

Uno studio su burnout ed autoefficacia percepita negli insegnanti

dott.ssa Zara Mehrnoosh, dott.ssa Sabrina Fusi, dott.ssa Sophia Pasquini

Burnout

Christina Maslach definisce il burnout come una sindrome multifattoriale che può verificarsi tra individui che svolgono professioni di aiuto. È «indice di una non corrispondenza tra quello che le persone sono e quello che debbono fare. Esprime un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone; esprime, cioè, una corrosione dell'animo umano. È una malattia che si diffonde nel tempo con costanza e gradualità, risucchiando le persone in una spirale discendente dalla quale è difficile riprendersi» (Maslach & Leiter, 2000, p.23). Burnout significa letteralmente “*bruciare fuori*” ed è un fenomeno che coinvolge in un primo momento la dimensione interiore per poi esplodere e manifestarsi all'esterno (Mordini et al., 2013). Si parla di burnout quando si è in presenza non solo di emozioni negative, ma anche di assenza di emozioni positive. «La persona colpita da burnout manifesta problemi relativi alla salute (come sintomi psicosomatici, insonnia), deterioramento psicologico (depressione, bassa stima di sé) ed è portata all'abuso di alcool o di farmaci» (Stefanile, p.26).

Nel burnout si osservano tre precise dimensioni: *esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione* e *ridotta realizzazione personale*. Per *esaurimento emotivo* si intende una sensazione di continua tensione e di mancanza di risorse psicologiche, emotive e personali. Esso non si limita a un semplice vissuto, ma può spingere la persona ad allontanarsi cognitivamente ed emotivamente dalla professione. «Quando una persona vive uno stato di esaurimento emotivo sente di aver oltrepassato il limite massimo sia a livello emozionale sia fisico. Si sente prosciugata, esausta, incapace di rilassarsi e di recuperare. Quando si alza al mattino è ancora stanca come la sera precedente. Manca dell'energia necessaria per affrontare un altro progetto o un'altra persona. L'esaurimento è la prima reazione allo stress prodotto dalle richieste del lavoro o da cambiamenti significativi» (Maslach & Leiter, 2000, pp.23-24).



La *depersonalizzazione*, invece, fa riferimento ad atteggiamenti negativi, di cinismo, distacco e ostilità nei confronti delle persone con cui si lavora al fine di porre una distanza tra sé e i destinatari del servizio, ignorando attivamente le qualità che li rendono unici. Questi atteggiamenti rappresentano un tentativo di proteggere se stessi dall'esaurimento e dalla delusione, riducendo al minimo il proprio coinvolgimento nel lavoro (Mordini et al., 2013).

La ridotta *realizzazione personale* si manifesta come una logorante sensazione di inadeguatezza e incompetenza a stabilire un efficace rapporto di cura con i propri utenti. «Quando una persona si sente inefficiente, cresce il suo senso di inadeguatezza, qualsiasi progetto nuovo viene vissuto come opprimente. Sembra che il mondo cospiri contro ogni suo tentativo di fare progressi, e quel poco che riesce a realizzare le appare insignificante. Perde fiducia nella propria capacità di fare qualcosa di valido. E più perde fiducia in se stessa, più gli altri la perdono in lei» (Maslach & Leiter, 2000, p.24). Gli effetti del burnout non coinvolgono solo il singolo lavoratore: «ne può venir colpito l'utente, al quale viene offerto un servizio meno adeguato ed un trattamento meno umano. Ne può venir colpita l'istituzione, attraverso la prestazione scadente del lavoratore e il fenomeno dell'assenteismo o dell'avvicendamento. Ne può venir colpita anche la famiglia, attraverso uno stato di tensione e conflitto, che può sfociare in una situazione di frattura insanabile» (Stefanile, 1988, p.26).

L'attività di insegnamento rientra tra le professioni di aiuto soggette a fonti di stress. I fattori di rischio nell'ambito dell'insegnamento possono essere evidenziati in sovraccarico lavorativo (spesso il lavoro si protrae oltre l'orario scolastico e può non essere retribuito), presenza di classi con un numero elevato di alunni, ambiguità e conflitto intra-ruolo, mancanza di autonomia laddove venga richiesto di adattarsi a linee guida *standardizzate* interne all'Istituto e tra *classi parallele*, ridotta valorizzazione economica rispetto ad altri paesi Europei, scarse opportunità di utilizzo delle proprie competenze e di qualità delle condizioni lavorative (mancanza di materiali didattici e attrezzature tecnologiche, di compresenze o insegnanti di sostegno in supporto alla classe o una loro ridotta presenza rispetto al bisogno dell'alunno, mancanza di spazi aperti in cui svolgere attività motorie e laboratoriali, ecc.), scarsa continuità didattica dovuta alla precarietà del proprio ruolo e di quello dei colleghi, sovraccarico di pratiche burocratiche (piani di lavoro, monitoraggi, elaborazione di unità didattiche, relazioni finali, documentazione per ogni singolo alunno, verbali per i consigli di classe, scrutini, dipartimenti e commissioni...), ecc.



