

**Intelligenza emotiva di tratto e burnout professionale
negli insegnanti di scuola primaria.
Una rassegna sistematica della letteratura**

**Trait emotional intelligence and burnout in primary school teachers.
A systematic review**

Giacomo Mancini*, Nicole Righi*, Elena Trombini°, Roberta Biolcati*

* Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Alma Mater Studiorum Università di Bologna
e-mail: giacomo.mancini7@unibo.it,
e-mail: r.biolcati@unibo.it;
° Dipartimento di Psicologia
Alma Mater Studiorum Università di Bologna
e-mail: elena.trombini@unibo.it.

Ricevuto: 10.09.2021 - **Accettato:** 30.01.2022

Pubblicato online: 28.04.2022

Riassunto

La presente rassegna si propone di esaminare le pubblicazioni scientifiche internazionali che hanno indagato il rapporto tra l'Intelligenza Emotiva (intesa secondo il modello dei tratti e valutata attraverso questionari *self-report*), e il burnout professionale (caratterizzato da esaurimento emotivo, sentimenti di de-personalizzazione e ridotta autoefficacia) negli insegnanti di scuola primaria. Le recenti ricerche in questo campo, che non sono ancora state sufficientemente sistematizzate, sottolineano infatti l'importanza delle competenze emotive per facilitare e migliorare sia la prestazione lavorativa dei docenti, sia i processi di insegnamento-apprendimento. Alti livelli di Intelligenza Emotiva negli insegnanti sono correlati da un lato a una riduzione dello stress e dell'affaticamento emotivo, e dall'altro ad una maggiore soddisfazione personale nello svolgimento del proprio lavoro; inoltre, sono associati a migliori rapporti con tutti i protagonisti dell'ambiente educativo, con conseguenti effetti positivi sulla qualità della relazione con gli alunni e delle acquisizioni dei saperi.

G. Mancini et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2022oa13705

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Parole chiave: intelligenza emotiva, burnout professionale, insegnanti, scuola primaria, benessere psicologico

Abstract

This review aims to examine the international scientific publications that have investigated the relationship between Emotional Intelligence (defined according to the trait model and assessed via self-report questionnaires), and professional burnout (emotional exhaustion, depersonalization and reduced self-efficacy) in primary school teachers. Recent research in this area, which has not yet been sufficiently systematized, emphasizes the importance of emotional competencies to facilitate and improve both teachers' job performance and teaching-learning processes. High levels of Emotional Intelligence in teachers are correlated with a reduction in stress and emotional fatigue and with greater personal satisfaction in carrying out their work; moreover, they are associated with better relationships with all the actors in the educational setting, with consequent positive effects on the quality of relationships with pupils and the knowledge acquisition.

Keywords: emotional intelligence, burnout, teachers, primary school, psychological well-being

Introduzione

La scuola primaria costituisce uno degli ambienti di vita più importanti per gli individui in età evolutiva sotto il profilo esperienziale, relazionale, cognitivo ed emotivo. In tale contesto, il benessere scolastico, che rappresenta la componente essenziale per costruire e interiorizzare le conoscenze a partire dai processi di apprendimento, è fortemente correlato alla qualità della relazione tra insegnante e alunno (Brophy-Herb et al., 2007). Pertanto, avere a cuore il benessere del bambino significa anche promuovere la salute di chi si occupa di lui. Il benessere professionale e psicologico degli insegnanti, infatti, è alla base della loro capacità di supportare adeguatamente gli studenti (Oberle et al., 2020) e di fungere per questi ultimi da figure di riferimento e di identificazione. Tuttavia, nel contesto socio-culturale attuale, sempre più spesso tale benessere è messo a rischio da numerose cause di pressione, che afferiscono sia alla sfera propriamente professionale e istituzionale, sia alle trasformazioni sociali e culturali in essere. Innanzitutto, nella realtà contemporanea, il ruolo e le funzioni degli insegnanti di scuola primaria sono profonda-

mente mutati, e il compito dei docenti è diventato molto più complesso in quanto non consiste più soltanto nella mera trasmissione di conoscenze. Oggi, gli insegnanti sono chiamati ad assumersi la responsabilità della gestione del rapporto educativo nella sua interezza e ad instaurare relazioni positive con i propri alunni per poterli coinvolgere pienamente nell'apprendimento sia dei tradizionali contenuti disciplinari, sia delle competenze interpersonali (Hughes et al., 2008), come le abilità sociali ed emotive, indispensabili per orientarsi e adattarsi all'ambiente. Tra i fattori di pressione legati all'istituzione scolastica vi sono poi gli eccessivi carichi di lavoro, il salario insoddisfacente, le difficoltà nella gestione delle classi sempre più numerose e dalla composizione eterogenea, la mancanza di supporto da parte dei colleghi, le relazioni difficoltose con le famiglie (Santavirta et al., 2007). Allo stesso tempo, le sollecitazioni che derivano dai mutamenti della configurazione sociale e la necessità di offrire una didattica inclusiva richiedono agli insegnanti di attingere continuamente alla propria sfera socio-affettiva per gestire relazioni multiformi sia con gli alunni (stranieri, con disturbi specifici dell'apprendimento o bisogni educativi speciali, ecc.), sia con le nuove realtà familiari (composite, omogenitoriali, multietniche, ecc.). Pertanto, gli insegnanti più vulnerabili (individualmente più fragili, scarsamente formati, a fine carriera, ecc.) possono arrivare a sentirsi sopraffatti dal proprio lavoro, a perdere motivazione, fino a provare disinteresse nei confronti di alunni, genitori e colleghi, e insoddisfazione verso il proprio operato.

