati inclusi nel Passo 2 di ciascuna analisi.



Prima di proseguire con l'analisi, i dati sono stati esaminati per:

- Outlier
- Conformità alla Distribuzione Normale

Utilizzando i boxplot, abbiamo identificato due outlier sulla scala del basso raggiungimento personale. Questi casi sono stati esclusi dai dati, riducendo la dimensione del campione da 137 a 135 partecipanti.



Per tutte le variabili incluse nei nostri modelli di regressione, i valori di asimmetria (intervallo: da -0,119 a 0,773) e curtosi (intervallo: da -0,513 a 0,044) erano inferiori a $|1|$, il che indicava che la distribuzione delle variabili era adeguata per le analisi statistiche.

Per identificare potenziali problemi di collinearità tra i predittori, abbiamo calcolato un insieme di fattori di inflazione della varianza (VIF; uno per ciascuna delle due regressioni). Poiché i valori di VIF (intervallo: da 1,030 a 1,410) erano inferiori alla soglia convenzionale (10), è stato determinato che non esistevano problemi di multicollinearità.

I risultati delle due analisi di regressione gerarchica sono presentati nella Tabella

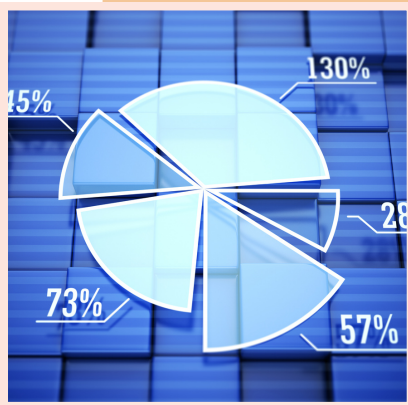
Tabella 2

Sommario delle Analisi di Regressione Gerarchica per la Stabilità del Lavoro, l'Esperienza d'insegnamento, l'Intelligenza Emotiva e l'Ansia come Predittori dell'Esaurimento Emotivo e del Basso Raggiungimento Personale

	Variabili dipendenti			
	Set 1 Esaurimento emotivo		Set 2 Scarsa realizzazione professionale	
	Step 1	Step 2	Step 1	Step 2
Job (in)stability	-.05	-.08	.42***	.39***
Esperienze dei docenti	.25**	.28***	.03	.05
Intelligenza emotiva		-.18*		-.23**
Ansia di tratto		.36***		.21*
<i>F</i>	.41**	13.06***	13.77***	15.24***
<i>R</i> ²	.05	.27	.16	.31
ΔR^2	-	.23***	-	.15***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Nel primo insieme di analisi, riguardanti l'esaurimento emotivo, l'esperienza di insegnamento ($\beta = 0.25, p < .01$), inserita nel Passaggio 1, ha spiegato il 5% della varianza (R^2 corretto = .05). Per quanto riguarda le due variabili aggiunte nel Passaggio 2, l'IE ($\beta = -0.18, p < .05$) e l'ansia da tratto ($\beta = 0.36, p < .001$) sono state entrambe predittrici rilevanti, rispettivamente, in direzione positiva e negativa, per l'esaurimento emotivo. Complessivamente, le variabili hanno spiegato il 27% della varianza (R^2 corretto = .27).



Per il secondo insieme di analisi relativo al basso raggiungimento personale, la stabilità del lavoro ($\beta = -0.42, p < .001$), inserita nel Passaggio 1, ha spiegato il 16% della varianza (R^2 corretto = .16).

Nel Passaggio 2, la stabilità del lavoro ($\beta = -0.39, p < .001$) e l'IE ($\beta = -0.23, p < .01$) si sono rivelati predittori negativi significativi della variabile dipendente, mentre l'ansia da tratto ($\beta = 0.21, p < .05$) l'ha predetta positivamente. Le variabili predittive hanno spiegato complessivamente il 31% della varianza (R^2 corretto = .31).

Discussione

L'obiettivo dello studio attuale era esaminare il ruolo svolto dall'IE e dall'ansia da tratto dei docenti nella previsione degli elementi del burnout, dopo aver controllato la stabilità lavorativa e l'esperienza di insegnamento, in un campione di comodità di insegnanti delle scuole primarie italiani.