Possono poi anche essere presenti situazioni di difficoltà all'interno della relazione scuola-famiglia-servizi, che non permettono un proficuo lavoro di rete e collaborazione. «Gli insegnanti, a prescindere dal loro ruolo, mostrano una grave sofferenza psicologica per l'eccessivo carico di lavoro a cui sono quotidianamente sottoposti che, unita alla carenza di risorse individuali e contestuali, contribuisce alla demotivazione e disillusione nei confronti del proprio lavoro e a un profondo senso di inefficacia professionale, con importanti ricadute sul loro più generale benessere psicofisico» (Murdaca, et al., 2014, p. 114).

Autoefficacia percepita

Negli anni Settanta lo psicologo canadese Albert Bandura per la prima volta parla di *Self-Efficacy* (1997) sottolineando come l'individuo non sia uno spettatore passivo della volontà dell'ambiente, ma un organismo attivo capace di agency, ovvero in grado di poter far accadere le cose, intervenire sulla realtà ed esercitare un potere causale. «Le convinzioni di efficacia personale sono i più prossimi indicatori dell'*agentività umana* (*human agency*), cioè della capacità della persona di operare nel mondo consapevole di sé e in accordo con il raggiungimento di obiettivi e secondo standard personali. In quanto tali, esse danno una misura della capacità di orchestrare al meglio le proprie condotte e, perciò, le proprie relazioni con la realtà nei diversi contesti in cui si declina l'attività individuale» (Caprara, 2001, p. 9).

L'autoefficacia percepita rappresenta la convinzione che l'individuo ha di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico e sociale (Bandura, 2000; Caprara, 2001). Nessuno dei meccanismi attraverso cui operano il sistema del sé e i meccanismi dell'*agentività umana* è più centrale e pervasivo dell'autoefficacia percepita. Essa è il fondamento della motivazione, del benessere e delle realizzazioni umane, nonché della capacità di poter operare in modo trasformativo, perseverando anche nelle situazioni più complesse. Se non si crede di poter produrre gli effetti che si desiderano con le proprie azioni, si hanno infatti pochi incentivi per agire.

Nell'attività di insegnamento, l'autoefficacia percepita si riferisce alla convinzione di poter usare le proprie capacità per facilitare la conoscenza, dare valore ad essa, far emergere le potenzialità di ciascun studente e far conseguire i risultati desiderati (Di Biasi et al. 2014; Horvitz et al. 2015; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Essa si riflette sulla capacità del docente di collegare le proprie *skills* professionali alla possibilità



di ottenere l'impegno degli studenti, nell'abilità di scegliere strategie didattiche percepite come maggiormente adeguate e di gestire la classe in modo funzionale ed efficace (Massarutto et al., 2024), ottenendo i risultati desiderati anche tra gli studenti più fragili, immotivati o "difficili". Tutto questo incide non solo sulle proprie convinzioni, e quindi sul proprio operato professionale, ma anche sull'apprendimento degli alunni, il loro benessere scolastico e il loro personale senso di autoefficacia. Sotto tale profilo, la metanalisi condotta da Hattie (2009) rivela proprio che, accanto a fattori ambientali o di contesto, sono le pratiche di gestione della classe e gli approcci all'insegnamento a influenzare maggiormente l'apprendimento degli alunni.

Un'accurata revisione della letteratura condotta da Aiello et al. nel 2016 mette in evidenza che maggiore il senso di autoefficacia del docente, maggiore il successo nell'applicazione di pratiche inclusive. Infatti, l'autoefficacia è fondamentale per la realizzazione di attività di educazione efficace; in quanto essa è correlata all'apertura, all'innovazione e alla perseveranza nell'interazione con studenti che mostrano un basso rendimento scolastico, con una minore tendenza a separarli dal gruppo classe indirizzandoli verso percorsi individualizzati e personalizzati.

Oltre a questi aspetti di inclusione, l'autoefficacia si rivela essere un valido presupposto per una maggiore implementazione di metodologie didattiche efficaci e per la creazione di un contesto di insegnamento-apprendimento favorente il successo scolastico degli studenti (Bandura, 1997). Per contro, gli insegnanti che presentano un senso di autoefficacia debole incontrano maggiori difficoltà nella gestione degli alunni che manifestano comportamenti problematici e dimostrano atteggiamenti più negativi; oltre a essere sottoposti al rischio di sviluppare uno stato di stress ed esaurimento professionale (Caprara et al., 2006; Massarutto et al., 2024; Murdaca et al., 2014).

Obiettivi e metodo della ricerca

Nella presente ricerca sono stati coinvolti 974 insegnanti liguri, suddivisi come da elaborazioni seguenti (fig. 1, tab. 1), ai quali è stato chiesto di compilare la *scala Maslach Burnout Inventory* (nella sua versione adattata in italiano da Sirigatti et al., 1988) e il *Questionario di valutazione dell'autoefficacia percepita negli insegnanti* (QVA-I) in fase di pubblicazione. Lo studio è stato svolto con la collaborazione di ANIEF Liguria.