Quando questi sentimenti di stanchezza, indifferenza e malcontento sono consistenti e persistono nel tempo possono essere declinati come tre sintomi caratteristici della sindrome del burnout professionale, secondo il modello di Maslach e Jackson (1981): (1) esaurimento emotivo, caratterizzato da una sensazione di profonda stanchezza emotiva e fisica dovuta a un impiego eccessivo delle proprie risorse emotive; (2) depersonalizzazione, contraddistinta da sentimenti di estremo distacco nei confronti degli altri espresso con un atteggiamento freddo, cinico, indifferente; (3) ridotta efficacia personale, rappresentata da sentimenti di insoddisfazione nei confronti del proprio lavoro legati a una generale sensazione di incompetenza (Guglielmi & Fraccaroli, 2016). Tali dimensioni sono state indagate attraverso la costruzione di uno strumento, il Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach et al., 1996) inizialmente volto a misurare i livelli di stress dei lavoratori in ambito sanitario ed esteso recentemente anche alle professioni educative. Dall'MBI, infatti, sono poi derivati altri questionari, tra i quali il Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS; Shafueli et al., 1996) per tutte le altre occupazioni e il Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES; Ryu et al., 2003), uno strumento specificamente pensato per coloro che operano nel campo

dell'istruzione. Come è noto, il burnout è una sindrome provocata dallo stress cronico e le sue conseguenze includono diminuzione della produttività e assenteismo, con un calo della soddisfazione lavorativa, una riduzione dell'impegno e ricadute negative sulle relazioni con i colleghi e gli utenti. Oltre alla sfera lavorativa, il burnout influenza negativamente anche la condizione psicofisica dell'individuo, intaccando la qualità della vita: esso è responsabile, infatti, dello sviluppo di disturbi psicosomatici e di sintomi che alterano la salute mentale, come ansia e depressione (Maslach et al., 2001). Negli insegnanti una condizione di burnout professionale si può tradurre in gravi difficoltà a gestire le proprie emozioni in classe, influenzando negativamente la qualità dell'educazione, con conseguente perdita di coinvolgimento e motivazione da parte degli studenti (McLean et al., 2017).

Secondo la teoria *Job demands-resources*, sviluppata da Demerouti e collaboratori (2001) al fine di analizzare il fenomeno dello stress lavorativo, tutte queste conseguenze sarebbero legate al disequilibrio tra la carenza di risorse a disposizione dell'individuo e la quantità di richieste provenienti dall'ambiente lavorativo. Queste ultime, che all'interno del modello vengono denominate *job demands*, sono spesso percepite dalla persona come impossibili da soddisfare. Ad esse si contrappongono le caratteristiche del lavoro che fungono da risorse e da fattori di protezione per la salute, dette appunto *job resources*. Dunque, accanto ai fattori di rischio, i cosiddetti *stressor* individuali e ambientali che possono facilitare la comparsa della sindrome del burnout, giocano un ruolo fondamentale anche i fattori protettivi. Tra questi, in ambito psicologico, spicca l'intelligenza emotiva (IE) un costrutto composito, sviluppato a partire dagli anni Novanta, che comprende una vasta gamma di differenze individuali nel modo che le persone hanno di percepire, comunicare, regolare e comprendere le proprie e altrui emozioni (Hughes & Evans, 2018), e in cui convergono sia le caratteristiche di adattabilità dell'intelligenza, sia le esperienze soggettive basate sulle emozioni. Facilitando la regolazione emozionale nell'individuo, l'IE riduce l'impatto degli stressor: per esempio, gli individui dotati di più elevati livelli di IE percepirebbero le situazioni emotivamente stressanti come sfide piuttosto che come minacce (Mérida-López & Extremera, 2017). Trasversalmente alle diverse professioni, diversi studi mostrano che alti livelli di IE, indipendentemente dal modello di riferimento, correlano negativamente con il burnout e che individui con alti livelli di IE hanno maggiore controllo sul proprio lavoro e ne sono maggiormente soddisfatti (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008), si sentono più competenti ed efficienti (Weng et al., 2011; Lee & Ok, 2012), sono più empatici e migliorano la qualità delle proprie relazioni (Chan, 2006; Kaur et al., 2013; Gleason et al., 2020). Per quanto attiene

al contesto scolastico, Puertas Molero e colleghi (2019) sottolineano l'importanza delle competenze emotive per facilitare e migliorare sia la performance lavorativa dei docenti, sia il processo di insegnamento-apprendimento, in quanto l'IE negli insegnanti è un fattore in grado di ridurre lo stress e l'affaticamento emotivo ed è associato a maggiore soddisfazione personale nel lavoro e a migliori relazioni sociali con tutti i protagonisti dell'ambiente educativo.

Negli ultimi anni, sono stati concepiti e tradotti in termini operativi diversi quadri teorici e modelli esplicativi di IE che si differenziano principalmente sulla base degli strumenti di misura adottati, o sul coinvolgimento di abilità specifiche, piuttosto che su un'integrazione più globale delle componenti (Petrides, 2010). La distinzione principale, ormai ampiamente condivisa dalla comunità scientifica internazionale, riguarda da un lato l'IE di abilità legata a misurazioni basate sulla performance, e dall'altro i modelli di tratto e quelli misti supportati dai dati raccolti attraverso strumenti di autovalutazione (self-report). Salovey e Mayer (1990) furono i primi a definire l'IE come l'abilità di monitorare le emozioni proprie e altrui, di distinguerle tra loro e di usare tale informazione per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni. Secondo questo modello, l'IE è rilevabile misurando la performance dell'individuo attraverso strumenti come il Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2003), non esenti da limiti a livello psicometrico (Petrides, 2009). Successivamente, Bar-On ha teorizzato un modello misto in cui l'IE è costituita da un insieme interconnesso di competenze e facoltà, emotive e sociali, che determinano il livello di efficacia con cui l'individuo si esprime, comprende se stesso e gli altri e si relaziona. In questo modello, l'IE viene misurata attraverso uno strumento di autovalutazione, il Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-on, 2006), nei confronti del quale alcuni autori (es. Conte, 2005) hanno avanzato delle critiche: nonostante l'adeguata attendibilità, lo strumento non godrebbe di una validità sufficiente per valutare le dimensioni di personalità.