I risultati della nostra analisi descrittiva e correlazionale hanno rivelato che i livelli di burnout riportati nel nostro campione non erano particolarmente alti né allarmanti, in linea con altri studi sulla popolazione di insegnanti italiani (ad es., Mameli & Molinari, 2017). Il punteggio elevato riportato per l'IE di tratto è incoraggiante e potrebbe contribuire a interpretare i valori medi bassi sugli elementi del burnout.

Infatti, alla luce delle numerose richieste rivolte agli insegnanti (Alarcon, 2011) e dell'associazione ben nota tra stress occupazionale e bassa soddisfazione lavorativa (Paulík, 2012), è possibile che l'IE di tratto contribuisca a sostenere lo sviluppo di competenze che portano a un miglioramento della salute psicologica e della soddisfazione legata al lavoro.

L'IE di tratto potrebbe essere un elemento di personalità essenziale nei contesti educativi perché comprende sfaccettature (come l'espressione emotiva, l'empatia e l'affermatività) rilevanti per l'esperienza interpersonale e le attività didattiche.

Pertanto, gli individui con un IE di tratto elevato sono ben equipaggiati per regolare nel tempo le proprie reazioni emotive, gestire lo stress e essere assertivi (Petrides & Furnham, 2001).

Inoltre, l'associazione negativa che abbiamo riscontrato tra l'IE di tratto e l'ansia, in linea con altri studi (ad es., Dewaele, Petrides, & Furnham, 2008; Summerfeldt, Kloosterman, Antony, & Parker, 2006; Weaving, Orgeta, Orrell, & Petrides, 2014), sembra corroborare quanto descritto nella letteratura, ovvero che l'IE di tratto, che rappresenta un tratto di personalità stabile, ha un effetto positivo sulla regolazione emotiva (ad es., Kotsou, Nelis, Grégoire, & Mikolajczak, 2011; Laborde, Brüll, Weber, & Anders, 2011) che è incompatibile con una personalità ansiosa.

I risultati delle analisi di regressione gerarchica confermano le nostre ipotesi, sebbene non completamente. In primo luogo, come previsto, l'instabilità lavorativa lascia presagire positivamente il basso raggiungimento personale (set 2 della regressione), mentre non è stata riscontrata alcuna associazione tra questa variabile e l'esaurimento emotivo.

I periodi prolungati di precarietà lavorativa che colpiscono gli insegnanti con contratti a tempo determinato, combinati con altri fattori di stress emergenti come la mancanza di opportunità di avanzamento di carriera e la diminuita prestigio sociale della professione docente, possono portare a conseguenze negative per la percezione individuale del compimento personale sul lavoro.

Secondo Del Valle, López e Bravo (2007), gli individui con la stabilità lavorativa più bassa percepiscono meno supporto dall'organizzazione e hanno una visione più negativa delle condizioni in cui lavorano.

Questi risultati sono in linea con quelli di Wade, Cooley e Savicki (1986), che considerano l'instabilità occupazionale una variabile predittiva del burnout.

Inoltre, anche se gli insegnanti nel nostro campione avevano livelli piuttosto alti di anzianità di servizio, più di un terzo di loro ha dichiarato di avere un lavoro a tempo determinato (vedi sezione partecipanti)

Anche se questo tasso dovrebbe essere interpretato con cautela, poiché i nostri partecipanti non possono essere considerati rappresentativi della popolazione di insegnanti nazionale, solleva preoccupazioni sulla situazione occupazionale italiana.

Tale scenario potrebbe anche portare a un aumento della percezione di ingiustizia e disuguaglianza tra gli insegnanti in posizioni precarie che non hanno beneficiato, a differenza di altri prima di loro, dei decreti governativi che in passato hanno permesso loro di avere un impiego a lungo termine nelle scuole.

Una seconda scoperta ha mostrato che l'esperienza dell'insegnamento lascia presagire positivamente l'esaurimento emotivo

Come evidenziato nella sezione introduttiva, la relazione tra esperienza di insegnamento e burnout è controversa (Bayram, Gursakal, & Bilgel, 2010; Egyed & Short, 2006), quindi non abbiamo fatto ipotesi su questo risultato.