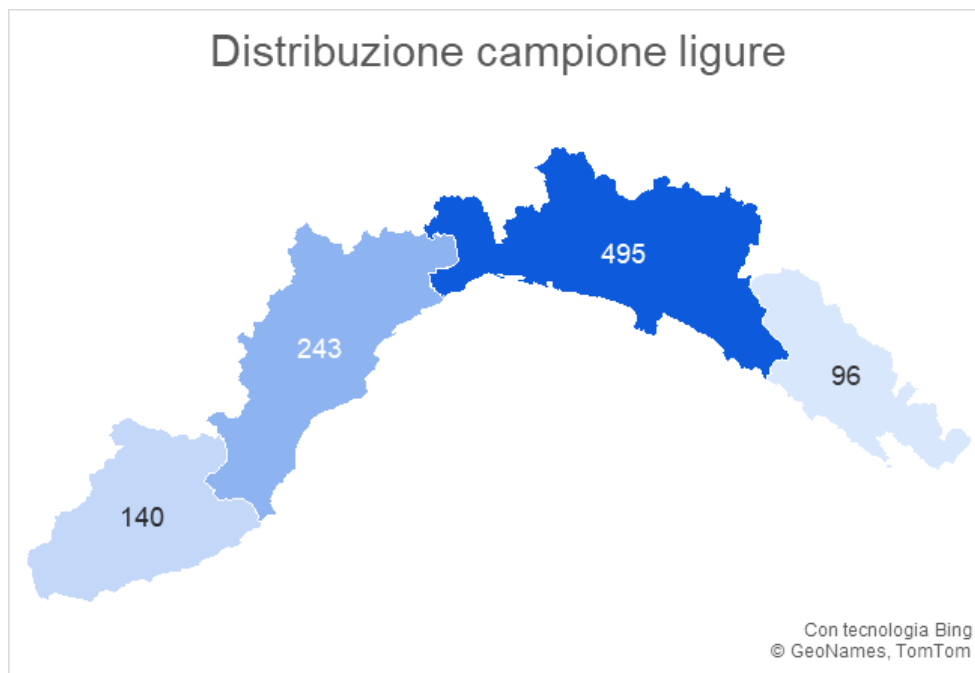


Fig. 1 – Distribuzione geografica

Contratto

<i>Tempo determinato</i>	<i>Tempo indeterminato</i>
241	733

Docente

<i>Curricolare</i>	<i>Sostegno</i>
704	270

Scatti stipendiali

<i>0 - 2</i>	<i>3 - 8</i>	<i>9 - 14</i>	<i>15 - 20</i>	<i>21 - 27</i>	<i>28 - 34</i>	<i>da 35</i>
305	211	161	90	96	76	35

Grado scolastico

<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Secondaria I grado</i>	<i>Istituto professionale</i>	<i>Istituto tecnico</i>	<i>Liceo</i>	<i>CPIA</i>
80	277	203	171	146	91	6

Tipologia di istituto

<i>Comunale</i>	<i>Statale</i>	<i>Privato paritario</i>
16	954	4

Età

<i>20 - 30</i>	<i>31 - 40</i>	<i>41 - 50</i>	<i>Oltre 50</i>
45	168	274	487

Sesso

<i>Femmina</i>	<i>Maschio</i>
822	152

Tab. 1 – Analisi composizione del campione

Burnout – risultati

Il questionario (appendice A) è strutturato su scala Likert con un range di valori da 0 a 6 ed esplora tre aree: Esaurimento emotivo, Depersonalizzazione e Gratificazione personale.

I risultati della ricerca sul totale del campione sono i seguenti (tab. 2, fig. 2):

Grado di burn out	Alto	Moderato	Basso
Esaurimento emotivo	319 (33%)	348 (36%)	305 (31%)
Depersonalizzazione	462 (47%)	396 (41%)	116 (12%)
Gratificazione personale	605 (62%)	298 (31%)	71 (7%)

Tab. 2 – Esiti campione ligure questionario Burnout

Dalla tabella 2 si può osservare come il grado di rischio della dimensione dell'esaurimento emotivo sia piuttosto equamente distribuita tra i tre livelli, con una lieve prevalenza del moderato (36%) E una quota comunque rilevante di rischio alto (33%). Riguardo la depersonalizzazione, si rileva una percentuale di rischio alto pari al 47% unita a un rischio moderato del 41%, segnalando così un'area particolarmente esposta. Nella dimensione della gratificazione personale prevale chiaramente il rischio alto con un 62%.