A differenza delle due precedenti concezioni, l'IE di tratto, o autoefficacia emotiva, teorizzata da Petrides e Furnham (2007), è definita come una costellazione di auto-percezioni correlate alle emozioni e collocate ai livelli inferiori delle tassonomie gerarchiche di personalità. In quanto insieme di disposizioni comportamentali legate (e in parte sovrapposte) alla personalità, l'IE di tratto non risulta correlata alle abilità cognitive distinguendosi, pertanto, dal modello di abilità (Petrides et al., 2008; Petrides, 2010). Inoltre, l'IE di tratto è "l'unica definizione operativa a riconoscere la soggettività caratteristica dell'esperienza emotiva" (Petrides, 2010, p. 137) che comprende attitudini personali come l'empatia e

l'assertività, disposizioni come la competenza sociale e l'ottimismo. Conseguentemente, essa gioca un ruolo rilevante negli *emotional jobs* (Tuxford & Bradley, 2015) vale a dire in quelle professioni, come l'insegnamento, caratterizzate dall'esposizione a situazioni e scambi interpersonali emotivamente impegnativi, che richiedono uno sforzo costante nel gestire e regolare gli stati affettivi propri e altrui. Il modello dell'IE di tratto è stato operazionalizzato attraverso uno strumento di auto-valutazione, il Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides, 2009).

Nonostante le numerose ricerche che hanno indagato l'associazione tra IE e burnout nei contesti educativi, la letteratura manca di una sistematizzazione volta ad approfondire la relazione specifica tra burnout e IE di tratto. Inoltre, gli studi precedenti hanno interessato trasversalmente i docenti afferenti ai diversi livelli di istruzione, senza focalizzarsi su un distinto grado di scuola come la primaria, che rappresenta una tappa fondamentale del primo ciclo di istruzione. Infatti, è con l'ingresso alla scuola primaria, la cui finalità è il conseguimento delle conoscenze e delle abilità indispensabili per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona, che il bambino stabilisce il rapporto fondamentale con la scuola e lo studio. Nel passaggio dalla scuola dell'infanzia (ancora molto inserita all'orbita del contesto familiare) alla scuola primaria il bambino si separa più nettamente dalle figure genitoriali, scopre il gruppo dei compagni e, cercando una propria collocazione di ruolo attraverso il confronto con gli altri e con le regole condivise, costruisce e consolida l'immagine di sé. Inoltre, attraverso le conoscenze e i linguaggi caratteristici di ciascuna disciplina, la scuola primaria pone le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico necessario per diventare cittadini consapevoli e responsabili, sviluppando le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose e favorendo negli alunni l'acquisizione dei saperi irrinunciabili. Per tutte queste ragioni, sui docenti del primo grado dell'istruzione obbligatoria, in quanto figure cruciali coinvolte nella relazione educativa, ricadono numerose ed elevate aspettative provenienti non solo dalle famiglie degli alunni, ma dall'intera comunità sociale. Tali attese costituiscono un aggravio di tensione nel lavoro quotidiano ed esercitano inevitabilmente una pressione sul senso di responsabilità degli insegnanti che, come si è detto, in sinergia con altri fattori stressanti, può portare a un progressivo logoramento professionale. Negli ultimi anni, infatti, è sensibilmente aumentata la richiesta di aiuto psicologico (per esempio attraverso l'accesso agli sportelli di ascolto attivati nelle scuole) da parte degli insegnanti di scuola primaria, e ciò rende tanto più necessaria la definizione di obiettivi e strategie di intervento da attuare in tali casi. Pertan-

to, la presente rassegna si propone di esaminare i contributi scientifici che interessano gli aspetti peculiari, le criticità e i contesti operativi connessi all'IE di tratto (valutata attraverso questionari self-report) e al suo coinvolgimento nei contesti educativi come fattore protettivo del benessere degli insegnanti di scuola primaria, con particolare riferimento all'ambito del burnout professionale.

Metodo

Ricerca della letteratura

L'obiettivo della revisione è quello di analizzare la relazione tra burnout professionale e IE di tratto autovalutata negli insegnanti di scuola primaria. La ricerca degli articoli è stata realizzata nei mesi di aprile e maggio 2021 attraverso le banche dati SCOPUS, PubMed e Web of Science (WOS). L'analisi è stata condotta individuando articoli pubblicati in lingua inglese negli ultimi dieci anni, compresi tra il 2011 e il 2021. Le parole chiave "burnout", "trait emotional intelligence" e "teacher" sono state utilizzate in varie combinazioni, con l'operatore booleano "and". In aggiunta, è stata effettuata una ricerca manuale sul motore di ricerca Google Scholar al fine di rendere la revisione più completa.

Criteri di inclusione ed esclusione

Gli studi selezionati, 7 in totale, sono stati inclusi nella revisione perché incontravano tutti i criteri di seguito descritti. Il primo criterio per l'inclusione ha previsto la selezione di studi empirici, così che gli studi esclusivamente teorici e le revisioni non venissero considerati. In secondo luogo, sono state selezionate solo le ricerche che hanno approfondito la relazione tra burnout e IE di tratto. Relativamente a quest'ultima variabile, sono stati presi in analisi esclusivamente i lavori che hanno utilizzato il Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides, 2009), la Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS; Schutte et al., 1998) e la Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995), tutti strumenti di misurazione self-report che consentono di valutare l'IE di tratto nella sua forma estesa e i cui risultati possono essere interpretati attraverso la prospettiva teorica formulata da Petrides (2009). Infine, il terzo criterio di eleggibilità ha imposto di esaminare soltanto gli studi condotti su un campione totale (o almeno parziale) di insegnanti di scuola primaria.

Estrazione dei dati

Dalla ricerca iniziale sono stati ottenuti 70 articoli: 11 da Scopus, 3 da PubMed, 26 da WOS, mentre 30 sono stati rinvenuti su Google Scholar. La rimozione dei duplicati, degli studi ai quali non è stato possibile accedere e degli articoli in lingua diversa dall'inglese ha portato ad ottenere 52 contributi scientifici. Attraverso la lettura di titolo e abstract, sono stati ulteriormente eliminati gli studi non empirici, quelli di argomento non pertinente e quelli non peer reviewed, fino ad ottenere 41 studi eleggibili. Infine, l'ulteriore eliminazione di 34 studi è stata legata a tre possibili cause: (1) all'interno del campione non erano presenti insegnanti di scuola primaria; (2) lo studio considerava solo una delle due variabili tra burnout e IE; (3) l'IE veniva misurata con strumenti diversi dai tre questionari oggetto del nostro studio (TEIQue, SEIS e TMMS).

