Università degli Studi di Cassino
e del Lazio Meridionale



DIPARTIMENTO DI ECONOMIA E GIURISPRUDENZA

DOTTORATO DI RICERCA IN

IMPRESE, ISTITUZIONI E COMPORTAMENTI

XXXV CICLO

INDIRIZZO COMPORTAMENTI

Tesi di dottorato in Psicologia Generale

SSD: M-PSI/01

Autoefficacia e Stress da lavoro correlato negli insegnanti: un'indagine empirica sul Territorio italiano

Coordinatore e Tutor

Chiar.ma Prof.ssa Rosella Tomassoni

Dottoranda

Dott.ssa Mele Lidia Maria

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE pag. 7

INTRODUCTION 13

CAPITOLO PRIMO: 19

AUTOEFFICACIA E CONTESTO SCOLASTICO

1.1 Le basi teoriche dell'Autoefficacia: la natura dell'agentività umana di Albert Bandura 19
1.2 Aspettative di efficacia ed aspettative di risultato 25
1.3 Le tre dimensioni dell'autoefficacia 28
1.4 Le fonti dell'autoefficacia 31
1.4.1 Le esperienze di gestione efficace 34
1.4.2 Le esperienze vicarie (modeling) 41
1.4.3 La persuasione verbale 47
1.4.4 Gli stati fisiologici ed affettivi 52
1.5 L'efficacia percepita degli insegnanti 56
1.6 Autoefficacia e Scuola: il ruolo dell'efficacia nei processi di apprendimento 61
1.7 Autostima e Autoefficacia negli insegnanti: i sei pilastri dell'autostima 67
1.8 Autoefficacia e performance negli insegnanti: il senso di efficacia sulle aspirazioni e traiettorie di carriera 75
1.9 Autoefficacia, processi motivazionali e contesto scolastico 81

CAPITOLO SECONDO 88

LA PERCEZIONE DELLO STRESS DA LAVORO CORRELATO NEGLI INSEGNANTI

Indice

2.1 Lo Stress: definizioni e approcci teorici 88
2.2 Stress da Lavoro Correlato e contesto scolastico: quadro normativo di riferimento 97
2.3 Agenti stressanti e processi organizzativi a scuola: gli indicatori di stress nell'insegnamento 101
2.4 Stressor ed insegnamento: l'importanza del clima scolastico 108
2.5 I fattori psicosociali del rischio da SLC negli insegnanti 114
2.6 Self-efficacy e Stress: l'autoefficacia come fattore di promozione della salute degli insegnanti 120
2.7 Il ruolo della Resilienza nella gestione dello SLC negli insegnanti 125

CAPITOLO TERZO: 133

STRESS E SINDROME DEL BURNOUT NEGLI INSEGNANTI

3.1 Stress e Burnout: definizione ed effetti 133
3.2 Il modello di Maslach: le tre dimensioni del burnout 140
3.3 La Sindrome del burnout: cause e manifestazioni 144
3.4 Disagi lavorativi e burnout in ambito scolastico 148
3.5 Il Burnout negli insegnanti 152
3.6 I fattori di rischio dello stress e del burnout negli insegnanti: variabili organizzative, individuali e socio-culturali 158
3.7 Burnout, Stress e clima scolastico: il senso di efficacia nella gestione delle disfunzioni lavorative 165

CAPITOLO QUARTO: 172

AUTOEFFICACIA E STRESS DA LAVORO CORRELATO NEGLI INSEGNANTI: UN'INDAGINE EMPIRICA SUL TERRITORIO ITALIANO

4.1 Introduzione 172
4.2 Presentazione della ricerca: ipotesi e obiettivi 179
4.3 Strumenti utilizzati nella ricerca 182
4.4 Somministrazione e piattaforma online 194
4.5 Descrizione del campione: variabili demografiche e geografiche 196
4.6 Analisi dei dati 201

Indice

4.6.1 Analisi descrittiva "Questionario docenti": variabili personali e lavorative. 202
4.6.2 Analisi dei dati: Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.) 227
4.6.3 Analisi dei dati: Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi 234
4.6.4 Analisi dei dati: Maslach Burnout Inventory 238
4.6.5 Analisi dei dati: Revised School-Level Environment Questionnaire (R-SLEQ clima scolastico) 243
4.7 Discussione dei risultati 251

CONCLUSIONI 271

CONCLUSIONS 276

APPENDICI 280

Appendice A: 281
Questionario docenti

Appendice B: 286
Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.) di. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001. Adattamento italiano a cura di Biasi & Domenici, 2013.

Appendice C: 288
Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi di M.L. Farnese, F. Avallone, S. Pepe, R. Porcelli (tratto da: Temi&Strumenti_ Studi e ricerche 41 "Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro" – ISFOL 2007), realizzato in collaborazione con la Facoltà di Psicologia 2 Università degli Studi di Roma 'Sapienza'.

Appendice D: 289
Maslach Burnout Inventory traduzione italiana a cura di Albanese O. e Fiorilli C. (2007), adattamento italiano a cura di Saulo Sirigatti e Cristina Stefanile (1993).

Appendice E: 290
Revised School-Level Environment Questionnaire (R-SLEQ) [21item], Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007, trad. M., C., Matteucci et al.

Indice

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI 291

RIFERIMENTI SITOGRAFICI 304

Dedica

A Nicola…
"E da allora sono perché tu sei,
e da allora sei, sono e siamo,
e per amore sarò, sarai, saremo."
(Pablo Neruda)

INTRODUZIONE

Se è vero che, genericamente, l'*agentività* rimanda alla capacità di ognuno di intervenire sugli eventi e sulla realtà, esercitando un potere casuale ed agendo in modo intenzionale nel tessuto sociale in cui si opera per generare un cambiamento, è altrettanto vero che uno dei contributi più importanti in ambito psicologico è stato fornito dalla teoria socio-cognitiva di Albert Bandura.

Lo psicologo statunitense, introducendo in letteratura un'analisi specifica e puntuale del costrutto dell'*autoefficacia* ha permesso, al vasto pubblico, di scoprire una "chiave di volta" di sé stessi per mettere in atto "strategie di successo" per giungere ai propri obiettivi.

Come evidenziato da Bandura: «la caratteristica essenziale dell'agentività personale è la facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi» (Bandura, A., 2021, p. 24), generando una vera e propria "scissione" psicologica fra il *Sé agente* ed il *Sé oggetto* dell'individuo che agisce, rappresentando l'abilità che ciascun individuo percepisce, le credenze che ognuno di noi esercita nel prevenire, controllare e gestire le varie possibili difficoltà che possono insorgere durante una particolare attività (Benini, P., 2018, p. 79).

Da questa linea guida prende avvio la seguente ricerca, la quale, fra le pieghe dell'autoefficacia, intende analizzare i motivi per cui gli insegnanti, in determinate condizioni di vita lavorativa, possono vivere/sperimentare situazioni che potrebbero incidere sul loro livello di autoefficacia. Difatti, nel seguente lavoro si esaminano le cause e le ragioni per cui lo *stress da lavoro correlato,* in alcuni casi, potrebbe manifestarsi nella Scuola.

Introduzione

Tale scelta è motivata anche dagli ultimi eventi storici, in particolare l'emergenza pandemica (covid-19), che, oltre ad aver investito l'intero sistema educativo Nazionale, ha configurato un quadro sociale ed educativo critico, talvolta anche enfatizzato dai mezzi di comunicazione.

Il proliferare della pandemia (covid-19), ha generato varie restrizioni riguardanti le abituali frequentazioni dei posti di lavoro. Uno dei settori maggiormente colpito da tali restrizioni è stato sicuramente quello Scolastico; difatti, la durata della chiusura degli istituti scolastici, durante il lockdown, è stata definita "la più grande emergenza educativa della storia", la quale ha generato un ulteriore divario tra i vari Paesi e soprattutto tra le famiglie.

L'emergenza può rappresentare un vero "fattore predittivo" per la salute dei docenti, i quali si sono dovuti adeguare in breve tempo a tutte le normative vigenti, cambiando la regolare erogazione della didattica e creando, al contempo, una vera e propria sinergia con gli alunni e le famiglie (determinante per la realizzazione del progetto educativo). Con l'emergenza le modalità di erogazione della didattica sono cambiate, generando, in moti casi un sovraccarico di lavoro per i docenti, i quali hanno dovuto rimodulare in breve tempo la loro metodologia, adeguandosi a nuovi *setting* didattici, non più basati su di un rapporto *face to face* ma online (didattica a distanza supportata da piattaforme e-learning). Tali mutamenti hanno evidenziato, ancora una volta, la complessità che caratterizza le attuali società e la necessità di una formazione a *tutto tondo* che consenta da un lato di gestire l'emergenza e dall'altro di tutelare la salute non solo fisica, ma *anche* psichica dei lavoratori.

Difatti, per molti anni in Italia la promozione della salute è stata erroneamente ricondotta alla semplice prevenzione delle malattie, senza rilevare la grande differenza che esiste fra "curare" la malattia e "prendersi cura" della persona nella sua globalità, guardando al suo benessere, nei diversi contesti in cui

è inserita, alla qualità della vita del singolo e della collettività, anche in una condizione di patologia[1].

Promuovere la salute del soggetto significa assicurare un *benessere relazionale* mediante la cura dei rapporti interpersonali e delle affettività, garantendo all'individuo la giusta tutela nel caso in cui vi siano delle condizioni sfavorevoli che possano lederlo psicologicamente e fisicamente. Un esempio a tal proposito è rappresentato dallo *stress*, ossia da quel fenomeno *multidimensionale* che, se adeguatamente gestito e controllato "eustress", può favorire, da una parte, il raggiungimento di risultati e di livelli di vita soddisfacenti (maggiore sviluppo del pensiero creativo; migliori performance lavorative; livelli di qualità di vita tendenzialmente migliori; possibilità di vivere esperienze coinvolgenti e soddisfacenti) o, dall'altra "distress", inficiarne la qualità (minore capacità attentiva; minore capacità di concentrazione; propensione al disagio psicologico; inibizione di idee innovative ed ideative; sviluppo di patologie organiche; maggiore possibilità di effettuare errori sul luogo di lavoro; aumento dell'incidenza di infortuni sul luogo di lavoro; comportamenti ed adozione di uno stile di vita disfunzionale). Se, poi, come affermato dall'OMS secondo l'ultima revisione dell'*International Classification od Disease* (ICD- 11, maggio 2019[2]), tali fenomeni interessano *solo la sfera lavorativa* e non sono estesi ad aree/sfere personali della propria vita, negli individui può aumentare il rischio di essere esposti a *sindrome del burnout*.

---

[1] La promozione della salute nell'infanzia e nell'età evolutiva
Test disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwio8OWX5eD9AhW5VfEDHeqWBqwQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fassr.regione.emilia-romagna.it%2Fpubblicazioni%2Fdossier%2Fdoss056%2F%40%40download%2FpublicationFile%2Fdoss56.pdf&usg=AOvVaw2YiFtA9pZhWOIQnxnJoglu
data ultima consultazione
12/2/2023

[2] *Quali sono le differenze tra stress e burnout e come riconoscerli?*
Test disponibile al seguente link:
https://www.elle.com/it/emozioni/psicologia/a40131572/stress-burnout-differenze/
data ultima consultazione
25/2/2023

Partendo da tali premesse, si è implementata la ricerca in oggetto, analizzando e correlando le risposte degli insegnanti a situazioni nuove (contesto emergenziale) e valutando i possibili rischi psico-sociali che lo *stress da lavoro correlato* può generare nell'intero tessuto scolastico nazionale.

È importante evidenziare che la Scuola rappresenta un contesto fondamentale per lo sviluppo del soggetto, come istituzione preposta alla formazione ed alla trasmissione di conoscenze, ma anche come spazio relazionale. Difatti, la realtà scolastica nel suo complesso simboleggia nella vita quotidiana degli insegnanti, un momento importante di esperienza sociale, dove si sperimentano diverse modalità di interazione e si potenziano abilità cognitive, emotive e sociali.

Scopo della presente indagine è quello di verificare se vi sia una correlazione tra il costrutto di autoefficacia, stress/burnout ed il contesto scolastico (clima).

Il lavoro è suddiviso in due sezioni, la prima dedicata alla ricerca compilativa-teorica e la seconda parte prettamente sperimentale, per un totale di quattro capitoli. In particolare, nella *prima parte* (capitoli 1-2-3) si esaminano i presupposti teorici e la letteratura di riferimento che caratterizzano il costrutto dell'autoefficacia ed i fenomeni dello *stress* e del *burnout*, ponendo particolare attenzione agli aspetti psicologici relativi al rischio e alla valutazione dello *stress* occupazionale in contesto scolastico.