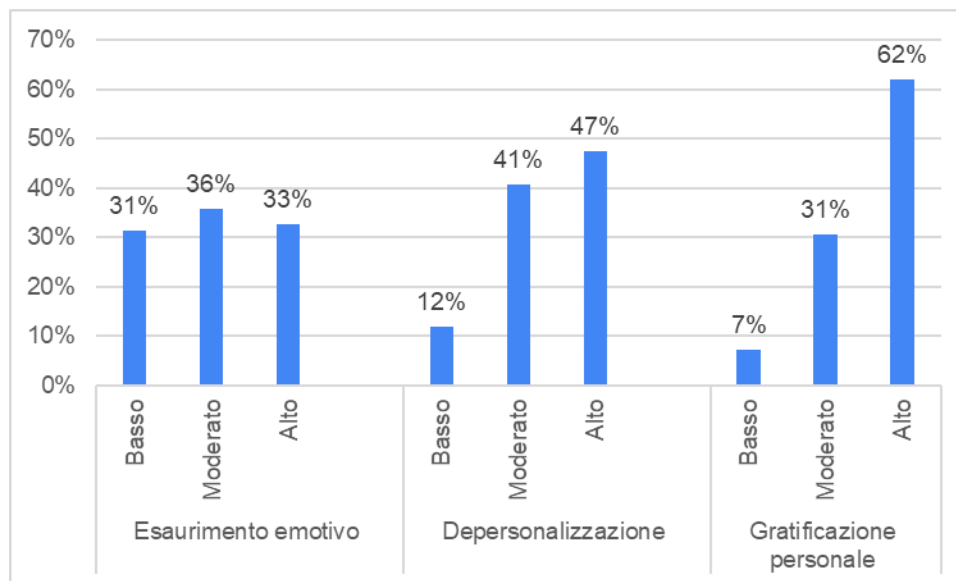


Fig. 2 – Grafico risultati campione ligure questionario Burnout

L'esaurimento emotivo ha il suo picco nella media delle risposte totali nell'item 1 "Mi sento coinvolta/o emotivamente nel mio lavoro". La depersonalizzazione presenta un picco nell'item 15 "Mi sembra di lavorare troppo" e 22 "Mi sembra che gli studenti si sfoghino con me dei loro problemi" e la Gratificazione personale nell'item 18 "Mi sento esaurita/o dopo una giornata di lavoro a contatto con gli studenti".

Segue un'analisi di alcune delle diverse categorie rappresentate nel campione (fig. 3, 4 e 5). I grafici sono stati riportati a base 100 per poter essere meglio confrontati.