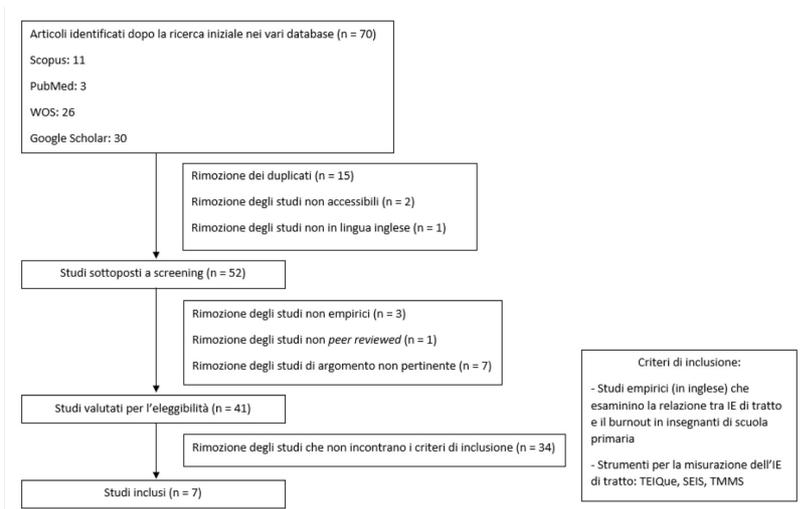


Figura 1 – Diagramma di flusso del processo di selezione degli studi

Al termine del processo di selezione (Figura 1) sono stati esclusi complessivamente 63 studi, ottenendo quindi 7 articoli che hanno soddisfatto tutti i criteri di inclusione. Tali articoli sono stati studiati integralmente e confrontati tra loro per analizzare le relazioni tra IE di tratto e burnout negli insegnanti di scuola primaria sulla base dei dati presentati. Per realizzare la revisione sono state seguite le indicazioni riportate nelle linee guida per le revisioni sistematiche PRISMA (Moher et al., 2015).

Risultati

La Tabella 1 mostra i dati estratti da ognuno degli studi inclusi nella presente revisione, organizzati in ordine cronologico dal più al meno recente. All'interno della tabella si possono consultare: autori dello studio; anno di pubblicazione; paese in cui è stato condotto lo studio; titolo; informazioni relative ai partecipanti (campione); strumenti di misurazione; breve sintesi dei risultati relativi all'associazione tra IE di tratto e burnout.

Tra gli studi inseriti in questa revisione, Mancini, Mameli, Biolcati (*in press*), Janković, Marjanović, Dimitrijević (2020) e Fiorilli, Benevene, De Stasio, Buonomo, Romano, Pepe e Addimando (2019) hanno misurato l'IE di tratto attraverso il Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF; Petrides, 2009), versione breve del TEIQue. Questo strumento è formato da due item per ognuna delle 15 sottoscale organizzate in quattro fattori: emotività, autocontrollo, socievolezza e benessere. Schoeps, Tamarit, Peris-Hernández e Montoya-Castilla (2021) e Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos e Pulido-Martos (2012) hanno utilizzato il Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995) per rilevare l'IE di tratto negli insegnanti. Questo strumento a 24 item (versione ridotta del TMMS) rileva: attenzione ai sentimenti, chiarezza emotiva e riparazione emotiva. Cohen e Abedallah (2015) e Colomeischi (2015), invece, hanno utilizzato la Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS; Schutte et al., 1998), una scala a 33 item che Cohen et al. (2015) hanno suddiviso in tre sottoscale: valutazione ed espressione delle emozioni, regolazione delle emozioni e utilizzo delle emozioni.

Nella maggior parte dei casi i livelli di burnout degli insegnanti sono stati rilevati attraverso il Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach et al., 1996) e suoi adattamenti. Diversamente dagli altri, Fiorilli e collaboratori (2019) hanno utilizzato la versione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI; Fiorilli et al., 2015) mentre Schoeps e colleghi (2021) hanno utilizzato lo Spanish Burnout Inventory (SBI; Gil-Monte, 2011). Come l'MBI, che è diviso in tre sottoscale (esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta efficacia personale), anche il CBI presenta tre dimensioni: burnout legato alla vita personale, burnout associato all'ambito lavorativo e burnout associato al contatto con l'utenza (Avanzi et al., 2013). A differenza degli altri strumenti per la rilevazione del burnout negli insegnanti, lo SBI è una scala a 20 item suddivisa in quattro sottoscale: entusiasmo verso il lavoro, esaurimento psicologico, indolenza e senso di colpa (Figueiredo-Ferraz et al., 2013). Gli studi qui descritti hanno esaminato la relazione tra IE di tratto e burnout negli insegnanti di scuola primaria seguendo disegni di ricerca di tipo trasversale.

Tabella 1 - Sintesi degli studi inseriti nella revisione sistematica

Autori (anno)	Paese	Titolo	Campione	Strumenti IE/B	Risultati
Mancini et al. (in press)	Italia	Burnout in Italian primary teachers: the predictive effects of trait Emotional Intelligence, anxiety trait and job instability	137 insegnanti (scuola primaria) 94.2% F 28-66 aa ($M = 47.17$, $DS = 8.88$) 1-41 aa di esperienza ($M = 20.15$, $DS = 10.51$)	TEIQue-SF; MBI (versione italiana)	Correlazione negativa tra: IET ed esaurimento emotivo ($r = -0.33^{**}$); IET e ridotta efficacia personale ($r = -0.38^{**}$). IET predice negativamente l'esaurimento emotivo ($\beta = -0.18^*$) e la ridotta efficacia personale ($\beta = -0.23^{**}$).
Schoeps et al. (2021)	Spagna	Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers: A Mediation Study	200 insegnanti (8.38% scuola dell'infanzia, 28.8% scuola primaria, 56.02% scuola secondaria, 6.81% consulenti scolastici) 73.5% F 22-64 aa ($M = 44.97$, $DS = 9.31$) 79.49% 3-30 aa di esperienza	TMMS-24 (versione spagnola); SBI	Correlazione positiva tra: IET ed entusiasmo verso il lavoro (r varia tra 0.21^{**} e 0.41^{**}). Correlazione negativa tra: chiarezza e riparazione emozionale con indolenza ed esaurimento psicologico (r varia tra -0.18^* e -0.27^*). Affetto positivo media la relazione tra IET ed entusiasmo verso il lavoro. Affetto negativo media la relazione tra IET e dimensioni