Nel dettaglio, nel primo capitolo si analizzano le principali teorie sull'autoefficacia, costrutto introdotto da Albert Bandura (Self-Efficacy), con particolare attenzione alle *convinzioni di autoefficacia (degli insegnanti).*

Le *convinzioni di autoefficacia* sono rilevanti poiché possono avere numerosi effetti sugli individui, in quanto: influenzano le scelte da intraprendere, determinano la quantità del tempo da in vestire in varie imprese, stabiliscono il grado di perseveranza da adottare di fronte ad ostacoli ed insuccessi, incentivano la resilienza nelle avversità, determinano la quantità di stress e/o di depressione che si manifestano quando le circostanze ambientali non sono favorevoli ed i

risultati sono strettamente correlati alla sfera personale (Bandura, A., 2021, p. 23). Inoltre, oggetto di studio sono: l'autostima; la motivazione; la gestione delle emozioni sul luogo di lavoro; il ruolo dell'efficacia nei processi di apprendimento ed il senso di efficacia sulle aspirazioni e traiettorie di carriera.

Nel secondo capitolo si analizzano le principali teorie relative allo stress occupazionale in ambito scolastico, con particolare riferimento alle seguenti tematiche: gli indicatori di stress; lo *Stressor* e l'insegnamento; i fattori psicosociali del rischio da stress da lavoro correlato negli insegnanti; l'autoefficacia come fattore di promozione della salute ed il ruolo della Resilienza nella gestione dello stress da lavoro correlato negli insegnanti. È importante studiare/valutare il fenomeno dello *stress* soprattutto nelle istituzioni scolastiche in quanto si connota come una delle "patologie" più diffuse tra quelle collegate con l'attività professionale, poiché rappresenta il fenomeno maggiormente responsabile dell'assenteismo sul lavoro, ricevendo, oggigiorno, una significativa e crescente attenzione.

Negli ultimi anni, gli eventi stressanti hanno interessato particolarmente l'insegnamento; infatti, l'insegnante è chiamato sempre più a fronteggiare maggiori situazioni che inducono a *stress lavorativo* che, potrebbero, se non gestite bene, sfociare in *sindrome di burnout*. La professione dell'insegnante viene, spesso, definita come "helping profession"; infatti, basti pensare che, dai dati di numerose ricerche Nazionali ed Internazionali, è emerso che i fattori relativi ai livelli di stress negli insegnanti, definiti anche come *job stressor*, sono all'incirca quaranta e, con il tempo, potrebbero aumentare esponenzialmente.

Nel terzo capitolo si evidenziano le principali differenze tra *stress* e *burnout,* con particolare riferimento ai principali modelli teorici inerenti alla sindrome del burnout (Maslach). Nel dettaglio si esaminano le seguenti tematiche: cause e disagi lavorativi legati al burnout in ambito scolastico; i fattori di rischio del burnout negli insegnanti (variabili organizzative, individuali e socio-culturali) ed il senso di efficacia nella gestione delle disfunzioni lavorative in ambito scolastico.

Introduzione

Nella *seconda parte* (capitolo 4), all'analisi della letteratura scientifica Nazionale ed Internazionale di riferimento dedicata allo studio delle relazioni esistenti tra l'autoefficacia degli insegnanti e la sindrome del burnout, segue la ricerca sperimentale volta ad identificare le eventuali correlazioni tra autoefficacia-stress/burnout-clima.

La ricerca condotta sull'intero territorio Nazionale ha coinvolto 1066 insegnanti (di diversi ordini e gradi).

L'obiettivo generale del disegno di ricerca è quello di indagare ed approfondire se vi è una correlazione tra la gestione dei fattori di *stress occupazionali* e la dimensione personale di autoefficacia in ambito scolastico, intesa come la capacità dell'individuo di dominare specifiche attività relative alla propria sfera psicologica e sociale. Tale correlazione sarà valutata mediante analisi "quantitativa".

Il lavoro si conclude con l'analisi dei risultati della *ricerca sperimentale* in rapporto a quei presupposti teorici, fondamentali, che hanno permesso il concatenarsi del presente lavoro; infine, saranno rese note le possibili proposte preventive/formative di intervento per la professione degli insegnanti.

INTRODUCTION

If it is true that, generically, agentivity refers to one's capacity to intervene on events and reality, exercising a casual power and acting intentionally in the social fabric in which one operates in order to generate change, it is equally true that one of the most important contributions in the field of psychology has been provided by Albert Bandura's socio-cognitive theory.

The American psychologist, by introducing a specific and timely analysis of the construct of self-efficacy into the literature, has allowed the general public to discover a 'key' to themselves to implement “success strategies” to achieve their goals.

As pointed out by Bandura: "the essential characteristic of personal agentivity is the faculty of generating actions aimed at certain goals" (Bandura, A., 2021, p. 24), generating a real psychological "split" between the acting self and the acting individual's object self, representing the ability that each individual perceives, the beliefs that each of us exercises in preventing, controlling and managing the various possible difficulties that may arise during a particular activity (Benini, P., 2018, p. 79).

This guideline is the starting point for the following research, which, within the folds of self-efficacy, intends to analyse the reasons why teachers, in certain conditions of their working life, may experience/experience situations that could affect their level of self-efficacy. In fact, the following paper examines the causes and reasons why work-related stress, in some cases, might occur in schools.

This choice is also motivated by recent events, in particular the pandemic emergency (covid-19), which, in addition to having affected the entire national education system, has shaped a critical social and educational framework, sometimes even emphasised by the media.

The proliferation of the pandemic (covid-19) has generated various restrictions on habitual attendance at workplaces. One of the sectors most affected by these restrictions has certainly been the school sector; in fact, the duration of the closure of schools during the lockdown has been described as 'the greatest educational emergency in history', which has generated a further gap between the various countries and especially between families.

The emergency can be a real 'predictor' for the health of teachers, who had to adapt in a short time to all the regulations in force, changing the regular delivery of teaching and, at the same time, creating a real synergy with pupils and families (decisive for the realisation of the educational project). With the emergency, the didactic delivery methods changed, generating, in many cases, an overload of work for teachers, who had to remodel their methodology in a short time, adapting to new didactic settings, no longer based on a face-to-face relationship but online (distance teaching supported by e-learning platforms). These changes highlighted, once again, the complexity that characterises today's societies and the need for all-round training to manage emergencies on the one hand, and to protect not only the physical but also the psychological health of workers on the other.

In fact, for many years in Italy health promotion has been erroneously reduced to the simple prevention of illness, without noting the great difference that exists between 'treating' illness and 'taking care' of the person in his or her entirety, looking at his or her wellbeing, in the various contexts in which he or she is inserted, at the quality of life of the individual and the community, even in a condition of pathology.

Promoting the health of the individual means ensuring relational well-being through the care of interpersonal relationships and affectivity, guaranteeing the

individual the right protection in the event of unfavourable conditions that may harm him psychologically and physically. An example in this regard is stress, that multidimensional phenomenon that, if adequately managed and controlled 'eustress', can favour, on the one hand, the achievement of satisfying results and levels of life (greater development of creative thinking; better work performance; tendentially better quality of life levels the possibility of living engaging and satisfying experiences) or, on the other hand, 'distress', impair their quality (lower attentional capacity; lower ability to concentrate; propensity to psychological discomfort; inhibition of innovative and ideational ideas; development of organic pathologies; greater possibility of making mistakes in the workplace; increased incidence of accidents in the workplace; dysfunctional behavior and adoption of a dysfunctional lifestyle). If, then, as stated by the WHO according to the latest revision of the International Classification od Disease (ICD- 11, May 2019), such phenomena only affect the work sphere and are not extended to personal areas/spheres of one's life, the risk of being exposed to burnout syndrome may increase in individuals.

Starting from these premises, the research in question was implemented, analysing and correlating teachers' responses to new situations (emergency context) and assessing the possible psycho-social risks that work-related stress may generate in the entire national school fabric.

It is important to emphasise that the school represents a fundamental context for the development of the individual, as an institution responsible for training and the transmission of knowledge, but also as a relational space. In fact, the school reality as a whole symbolises in teachers' daily lives, an important moment of social experience, where different modes of interaction are experienced and cognitive, emotional and social skills are enhanced.

The aim of this investigation is to test whether there is a correlation between the construct of self-efficacy, stress/burnout and the school context (climate).

Introduction

The work is divided into two sections, the first dedicated to compilative-theoretical research and the second part purely experimental, for a total of four chapters.

In particular, the *first part* (chapters 1-2-3) examines the theoretical assumptions and reference literature that characterise the construct of self-efficacy and the phenomena of stress and burnout, paying particular attention to the psychological aspects of risk and the assessment of occupational stress in the school context.

In detail, the first chapter analyses the main theories on self-efficacy, a construct introduced by Albert Bandura (Self-Efficacy), with a focus on (teachers') self-efficacy beliefs.

Self-efficacy beliefs are relevant as they can have numerous effects on individuals, as they: influence the choices to be made, determine the amount of time to be invested in various endeavours, determine the degree of perseverance to be adopted in the face of obstacles and failures, foster resilience in the face of adversity, determine the amount of stress and/or depression that occurs when environmental circumstances are not favourable and the results are closely related to the personal sphere (Bandura, A., 2021, p. 23). In addition, self-esteem; motivation; management of emotions in the workplace; the role of efficacy in learning processes and the sense of efficacy on career aspirations and trajectories are also studied.

In the second chapter, the main theories related to occupational stress in schools are analysed, with particular reference to the following topics: stress indicators; stressors and teaching; psychosocial factors of work-related stress risk in teachers; self-efficacy as a health-promoting factor and the role of resilience in the management of work-related stress in teachers. It is important to study/evaluate the phenomenon of stress especially in educational institutions as it is one of the most widespread 'pathologies' among those related to professional activity, as it is

the phenomenon most responsible for absenteeism at work, receiving significant and increasing attention nowadays.

In recent years, stressful events have particularly affected teaching; in fact, the teacher is increasingly called upon to deal with more situations that induce work-related stress that, if not managed well, could lead to burnout syndrome. The teaching profession is often referred to as a 'helping profession'; in fact, suffice it to say that data from numerous national and international studies show that the factors relating to stress levels in teachers, also defined as job stressors, are approximately forty and, over time, could increase exponentially.

The third chapter highlights the main differences between stress and Burnout, with particular reference to the main theoretical models inherent to the Burnout syndrome (Maslach). In detail, the following topics are examined: causes and work-related discomforts of Burnout in the school environment; risk factors of Burnout in teachers (organisational, individual and socio-cultural variables) and the sense of efficacy in managing work-related dysfunctions in the school environment.

In the *second part* (chapter 4), the analysis of the relevant national and international scientific literature devoted to the study of the existing relationships between teachers' self-efficacy and Burnout syndrome is followed by experimental research aimed at identifying possible correlations between self-efficacy-stress/burnout-climate.

The research conducted throughout the country involved 1066 teachers (of different orders and grades).

The general objective of the research design is to investigate and investigate whether there is a correlation between the management of occupational stress factors and the personal dimension of self-efficacy in the school environment, understood as the individual's ability to master specific activities related to one's psychological and social sphere. This correlation will be assessed by means of 'quantitative' analysis.

Introduction

The paper concludes with an analysis of the results of the experimental research in relation to those theoretical assumptions, which are fundamental, and which have allowed the concatenation of the present work; finally, possible preventive/training intervention proposals for the teaching profession will be made known.

CAPITOLO PRIMO

AUTOEFFICACIA E CONTESTO SCOLASTICO

1.1 *Le basi teoriche dell'Autoefficacia: la natura dell'agentività umana di Albert Bandura*

Nell'attuale società caratterizzata da repentini e profondi mutamenti, dove le prospettive future sono determinate dalla capacità che ogni individuo ha nell'evolversi e nel rinnovarsi continuamente, assume un ruolo fondamentale il concetto di *autoefficacia*, in quanto va ad influire sull'acquisizione delle "strutture di conoscenze" su cui si fondano abilità e competenze individuali.

L'*autoefficacia* è un costrutto che viene utilizzato in vari settori di applicazione umana, dalla psicologia, alla sociologia, all'educazione ed anche in ambito lavorativo e non va confusa con una generale fiducia in sé stessi, ma rappresenta la convinzione di poter affrontare con efficacia determinate sfide, di poter essere all'altezza di vari eventi, di poter essere in grado di eseguire determinate attività o di effettuare specifici compiti. «L'autoefficacia ha una funzione generativa che organizza e coordina le sotto abilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali, portando persone diverse con abilità simili, o la stessa persona, a compiere azioni che possono variare dall'essere scarse o straordinarie in base alla loro convinzione di efficacia personale. L'autoefficacia quindi non dipende dal numero di competenze che la persona possiede, ma da quello che si crede di poter fare con esse» (Melchiori, F. M., 2017, p. 87).