Grado scolastico

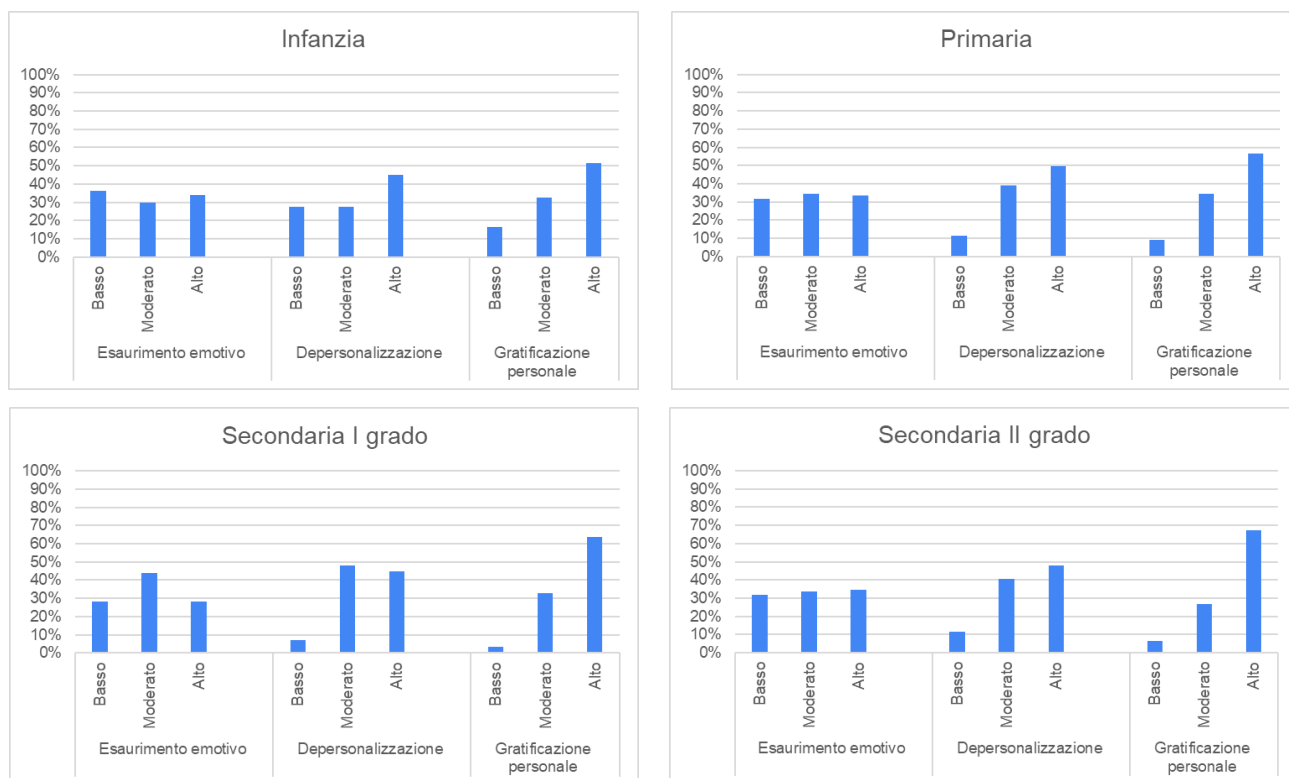


Fig. 3 – Grafico risultati per Grado scolastico

Mettendo a paragone i gradi di rischio dei diversi gradi scolastici si nota, per quanto riguarda l'area dell'esaurimento emotivo, una maggiore concentrazione sul rischio moderato nella secondaria di primo grado mentre il rischio alto rimane piuttosto omogeneo (infanzia 34%, primaria 34%, secondaria di primo



grado 28%, secondaria di secondo grado 35%). Per quanto riguarda la depersonalizzazione in tutti i gradi prevale una condizione di rischio moderato / alto. La gratificazione personale è la dimensione in cui i gradi di rischio più si differenziano, con un grado basso molto ridotto. Il grado alto di rischio cresce progressivamente: infanzia 51%, primaria 57%, secondaria di primo grado 64%, secondaria di secondo grado 67%

Età

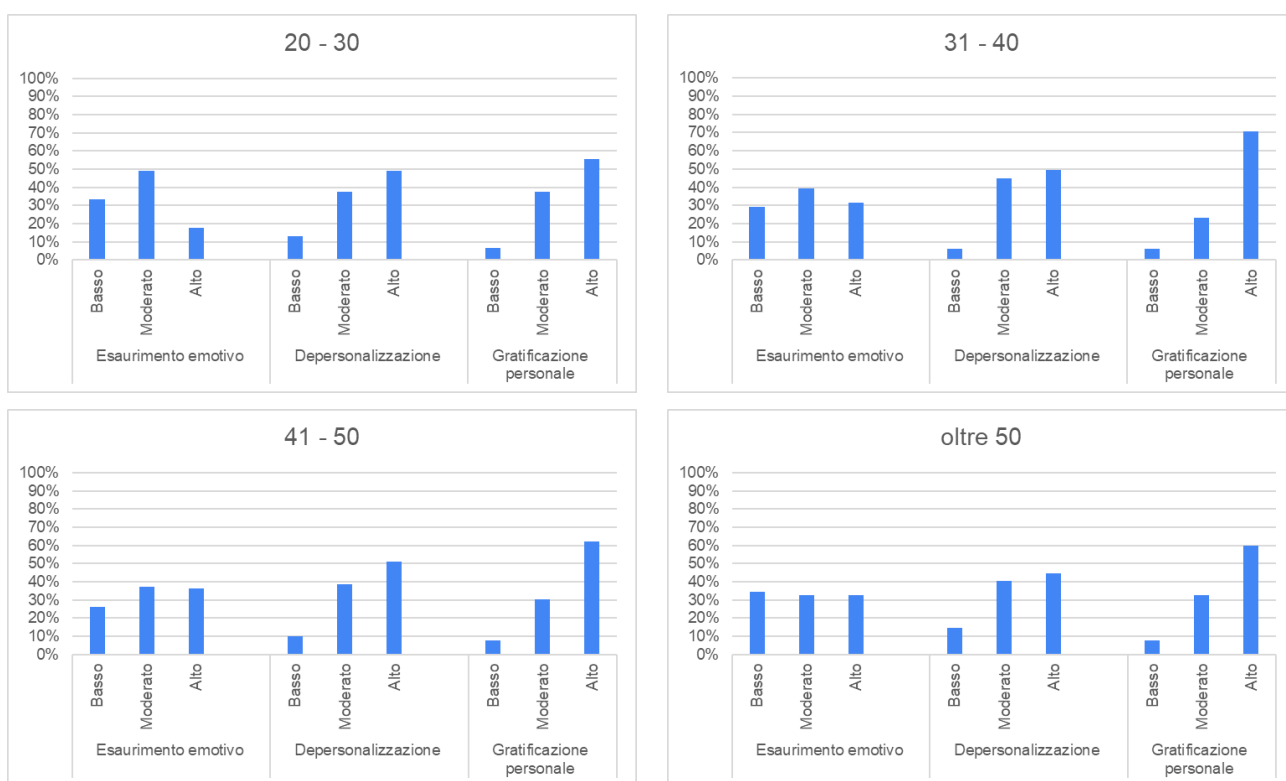


Fig. 4 – Grafico risultati per Età

Nell'analisi per fasce di età il profilo è abbastanza coerente, ma con alcune interessanti differenze. Nell'ambito dell'esaurimento emotivo, il rischio alto è minore nella fascia 20-30 (18%), per poi salire con l'aumentare dell'età (31-40: 32%, 41-50: 36%, oltre 50: 33%). La depersonalizzazione è stabilmente critica in tutte le fasce d'età. La gratificazione personale è ugualmente stabile sull'alto rischio, con un picco tra i 31 e 40 anni (71%).