I nostri dati sembrano allinearsi con un altro studio europeo (Kokkinos, 2007), che rivela un effetto principale significativo dell'esperienza di insegnamento sull'esaurimento emotivo, con insegnanti più esperti che mostrano maggiore esaurimento emotivo rispetto ai neofiti.

Questo è un risultato importante poiché mette in evidenza che la stanchezza che può insorgere lavorando a lungo può avere gravi ripercussioni sulla salute mentale del lavoratore. Questo risultato solleva preoccupazioni, specialmente considerando che l'Italia vanta insegnanti con l'età media più avanzata in Europa (Valle, Normandeau, & González, 2015).

Infine, e in linea con la letteratura (Frenzel et al., 2016; Mérida-López & Extremera, 2017) e a sostegno della nostra terza ipotesi, abbiamo scoperto che l'IE di tratto e l'ansia di tratto lasciano presagire l'esaurimento emotivo e il basso raggiungimento personale, rispettivamente, in direzioni negative e positive.

Tuttavia, i nostri risultati forniscono informazioni importanti poiché la forza di queste associazioni era diversa per le diverse dimensioni considerate.

In particolare, l'ansia di tratto è risultata essere un fattore chiave soprattutto rispetto all'esaurimento emotivo, mentre l'IE di tratto è stata un predittore negativo più forte per il basso raggiungimento personale.

Questi risultati hanno importanti implicazioni in termini di prevenzione del burnout degli insegnanti.

Infatti, sembrano suggerire che per prevenire l'esaurimento emotivo, i fattori di rischio come l'ansia dovrebbero essere affrontati fornendo agli insegnanti supporto psicologico, ad esempio attraverso metodologie basate su gruppi.

Al contrario, per quanto riguarda il raggiungimento personale, i nostri dati hanno evidenziato un ruolo più significativo per l'IE di tratto come fattore protettivo. Ciò suggerisce che l'IE di tratto gioca un ruolo chiave nel compimento personale sul lavoro, anche più di quanto non influenzi l'esaurimento, la stanchezza cronica e la demotivazione legata al burnout. In linea con la ricerca che sottolinea l'effetto protettivo dell'IE di tratto relativamente allo stress occupazionale (ad es., Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007), presumiamo che l'IE di tratto, come disposizione affettiva personale relativa alle differenze individuali nelle auto-percezioni legate alle emozioni, come la regolazione emotiva, l'adattabilità, la gestione dello stress e l'ottimismo, possa sostenere gli insegnanti mediando l'instabilità lavorativa, consentendo agli insegnanti di sentirsi sufficientemente realizzati anche nel contesto dell'impiego temporaneo.

Concludendo la discussione dei nostri risultati, non possiamo trascurare il fatto che le nostre scoperte sono state tratte da un campione quasi interamente composto da insegnanti donne

Anche se questo fatto rappresenta una delle limitazioni di questo studio, riflette anche la realtà del contesto italiano.

Infatti, in Italia, tra i vari servizi pubblici e le agenzie, l'istruzione ha la percentuale più alta di lavoratrici donne. Come riportato nell'indagine nazionale 2016-2017 (MIUR, 2018), il 96,4% degli insegnanti della scuola primaria sono donne.

Questa distribuzione di genere è tipica della professione docente in Italia così come in altri paesi europei come Lituania (97,1%), Ungheria (97%) e Slovenia (96,9%), mentre in altri paesi nord europei (ad es., Danimarca) l'insegnamento è più equilibrato dal punto di vista di genere.

Nonostante queste considerazioni, siamo consapevoli che la distribuzione di genere possa avere influenzato i risultati di questo studio, come indicato da studi precedenti—talvolta con risultati contrastanti—riguardo alle differenze di genere relative all'IE (Schutte et al., 1998) e al burnout degli insegnanti (Rumschlag, 201).

Conclusioni

I risultati presentati in questo studio hanno alcune limitazioni, che dovrebbero essere considerate nell'interpretare i risultati.

I dati si basano su un campione ridotto, il che potrebbe non consentire la generalizzazione dei risultati.

In particolare, il campione era esclusivamente italiano, limitato al nord Italia, e composto solo da insegnanti delle scuole primarie.