					negative del B (indolenza, esaurimento psicologico e senso di colpa).
Janković et al. (2020)	Serbia	The Role of Trait Emotional Intelligence in Teaching: Can It Moderate the Effects of Student Disruptive Behavior on Teachers' Burnout?	70 insegnanti (scuola primaria) 81.43% F 24-59 aa ($M = 41.78$) 6 mesi-44 aa di esperienza ($M = 14.04$)	TEIQue-SF; MBI-ES	Correlazione negativa tra: IET ed esaurimento emotivo ($r = -0.38^{**}$); IET e depersonalizzazione ($r = -0.36^{**}$). Correlazione positiva tra IET e realizzazione personale ($r = 0.49^{**}$).
Fiorilli et al. (2019)	Italia	Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support	318 insegnanti (13.1% scuola dell'infanzia, 71.2% scuola primaria) 94.7% F 27-65 aa ($M = 47.1$, $DS = 8.55$) 1-41 aa di esperienza ($M = 28.1$, $DS = 11.1$)	TEIQue-SF (versione italiana); CBI	Correlazione negativa tra: IET e B (r varia tra -0.196^{**} e -0.461^{**}). In particolare, l'autrice sottolinea le seguenti correlazioni negative tra: benessere e burnout lavoro-correlato ($r = -0.46^{**}$); benessere e burnout legato a variabili personali ($r = -0.44^{**}$); burnout legato agli studenti e socievolezza ($r = -0.34^{**}$); burnout legato agli studenti ed autocontrollo ($r = -0.35^{**}$). Effetto negativo totale (diretto e indiretto) dell'IE di tratto

					sui livelli di B dell'insegnante ($\beta = -0.634^{***}$).
Adina-Colomeischi (2015)	Romania	Teachers' Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits	575 insegnanti (scuola primaria, scuola secondaria, università) 65.2% F M aa = 38 M aa di esperienza = 15	SEIS; The teacher burnout scale (adattamento dell'MBI)	Correlazione negativa tra: IEt e esaurimento ($r = -0.19^{**}$); IEt e depersonalizzazione ($r = -0.22^{**}$); IEt e ridotta realizzazione personale ($r = -0.27^{**}$).
Cohen et al. (2015)	Israele	The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance	221 insegnanti (scuola primaria) 83.7% F 80% meno di 40 aa	SEIS; MBI-9	Correlazione negativa tra dimensioni dell'IEt e dimensioni del B (r varia tra -0.37^{***} e -0.62^{***}). Il B ha un forte effetto mediatore tra IEt e autoefficacia da un lato e prestazioni in-ruolo e OCBI dall'altro. Il B ha comunque un effetto mediatore tra IEt e autoefficacia da un lato e OCBO dall'altro, ma non così fortemente come per le prestazioni in-ruolo e l'OCBI.
	Spagna	Analyzing the relations among perceived emotional in-	251 insegnanti (scuola pri-	TMMS-24 (versione spa-	Correlazione positiva tra: di-

Augusto-Landa et al. (2012)	telligence, affect balance and burnout	maria) 64.5% F 22-60 aa ($M = 39$; $DS = 11.25$)	gnola); MBI	mensioni dell'IEt e realizzazione personale (r varia tra 0.13* e 0.23**); attenzione alle emozioni ed esaurimento emotivo ($r = 0.23^{**}$). Correlazione negativa tra realizzazione personale e esaurimento emotivo ($r = -0.18^{**}$); depersonalizzazione ($r = -0.56^{**}$). Affetto positivo media completamente l'effetto della riparazione e parzialmente l'effetto dell'attenzione sul B.
--------------------------------	--	---	----------------	--

Legenda: F (femmine); aa (anni); M (media); DS (deviazione standard); r (coefficiente di correlazione); β (coefficiente di regressione); * ($p < 0.05$); ** ($p < 0.01$); *** ($p < 0.001$); IEt (Intelligenza Emotiva di tratto); B (Burnout); CBI (*Copenhagen Burnout Inventory*); MBI (*Maslach Burnout Inventory*); MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*); MBI-9 (*Maslach Burnout Inventory-9 item*); SBI (*Spanish Burnout Inventory*); SEIS (*Schutte Emotional Intelligence Scale*); TEIQue-SF (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form*); TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale-24 item*).

Discussione

La relazione tra IE e burnout negli insegnanti è stata precedentemente esaminata in svariati studi che negli ultimi anni sono stati raccolti in due importanti revisioni sistematiche (Mérida-López e Extremera, 2017 e Puertas Molero et al., 2019). L'obiettivo della presente rassegna è di approfondire il rapporto tra uno specifico modello di IE (l'IE di tratto) e il burnout professionale con particolare attenzione agli insegnanti di scuola primaria, una categoria di docenti che è stata parzialmente trascurata dalla ricerca in favore di studi più orientati ai colleghi afferenti ai gradi superiori di scuola (considerati più a rischio in quanto impegnati a confrontarsi con l'adolescenza dei propri allievi), o di indagini rivolte genericamente a tutti gli insegnanti, senza le opportune distinzioni relative al ruolo e al contesto professionale di appartenenza. L'analisi sistematica di 7 articoli pubblicati su riviste internazionali negli ultimi dieci anni, tra il 2011 e il 2021, ha consentito di delineare l'attuale stato dell'arte su questa materia.

Da una visione di insieme, gli studi esaminati nella presente revisione confermano che l'azione dell'IE di tratto può aiutare a proteggere l'insegnante dall'insorgenza del burnout (Colomeischi, 2015; Augusto-Landa et al., 2012; A. Cohen & Abedallah, 2015; Fiorilli et al., 2019; Janković et al., 2020). In particolare, una elevata IE di tratto predice in modo consistente il senso di efficacia personale, suggerendo quindi un ruolo protettivo dagli effetti negativi prodotti da una scarsa autoefficacia (Mancini et al., *in press*). Emerge, inoltre, che insegnanti con elevati punteggi in riparazione emotiva (processo che consente di ripristinare uno stato affettivo positivo ego-sintonico) sono in grado di regolare adeguatamente le proprie emozioni, mentre coloro che ottengono punteggi più alti in chiarezza del tono dell'umore (accurata percezione del proprio stato d'animo) manifestano una migliore comprensione delle proprie e altrui reazioni emotive: ciò può comportare un'ulteriore protezione dalle conseguenze del burnout (Schoeps et al., 2021).