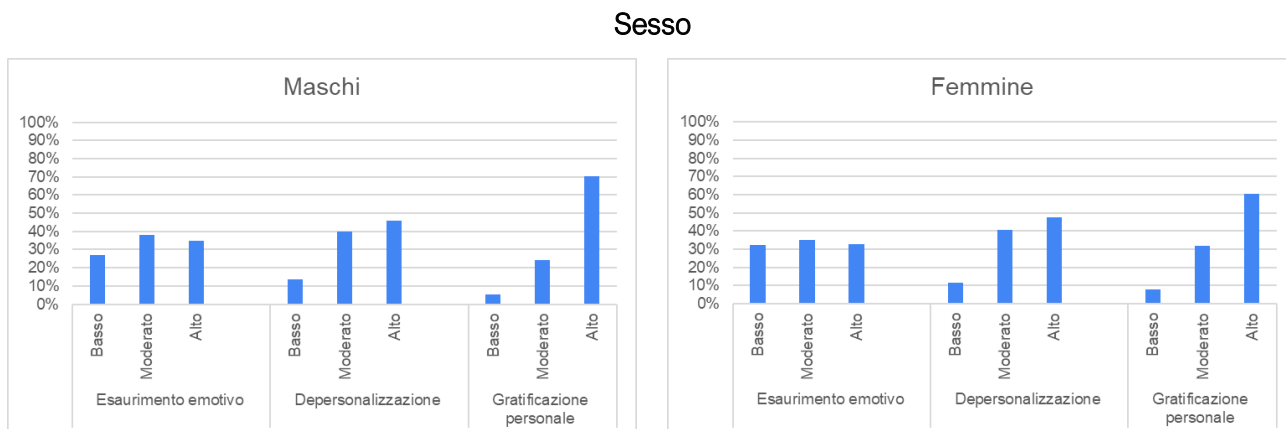


Fig. 5 – Grafico risultati per Sesso

La distinzione in base al sesso è per lo più uguale, solo si differenzia il grado di rischio alto nella gratificazione personale che è più elevata nei maschi (70%) rispetto alle femmine (61%).

Autoefficacia percepita – risultati

Il questionario (appendice B) è strutturato su scala Likert con un range di valori da 1 a 5 ed esplora quattro fattori, interni ed esterni, che assumono particolare rilievo nell'operato dei docenti. Nello specifico l'autoefficacia è stata analizzata in riferimento:

- 1 – 5 alla percezione del funzionamento dell'Istituto in cui opera il docente;
- 6 – 10 alla capacità di progettazione delle attività didattiche svolte dal docente nella propria classe o in accordo con i colleghi e i servizi del territorio in riferimento a progetti extracurricolari e interdisciplinari;
- 11 – 16 alla qualità delle relazioni instaurate con gli alunni, alla possibilità di promuovere un buon clima di classe e di inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali;
- 17 – 21 all'impiego nell'attività professionale delle conoscenze acquisite durante la formazione Universitaria e/o l'aggiornamento continuo;

Nella nostra ricerca, in riferimento agli item che indagano la correlazione tra autoefficacia e percezione del funzionamento del proprio Istituto, si può osservare che i risultati si attestano sui valori più bassi rispetto a quelli totali.

Item	1 - 5	6 - 10	11 - 16	17 - 21	TOT
M	3,2	3,8	3,8	3,5	3,6

Tab. 3 - Esiti questionario Autoefficacia percepita

In riferimento agli item che indagano la correlazione tra autoefficacia e percezione del funzionamento del proprio Istituto (tab. 3), si può osservare che i risultati si attestano sui valori più bassi rispetto a quelli totali. In particolare, tra i docenti dei CPIA con un valore medio di 2,8. Gli insegnanti, infatti, riferiscono di sentire come difficoltoso l'ottenimento di collaborazione da parte di tutte le figure che operano all'interno dell'Istituto e che dovrebbero lavorare in sinergia per realizzare interventi per prevenire la dispersione scolastica o promuovere azioni educative sul territorio. Specialmente vengono segnalati come inefficaci la capacità dell'istituto di ottenere una buona partecipazione da parte delle famiglie e di fornire ai docenti un aggiornamento attento alle realtà e bisogni degli alunni (M 3,1).