Futuri studi, condotti con popolazioni più ampie di insegnanti delle scuole medie e superiori, sono necessari per confermare i risultati di questo studio.

In secondo luogo, i dati si basano sulle percezioni dei partecipanti, in quanto sono stati raccolti tramite autovalutazione.

Anche se le misure che abbiamo utilizzato sono state ampiamente validate e sono ampiamente utilizzate tra gli studiosi in quanto considerate strumenti molto affidabili, le percezioni non corrispondono necessariamente a sentimenti e abilità effettive.

Gli insegnanti potrebbero aver sottovalutato o sovrastimato la propria ansia o IE di tratto.

Futuri studi dovrebbero utilizzare diverse metodologie, compresa l'osservazione, per valutare il livello di IE di tratto espresso nelle pratiche di insegnamento effettive.

In terzo luogo, il nostro studio era focalizzato sulle variabili che abbiamo scelto di considerare.

Siamo consapevoli che altre variabili potrebbero aiutare a spiegare e chiarire le associazioni che abbiamo trovato.

Le future linee di ricerca dovrebbero concentrarsi su altri fattori lavorativi e ambientali potenzialmente coinvolti nell'insorgenza del burnout.

Ad esempio, guardando allo scenario attuale della pandemia di Covid-19, che mette tutto il personale scolastico in una situazione altamente stressante, condurre ricerche che indaghino le strategie per evitare il burnout degli insegnanti sarebbe prezioso, come le ricerche che indagano il ruolo protettivo dell'IE contro il burnout.

Inoltre, poiché gli individui sembrano rispondere in modo diverso ai loro ambienti, il ruolo delle differenze di personalità dovrebbe anche essere esplorato completamente.

Ad esempio, caratteristiche individuali come il pensiero creativo, l'apertura o la capacità di produrre umorismo potrebbero influenzare significativamente e differenzialmente l'esperienza del burnout degli insegnanti.

La capacità di soddisfare le richieste lavorative utilizzando le risorse interne della risoluzione dei problemi e/o della creatività mitiga il burnout come conseguenza delle richieste lavorative (Derakhshanrad, Piven, & Zeynalzadeh, 2019).

Tuttavia, Probst, Stewart, Gruys, e Tierney (2007) hanno suggerito che l'insicurezza lavorativa può avere effetti avversi sulla creatività, ma effetti moderatamente benefici sulla produttività.

Per questi motivi, è importante investigare più approfonditamente l'associazione reciproca e le influenze tra tutte queste variabili.

Infine, poiché la sindrome del burnout può ridurre la qualità dell'istruzione fornita dagli insegnanti, influenzando negativamente l'eccellenza della scuola e il benessere degli studenti, studi futuri potrebbero utilizzare disegni di ricerca longitudinali anziché trasversali per esplorare l'impatto dello stress degli insegnanti sull'interazione insegnante-studente e il clima in classe.

Inoltre, programmi di intervento con un disegno di ricerca pre-post-test potrebbero essere utilizzati per valutare i benefici della formazione sull'IE di tratto per migliorare il benessere psicologico degli insegnanti.

Nonostante queste limitazioni, la ricerca attuale sottolinea i ruoli di alcuni fattori individuali (IE di tratto e ansia di tratto) e contestuali (instabilità lavorativa) come fattori di protezione o vulnerabilità correlati al burnout negli insegnanti delle scuole primarie italiane.

Dovremmo tenere presente che il burnout degli insegnanti è una condizione seria che causa un tasso elevato di attrito nella professione educativa e influisce negativamente sulla qualità dell'esperienza scolastica dei bambini.

Per quanto riguarda le raccomandazioni pratiche, la formazione combinata per controllare i fattori di rischio (come lo stress ansioso eccessivo) e migliorare i fattori protettivi, come l'IE di tratto, potrebbe essere un modo promettente per sostenere gli insegnanti delle scuole primarie e ridurre il burnout, migliorando nel contempo la loro resilienza e riducendo il loro stress e insoddisfazione lavorativa.

In questa direzione, poiché i fattori centrali che definiscono l'efficacia degli insegnanti fanno parte delle competenze che compongono l'IE di tratto, e poiché le emozioni sono intrecciate con tutti gli aspetti del processo.