L'IE di tratto degli insegnanti fornisce loro risorse personali quali autostima, ottimismo e capacità di regolare le proprie risposte emozionali (Cohen & Abedallah, 2015; Fiorilli et al., 2019; Janković et al., 2020); tre studi concordano sul fatto che insegnanti con una IE di tratto più sviluppata sarebbero quindi agevolati nel fronteggiare situazioni impegnative ed emotivamente stressanti sia sul lavoro sia nella vita privata.

Gli studi analizzati individuano, poi, alcune variabili-chiave coinvolte nella relazione tra IE di tratto e il burnout: il supporto sociale percepito (Fiorilli et al., 2019), l'instabilità lavorativa (Mancini et al., *in press*) e l'equilibrio affettivo (Augusto-Landa et al., 2012; Schoeps et al., 2021).

A sostegno di quanto riportato da Mérida-López et al. (2017) riguardo a come il supporto sociale percepito agisca da mediatore tra IE e burnout, lo studio di Fiorilli et al. (2019) ha mostrato che gli insegnanti con un'alta IE di tratto percepiscono efficacemente il supporto sociale proveniente da fonti sia interne sia esterne all'ambiente lavorativo e che, all'aumento del supporto percepito, corrisponde una diminuzione del burnout sperimentato dagli insegnanti stessi. I dati di Mancini et. al. (*in press*), invece, evidenziano che l'instabilità lavorativa è in grado di predire la ridotta efficacia personale; gli autori riprendono quindi il lavoro di Del Valle e collaboratori (2007) per argomentare come la precarietà lavorativa negli insegnanti sia collegata alla percezione di minore sostegno sociale e ad una visione più negativa delle proprie condizioni lavorative.

L'equilibrio affettivo è un altro dei meccanismi coinvolti nella relazione tra IE di tratto e burnout. A questo proposito, Augusto-Landa et al. (2012) e Schoeps et al. (2021) riportano che l'affetto positivo riveste il ruolo di mediatore all'interno di tale relazione. In particolare, l'affetto positivo media la relazione tra le dimensioni dell'IE di tratto, totalmente per la chiarezza del tono dell'umore, e parzialmente per la riparazione emotiva e l'entusiasmo verso il lavoro. Si può quindi dedurre che chiarezza e riparazione, attraverso l'affettività positiva, abbiano un effetto protettivo indiretto rispetto al burnout negli insegnanti (Schoeps et al., 2021). Questo significa che gli insegnanti più competenti nella chiara comprensione dei propri sentimenti e più predisposti a contrastare le emozioni negative sono maggiormente motivati nel proprio lavoro, poiché in grado di evocare stati affettivi piacevoli anche quando si trovano in situazioni frustranti (Vergara et al., 2015).

In contrapposizione all'affettività positiva, quella negativa non solo agisce da mediatore tra IE di tratto e burnout, ma contrasta gli effetti positivi dell'IE di tratto fino anche ad annullarli. Questo sosterebbe l'idea che, nonostante l'individuo percepisca accuratamente il proprio tono dell'umore e sappia mettere in atto un'adeguata strategia di riparazione emotiva, potrebbe comunque non essere in grado di prevenire il burnout nel caso in cui si trovi a sperimentare persistenti sentimenti spiacevoli (Schoeps et al., 2021). L'ipotesi che l'IE di tratto non sia sempre sufficiente a proteggere dall'insorgenza del burnout è stata ripresa anche da Janković e colleghi (2020). Il loro studio riporta l'assenza di un effetto moderatore dell'IE di tratto tra il comportamento esplosivo degli scolari e il burnout, suggerendo che una risorsa interna alla persona quale è l'IE di tratto, per quanto sviluppata, non sempre riesce a contrastare gravi fattori di rischio esterni. Questi risultati sottolineano quindi la necessità di

agire anche a livello organizzativo con misure di prevenzione volte ad attenuare i fattori ambientali avversi, al fine di proteggere in modo più efficace il benessere degli insegnanti.

Da una lettura trasversale degli studi analizzati in questa rassegna sorge una riflessione che riguarda la difficoltà di comparazione tra i diversi sistemi scolastici dei paesi da cui gli studi stessi provengono: la dicitura “scuola primaria”, valida in Italia, è solo in parte equiparabile per tipologia di offerta formativa, iter didattici, modalità organizzative e ruolo degli insegnanti agli altri paesi esaminati. Da un quadro comparativo emerge, per un verso, una certa omogeneità dei modelli organizzativi scolastici, almeno in Europa, che fanno riferimento all’istruzione primaria obbligatoria. D’altro canto, si rilevano anche strutture, percorsi e pratiche educative non sempre del tutto assimilabili, ancorché ispirate da criteri curriculari affini. Anche per quanto riguarda, più in specifico, gli indicatori relativi alla figura professionale del docente, esistono a livello europeo una multiformità di modelli contrattuali che sono tra loro difficilmente confrontabili, in quanto si deve tenere conto non solo della diversa articolazione dei calendari scolastici, ma anche di tutti gli altri compiti che vanno al di là delle ore di insegnamento frontale, comprese le attività funzionali di carattere burocratico-amministrativo, di organizzazione e pianificazione della didattica, di valutazione degli alunni, i rapporti scuola-famiglia, oltre naturalmente agli aspetti legati alla retribuzione salariale che segnano differenze significative tra i svariati paesi.

Una ulteriore considerazione, trasversale a tutte le indagini, attiene agli strumenti di misura impiegati nella misurazione dell’IE di tratto e del burnout. A causa di una carenza di studi che utilizzassero il TEIQue, il questionario elettivo per valutare quantitativamente l’IE di tratto ideato da Petrides (2009), è stato necessario confrontare risultati ottenuti da strumenti di misurazione diversi per rilevare l’IE di tratto, come la TMMS e la SREIS che, pur essendo anch’essi self-report e basandosi sullo stesso impianto teorico del modello di tratto, sono composti da sotto-dimensioni tra loro in parte non sovrapponibili.