Rispetto alla sfera che ha indagato l'autoefficacia percepita nella gestione della propria didattica si osserva una crescita della media a 3,8 con un criterio maggiore (M 4,2) nella possibilità di lasciare un segno positivo negli alunni attraverso l'attività didattica. Volessimo fare una riflessione su questi primi dati, i docenti sembrano suggerire che si sentono più efficaci all'interno delle loro classi (in un lavoro svolto in solitudine, potremmo dire) potendo lasciare un segno positivo negli alunni, obiettivo che sentono di non riuscire pienamente a realizzare quando si tratta di raggiungerlo attraverso un lavoro di rete. Ciò è confermato dalle risposte all'item n.10 (riesco a progettare attività inter o extra curriculari in accordo coi colleghi e/o i servizi del territorio) che rivela raggiungere una media di 3,1.

Stesso andamento lo osserviamo nella parte del questionario dedicata alle relazioni. L'autoefficacia percepita è maggiormente avvertita nella relazione con i propri alunni (nuovamente in piena solitudine dentro

la propria classe) piuttosto che nella capacità di coinvolgere positivamente i colleghi in progetti e attività che dovrebbero promuovere un clima di collaborazione e supporto vicendevole. Interessante è osservare come si descrivano efficaci nel promuovere un clima di inclusione degli alunni con Bisogni educativi Speciali (M 4,1) con un'inflexione negativa (M 3,7) nella gestione dei comportamenti oppositivi degli alunni.

L'ultima area indagata suggerisce come i docenti percepiscano non pienamente soddisfacente la pratica lavorativa in continuità con il percorso formativo svolto e la formazione continua di aggiornamento con una media del 3,5 e con un punto di caduta a 3,3 negli item "Riesco a trarre piacere e interesse dalla formazione continua" e "Riesco a percepire che la mia carriera accademica/formativa è in linea con gli obiettivi professionali".

Conclusioni

Sul versante del burnout i risultati evidenziano segnali di criticità con elementi particolarmente marcati nelle dimensioni della gratificazione personale e della depersonalizzazione. Tali esiti possono essere letti come indicatori di un possibile affaticamento professionale e dell'attivazione di modalità di fronteggiamento, che, se persistenti, possono incidere nel tempo la qualità della relazione educativa, il clima di classe, nonché la stabilità emotiva e il benessere dei docenti.

In parallelo l'analisi dell'autoefficacia percepita mette in luce un nodo sensibile nell'area relativa alla percezione del funzionamento dell'istituto, che si rivela un contesto che appare poco supportivo, anche in questo caso con possibili ricadute sul benessere professionale. Così come viene sottolineata la difficoltà a creare reti di collaborazione con i Servizi e il territorio.

Si precisa che i risultati derivano da un questionario autosomministrato e hanno carattere descrittivo, non hanno pertanto finalità diagnostiche. I risultati possono essere utilizzati come base informativa per eventuali approfondimenti e per la definizione di priorità di monitoraggi e azioni in relazione al benessere lavorativo.

Bibliografia

- Aiello P., Sharma U., Dimitrov D.M., Di Gennaro D.C., Pace E.M., Zollo I. & Sibilio M. (2016), *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale» 15(1), pp.64-87
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, W. H. Freeman and Company
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson
- Borgogni L., Petitta L. & Steca P. (2001), *Efficacia personale e collettiva nei contesti organizzativi*, in Caprara (ed), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson
- Caprara G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali*, Erickson, Trento
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Steca P. & Malone P.S. (2006), *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*, «Journal of School Psychology», vol. 44, n. 6, pp. 473-490
- Di Biasi V., Domenici G., Capobianco R. & Patrizi N. (2014), *Teacher Self- Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente - SAED): adattamento e validazione in Italia*, «ECPS Journal», n. 10, pp. 485-509
- Hattie J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Abingdon, Routledge
- Horvitz B.S., Beach A.L., Anderson M.L & Xia J. (2015), *Examination of faculty self-efficacy related to online teaching*, «Innovative Higher Education», n.40(4), pp.305-316
- Maslach C. & Leiter M.P., (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento
- Massarutto C., Mehrnoosh Z. & Fusi S. (2024), *Autoefficacia percepita e burnout nell'attività di insegnamento*, «Kairòs» n.1, pp.39-48
- Mehrnoosh Z., Fusi S., Davi D., Campedelli L., Rocco di Torrepadula G., D'Aleo E. (2026), *Empowering Teachers for Inclusive and Community-Based Education: Validation of the QVA-I Questionnaire* - IN FASE DI PUBBLICAZIONE



- Mordini V., Castellucci V., Giardi W. & Tripaldi S. (2013), *Burnout, empatia e regolazione emotiva: quali relazioni*, «Cognitivismo Clinico» n.10, pp.185-199
- Murdaca A.M., Oliva P. & Nuzzaci A. (2014), *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», n.12, pp. 99-120
- Sirigatti S., Stefanile C., & Menoni E. (1988). Per un adattamento italiano del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Bollettino di Psicologia Applicata*. 187-188. 33-39
- Stefanile C. (1988), *Christina Maslach: a proposito di «burnout-sindrome»*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol. 187-188, pp. 25-28
- Tschannen-Moran M. & Hoy A.W. (2001), *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, «Teaching and teacher education», n.17(7), pp.783-805