Capitolo Primo
Autoefficacia e Contesto Scolastico

Sin dai tempi antichi, gli individui si sono sempre "sforzati" di controllare e di monitorare tutti gli avvenimenti che potessero condizionare la loro routine quotidiana, esercitando spesso, la propria influenza sugli eventi e/o scenari futuri che fossero maggiormente in grado di realizzarsi, condizionando, a sua volta, lo sviluppo di eventi futuri desiderati, prevenendo quelli indesiderati. Inizialmente l'individuo aveva una condizione "limitata" delle proprie potenzialità e spesso faceva riferimento a *fonti sovrannaturali*, con il passare del tempo, il progredire delle conoscenze ha aumentato esponenzialmente la capacità umana di predire gli eventi esercitando un controllo diretto su di essi. Questo passaggio ha inaugurato un importante cambiamento, in quanto ai singoli eventi sono state attribuite determinate cause e l'uomo da soggetto passivo è divenuto soggetto attivo in grado di governare il cambiamento. Le persone contribuiscono a determinare il loro funzionamento "psicosociale" attraverso i cosiddetti *meccanismi di agentività o agency personale*[3]. Secondo Bandura nessun meccanismo di agentività è più pervasivo o importante delle *convinzioni di autoefficacia* (Bandura, A., 2021, p. 21-23). La nostra vita è guidata dal senso di autoefficacia, infatti, le convinzioni di autoefficacia sono il fondamento per le nostre azioni. Secondo Bandura «il senso di autoefficacia corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati» (Bandura, A., 2021, p. 23). Le convinzioni di autoefficacia rappresentano l'elemento "chiave" *dell'agency personale* (se gli individui pensassero di non avere la possibilità di determinare specifici risultati, non tenterebbero neppure di farlo)[4]. Gli avvenimenti sui quali si concentra il processo dell'influenza personale

[3] *L'agentività o agency*, è un concetto fondamentale della teoria di Albert Bandura. Tale concetto rappresenta la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sugli eventi e sulla realtà esercitando un potere casuale. *L'agentività umana o anche human agency* (Bandura, A., 1982), la possiamo definire come la capacità di agire in modo intenzionale nel tessuto sociale in cui operiamo, per generare un cambiamento, a prescindere dall'esito della nostra azione. Tale concetto, fondamento della teoria socio-cognitiva di Albert Bandura, fa riferimento sia al singolo individuo sia alla collettività/gruppo e si estrinseca nell'abilità a generare o produrre azioni indirizzate a determinati obiettivi e/o scopi. L'autoefficacia in questo caso è l'elemento fondamentale per poter effettuare una buona prestazione, in quanto va a determinare la convinzione di poter esercitare attivamente un'influenza sulla realtà e sugli eventi.

[4] Uno dei contributi più importanti che Albert Bandura (Bandura, A., 1982) ha fornito in ambito psicologico è sicuramente quello di spiegare in che modo l'influenza che gli individui possono esercitare e mettere in

possono essere vari, infatti possono riguardare: la scelta delle attività; i processi motivazionali; i processi di pensiero e la regolazione degli stati affettivi. Tale influenza, inoltre, può essere indirizzata anche verso le condizioni ambientali, in modo da poter determinare una modifica e/o un cambiamento del contesto.

Le *convinzioni di autoefficacia* hanno numerosi effetti: influenzano le scelte da intraprendere, determinano la quantità del tempo da in vestire in varie imprese, stabiliscono il grado di perseveranza da adottare di fronte ad ostacoli ed insuccessi, incentivano la resilienza nelle avversità, determinano le quantità di stress e/o di depressione che si manifestano quando le circostanze ambientali non sono favorevoli ed i risultati sono strettamente correlati alla sfera personale (Bandura, A., 2021, p. 23).

Quando parliamo del ruolo dell'intenzionalità nella *human agency* è indispensabile fare una scissione tra la produzione personale di un'azione mirata a raggiungere un prestabilito risultato e gli effetti che tale processo va a determinare effettivamente. L'*agentività* rappresenta la manifestazione "volontaria ed intenzionale" di determinati atti. Di contro, ad esempio: una persona che si trova in un negozio dove vendono oggetti di porcellana ed improvvisamente viene urtata da un altro cliente contro un oggetto fragile e lo rompe, non la possiamo considerare come *l'agente* che ha determinato l'evento (e/o rottura dell'oggetto), in quanto l'agente è colui che produce o che è capace di produrre l'evento (cliente che ha urtato), in quanto rappresenta la causa attiva o efficiente. In sintesi «la caratteristica essenziale dell'agentività personale è la facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi» (Bandura, A., 2021, p. 24). Tale scissione tra il Sé agente e il Sé oggetto la possiamo individuare in gran parte delle teorie della psicologia della personalità, in quanto questa duplice natura del Sé si *ricompone* in caso di auto influenza: durante il percorso della loro vita gli individui, spesso, sono chiamati ad analizzare le situazioni che incontrano nelle loro operazioni

atto sia fondamentale per ottenere prestazioni di successo. Tale influenza esercitata poggia su un costrutto importante ovvero: *l'autoefficacia,* determinata dalla percezione delle proprie *abilità personali*.

quotidiane e, considerando le proprie abilità personali giudicano le proprie potenzialità nell'eseguire tali azioni, valutando anche in maniera predittiva un possibile risultato. L'uomo viene definito come un *agente casuale* quando interviene sull'ambiente, ma è anche *oggetto* quando riflette e agisce su di Sé. A declinare la concezione dualistica del Sé è la *teoria sociocognitiva*, per tale teoria «il cambiamento di prospettiva non trasforma la persona da agente ad oggetto, come la concezione dualistica del Sé indurrebbe a credere. Si è agenti sia quando si riflette sulle proprie esperienze e si esercita un'influenza su di sé, sia quando si sta eseguendo un corso d'azione. Nella teoria sociocognitiva il Sé non è diviso in oggetto e agente; al contrario, nell'autoriflessione e nell'auto influenza gli individui sono simultaneamente agenti e oggetti» (Bandura, A., 2021, p. 26).
Inoltre, la teoria sociocognitiva distingue tre diverse modalità dell'agentività che si fondono sulla convinzione personale di poter esercitare un'influenza sul processo degli eventi in base alle proprie azioni, esse sono:

1. *agentività individuale:* tale facoltà "personale" viene estrinsecata in modo individuale e gli individui esercitano la propria influenza sul loro stesso funzionamento e sugli avvenimenti che si manifestano nella realtà circostante (ambiente);
2. *agentività per procura:* spesso le persone non riescono ad avere un controllo diretto sulle condizioni sociali e sulle pratiche istituzionali che influiscono la loro vita, pertanto, cercano di garantirsi la sicurezza ed il benessere personale attraverso l'utilizzo e l'esercizio dell'agentività per procura[5]. Questa agentività trova fondamento sul senso di efficacia social, attraverso l'intermediazione di altre persone;
3. *agentività collettiva:* questa facoltà si manifesta nel momento in cui gli individui comprendono che il lavoro di gruppo può portare al raggiungimento di obiettivi migliori. Nell'implementazione dell'esercizio

[5] Le persone cercano di ottenere ciò che vogliono utilizzando altri canali, ad esempio i bambini si rivolgono ai genitori oppure un partener chiede aiuto all'altro aiutandosi ed agendo per conto suo.

> dell'agentività collettiva gli individui cooperano unendo le proprie competenze, risorse ed abilità, generando delle alleanze in modo da poter ottenere risultati che difficilmente potrebbero essere raggiunti individualmente. Attraverso il senso di efficacia collettivo si possono raggiungere mete elevate, favorire lo sviluppo motivazionale e la cooperazione, solidificare la resilienza soprattutto nelle avversità, migliorando i risultati di gruppo (Bandura, A., 2012, pp. 13-14)[6].

Il comportamento umano è stato spesso spiegato in termini di causalità unidirezionale, in cui comportamento è descritto come modellato e controllato da influenze ambientali o guidato da disposizioni interne. La teoria cognitiva sociale spiega il funzionamento psicosociale in termini di *causalità reciproca triadica* (Bandura, A., 1999, p. 23). Infatti, secondo la teoria di Bandura, l'agentività agisce all'interno di una *struttura causale interdipendente* che va a coinvolgere una causazione reciproca triadica[7] (Bandura, A., 1986). Bandura, attraverso tale teoria, considera l'ambiente non come un'entità situazionale, ma come una variegata successione di eventi della propria vita che variano nelle loro proprietà così da poter influenzare e/o determinare la direzione delle vite stesse (Bandura, A., 1986). Lo Studioso, mediante questa concezione transazionale del Sé e della società, identifica tre classi di cause che influenzano la condotta e l'azione umana: i fattori personali interni (aspetti cognitivi, biologici ed affettivi); il comportamento (manifestato in un determinato contesto) e gli eventi ambientali (circondano l'individuo e la propria condotta) (*v. figura 1*).

[6] Negli ultimi anni del proprio loavoro Albert Bandura ha ampliato ed esteso l'indagine sui meccanismi dell'agentività umana o Human Agency a quelli della *Collective agency* dei gruppi (A. Bandura, 1996), delle organizzazioni, della comunità o della famiglia. Con questo concetto Bandura ha dato valore alla collettività. Difatti, mediante il lavoro di gruppo si possono effettuare le azioni necessarie per produrre specifici risultati. *L'autoefficacia collettiva e l'autoefficacia personale* rappresentano due costrutti che sembrano apparentemente divisi ma che in realtà sono legati tra loro, in quanto le persone dipendono (in parte) da altri individui per poter raggiungere i propri risultati.

[7] Bandura con la Teoria sociocognitiva mostra come essa abbia la capacità di spiegare in maniera dettagliata l'azione degli esseri umani. Per fare ciò attribuisce un ruolo chiave al comportamento, ai fattori cognitivi, ai fattori personali ed alle influenze esercitate dall'ambiente esterno. Tali fattori vengono "catturati" all'interno di una concezione di interazione basata sulla *reciprocità triadica*, in cui tutte le determinanti agiscono in modo interattivo (l'una verso l'altra).

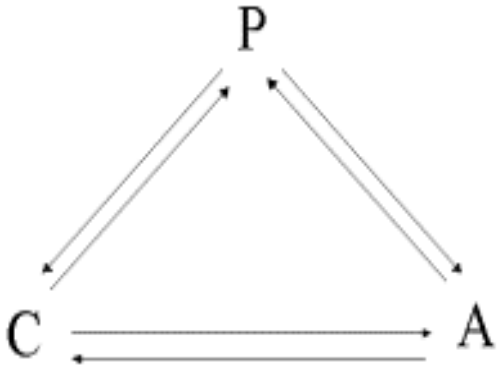


Fig. 1[8]-Reciproco determinismo triadico di Albert Bandura (C=condotta; P=personalità; A=ambiente)

Sebbene le tre classi di fattori casuali si influenzino a vicenda, non per forza avranno lo stesso peso, infatti, la loro effettiva influenza ed interdipendenza varierà in base alle circostanze e alle attività che verranno svolte.

Per Bandura, un peso rilevante nel determinare i cambiamenti e le condotte umane è attribuito ai "sistemi sociali": strutture sociali che non dipendono dal caso, in quanto rappresentano una creazione dell'attività umana (gli uomini sono sia produttori che prodotti dei sistemi sociali).

Le persone efficaci (con un elevato grado di agentività) non hanno grandi difficoltà a trarre vantaggio dalle strutture sociali, di contro le persone inefficaci o poco efficaci (con un basso grado di agentività), risultano meno inclini a sfruttare le opportunità che offre il sistema sociale e risultano facilmente scoraggiabili dinanzi agli impedimenti istituzionali.

Infine, dalla teoria sociocognitiva di Bandura, possiamo definire che il nostro sistema del Sé è costituito da una triade formata da: comportamento, fattori personali interni e dall'ambiente esterno.

[8] Immagine disponibile al seguente link:
https://www.wikiwand.com/it/Personalit%C3%A0 ,
data ultima consultazione
28/06/2021

1.2 *Aspettative di efficacia ed Aspettative di risultato*

Gli esseri umani non sono passivi agli stimoli ambientali né sono governati in modo meccanico dalle esperienze della vita passata; infatti, sono spesso "propositivi" ed in grado di prevedere in maniera predittiva le conseguenze inerenti alle proprie azioni ed ai propri atteggiamenti/comportamenti, selezionando così i diversi obiettivi e strutturando anticipatamente il percorso delle proprie azioni future, in modo da poter incentivare anche i livelli motivazionali. In particolar modo, in presenza di *credenze di efficacia* l'individuo riscontra maggiore difficoltà quando si prefigge ulteriori risultati da raggiungere (mete), più ambiziosi, generando spesso, discrepanze ed aspettative che dovrà monitorare e che, nella maggior parte dei casi, solo raramente saranno realizzati e portati a compimento al primo tentativo (Nota, L., Soresi, S., 2005, p. 21). In tali circostanze sono importanti le operazioni di monitoraggio, in quanto aiutano attraverso correttivi e/o aggiustamenti ad ottenere una maggiore corrispondenza tra ciò che ci si aspetta (aspettativa) e le attività che vengono effettuate (azioni), implementando abilità e competenze personali. «In questo sistema di autoregolazione l'aspetto proattivo, ovvero la previsione di mete ed obiettivi, si combina con quello dell'adattamento reattivo, tramite continui aggiustamenti e modificazioni» (Nota, L., Soresi, S., 2005, p. 21).

Per analizzare tale processo è importante considerare quattro fattori che, se adeguatamente stimolati, possono incrementare e condizionare i processi motivazionali (obiettivi, aspettative di efficacia, capacità di ridefinire le aspirazioni ed aspettative di risultato).

1. *Obiettivi*. La presenza di obiettivi, compresa la loro definizione, è fondamentale al raggiungimento di determinate mete. In particolar modo coloro che si occupano di insegnamento-apprendimento e/o di percorsi di orientamento dovrebbero stimolare e promuovere nei loro beneficiari

interventi atti ad individuare e a definire gli obiettivi, in modo da poter controllare successivamente, le azioni e le decisioni che verranno messe in atto.