Informazioni sull'autore

Giacomo Mancini, Dottore in Filosofia e Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca sono rivolti in particolare a: Intelligenza Emotiva per il benessere individuale; valutazione e trattamento della sofferenza psicologica nei bambini e negli adolescenti.

Consuelo Mameli, Dottore in Psicologia e Ricercatrice in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca sono concentrati in particolare sulla qualità educativa, le interazioni in classe, il coinvolgimento degli studenti e il benessere scolastico

Roberta Biolcati, Professore Associato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. La sua competenza riguarda le tecniche di intervento nella dipendenza patologica e la psicoterapia di gruppo (Psicodramma Analitico).

Note

Per dicotomizzare le variabili sull'esperienza di insegnamento, abbiamo scelto il valore mediano degli anni di insegnamento, che corrispondeva a 20. Successivamente, abbiamo assegnato un valore di 0 agli insegnanti con da 1 a 20 anni di esperienza (50,0%) e un valore di 1 agli altri insegnanti. Per la stabilità lavorativa, abbiamo assegnato un valore di 0 agli insegnanti con un contratto a termine e un valore di 1 a quelli con contratti a tempo indeterminato.

Finanziamento

Gli autori non hanno fondi da riportare.

Ringraziamenti

Gli autori non hanno ringraziamenti da riportare.

Conflitto di interessi

Gli autori hanno dichiarato che non esistono interessi in conflitto.

Riferimenti

Ahmed, M., & Westra, H. A. (2009). Impact of a treatment rationale on expectancy and engagement in cognitive behavioral therapy for social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 33(3), 314-322. <https://doi.org/10.1007/s10608-008-9182-1>

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(1), 30-44.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>

Aybas, M., Elmas, S., & Dünder, G. (2015). Job insecurity and burnout: The moderating role of employability. *European Journal of Business and Management*, 7(9), 195-203.

Bayram, N., Gursakal, S., & Bilgel, N. (2010). Burnout, vigor and job satisfaction among academic staff. *European Journal of Social Sciences*, 17(1), 41-53.

Bhave, D. P., & Glomb, T. M. (2016). The role of occupational emotional labor requirements on the surface acting—Job satisfaction relationship. *Journal of Management*, 42(3), 722–741. <https://doi.org/10.1177/0149206313498900>

Boles, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M., Short, J. C., & Wang, G. (2000). The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 12–34. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1689>

Bosman, J., Rothmann, S., & Buitendach, J. H. (2005). Job insecurity, burnout and work engagement: The impact of positive and negative effectivity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 31(4), 48–56. <https://doi.org/10.4102/sajip.v31i4.199>

De Cuyper, N., & De Witte, H. (2008). Job insecurity and employability among temporary workers: A theoretical approach based on the psychological contract. In K. Naswall, J. Hellgren, & M. Sverke (Eds.), *The individual in the changing working life* (pp. 88–107). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490064.005>

Del Valle, J. F., López, M., & Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in residential child care workers in Spain. *Psicothema*, 19(4), 610–615.

Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279-286.
<https://doi.org/10.5271/sjweh.615>

Derakhshanrad, S. A., Piven, E., & Zeynalzadeh, B. (2019). The relationships between problem-solving, creativity, and job burnout in Iranian occupational therapists. *Occupational Therapy in Health Care*, 33(4), 365-380.
<https://doi.org/10.1080/07380577.2019.1639098>

Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2011a). Proprietà psicometriche del Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF) nel contesto italiano [Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF) in the Italian context]. *Counseling Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 4, 327-336.
<http://hdl.handle.net/2158/628715>

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2011b). Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF): Proprietà psicometriche della versione italiana. *Età Evolutiva*, 33(100), 14-26. <http://hdl.handle.net/2158/656876>

DiGiacomo, M., & Adamson, B. (2001). Coping with stress in the workplace: Implications for new health professionals. *Journal of Allied Health*, 30(2), 106-111.