APPENDICE A
Scala Maslach Burnout Inventory

Nota: il questionario originale riporta la parola *pazienti*, ma è stato adattato alla situazione specifica sostituendo *pazienti* con *studenti*

Domande	Quanto spesso?
1. Mi sento coinvolta/o emotivamente nel mio lavoro	0 1 2 3 4 5 6
2. Alla fine di una giornata lavorativa mi sento un oggetto	0 1 2 3 4 5 6
3. Mi sento stanca/o sin dal mattino all'idea di dover affrontare un altro giorno di lavoro	0 1 2 3 4 5 6
4. Mi immedesimo facilmente nei sentimenti dei miei studenti	0 1 2 3 4 5 6
5. Mi accorgo di trattare alcuni studenti come degli oggetti	0 1 2 3 4 5 6
6. Lavorare con la gente tutto il giorno per me è un vero stress	0 1 2 3 4 5 6
7. Affronto molto bene i problemi dei miei studenti	0 1 2 3 4 5 6
8. Mi sento consumata/o dal mio lavoro	0 1 2 3 4 5 6
9. Mi sento positivamente influenzato dal vissuto degli altri nel mio lavoro	0 1 2 3 4 5 6
10. Sono diventata/o più insensibile verso gli altri da quando faccio questo lavoro	0 1 2 3 4 5 6
11. Mi preoccupa che questo lavoro mi stia indurendo	0 1 2 3 4 5 6
12. Mi sento piena/o di energia	0 1 2 3 4 5 6
13. Mi sento molto frustrata/o dal mio lavoro	0 1 2 3 4 5 6
14. Non mi interessa quello che succede ai miei studenti	0 1 2 3 4 5 6
15. Mi sembra di lavorare troppo	0 1 2 3 4 5 6
16. Lavorare a diretto contatto con la gente è molto stressante	0 1 2 3 4 5 6
17. Riesco facilmente a creare un'atmosfera rilassata con i miei studenti	0 1 2 3 4 5 6
18. Mi sento esaurita/o dopo una giornata di lavoro a contatto con i studenti	0 1 2 3 4 5 6
19. Ho avuto molte gratificazioni da questo lavoro	0 1 2 3 4 5 6
20. Mi sento sul ciglio del baratro	0 1 2 3 4 5 6



21. Nel mio lavoro affronto i problemi emotivi con molta calma	0 1 2 3 4 5 6
22. Mi sembra che i studenti si sfoghino con me dei loro problemi	0 1 2 3 4 5 6



APPENDICE B

Questionario di valutazione dell'autoefficacia percepita negli insegnanti (QVA-I)

1. Il mio Istituto è capace di promuovere azioni educative sul territorio	1 2 3 4 5
2. Il mio Istituto è capace di ottenere la collaborazione dei servizi sanitari e sociali presenti sul territorio	1 2 3 4 5
3. Il mio Istituto è capace di realizzare interventi per prevenire la dispersione scolastica	1 2 3 4 5
4. Il mio istituto sa ottenere una buona partecipazione da parte delle famiglie	1 2 3 4 5
5. Il mio Istituto è capace di fornire ai docenti un aggiornamento attento alle realtà e bisogni degli alunni	1 2 3 4 5
6. Sono capace di progettare e stabilire una routine di classe rispettandola con costanza	1 2 3 4 5
7. Sono capace di usare efficacemente il tempo a mia disposizione durante l'orario di lezione	1 2 3 4 5
8. Sono capace di usare efficacemente il tempo a mia disposizione durante l'anno scolastico	1 2 3 4 5
9. Credo di lasciare un <i>segno</i> positivo nei miei alunni attraverso il mio lavoro	1 2 3 4 5
10. Riesco a progettare attività inter o extra curriculari in accordo coi colleghi e/o i servizi del territorio	1 2 3 4 5
11. Generalmente riesco a catturare l'attenzione e l'interesse dei miei alunni	1 2 3 4 5
12. Riesco a promuovere un clima di classe efficace che consente ai miei alunni di lavorare proficuamente	1 2 3 4 5
13. Sono capace di intervenire adeguatamente sui comportamenti oppositivi dei miei alunni	1 2 3 4 5
14. Sono capace di far rispettare le regole ai miei alunni	1 2 3 4 5
15. Sono capace di coinvolgere positivamente i colleghi in attività di mia ideazione	1 2 3 4 5
16. Riesco a promuovere nella mia classe un clima di inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali	1 2 3 4 5



17. Percepisco di lavorare al massimo delle mie potenzialità	1 2 3 4 5
18. Riesco a perseguire con continuità l'aggiornamento formativo	1 2 3 4 5
19. Riesco a trarre piacere e interesse dalla formazione continua	1 2 3 4 5
20. Riesco a percepire che la mia carriera accademica/formativa è in linea con gli obiettivi professionali	1 2 3 4 5
21. Riesco a mettere in pratica le conoscenze acquisite nel mio percorso di studi e/o aggiornamento	1 2 3 4 5