Allo stesso modo, anche il burnout è stato misurato con strumenti parzialmente diversi, rendendo più complesso il lavoro di confronto dei risultati. Tuttavia, 4 studi su 7 hanno impiegato il Maslach Burnout Inventory, il questionario più diffuso a livello internazionale per misurare il burnout, nella sua forma integrale, abbreviata (a 9 item), o adattata (come il MBI-ES, una versione dell’MBI originale specificamente pensata per gli insegnanti e gli operatori dei servizi educativi). Tali misure di rilevazione non sono concettualmente così distanti fra loro da rendere le diverse dimensioni incluse non sovrapponibili o confrontabili. A proposito degli altri tre strumenti omologhi utilizzati, va detto che il Maslach

Burnout Inventory sviluppato da Maslach e Jackson intercetta come dimensione centrale del burnout l'esaurimento emotivo (la prima reazione allo stress dovuta al sovraccarico lavorativo) una componente che è considerata essenziale sia nella struttura fattoriale del Copenhagen Burnout Inventory, sia del corrispettivo spagnolo SBI (Spanish Burnout Inventory), e che viene declinata come "capacità di affrontare lo stress legato al lavoro" nella sottoscala del Teacher Burnout Scale.

Conclusioni

La presente rassegna evidenzia come gli studi esaminati, presi nel loro complesso, depongano tutti a favore dell'influenza positiva che una buona IE di tratto individuale può avere nei confronti dell'insorgenza del burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria.

La revisione, ovviamente, non è priva di limiti. Una prima criticità riguarda la fase di ricerca della letteratura: poiché il numero di risultati ottenuti grazie a Google Scholar è apparso molto maggiore rispetto a quello dei risultati offerti dalle banche dati consultate, è stato arbitrariamente stabilito di considerare soltanto i primi 30 risultati offerti. Dal momento che Google Scholar propone gli esiti in ordine diverso ogni volta che si effettua la ricerca, con tanto di inserimento di nuovi articoli o eliminazione di studi precedentemente comparsi tra i primi 30, un primo limite è legato al fatto che la ricerca effettuata non è riproducibile in maniera esatta.

In secondo luogo, è necessario considerare che sono stati selezionati esclusivamente gli articoli scritti in lingua inglese e, per quanto questi possano costituire la maggioranza della produzione scientifica sull'argomento, restano escluse informazioni altrettanto rilevanti che potrebbero derivare da contributi redatti in altre lingue.

Inoltre, tutti gli studi inclusi nella revisione contengono bias di selezione in quanto gli insegnanti arruolati nelle diverse indagini rappresentano campioni non randomizzati. Pertanto, la popolazione esaminata potrebbe non essere rappresentativa della popolazione bersaglio e i risultati non essere totalmente generalizzabili.

Infine, gli studi presentati nella presente rassegna sono di tipo trasversale e alcuni degli autori riportano questa caratteristica come un limite (Augusto-Landa et al., 2012; Fiorilli et al., 2019; Schoeps et al., 2021). Si sottolinea, quindi, la necessità di avviare disegni di ricerca di tipo longitudinale che analizzino le variabili in grado di influenzare l'IE di tratto attraverso ripetute osservazioni in un lungo intervallo di tempo.

Un'ulteriore indicazione per la ricerca futura riguarda la possibilità di indagare l'effetto preventivo sul burnout dei programmi di training dell'IE specificamente pensati per i docenti di scuola primaria, sia nel breve che nel lungo periodo. A questo proposito, diversi studi hanno già riportato risultati incoraggianti mostrando che è possibile promuovere e migliorare l'IE attraverso percorsi di formazione rivolti agli insegnanti (Mancini & Trombini, 2017). È stato evidenziato che tali interventi permettono di sviluppare e potenziare l'IE come tecnica esperienziale di gestione dello stress con un impatto positivo sia sulla pratica di insegnamento, a sostegno dei processi di apprendimento e di una istruzione di qualità, sia sulle relazioni degli insegnanti con gli studenti e con i colleghi (Slaski & Cartwright, 2002; Vesely et al., 2014; Dolev & Leshem, 2016; Dolev & Leshem, 2017). Tuttavia, la ricerca su questo argomento è ancora giovane e necessita di ulteriori approfondimenti.

Naturalmente, poiché nei contesti educativi, che sono organizzazioni complesse, i soli fattori individuali (come l'IE di tratto) non sempre sono in grado di contrastare le cause di rischio esterne, come è emerso anche dallo studio di Janković e collaboratori (2020), future ricerche sarebbero necessarie per approfondire il ruolo delle variabili istituzionali e organizzative nello sviluppo del burnout negli insegnanti. Tali variabili, legate al contesto e alle dinamiche gruppali specifiche dell'ambiente scolastico, interagendo con le caratteristiche soggettive degli insegnanti (tra cui l'IE di tratto), potrebbero svolgere un ruolo altrettanto considerevole come fattori di rischio o protezione.

Per favorire il benessere delle future generazioni e assicurare loro un'educazione di qualità è necessario innanzitutto pensare al benessere di chi l'istruzione la fornisce: gli insegnanti. È ampiamente dimostrato che la professione docente, come altre professioni in cui l'individuo è continuamente sollecitato dal contatto interpersonale, possa diventare, in assenza di risorse personali e/o ambientali sufficienti, estremamente faticosa e frustrante, quando non anche fonte di esaurimento emotivo. Tale fenomeno non interessa soltanto i docenti che si relazionano ad allievi preadolescenti e adolescenti, come a volte erroneamente si crede, nella convinzione pregiudiziale che il lavoro con i bambini sia meno impegnativo e stressante, ma è sempre più diffuso anche tra gli insegnanti di scuola primaria. Questi ultimi, infatti, si trovano oggi più che in passato a confrontarsi con una pluralità di fattori complessi (socio-culturali, organizzativi, pedagogico-didattici, relazionali e affettivi) che caratterizzano questa fase fondamentale del percorso di istruzione, a cui si aggiunge la responsabilità di costruire, mantenere e orientare un rapporto educativo con alunni che necessitano sempre più di formazione alla relazione, all'affettività e al benessere, di accoglienza interculturale e di inclusione,

di una didattica scolastica attiva e cooperativa, di tutela, attenzione specifica e ascolto empatico. Pertanto, la gravosa responsabilità di preparare le nuove generazioni a un futuro che oggi si presenta come incerto e non del tutto definito, può essere fonte di preoccupazione e ansia elevate negli insegnanti, e alimentare timori di fallimento.