Ding, Y., Qu, J., Yu, X., & Wang, S. (2014). The mediating effects of burnout on the relationship between anxiety symptoms and occupational stress among community healthcare workers in China: A cross-sectional study. *PLoS One*, 9(9), Article e107130. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107130>

Dreison, K. C., Luther, L., Bonfils, K. A., Sliter, M. T., McGrew, J. H., & Salyers, M. P. (2018). Job burnout in mental health providers: A meta-analysis of 35 years of intervention research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(1), 18-30. <https://doi.org/10.1037/ocp0000047>

Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474. <https://doi.org/10.1177/0143034306070432>

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>

Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99. <https://doi.org/10.2307/1170690>

Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415-424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224-241.

<https://doi.org/10.1080/02678370802379432>

Halbesleben, J. R., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208-220.

<https://doi.org/10.1080/02678370500340728>

Hu, J., He, W., & Zhou, K. (2020). The mind, the heart, and the leader in times of crisis: How and when COVID-19-triggered mortality salience relates to state anxiety, job engagement, and prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 105(11), 1218-1233. <https://doi.org/10.1037/apl0000620>

Hughes, D. J., & Evans, T. R. (2018). Putting “emotional intelligences” in their place: Introducing the integrated model of affect-related individual differences. *Frontiers in Psychology*, 9, Article e2155.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02155>

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>

Hünefeld, L., & Köper, B. (2016). Fixed-term employment and job insecurity (JI) as risk factors for mental health. A review of international study results. *E-Journal of International and Comparative Labour Studies*, 5(3), 94-113.

ISTAT—Statistics National Institute. (2017). *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie* [Students and schools in primary and secondary education in Italy. Structural differences between state and parochial schools]. <https://www.istat.it/it/files/2017/04/Studenti-e-scuole.pdf>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839. <https://doi.org/10.1037/a0023047>

Koutsimani, P., Anthony, M., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article e284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>

Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., & Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability? *Personality and Individual Differences*, 51(1), 23–27.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.003>

Lavigne, A. L. (2014). Beginning teachers who stay: Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31–43.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.002>

López-López, I. M., Gómez-Urquiza, J. L., Cañadas, G. R., De la Fuente, E. I., Albendín-García, L., & Cañadas-De la Fuente, G. A. (2019). Prevalence of burnout in mental health nurses and related factors: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Mental Health Nursing*, 28, 1035–1044. <https://doi.org/10.1111/inm.12606>

Mameli, C., & Molinari, L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: A study on Italian teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 219–234.
<https://doi.org/10.1007/s10212-016-0291-z>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). Maslach Burnout Inventory. (1st) Research edition. Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). Maslach Burnout Inventory (Vol. 21, pp. 3463-3464). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.

Mazzetti, G., Schaufeli, W. B., Guglielmi, D., & Depolo, M. (2016). Overwork climate scale: Psychometric properties and relationships with working hard. *Journal of Managerial Psychology*, 31(4), 880-896. <https://doi.org/10.1108/JMP-03-2014-0100>

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>

Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes.

Journal of Research in Personality, 41(5), 1107–1117.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2018). Per una scuola aperta e trasparente [For an open and transparent school]. Ministry of Education, University and

Research, Italy. <https://dati.istruzione.it/opendata/>

Molero, P. P., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., & Valero, G. G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. Social Sciences, 8(6), Article e185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>

Moroń, M., & Biolik-Moroń, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. Personality and Individual

Differences, 168, Article e110348.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>

Mortiboys, A. (2013). Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals. Routledge.

Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno [Individual and contextual factors of burnout: Descriptive research on curricular and support teachers]. *Italian Journal of Educational Research*, 7(12), 99-120.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/174>

OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *New Educational Review*, 30(4), 138-149.

Pedrabissi, L., & Santinello, M. (1996). *Inventario per l'ansia di stato e di tratto: nuova versione dello STAI forma Y* [State-Trait Anxiety Inventory: A new version of the STAI form Y]. Organizzazioni Speciali.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)* (1st ed.). London Psychometric Laboratory.