2. *Aspettative di efficacia*. Credenze presenti nelle persone, vengono attivate anche nel momento in cui gli individui si trovano di fronte ad un "bivio" e devono decidere se proseguire e perseverare o se cercare nuove risorse/energie aggiuntive (scelta).
3. *Ridefinizione delle proprie aspettative*. Si intende la capacità di "riaggiustare" le proprie aspettative/aspirazioni facendo riferimento alle proprie abilità di prestazione. Questo fattore è importante soprattutto in ambito scolastico, in quanto un insegnante dovrebbe condurre lo studente a rivedere i propri processi decisionali, soprattutto quando uno studente potrebbe fermarsi dinanzi a delle possibili difficoltà.
4. *Aspettative di risultato*. Credenze in grado di attivare e di sviluppare risorse ed energie (Nota, L., Soresi, S., 2005, p. 21-22).

La teoria delle *aspettative di efficacia* si basa sul presupposto principale che i vari processi psicologici servono come mezzi per poter costruire e rinforzare le *aspettative di efficacia personale* (A., Bandura, 1977, p. 193). Le aspettative di efficacia differiscono dai tratti di personalità poiché «sono specifiche e "compito dipendenti" in quanto fanno riferimento a giudizi che le persone formulano a proposito dei comportamenti che ritengono di essere in grado di mettere in atto in presenza di determinate richieste di prestazione» (Nota, L., Soresi, S., 2005, p.15). Le aspettative di efficacia rivestono un ruolo fondamentale nel raggiungimento degli obiettivi, in quanto operano sui processi cognitivi, emotivi, motivazionali e sui processi decisionali, rappresentando una risorsa personale centrale nello sviluppo, nel cambiamento e nell'adattamento efficace.

Quando parliamo di *aspettative di efficacia* è importante distinguerle dalle *aspettative di risultato* (la distinzione tra questi concetti è rappresentata schematicamente nella *figura 2*).

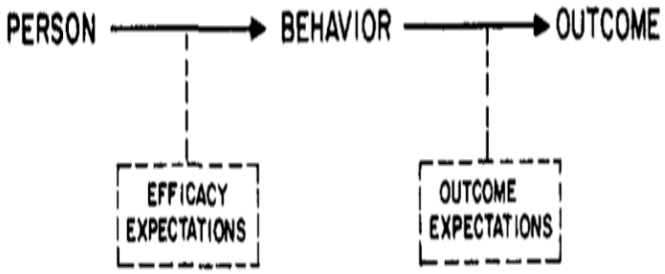


Fig. 2-Rappresentazione diagrammatica della differenza tra le aspettative di efficacia e le aspettative di risultato (Bandura, A., 1977, p.193).

Un'*aspettativa di risultato* è definita come la stima di una persona che un dato comportamento porterà a certi risultati, mentre, un'aspettativa di efficacia rappresenta la convinzione di poter eseguire in maniera positiva un determinato comportamento richiesto in modo da poter produrre i risultati prefissati.

Le aspettative di risultato e di efficacia sono differenziate perché le persone possono credere che un particolare corso d'azione produrrà determinati risultati, ma se subentrano delle perplessità o dei dubbi che mettono a rischio la buona riuscita delle attività richieste, questa informazione non influenzerà il loro comportamento. In questo sistema concettuale, le aspettative di padronanza personale influenzano sia l'inizio che la persistenza del comportamento di *coping*[9] (Bandura, A., 1977, p. 193). La forza delle convinzioni degli individui circa la propria efficacia, probabilmente, influirà sul far fronte a determinate situazioni.

L'*autoefficacia percepita* influenza la scelta delle impostazioni comportamentali: le persone temono e tendono ad evitare situazioni pericolose o difficili che ritengono al di là della loro capacità di far fronte, mentre si cimentano in attività e si comportano con fiducia quando si giudicano capaci ed in grado di gestire e fronteggiare situazioni che altrimenti sarebbero intimidatorie.

[9] Il termine *coping* significa etimologicamente "fronteggiare" e si riferisce al modo in cui gli individui riescono a fronteggiare e a rispondere a situazioni avverse e difficili.
Testo disponibile al seguente link:
https://www.giuntipsy.it/informazioni/notizie/il-coping-significato-strategie-e-risorse
data ultima consultazione:
02/07/2021

Infatti, è importante sottolineare come l'autoefficacia percepita possa avere un'influenza direttiva sulla scelta delle attività, determinando la quantità di sforzo ed il tempo che le persone investono di fronte agli ostacoli ed alle esperienze negative: maggiore è l'autoefficacia percepita, più attivi sono gli sforzi. Inoltre, gli individui che persistono in attività soggettivamente minacciose che sono in realtà relativamente sicure, guadagneranno "esperienze correttive" che rafforzeranno il loro senso di efficacia, eliminando, a mano a mano, il loro comportamento difensivo. Al contempo, le persone che cessano prematuramente i loro sforzi di *coping* manterranno a lungo le loro aspettative e paure debilitanti (Bandura, A., 1977, pp. 193-194).

L'autoefficacia percepita influisce sulla scelta delle attività e delle impostazioni comportamentali (quantità di tempo dedicata al superamento degli ostacoli o delle difficoltà): più forte è l'autoefficacia più attivo è il *coping* (Bandura, A., Adams, N., E., 1977, p. 288).

1.3 *Le dimensioni dell'Autoefficacia*

Quando parliamo di aspettative di efficacia è importante fare una distinzione sulle diverse dimensioni di autoefficacia, le quali determinano diverse implicazioni di *performance*, infatti, i test empirici che misurano la relazione tra aspettative e prestazioni di attività minacciose sono spesso ostacolati dall'inadeguatezza dell'analisi delle aspettative, in quanto nella maggior parte degli studi, le misure delle aspettative riguardano principalmente le speranze delle persone nel raggiungere risultati positivi, piuttosto che il loro senso di padronanza e capacità personale.

Le *tre dimensioni* lungo le quali possono mutare le aspettative di efficacia sono: grandezza/livello, forza e generalizzazione (Nota, L., Soresi, S., 2005, p.15).

Secondo Caprara, «le persone possono giudicare se stesse come efficaci lungo un vasto raggio di ambiti di attività o solamente per alcuni ambiti di funzionamento» (Caprara, G., V., 2001, p. 22).

1. *Grandezza/livello*. Tale dimensione riguarda il grado di difficoltà di una determinata attività o di un prestabilito compito e fa riferimento alla quantità delle crescenti difficoltà che un individuo pensa di poter affrontare. Ad esempio, una persona che sta seguendo una dieta, se è in una situazione di tranquillità riesce a seguire correttamente e senza molte difficoltà il proprio piano alimentare, di contro una persona esposta a particolari periodi di stress ha maggior difficoltà a seguire con rigore la dieta (Giusti, E., Testi, A., 2006, pp. 13-14). La *grandezza* è una dimensione strettamente correlata al numero delle difficoltà che la persona a mano a mano incontra e che pensa di poter essere in grado di affrontare. Quando i compiti sono ordinati per livello di difficoltà, le aspettative di efficacia dei diversi individui possono essere limitate a: compiti più semplici, tendere a quelli moderatamente difficili o includere anche prestazioni più impegnative.
2. *Forza*. Questa dimensione attiene alla convinzione personale circa le capacità che un individuo mostra nell'eseguire determinati compiti (quanto si è realmente efficaci). Le aspettative deboli sono facilmente estinguibili da esperienze negative, mentre gli individui che possiedono forti aspettative di padronanza persevereranno nei loro sforzi di *coping* nonostante le esperienze negative. La *forza* rappresenta «l'ammontare del convincimento con cui si pensa alla propria efficacia: si tratta di una caratteristica che risulta generalmente correlata alla persistenza con cui la persona, anche in presenza di condizioni difficili e di emozioni negative, ritiene di essere in grado di continuare a nutrire fiducia nei confronti delle proprie capacità e possibilità di riuscire ad ottenere, tramite i propri sforzi, i risultati auspicati» (Nota, L., Soresi, S., 2005, p.16).

3. *Generalizzazione*. Tale dimensione si riferisce alla misura «con cui le autovalutazioni di efficacia nei confronti di determinate prestazioni sono in grado di influenzare le credenze di autoefficacia per compiti, comportamenti e situazioni simili» (Nota, L., Soresi, S., 2005, p.16).

   Il termine *generalizzazione* rappresenta l'estensione ad altri contesti del grado di autoefficacia. Maggiore è la dimensione della generalizzazione, maggiore sarà il grado di autoefficacia globale. Quando ci troviamo di fronte ad un'autoefficacia globale, siamo maggiormente in grado di portare a compimento svariati compiti. «Di conseguenza, la convinzione davanti a una nuova prova sarà "Con l'impegno, imparerò".

   In caso di bassa autoefficacia globale, invece, sarà "Non l'ho mai fatto prima, non vedo come potrei cavarmela"»[10]. Infatti, alcune esperienze creano aspettative di padronanza circoscritte, mentre, altre infondono un senso di efficacia più generalizzato che si estende ben oltre la specifica situazione di trattamento.

Una corretta analisi dell'aspettativa di efficacia, quindi, richiede una valutazione dettagliata delle tre dimensioni *grandezza, forza e generalità*, commisurate alla precisione con cui vengono misurati i processi comportamentali.

Infatti, sia le aspettative di efficacia sia le performances/prestazioni dovrebbero essere valutate in momenti significativi del processo di cambiamento per chiarire i loro effetti reciproci, in quanto le aspettative di padronanza influenzano le prestazioni e sono, a loro volta, alterate o modificate dagli effetti cumulativi dei propri sforzi (Bandura, A., 1977, p.194).

[10] Testo disponibile al seguente link:
http://www.psicologo-parmareggioemilia.com/corso_auto_efficacia.html
Data ultima consultazione:
04/07/2021

1.4 *Le fonti dell'Autoefficacia*

Il *costrutto dell'autoefficacia* rappresenta l'abilità che ciascun individuo percepisce, le convinzioni che ognuno di noi ha riguardo al prevenire, controllare e gestire le varie possibili difficoltà che possono manifestarsi durante una particolare attività. (Benini, P., 2018, p. 79).

L'autoefficacia è rappresentata da un'organizzazione "gerarchica" di convinzioni legate da diversi gradi di concretezza e di complessità inerenti all'azione che si vuole effettuare. Queste convinzioni sono differenti tra di loro in base al livello/grado, alla forza ed alla *generatività* ed influiscono soprattutto sui processi di apprendimento e sullo sviluppo a lungo termine.

Facendo riferimento allo sviluppo e all'incremento dell'*autoefficacia*, è importante analizzare l'origine delle convinzioni di ogni individuo circa la loro efficacia.

Le convinzioni sulla propria efficacia individuale vengono implementate e sviluppate attraverso *quattro fonti* principali che verranno di seguito analizzate:

- *le esperienze di gestione efficace* (funzione di indicatore di capacità)*;*
- *le esperienze vicarie* (modificano ed alterano le convinzioni di efficacia mediante il confronto con le prestazioni e le performance di altri individui e la trasmissione di conoscenze e competenze)*;*
- *la persuasione* verbale (o altre tipologie di influenze "sociali" che infondono nei soggetti la convinzione di possedere determinate abilità);
- *gli stati fisiologici ed affettivi* (vengono utilizzati dalle persone per regolare e valutare le loro abilità e vulnerabilità al difunzionamento).

Per Albert Bandura (1977), le aspettative di efficacia personale si basano su queste quattro fonti principali di informazione. Nella *figura 3* sono rappresentate le diverse procedure di influenza comunemente usate per ridurre il comportamento difensivo, indicando la fonte principale attraverso la quale ogni trattamento opera per creare *aspettative di padronanza*.

Ogni metodo, a seconda di come viene implementato, può naturalmente attingere in misura minore ad una o a più e fonti di informazione sull'efficacia. Ad esempio, se si considerano i trattamenti basati sulla *performance* o prestazioni, non solo promuovono i risultati comportamentali, ma attenuano anche "l'eccitazione della paura", autenticando così l'autoefficacia attraverso fonti informative non attive e di eccitazione. Altre metodologie forniscono, invece, meno modalità di acquisizione di informazioni sulla capacità di far fronte a situazioni pericolose o complicate; postulando e/o implementando un processo comune di funzionamento, si può fornire e designare un quadro concettuale all'interno del quale studiare i cambiamenti comportamentali ottenuti dai diversi modi di trattamento (Bandura, A., 1977, p.195).