L'IE di tratto rappresenta una disposizione individuale capace di proteggere gli insegnanti di scuola primaria dal burnout professionale. Dunque, in una società sempre più complessa e richiestiva come quella contemporanea, risulta di fondamentale importanza sostenere gli insegnanti, attraverso adeguati programmi di training, ad accrescere la propria IE di tratto, con l'obiettivo di migliorare il loro benessere individuale e quello degli alunni che sono stati loro affidati.

Bibliografia

- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P., & Pulido-Martos, M. (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), 151-168.
- Avanzi, L., Balducci, C., & Fraccaroli, F. (2013). Contributo alla validazione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI). *Psicologia Della Salute: Quadrimestrale Di Psicologia e Scienze Della Salute*, 2, 120-135. DOI: 10.3280/PDS2013-002008.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psichothema*, 18 Suppl.(02), 13-25.
- Brophy-Herb H., Lee E. R., Nievar A., Stollak G., (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), pp. 134-138.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.005.
- Cohen, A., & Abedallah, M. (2015). The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with ocb and performance. *Management Research Review*, 38(1), 2-28. DOI: 10.1108/MRR-10-2013-0238.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. DOI: 10.1016/j.jorganchem.2011.01.025.
- Colomeischi, A. A. (2015). Teachers Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(November 2014), 1067-1073. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.207.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 433-440. DOI: 10.1002/job.319.
- Del Valle, J. F., López, M., & Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in residential child care workers in Spain. *Psichothema*, 19(4), 610-615.

- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. DOI: 10.1080/13664530.2016.1207093.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau-Alberola, E. (2013). Psychometric properties of the "Spanish Burnout Inventory" (SBI): Adaptation and validation in a Portuguese-speaking sample. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, 63(1), 33-40. DOI: 10.1016/j.erap.2012.08.003.
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frontiers in Psychology*, 10(December), 1-9. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02743.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D. F., Pepe, A., & Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(4), 537-551. DOI: 10.4473/TPM22.4.7.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551-1561. DOI: 10.1016/j.paid.2008.01.011.
- Gil-Monte, P. (2011). CESQT: Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. TEA Ediciones.
- Gleason, F., Baker, S. J., Wood, T., Wood, L., Hollis, R. H., Chu, D. I., & Lindeman, B. (2020). Emotional Intelligence and Burnout in Surgical Residents: A 5-Year Study. *Journal of Surgical Education*, 77(6), e63-e70. DOI: 10.1016/j.jsurg.2020.07.044.
- Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2016). *Stress a scuola*, Bologna: il Mulino.
- 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*, 1(100), 1-14. DOI: 10.1037/0022-0663.100.1.1.
- Janković, I., Marjanović, Z. J., & Dimitrijević, A. A. (2020). The Role of Trait Emotional Intelligence in Teaching: Can It Moderate the Effects of Student Disruptive Behavior on Teachers' Burnout?. In *empirical studies in psychology* (pp. 55-58).
- Kaur, D., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2013). Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behaviour of nurses: A cross-sectional study. *Journal of Clinical Nursing*, 22(21-22), 3192-3202. DOI: 10.1111/jocn.12386.
- Lee, J. H. J., & Ok, C. (2012). Reducing burnout and enhancing job satisfaction: Critical role of hotel employees' emotional intelligence and emotional labor. *International Journal of Hospitality Management*, 31(4), 1101-1112. DOI: 10.1016/j.ijhm.2012.01.007.

- Mancini G., Mameli C., Biolcati R. (*in press*). Burnout in Italian primary teachers: the predictive effects of trait Emotional Intelligence, anxiety trait and job instability. *Europe's Journal of Psychology*. DOI: 10.5964/ejop.2685.
- Mancini, G., & Trombini, E. (2017). *Intelligenza emotiva: teoria, ricerca e intervento nei contesti psico-educativi*. Bologna: Clueb.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. DOI: 10.1002/job.4030020205.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). The Maslach Burnout Inventory Manual. The Maslach Burnout Inventory, May 2016, 191-217. <https://www.researchgate.net/publication/277816643>.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. DOI: 10.1037/1528-3542.3.1.97.
- McLean, L., Abry, T., Taylor, M., Jimenez, M., & Granger, K. (2017). Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 65, 230-240. DOI: 10.1016/j.tate.2017.03.018.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85(June), 121-130. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.07.006.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2015). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *Evidence*, 7(6), 1-8.
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. R. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. DOI: 10.1002/pits.22432.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 85-101). Springer, Boston, MA. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0.
- Petrides, K. V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139. DOI: 10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2008). Trait Emotional Intelligence: Moving Forward in the Field of EI. In & R. D. R. G. Matthews, M. Zeidner (Ed.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 151-166). Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof.
- Puertas Molero, 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). DOI: 10.3390/socsci8060185.

- Ryu, J. Y., Park, S. H., & Yoon, S. K. (2003). The factors associated with psychological burnout of helping professional, counselors and teachers. *The Korea Journal of Youth Counseling*, 11(2), 111-120.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*.
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 213-228. DOI: 10.1348/000709905X92045.
- Schaufeli WB, Leiter MP, Maslach C, Jackson SE: Maslach Burn-out Inventory-General Survey. In: Maslach C, Jackson SE, Leiter MP (eds.). *The Maslach Burnout Inventory test manual*. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press 1996; 19-26.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers: A Mediation Study. *Psicología Educativa*, 27, 000-000. DOI: 10.5093/pse-d2021a10.
- 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, 167-177.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68. DOI: 10.1002/smi.926.
- Tuxford, L. M., & Bradley, G. L. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 35(8), 1006-1024. DOI: 10.1080/01443410.2014.912260.
- Vergara, A. I., Alonso-alberca, N., San-juan, C., Aldás, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. DOI: 10.1111/AJPY.12065.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. DOI: 10.1016/j.paid.2014.01.052.
- Weng, H. C., Hung, C. M., Liu, Y. T., Cheng, Y. J., Yen, C. Y., Chang, C. C., & Huang, C. K. (2011). Associations between emotional intelligence and doctor burnout, job satisfaction and patient satisfaction. *Medical Education*, 45(8), 835-842. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2011.03985.x.