[http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQue%20manual%20\(4th%20printing%20-%20contents\)%20-%20KV%20Petrides.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQue%20manual%20(4th%20printing%20-%20contents)%20-%20KV%20Petrides.pdf)

Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136–139. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x>

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2004). Technical manual of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Institute of Education, University of London, London, United Kingdom. *Psychologist*, 17(10), 574. [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQue%20manual%20\(4th%20printing%20-%20contents\)%20-%20KV%20Petrides.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQue%20manual%20(4th%20printing%20-%20contents)%20-%20KV%20Petrides.pdf)

Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>

Pirani, E., & Salvini, S. (2015). Is temporary employment damaging to health? A longitudinal study on Italian workers. *Social Science & Medicine*, 124(C), 121–131. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:eee:socmed:v:124:y:2015:i:c:p:121-131>

Probst, T. M., Stewart, S. M., Gruys, M. L., & Tierney, B. W. (2007). Productivity, counter productivity and creativity: The ups and downs of job insecurity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(3), 479-497. <https://doi.org/10.1348/096317906X159103>

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>

Rumschlag, K. E. (2017). Teacher burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-36.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(7), 893-917. <https://doi.org/10.1002/job.595>

Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement in the workplace. In M. C. W. Peeters, J. de Jonge, & T. W. Taris (Eds.), *An introduction to contemporary work psychology* (pp. 293-320). Wiley.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). Springer

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)

Sirigatti, S., & Stefanile, C. (1992). Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI [Aspects and problems of the Italian adaptation of the MBI]. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 202, 3-12. <http://hdl.handle.net/2158/334195>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. <https://doi.org/10.1007/S11218-017-9391-0>

Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale. In J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 2, pp. 159-187). Erlbaum.

Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., & Parker, J. D. (2006). Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(1), 57-68.

<https://doi.org/10.1007/s10862-006-4542-1>

Sun, W., Fu, J., Chang, Y., & Wang, L. (2012). Epidemiological study on risk factors for anxiety disorder among Chinese doctors. *Journal of Occupational Health*, 54(1), 1-8.

<https://doi.org/10.1539/joh.11-0169-OA>

Turnipseed, D. L. (1998). Anxiety and burnout in the health care work environment. *Psychological Reports*, 82(2), 627-642. <https://doi.org/10.2466/PRO.82.2.627-642>

Tuxford, L. M., & Bradley, G. L. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 35(8), 1006-1024.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.912260>

Valle, R. C., Normandeau, S., & González, G. R. (2015). Education at a glance interim report: Update of employment and educational attainment indicators. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

<https://www.oecd.org/education/eag-interim-report.pdf>

Vasilopoulos, S. (2012). Job burnout and its relation to social anxiety in primary school teachers. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(1), 18-44.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers—the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.

<https://doi.org/10.1177/0829573512468855>

Virtanen, M., Kivimäki, M., Joensuu, M., Virtanen, P., Elovainio, M., & Vahtera, J. (2005). Temporary employment and health: A review. *International Journal of Epidemiology*, 34(3), 610-622.

<https://doi.org/10.1093/ije/dyi024>

Wade, D. C., Cooley, E., & Savicki, V. (1986). A longitudinal study of burnout. *Children and Youth Services Review*, 8(2), 161-173. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(86\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0190-7409(86)90016-2)

Weaving, J., Orgeta, V., Orrell, M., & Petrides, K. V. (2014). Predicting anxiety in carers of people with dementia: The role of trait emotional intelligence. *International Psychogeriatrics*, 26(7), 1201-1209. <https://doi.org/10.1017/S1041610214000404>

Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. L. (2008). Factor structure of scores from the Maslach Burnout Inventory: A review and meta-analysis of 45 exploratory and confirmatory factor-analytic studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797-823.

<https://doi.org/10.1177/0013164408315268>

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

Tradotto da *Europe's Journal of Psychology*, 2022, Vol. 18(2), 168-180, <https://doi.org/10.5964/ejop.2685>

Ricevuto: 2020-01-15. Accettato: 2021-02-22. Pubblicato (VoR): 2022-05-31.

Editor Responsabile: Aleksandra Gajda, Università Maria Grzegorzewska, Varsavia, Polonia

*Autore corrispondente presso: Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna, Via Filippo Re 6, Bologna 40126, Italia. Tel: +390512091705. E-mail: giacomo.mancini7@unibo.it

Licenza CC-BY Questo è un articolo in accesso aperto distribuito nei termini della Licenza Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) , che permette l'utilizzo, la distribuzione e la riproduzione in qualsiasi mezzo, a condizione che il lavoro originale sia correttamente citato.