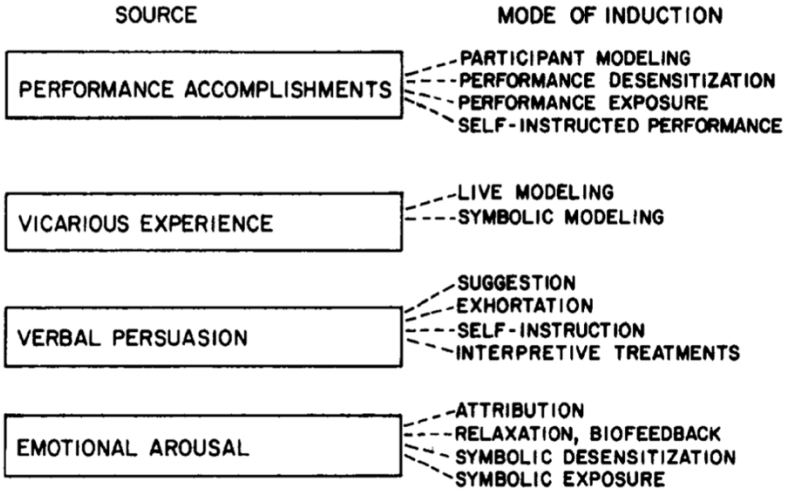


Fig. 3-Le principali fonti di informazione sull'efficacia e le principali fonti attraverso le quali operano le diverse modalità di trattamento. (Bandura, A., 1977, p.195).

Ogni forma o tipologia di influenza può, attraverso queste quattro fonti, operare sull'efficacia personale di ciascun individuo. Secondo Albert Bandura: «le informazioni rilevanti per la valutazione delle capacità personali- siano esse raccolte attraverso l'azione, l'esperienza vicaria, la persuasione o la percezione degli stati fisiologici- non sono istruttive in se stesse. Lo diventano solo attraverso l'elaborazione cognitiva e il pensiero riflessivo. Pertanto è necessario distinguere

tra le informazioni raccolte con l'esperienza e le informazioni selezionate, ponderate e integrate nei giudizi di autoefficacia» (Bandura, A., 2021, p. 121).
Nell'elaborazione cognitiva delle varie informazioni dell'efficacia si possono distinguere due funzioni:

1. la *prima funzione* fa riferimento alla tipologia di informazione a cui gli individui pongono maggiore attenzione, in quanto vengono utilizzate come "indicatori di efficacia individuale". Infatti, ciascuna delle quattro tipologie di trasmissione delle varie informazioni riguardanti le abilità personali comprende un proprio insieme di indicatori di efficacia. Gli elementi selezionati offrono la base informativa su cui si implementerà il processo di autovalutazione;
2. la *seconda funzione* fa riferimento alle euristiche o regole di combinazione, le quali vengono utilizzate per valutare, analizzare ed integrare le varie informazioni di efficacia provenienti da varie fonti, in modo da poter costruire le proprie convinzioni di autoefficacia (Bandura, A., 2021, p. 121).

Inoltre, rilevanti, ai fini del presente discorso, sono le determinanti inerenti alle *quattro fonti dell'autoefficacia,* che possono essere raggruppate in due diversi gruppi: quelle *distali*, che fanno riferimento alle esperienze passate e quelle definite *prossimali* che fanno riferimento all'*hic et nunc.* «L'analisi dell'influenza dell'autoefficacia sulle prestazioni che saranno attivate comporta la stima degli effetti derivanti dalle informazioni di origine sia prossimale che distale» (Nota, L., Soresi, S., 2005, p. 27).

Ad esempio le aspettative di efficacia di un individuo, che dovrà sostenere un esame o un importante colloquio lavorativo per un suo "possibile" inserimento, dipenderanno naturalmente da varie fonti *distali:* dai *s*uccessi o insuccessi che in eventi simili si sono già registrati; dalle valutazione dovute ad esperienze passate in riferimento anche alle sue capacità ed abilità sociali; dall'osservazione di altre

persone che già hanno versato in situazioni simili o dalle condizioni emozionali e fisiologiche che ha già provato in situazioni simili.

Inoltre, accanto alle fonti *distali* bisogna analizzare anche le fonti *prossimali* come, ad esempio, tutte quelle informazioni che riguardano gli stati emotivi e fisiologici attuali (tristezza/gioia, stanchezza/energia) ed anche tutte quelle autovalutazioni circa le proprie *performances* (Nota, L., Soresi, S., 2005, p. 28).

1.4.1 *Le esperienze di gestione efficace*

Le *esperienze di gestione efficace* rappresentano la fonte più potente dell'autoefficacia, in quanto i successi personali dovuti all'impegno profuso ed alla dedizione determinano un elevato senso di fiducia e di efficacia nell'effettuare uno specifico compito. Questa fonte di informazioni sull'efficacia è particolarmente influente perché si basa sulle cosiddette *esperienze di padronanza personale*: i successi aumentano le aspettative di padronanza; mentre, i fallimenti ripetuti le abbassano, soprattutto se gli eventi negativi (disavventure) si verificano all'inizio del corso degli eventi (Bandura, A., 1977, p.195).

Spesso, gli individui dopo aver sviluppato forti aspettative di efficacia attraverso successi ripetuti, mostrano che l'impatto negativo dei fallimenti occasionali sia (notevolmente) ridotto. Infatti, i fallimenti occasionali che vengono poi superati da uno sforzo determinato possono rafforzare ed alimentare la *persistenza auto-motivata,* soprattutto se si individua attraverso l'esperienza, in quanto anche gli ostacoli più difficili possono essere superati con uno sforzo "sostenuto".

Gli effetti del fallimento sull'efficacia personale dipendono, in parte, dalla tempistica e dal modello complessivo di esperienze in cui i fallimenti si verificano (Bandura, A., 1977, p.195).

Per poter rendere la persona resiliente ad ogni ostacolo o difficoltà che potrebbe incontrare (rendere stabile e solido il senso di efficacia personale), è indispensabile che l'individuo arrivi al successo (anche attraverso il superamento di varie difficoltà) grazie all'impegno costante e continuo.

Solitamente, gli individui riescono ad ottenere il massimo successo attraverso la determinazione e l'impegno profuso di qualità, imparando dalle varie situazioni che si potrebbero verificare, trasformando, al contempo, la sconfitta in vittoria, l'insuccesso in successo e controllando i vari eventi grazie alle proprie capacità. Ad esempio: un docente che sa di poter avere le potenzialità e le capacità per riuscire in un determinato compito, persevera di fronte alle avversità, inoltre, se sa che dinanzi alle difficoltà è capace di resistere (resiliente), riesce ad affrontare le problematiche e ad uscirne più competente e solido.

È importante considerare che, anche se i successi hanno un forte senso persuasivo, non sempre possano alimentare le convinzioni di efficacia, di contro anche gli insuccessi non sempre le riducono.

A tal proposito rilevanti sono gli studi condotti da Lawrence (1988)[11], l'autrice ha dimostrato attraverso una ricerca sulla "perseveranza dei giudizi screditati di

[11] Lawrence (1988), attraverso lo studio sulla "*perseveranza dei giudizi screditati di autoefficacia: possibili mediatori cognitivi"* ha testato l'ipotesi che la perseveranza dei giudizi screditati di autoefficacia varia con l'opportunità dei soggetti di impegnarsi nella spiegazione causale di un risultato di performance. A tale studio hanno preso parte soggetti di sesso maschile e femminile, a cui è stato dato un *falso feedback,* che consisteva nell'aver avuto successo o insuccesso in un determinato compito. Inoltre, ai soggetti che hanno preso parte alla ricerca, è stata poi concessa o negata l'opportunità di spiegare a sé stessi il risultato della loro prestazione prima che fosse "screditato". Ai soggetti femminili a cui è stato concesso un periodo di ritardo contemplativo prima di mettere in dubbio il *falso feedback* hanno perseverato nei giudizi errati di autoefficacia, mentre, ai soggetti femminili a cui non è stato concesso un periodo di ritardo prima di mettere in dubbio il *falso feedback* hanno modificato di conseguenza, i loro giudizi di efficacia. L'ipotesi che i soggetti femminili abbiano determinato spiegazioni causali per le loro prestazioni durante il periodo di ritardo è stata supportata e confermata dal fatto che le stesse, hanno successivamente generato più spiegazioni congruenti con le prestazioni che con quelle incongruenti in meno tempo e con più facilità rispetto ai soggetti femminili a cui è stato negato un ritardo. Di contro, il medesimo meccanismo cognitivo proposto nei soggetti maschili non fa fornito gli stessi spunti e gli stessi risultati.
Infatti, concedere ai soggetti maschili un periodo di ritardo contemplativo prima di screditare il *falso feedback* non ha aumentato ed incentivato gli effetti di perseveranza, inoltre, nemmeno la concessione di un ritardo ha conferito un vantaggio sulla successiva capacità dei soggetti maschili di generare spiegazioni coerenti e congrue con le loro prestazioni.
Lawrence con il presente studio ha potuto constatare una differenza di genere sulla perseveranza dei giudizi screditati di autoefficacia sulla capacità dei soggetti di fornire una possibile spiegazione circa le loro performances; questo risultato è determinato dal fatto che gli individui nel momento in cui sono a conoscenza di un loro possibile successo cercano di trovare ogni prova che confermi il loro risultato

autoefficacia: possibili mediatori cognitivi", che le convinzioni di efficacia, generate e create da un falso successo (*falso feedback*), possano consolidarsi mediante un processo cognitivo di *auto persuasione*. Secondo la Studiosa, nel momento in cui gli individui vengono informati del loro possibile successo cercano di trovare e di consolidare l'informazione attraverso esperienze passate, recuperando a loro vantaggio prove che confermino la notizia appresa, persuadendosi della loro abilità nelle azioni in questione. Di contro, non sarà semplice fornire al soggetto delle prove persuasive che minimo le loro convinzioni. Infatti, «bisogna sapere che i cambiamenti del senso di efficacia dipendono, più che dalla prestazione in sé, dall'elaborazione cognitiva delle informazioni circa le proprie capacità che se ne possono ricavare. Un piccolo successo che dia all'individuo la convinzione di avere requisiti per riuscire, spesso permette di andare ben oltre il risultato ottenuto, di aggiungerne di migliori e di riuscire persino in attività o ambienti nuovi e diversi» (Benini, P., 2018, p. 80).

Le esperienze di gestione efficace promuovono lo sviluppo delle convinzioni di efficacia, mentre, le esperienze "fallimentari" possono minare le aspettative di efficacia. Ad esempio: un docente che «sente di possedere strumenti cognitivi e comportamentali prende atto di avere le risorse utili per riuscire anche in situazioni di complessità e, sulla base di queste esperienze di gestione efficace, rinnova l'energia, la motivazione ea insistere nella realizzazione di un'impresa personale, sociale, lavorativa» (Friso, V., 2019).

Con il proliferare dei successi, nell'individuo si sviluppa un forte senso di efficacia (Self-efficacy), il quale rende difficile e spesso, improbabile che un insuccesso o una possibile regressione occasionale possano compromettere la fiducia nelle proprie capacità. Le esperienze di gestione efficace, soprattutto per i docenti, sono rappresentate da tutte le esperienze personali che sono state

positivo, successivamente non sarà semplice per il soggetto, nemmeno fornendogli prove contrarie (*falso feedback*), cambiare e/o sradicare le proprie convinzioni precedentemente acquisite (Lawrence, C., P., 1988).

affrontate con successo mettendo in pratica le proprie risorse (ad esempio: un docente che ha costantemente determinato successi dalle proprie azioni, sia con gli studenti che con l'ambiente scolastico, avrà una solida fiducia nella propria efficacia personale e sarà più resiliente di fronte alle avversità).

Il forte senso di autoefficacia nei docenti, che viene sviluppato grazie ai ripetuti successi, in molti casi, contrasterà gli "occasionali" fallimenti e non avrà, probabilmente, un forte effetto sui giudizi circa le proprie abilità; infatti, molti docenti traggono spesso, vantaggio dagli insuccessi, ritenendo che spesso i loro fallimenti potrebbero essere determinati da una bassa motivazione, da strategie limitate[12] o non implementate correttamente, da un impegno insufficiente e/o da fattori situazionali.

Quando si attribuiscono prestazioni scadenti a strategie limitate o non eseguite correttamente, in molti casi il fallimento sarà un incentivo a credere con maggiore fiducia nelle proprie capacità (strategie migliori possono determinare futuri successi) (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 25).

A tal proposito è importante considerare, come afferma Albert Bandura (2021), che la prestazione non sempre fornisce da sola le informazioni sufficienti per poter giudicare il proprio grado/livello di competenza, in quanto i fattori che possono

[12] Secondo Anderson e Jennings (1980), quando un individuo attribuisce ad una sua prestazione "inadeguata" il semplice utilizzo di strategie non molto efficaci e quindi sbagliate, piuttosto che alle proprie capacità nell'eseguire un determinato compito, l'insuccesso che sarà determinato può, in tali circostanze, produrre maggiore efficacia in quanto l'individuo si convincerà che con le giuste strategie riuscirà, in futuro, ad ottenere il successo. Tale tesi è stata consolidata, dagli studiosi, mediante un esperimento che ha analizzato gli effetti dell'attribuzione del fallimento iniziale a strategie inefficaci sulle aspettative di prestazione. Tale esperimento è stato condotto in ambito universitario, in particolar modo su 36 studenti, i quali dovevano attribuire alle prestazioni di un determinato compito di persuasione le loro strategie implementate (fattore controllabile) e/o le loro capacità (fattore non controllabile). Successivamente, gli studenti hanno fallito il loro tentativo "iniziale" di persuasione, infatti, dopo l'insuccesso, gli studenti con strategie efficaci si aspettavano maggiori successi nei tentativi futuri e di migliorare con il tempo e con la pratica, invece, gli studenti con capacità non si aspettavano maggiori successi né tantomeno di migliorare in futuro con la pratica. Il confronto con gli studenti di controllo, che non hanno ricevuto nessuna persuasione di attribuzione prima del successo o dell'insuccesso, chiariscono questi risultati. Infatti, dai risultati del presente esperimento, si evince che gli studenti che hanno associato i risultati del compito alle strategie hanno monitorato l'efficacia delle proprie strategie ed hanno dedotto che modificando le loro strategie avrebbero ottenuto maggiore successo. Di contro, gli studenti che avevano attribuito il risultato del compito alle loro capacità/abilità non sono riusciti a prestare attenzione alle caratteristiche strategiche ed hanno determinato in conclusione che non sarebbero migliorati (Anderson, C., A., & Jennings, D., L., 1980).

influire sulle prestazioni degli individui sono molteplici, pertanto, non dovrebbe essere equiparato il senso di efficacia alla prestazione.

La valutazione inerente il proprio senso di efficacia non deve essere considerata semplicemente come il risultato di prestazioni precedenti, ma deve essere valutata come un *processo inferenziale* in cui vengono esaminati sia la funzione/ruolo delle proprie abilità sia il ruolo di altri fattori tra cui si segnalano: l'impegno profuso; il grado di complessità della situazione o difficoltà del compito; i fattori contestuali (circostanze in cui si realizza e concretizza l'azione); il valore informativo della prestazione, l'automonitoraggio selettivo; la ricostruzione delle esperienze di azione (viene preso in esame il modo in cui le esperienze di azione vengono organizzate cognitivamente e ricostruite nella memoria) e l'aiuto ricevuto da altri individui (quantità). Ad esempio, spesso, le convinzioni di efficacia si consolidano quando si attribuisce ad uno specifico successo le proprie capacità e non ad un evento (casuale); anche la fiducia nelle proprie potenzialità non regredisce quando si attribuisce ad un proprio insuccesso una mancanza di impegno o ad altri fattori contestuali (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 25). Pertanto, non è facile quantificare le informazioni sulle capacità personali trasmesse dalla semplice prestazione, infatti, come sostiene Bandura (2021) «spesso, in condizioni variabili, il senso di efficacia è un predittore migliore rispetto alla prestazione passata, in quanto comprende informazioni che vanno al di là dell'azione eseguita» (Bandura, A., 2012, p. 124).

Affinché gli individui possano gestire efficacemente le esperienze passate, incrementando la propria autoefficacia è importante saper gestire ed utilizzare correttamente le attribuzioni casuali[13].

[13] La psicologia, nel corso del tempo, ha posto sempre più attenzione ai processi cognitivi ed emotivi che sono subordinati alla modalità con cui vengono interpretati gli avvenimenti, in quanto sono determinanti nell'influire sulla gestione degli eventi e nel modo di reagire e comportarsi degli individui.
Si segnalano, per maggiori approfondimenti, due tra i massimi esponenti della *teoria delle attribuzioni*: Fritz Heider (1958), con *l'Errore fondamentale di attribuzione* e Harold Kelley (1967,1973,1980), con il *principio della covariazione/ ANOVA: analysis of variance.*

Capitolo Primo
Autoefficacia e Contesto Scolastico

In psicologia con il concetto di *attribuzione* si intende il processo attraverso il quale le persone attribuiscono una spiegazione e/o interpretazione sia delle cause dei vari eventi che si sono generati, sia di comportamenti e atteggiamenti umani. Gli individui, infatti, per natura, sono portati ad attribuire una causa agli eventi (attribuzione casuale), generando un meccanismo di causa-effetto.

Gli psicologi, con il passare del tempo, hanno analizzato e spiegato questo meccanismo attraverso la *teoria dell'attribuzione casuale*.

La teoria dell'attribuzione casuale viene divisa in due tipologie:

1. *interna* (quando il soggetto tenta di dare una spiegazione alle sue azioni associando alla causa degli eventi aspetti prettamente personali/individuali);
2. *esterna* (quando gli individui attribuiscono alla causa degli eventi all'ambiente/luogo di appartenenza dell'individuo).

Nella gestione delle esperienze le attribuzioni assumono un ruolo fondamentale, in quanto vengono considerate come possibili "indizi" da cui trarre le stima delle proprie competenze, in particolar modo rappresentano il modo con cui un individuo da un'interpretazione alle proprie esperienze di vita (*stile attributivo o stile esplicativo*) (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 26).

Quando parliamo di stili attributivi bisogna effettuare una distinzione in base alle tre dimensioni che li caratterizzano:

1. *la stabilità*, sia permanente che temporanea. Tale caratteristica si basa sul principio che le cause di specifici eventi possano essere considerate più o meno stabili nel tempo (alcuni individui pensano che possano verificarsi per tutto l'arco della loro vita, mentre, altri sostengono che tali avvenimenti siano prettamente occasionali e/o che si verifichino sporadicamente);
2. *la personalizzazione*, sia interna che esterna. Tale caratteristica attribuisce a determinati eventi o a cause interne (che dipendono dalle abilità che un individuo possiede), oppure a cause esterne (al caso o ad altri individui);

3. *la pervasività*, sia generale che specifica. Tale caratteristica riguarda la possibilità di pensare che le cause di uno determinato evento possano ripercuotersi ed avere un effetto in diverse aree della vita di una persona o coinvolgere un solo aspetto specifico (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 26).

Diversi studiosi, in particolar modo lo psicologo statunitense e saggista Martin E. P. Seligman (1996, 2015), considerato il pioniere dalla *psicologia positiva*, sostiene che lo stile attributivo o stile esplicativo, sia il processo attraverso il quale un individuo attribuisce un significato ed una causa a determinati eventi (spiegandolo soprattutto a sé stesso). Seligman, sostiene che per avere una vita ricca di soddisfazioni e di successi sia fondamentale essere ottimisti (pensare positivamente), infatti, afferma che non si nasce ottimisti ma lo si può diventare ed essere, attraverso un processo che guidi il soggetto a cogliere il positivo dalla vita, massimizzando il vantaggio dalle proprie esperienze, dall'ambiente circostante e dalle proprie capacità.

Lo psicologo statunitense ha messo in luce un aspetto molto importante, ovvero che gli individui «assumano uno *stile esplicativo ottimistico* per non incorrere in uno stato di impotenza appresa (*learned helplessness*[14]), ossia sviluppare la convinzione di non possedere nessuna risposta del proprio repertorio comportamentale necessaria per far fronte alle situazioni future. La condizione di non avere il controllo porta a *deficit motivazionali* (ad esempio si è poco perseveranti), *deficit cognitivi* (ad esempio si è incapaci di percepire le opportunità di controllo esistenti) e *deficit emotivi* (ci si sente tristi e diminuisce la fiducia in se stessi)» (Giusti, E., Testi, A., 2006, pp. 26-27). Tale condizione che si estrinseca non è dipesa dal numero di insuccessi o di successi che si verificano ma dal modo con cui un individuo li interpreta (chiave di lettura).

[14] *Learned helplessness o impotenza appresa* è uno stato che si manifesta dopo che un individuo ha sperimentato ripetutamente una situazione particolarmente stressante, la quale induce il soggetto a credere di non poter essere in grado di controllare o cambiare la situazione, quindi non ci si prova, anche quando le opportunità di cambiamento sono più fattibili (Peterson, C., et al., 1993)

L'ottimismo, in tali circostanze, svolge un ruolo chiave, infatti, Seligman afferma che un individuo con uno *stile esplicativo ottimistico* attribuisce agli eventi negativi cause esterne, invece, ai successi associa cause interne e stabili.
Ad esempio, un docente che possiede una solida autoefficacia nel proprio lavoro, attribuirà tale successo alle sue potenzialità e capacità professionali, quindi a fattori interni, di contro, un docente che ha una bassa autoefficacia tenderà ad attribuire ad un possibile successo (es. promozione lavorativa) ad un caso fortuito e non favorirà né la fiducia in sé stesso né tantomeno riuscirà a gioire di un evento positivo (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 27).

1.4.2 *Le esperienze vicarie (modeling)*

Le esperienze vicarie (o osservazione delle esperienze di altre persone) rappresentano una delle fonti più importanti dell'autoefficacia, in quanto, osservare un soggetto che riesca a compiere un'azione e/o un compito con successo, può incrementare maggiore autoefficacia nell'individuo che riuscirà ad avere più fiducia in sé stesso e ad avere maggiore convinzione di possedere le stesse competenze e abilità del soggetto osservato. Attraverso l'esperienza vicaria osserviamo modelli "ideali, di successo" che ci portano ad imitare persone che noi riteniamo maggiormente competenti (maggiore determinazione ed impegno profuso). Tale osservazione induce l'individuo a sviluppare grandi aspettative di efficacia spinto anche da una *motivazione al successo* (Moè, A., De Beni, R., 2002).

Spesso, molti individui sono convinti che, se altre persone riescono ad ottenere specifici risultati, anche loro attraverso le esperienze vicarie possono migliorare le proprie performances, infatti, quanto più un individuo si percepisce simile ad altri individui (osservati come ideali o modelli da seguire), tanto più i

loro successi saranno determinati ed avranno un potere decisionale nel convincerli a credere in determinati concetti.

Osservando una persona competente che ottiene un possibile insuccesso utilizzando delle strategie poco adeguate o del tutto inadeguate, può innescare nel soggetto un processo che lo spinga ad aumentare il proprio senso di efficacia, soprattutto quando il soggetto che osserva crede di possedere strategie migliori o più adeguate del soggetto osservato.

Un metodo utilizzato soprattutto in alcune tecniche cognitivo-comportamentali della psicoterapia, in base al quale un individuo impara ed apprende senza una specifica direzione (attraverso l'imitazione e l'osservazione del comportamento di un soggetto che funge da modello) è il cosiddetto *modeling o modellamento.*

Secondo Bandura, il *modeling* viene rappresentato come un *matching process,* ovvero: «un evento di identificazione viene definito come il verificarsi di similarità tra il comportamento di un modello e quello di un'altra persona in condizioni nelle quali il comportamento del modello è servito da elemento determinante per la risposta di appaiamento» (Bandura, A., 1969, p.217)[15].

Tale processo coinvolge aspetti del comportamento e atteggiamenti diversi tra loro, questo lo si può osservare nei bambini, infatti, nel momento in cui vengono esposti a modelli di adulti aggressivi (sia essi reali sia virtuali), in determinate circostanze (condizioni di frustrazioni), possono essere indotti a comportamenti aggressivi; ma, attraverso l'osservazione possono essere regolati anche comportamenti negativi (l'esempio o un modello di riferimento corretto può portare il bambino a superare paure infantili, mediante l'osservazione di adulti o

[15] «Per Bandura (1962, 1967) la pedagogia dell'esempio che egli descrive come *modeling* si distingue chiaramente da ogni forma di insegnamento/apprendimento basata sull'insegnamento diretto o sull'addestramento. Mentre quest'ultima tenta di modellare il comportamento altrui attraverso un sistema di premi e punizioni (rinforzo positivo e negativo), la prima consiste in una imitazione attiva degli atteggiamenti e dei comportamenti degli adulti, la quale può contro agire gli effetti della seconda.
Quando un genitore punisce fisicamente il figlio che ha aggredito un coetaneo per indicargli che si tratta di un comportamento scorretto può ottenere l'effetto opposto di fornire l'esempio di come si comporta in relazione a una frustrazione subita». (Bondioli, A., 1995 p. 440)

di coetanei, si possono anche apprendere comportamenti complessi quali modelli di autovalutazione e di riuscita).

Bandura evidenzia nei suoi esperimenti l'importanza del legame che si viene a costituire tra chi imita e chi invece viene imitato, ponendo maggiore attenzione sul comportamento e sull'atteggiamento (modello) dell'individuo che lo imita. Infatti, se il modello che viene osservato (ad esempio un'insegnante) ha un atteggiamento positivo, accogliente, affettuoso ed apprezza lo studente, relazionandosi positivamente con lui, quest'ultimo si mostra più propenso ad imitare e ad assimilare il comportamento del modello osservato (insegnante). Questo atteggiamento, soprattutto se incentivato in un contesto scolastico, favorito anche da un clima positivo ed accogliente, fornisce una condizione fondamentale per il pieno coinvolgimento (interazioni sociali) in particolar modo con i bambini, in quanto fornisce loro preziose occasioni di relazione sociale, rafforzando la tendenza all'interazione ed alla risposta affettuosa.

In un esperimento (Bandura e Huston 1961), Bandura mostra come, sebbene gran parte della socializzazione di un bambino avvenga attraverso la formazione diretta, in realtà gran parte del comportamento e degli atteggiamenti di un bambino sono dovuti all'identificazione che ha nei confronti di un adulto (modello importante di riferimento ad esempio un genitore); questo processo, definito come *apprendimento vicario* pone l'attenzione sugli atteggiamenti che il bambino acquisisce dall'imitazione nei confronti dei genitori.

Durante la formazione sociale di un bambino è possibile che la vasta gamma di segnali che vengono impiegati dal bambino comprendano sia quelli che i genitori ritengano rilevanti sia altri segnali appresi dal comportamento genitoriale che il bambino ha avuto modi di assimilare e di osservare (anche se nessuno gli ha detto di farlo), per tali motivi è importante che al bambino vengano trasmessi i giusti segnali al fine di garantire una corretta interazione sociale.

Nell'esperimento condotto da Bandura sono stati coinvolti 48 bambini, con un'età media di 53 mesi (circa 4 anni e mezzo), iscritti alla *Standford University*

Nursery School (Bandura, A., Huston, C., 1961, pp. 311-312). L'autore dell'esperimento ha svolto il ruolo di "modello" per tutti e 48 i bambini coinvolti, mentre altre e due sperimentatrici hanno assunto il compito di conduttrici dello studio.

I bambini sono stati divisi in due gruppi diversi formati da 20 bambini ciascuno, mentre altri e 8 bambini hanno rappresentato il *gruppo di controllo* dell'esperimento.

Nella prima fase dell'esperimento sia un primo gruppo formato da 20 bambini, che il gruppo di controllo composto da 8 bambini, hanno sperimentato due sessioni di gioco gratificante con il modello di riferimento, di contro l'altro gruppo formato dai restanti 20 bambini hanno sperimentato con il modello di riferimento una relazione fredda e non gratificante (Bandura, A., Huston, C., 1961, pp. 311-312). Il "modello" (autore), nella situazione definita di "non nutrimento" ha condotto i bambini nella stanza sperimentale e dopo averli istruiti a giocare con i vari oggetti e giocattoli sparsi sul pavimento, si è occupato di varie scartoffie ad una scrivania evitando ogni interazione con i bambini. Invece, durante la situazione di "nutrimento" il "modello" sedeva per terra vicino ai bambini, rispondendo prontamente alle varie richieste di aiuto e di attenzione, favorendo l'interazione costante e gratificante (situazione calorosa).

Queste interazioni sociali sperimentali, che hanno preceduto *l'apprendimento per imitazione,* consistevano in due sessioni di 15 minuti separate da un intervallo di circa 5 giorni. Successivamente sono state osservate le misure del comportamento di dipendenza dei soggetti dei vari gruppi, attraverso l'osservazione diretta delle loro interazioni sociali all'interno della scuola dell'infanzia.

Gli osservatori hanno registrato il comportamento dei bambini mediante un campionamento temporale e di osservazione in riferimento all'unità comportamentale, ovvero, ogni bambino è stato osservato per circa 10 minuti in

12 sessioni distinte di osservazione, in un arco di tempo distribuito in 10 settimane (ciascuna osservazione ha riprodotto 240 unità di comportamento).

Ogni sessione è stata divisa in singoli intervalli da circa 30 secondi, ciò ha permesso agli studiosi di effettuare un'osservazione scandita da un ordine determinato, la quale ha permesso di assicurare che ogni bambino sarebbe stato osservato in condizioni quanto più possibili comparabili (Bandura, A., Huston, C.,1961, pp. 311-313).

I risultati di tale esperimento hanno generalmente confermato l'ipotesi che i bambini mostrino una buona dose di apprendimento sociale di tipo imitativo incidentale e che l'educazione sia una condizione facilitante per questa tipologia di apprendimento "imitativo"; questo studio è stato progettato principalmente per testare come i bambini imparerebbero ad imitare il comportamento esibito da un possibile modello sperimentale (sia esso caloroso sia esso distante).

Infatti, dai risultati è emerso che i bambini che hanno sperimentato una situazione "nutriente" (positiva) hanno mostrato una maggiore propensione all'apprendimento imitativo ed hanno intrapreso delle relazioni con i propri coetanei più gratificanti e positive, rispetto al gruppo che aveva assistito ad un comportamento da parte del modello più distaccato e non nutriente, i quali hanno mostrato maggiore imitazione del proprio modello più degli altri bambini.

Dagli studi di Albert Bandura, si evince che mediante il processo di *modellamento* e l'*apprendimento osservativo*, l'individuo riesce ad imparare varie cose, in particolare riesce ad assimilare schemi di comportamento, competenze cognitive e criteri di giudizio.

Infatti, l'apprendimento osservativo è regolato ed organizzato in base a quattro sub-funzione, schematizzate di seguito nella *figura 4.*

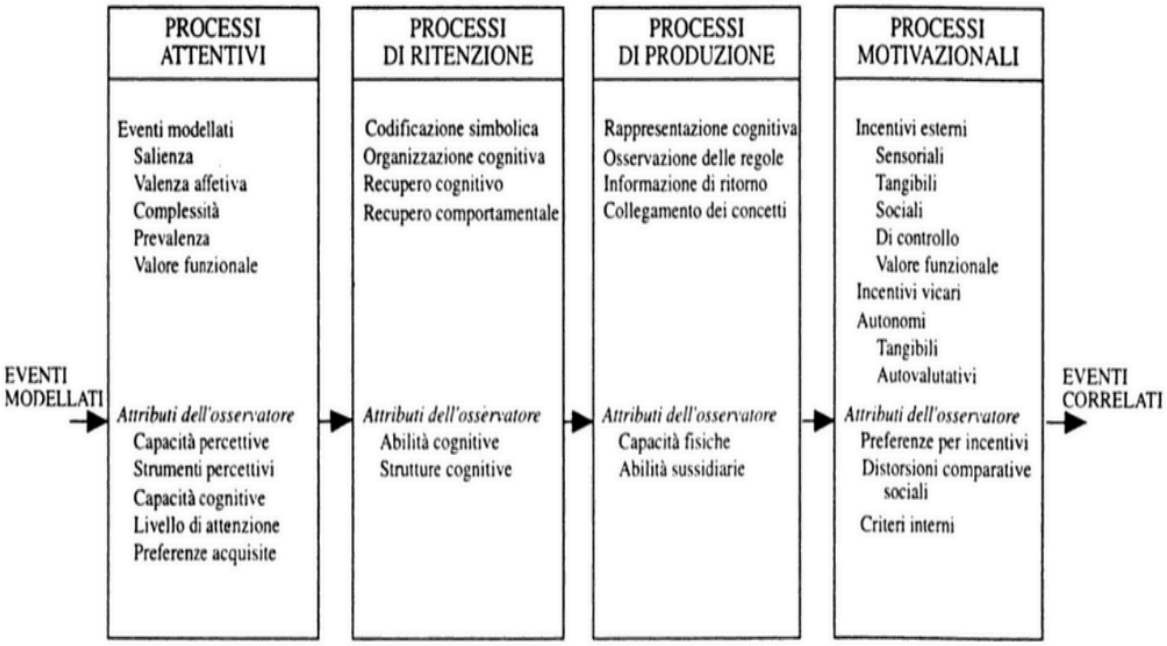


Fig. 4-I sub-processi che governano l'apprendimento per osservazione (Caprara, G., V., (a cura di), 2007, p. 87).

I processi di attenzione sono fondamentali nel determinare non solo quello che le persone osservano tra i vari modelli a cui sono esposte ma anche, vanno a determinare la tipologia di informazione tratta da quanto si è osservato.
Le persone non possono essere influenzate dagli avvenimenti se non li ricorda, per tali motivi, un'altra importante funzione è svolta dai *processi di ritenzione*. Mediante questi processi l'individuo codifica e recupera l'informazione osservata e fornita dagli eventi e dai modelli, traendo regole di comportamento e concetti memorizzabili.

La terza sub-funzione del modellamento fa riferimento ai *processi di produzione comportamentale,* i quali traducono gli elementi simbolici in appropriate sequenze d'azione.

L'ultima sub-funzione è *rappresentata dai processi motivazionali:* «la teoria sociale distingue tra acquisizione e prestazione: la gente non mette in atto tutto quel che ha imparato.

Sull'attuazione effettiva di un comportamento appreso con l'osservazione influiscono tre tipi di motivazione: diretta, vicaria e autonoma. Se si mettono in atto comportamenti appresi da modelli, è probabile che lo si faccia in vista di risultati positivi e non in previsione di effetti irrilevanti o punitivi. Aver presenti i costi e i benefici che derivano agli altri influisce sulla prestazione quasi come se si sperimentassero direttamente le conseguenze» (Caprara, G., V., (a cura di), 2007, p. 86).

È importante evidenziare che, seppure la maggior parte del modellamento avvenga mediante la rete delle relazioni che si estrinsecano quotidianamente, «è pur vero che un'ulteriore fonte di influenza vicaria è oggi offerta dai *mass media*, che propongono continuamente una serie di modelli reali o simbolici anche di culture diverse e di estrazione sociale differente.
Nella maggior parte dei casi tutto ciò ha un notevole valore perché accresce la fiducia dell'osservatore nelle proprie capacità» (Giusti, E., Testi, A., 2006, pp. 30-31)[16].

1.4.3 *La persuasione verbale*

Un'altra fonte rilevante dell'autoefficacia è rappresentata dalla *persuasione verbale*. Molto spesso, le persone che sono supportate o che hanno potuto godere della stima e del riconoscimento da parte di altri individui, hanno la tendenza a manifestare delle *credenze di autoefficacia personale,* mostrando maggiore dedizione nel potare a termine i compiti prefissati rispetto alle persone che non ricevono riconoscimenti circa le loro competenze. Questo forma di incoraggiamento concorre allo sviluppo dell'autoefficacia personale in misura proporzionale all'accettabilità della fonte di persuasione.

[16] Ad esempio, attraverso i *mass media* si possono influenzare le scelte degli studenti: potrebbe accadere che uno studente ancora indeciso sul percorso scolastico da intraprendere (soprattutto universitario), che veda in rete, in un film oppure in un'intervista televisiva un particolare percorso di studi o semplicemente si affascina ad una professione o lavoro (es. medico in una fiction) che lo induce ad orientarsi verso una scelta scolastica ben definita.

La maggior parte degli individui avverte il bisogno di sentire che le persone che lo circondano hanno una forte senso di fiducia sul loro operato riconoscendogli il merito. Tale meccanismo rappresenta «una grada spinta che possiamo avere verso il cambiamento e lo sviluppo di noi stessi, un incoraggiamento a persistere di fronte alle difficoltà e a superare i nostri limiti. In questo caso è necessario che i messaggi persuasivi spingano verso azioni con un graduale rischio di fallimento e non accrescano irrealisticamente l'autoefficacia, altrimenti le esperienze negative cancelleranno rapidamente gli aumenti temporanei di efficacia» (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 31).

La persuasione verbale è molto utilizzata, soprattutto per la sua facilità e pronta disponibilità soprattutto nell'influenza che esercita sul comportamento umano. Infatti, molto spesso, gli individui sono indotti attraverso la suggestione a credere di poter affrontare con successo eventi o sfide che sono state vinte o portate a termine con ottimi risultati in passato; le aspettative di efficacia indotte attraverso questo meccanismo sono probabilmente più deboli di quelle derivanti dai propri risultati, perché non forniscono una base esperienziale autentica (Bandura, A., 1977, p.198).

Difronte a minacce angoscianti e ad una serie di ripetuti fallimenti nel fronteggiare questi eventi, qualsiasi aspettativa di padronanza sia indotta dalla suggestione può essere prontamente spenta da esperienze che non la confermano. Molte ricerche che sono state condotte sulla persuasione verbale, hanno rilevato dai risultati che vi è una limitazione delle procedure che tentano di indurre aspettative di risultato nelle persone semplicemente dicendo loro cosa aspettarsi (Bandura, A., 1977, p.198).

In ambito lavorativo, soprattutto nel contesto scolastico, la persuasione verbale assume una forte rilevanza in quanto è in grado di poter determinare i vari equilibri e squilibri nel contesto organizzativo. Difatti, la persuasione verbale, se consideriamo l'ambito scolastico, costruisce l'autoefficacia quando i docenti o soprattutto i dirigenti rispettati, incoraggiano e lodano altri docenti per la loro

competenza e capacità, migliorando la loro efficacia (Heslin, P.A., & Klehe, U.C. 2006, p. 706).

Anche parlare di se stessi in maniera positiva può aumentare l'autoefficacia individuale; indipendentemente dalla sua fonte, è più probabile che la persuasione verbale favorisca l'autoefficacia quando è percepita come credibile o fattibile e/o sottolinei come il successo derivi dal dedicare uno sforzo maggiore nel padroneggiare le competenze acquisibili, piuttosto che dipendere dal cosiddetto *talento intrinseco*[17] . (Heslin, P.A., & Klehe, U.C. 2006, pp. 706-707).

Il *feedback* che aumenta l'efficacia mette in evidenza come gli sforzi costanti possono generare miglioramenti sostanziali, così come i progressi effettuati, piuttosto che fare paragoni tra pari o fare riferimento a quanta strada gli individui devono ancora percorrere prima di raggiungere il loro obiettivo finale e/o ideale.

La *persuasione verbale* è efficace, soprattutto in ambito lavorativo, quando è rafforzata da azioni corrispondenti, ad esempio nell'ambito scolastico: dire ai docenti che sono capaci e competenti senza assegnare loro alcun compito impegnativo, tende ad erodere sia l'autoefficacia dei docenti che la credibilità del dirigente scolastico o di un possibile docente referente (responsabile o primo collaboratore). Al contrario, far redigere e visionare ai docenti un grafico dei progressi prima di congratularsi con loro per i loro progressi reali, rappresenta un modo potente e valido per aumentare il senso autoefficacia che gli individui soprattutto in ambito lavorativo possono raggiungere, se adeguatamente stimolati. (Heslin, P.A., & Klehe, U.C. 2006, pp. 706-707).

[17] *Talento intrinseco*. Quando si parla di talento si fa riferimento ad un individuo/professionista che detiene competenze maggiori alla norma ed assume un comportamento, una motivazione ed una capacità di lavorare sia singolarmente sia in gruppo che lo portano ad avere un impatto favorevole sull'organizzazione e sull'ambiente di lavoro, oltre ad essere più efficace ed efficiente di altri in uno specifico compito dimostrando tale predisposizione lavorativa in contesti differenti. Invece, il *talento intrinseco*, è quando l'individuo può smettere di esercitarlo per un lasso di tempo anche molto lungo ed usarlo di nuovo con la stessa abilità di quando ha smesso; a differenza del talento appreso che richiede un esercizio continuo per non perdere l'abilità.

Molto spesso, in ambito lavorativo si creano dei contrasti che possono indurre gli individui a pensare di possedere basse capacità che lo portano ad erodere la propria autoefficacia. Tali segnali spesso comprendono:

- assegnazione di compiti non gratificanti;
- ricevere lodi per prestazioni mediocri o non molto complesse;
- essere trattati con indifferenza per prestazioni difettose;
- ricevere aiuto o supporto non richiesto (Heslin, P.A., & Klehe, U.C. 2006, p. 707).

L'individuazione degli errori e delle critiche personali sono particolarmente distruttive poiché tali azioni possono minare la motivazione all'esplorazione e alla sperimentazione con cui gli individui scoprono ciò che sono effettivamente in grado di realizzare. Sebbene i messaggi incoraggianti o positivi possano aumentare l'autoefficacia, i tentativi di costruirla attraverso la *persuasione verbale* possono facilmente degenerare in vuoti sermoni, salvo nei casi in cui vengono presto supportati da esperienze che confermano l'efficacia cioè la *padronanza attiva di sé*, la *figura 5* illustra le varie tipologie di iniziative manageriali che costruiscono l'autoefficacia dei dipendenti, (Heslin, P.A., & Klehe, U.C. 2006, p. 707).

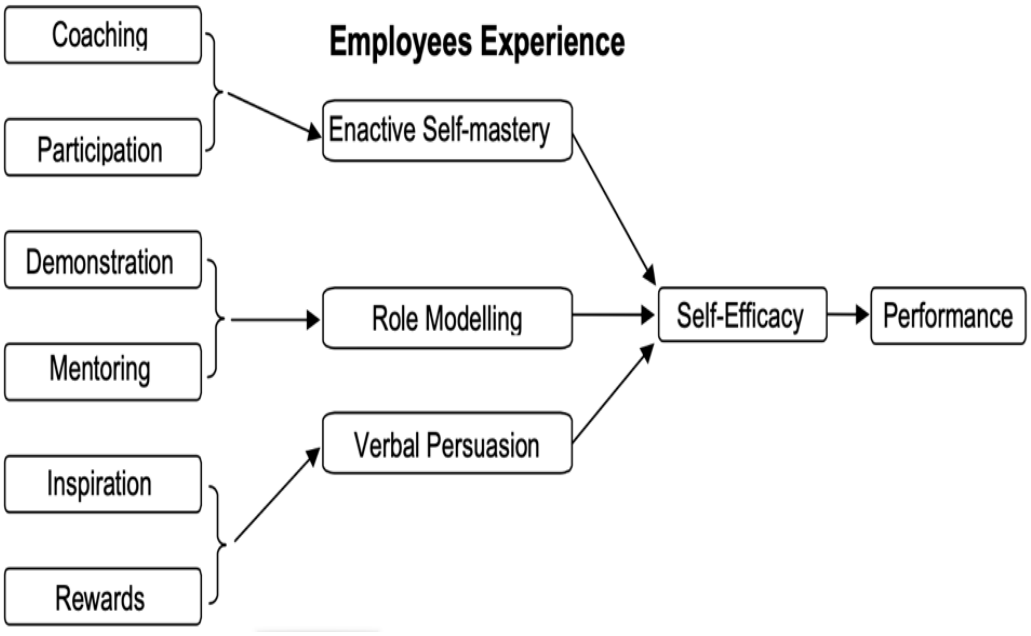


Fig. 5-Azioni manageriali che migliorano le prestazioni degli impiegati costruendo la loro autoefficacia (Heslin, P.A., & Klehe, U.C. 2006, p. 707).

Di seguito alcune strategie/consigli per potersi orientare nella selezione dei *feedback* che gli altri possono dare in modo da poter massimizzare l'autoefficacia ed il beneficio personale:

- individuare attentamente il persuasore, valutando la sua identità, competenza e credibilità;
- preferire che le persone che ci spronino o che ci incoraggino siano individui critici noi propri riguardi, riconoscendo anche per se stessi punti di forza e di debolezza;
- evitare o ponderare incoraggiamenti particolarmente ottimistici in quanto potrebbero indurre il soggetto a maggiori rischi;
- prestare attenzione a tutte le parole che ci vengono dette in modo da poter fare una scissione da quelle oggettive e quelle che vogliono solamente persuaderci;
- comprendere dalle risposte o feedback le nostre abilità riconosciute; ascoltare gli incoraggiamenti che ci spingono ad essere migliori o a potenziare una capacità, senza prevaricare gli altri (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 32).

Infine, sebbene la persuasione verbale da sola possa avere dei limiti stabiliti come strumento/mezzo per creare un senso duraturo di efficacia personale, essa può contribuire ai successi ottenuti attraverso la *performance correttiva* ovvero: gli individui che sono socialmente persuasi di possedere le abilità di dominare situazioni complesse/difficili e che sono fornite di aiuti provvisori per un'azione efficace, probabilmente mobiliteranno uno sforzo superiore/maggiore rispetto a coloro che ricevono solo gli aiuti di performance (Bandura, A., 1977, p.198).

Tuttavia, aumentare con la prestazione le aspettative di competenza personale senza predisporre le condizioni per facilitare una *performance efficace* porterà, molto probabilmente, a dei riscontri negativi (fallimenti) che potrebbero influenzare negativamente i persuasori e minare ulteriormente l'autoefficacia percepita dei destinatari.

Invece, meriterebbero una considerazione sperimentale gli effetti interattivi e quelli indipendenti della persuasione sociale sull'autoefficacia (Bandura, A., 1977, p. 198).

1.4.4 *Gli stati fisiologici ed affettivi*

La quarta fonte dell'autoefficacia è rappresentata dagli *stati fisiologici ed affettivi*[18]; le situazioni stressanti e tassative generalmente suscitano un impulso emotivo che, a seconda delle circostanze, potrebbe avere un valore informativo sulla competenza personale.

Gli individui giudicano spesso la loro efficacia dalle *informazioni somatiche* che vengono generate dagli stati fisiologici ed affettivi. In situazioni particolarmente minacciose, la normale attivazione degli *stati fisiologici* viene interpretata come segno di vulnerabilità, ad esempio: durante un'attività fisica molto faticosa, gli individui nell'esternare forza e resistenza, che nella maggior parte dei casi è tradotta in mancanza di fiato, sono spesso interpretati come persone con un'inefficacia fisica. Gli stati d'umore sono determinanti nella valutazione della propria autoefficacia e, per tali motivi, uno dei modi per modificare le credenze di efficacia è rappresentato da un buono stato fisico, da emozioni positive, dalla riduzione dello *stress* e da una buona correzione degli errori di interpretazione dei vari stati del corpo (Benini, P., 2018 p. 85).

Anche l'ambiente circostante assume una funzione rilevante nella gestione degli stati fisiologici/emotivi, in quanto ciò che accade intorno alle persone attira la loro attenzione e non gli permette di essere attenti e/o concentrati su ciò che accade dentro di loro: «in situazioni stressanti, alcune persone tendono a concentrarsi essenzialmente su ciò che accade dentro di loro, enfatizzando in

[18] *Stati fisiologici ed affettivi*: gli individui attraverso questi stati giudicano le loro abilità, forza, capacità e vulnerabilità al disfunzionamento (Battista, A., 2011, p. 40).

questo modo le sensazioni negative da loro provate con il risultato di incrementare così il loro senso di vulnerabilità e di ridurre il proprio senso di efficacia» (Benini, P., 2018 p. 85).

In questi meccanismi assume un ruolo chiave l'umore, in quanto è in grado di condizionare l'attenzione e di influire sull'interpretazione degli eventi, non solo quelli accaduti di recente, ma anche quelli frutto della memoria. Le persone apprendono difatti più velocemente se quello che stanno imparando è collegato al proprio stato d'animo e riescono a rievocare o a riportare alla memoria le informazioni che sono state apprese con un umore che coincide con quello del momento in cui stanno ricordando (Benini, P., 2018 p. 86).

Uno stato d'animo negativo «attiva pensieri relativi a insuccessi passati, mentre uno stato d'animo positivo attiva pensieri relativi a successi passiti. Le persone compiono valutazioni positive quando sono di buon umore quindi l'induzione di uno stato d'animo positivo aumenta il senso di efficacia, mentre l'induzione di uno stato d'animo negativo lo riduce. Tuttavia il numero ricordato degli insuccessi e dei successi del passato pone dei limiti all'entità del cambiamento che lo stato d'animo può produrre nell'autovalutazione di efficacia. Così, l'umore euforico non produrrà senso di autoefficacia in persone che hanno risultati persistentemente mediocri, né uno stato d'animo di tristezza potrà portare una persona straordinariamente capace a un livello di autoefficacia bassa o molto bassa» (Benini, P., 2018 p. 86). In tali circostanze la dimensione emotiva[19] rappresenta per l'individuo una fonte costitutiva d'informazioni che può influenzare l'autoefficacia percepita nell'affrontare situazioni pericolose/minacciose.

Infatti, gli individui basano in parte il proprio stato di "eccitazione fisiologica" nel giudicare la loro ansia e vulnerabilità allo stress, poiché un elevato impulso di

[19] Numerosi studi hanno evidenziato che le emozioni possono in modo differente influenzare le scelte individuali ed in alcune circostanze tali decisioni possono sopravanzare l'effetto correlato alla formulazione delle opzioni di scelta. Gli studiosi Leren e Keltner (2001) in uno studio hanno dimostrato «che il senso di certezza e controllo associati all'emozione di rabbia spingono gli individui a scegliere l'opzione rischiosa, indipendentemente dalla sua formulazione in termini di guadagno o perdita, mentre il senso di incertezza e mancanza di controllo associati invece alla paura spingono alla scelta dell'opzione certa, anche in questo caso, indipendentemente dalla sua formulazione» (Bellelli, G., Di Schiena, R., 2020, p.185).

solito debilita le prestazioni e induce gli individui a diventare maggiormente predisposti ad aspettarsi il successo quando non sono assaliti da una dimensione emotiva o stato emotivo che li agiti o che li turbi (Bandura, A., 1977, p. 199).
Le reazioni di paura innescano un meccanismo che genera ulteriore paura di incorrere in situazioni stressanti attraverso *l'auto-arousal*[20] anticipatorio. Per Bandura, «evocando pensieri che provocano paura riguardo alla loro inettitudine, gli individui possono portarsi a livelli elevati di ansia che superano di gran lunga la paura sperimentata durante l'effettiva situazione minacciosa». Difatti, «l'eccitazione ansiosa di fronte alle minacce è come diminuita dal modellamento, ed è ancora più completamente eliminata dalla padronanza sperimentata raggiunta attraverso il modellamento del partecipante» (Bandura, A., 1977, p. 199).

Fondamentali in questo processo sono gli approcci di *modeling*, i quali mostrano numerosi vantaggi per aumentare l'autoefficacia e quindi rimuovere le paure disfunzionali. Tali approcci, infatti, oltre a ridurre la prontezza *all'eccitazione aversiva*, insegnano anche abilità di *coping*[21] efficaci, dimostrando modi abili di gestire situazioni pericolose e/o minacciose.

Il controllo del comportamento umano, non solo permette di gestire gli aspetti negativi di un ambiente, ma influenza anche il modo in cui l'ambiente può essere percepito dall'individuo; le situazioni particolarmente stressanti che

[20] *Arousal* o eccitazione/risveglio rappresenta una condizione temporanea che il sistema nervoso attiva in risposta ad uno stimolo significativo, il quale genera uno stato attentivo e cognitivo maggiore di vigilanza. «Da più di mezzo secolo, gli scienziati hanno riconosciuto che attraverso strutture neurali autoctone, il cervello genera e mantiene attivamente l'eccitazione. I sistemi di eccitazione comprendono reti ascendenti che proiettano alla corteccia cerebrale, che stimolano l'attivazione corticale riflessa come attività EEG veloce, e reti discendenti che proiettano al midollo spinale, che stimolano l'attivazione senso-motoria riflessa come alta attività EMG. Il cervello contiene molteplici sistemi di risveglio autoctoni che evocano il risveglio dal sonno in risposta alla stimolazione sensoriale, mantengono la veglia durante la parte attiva del giorno anche in assenza di stimolazione sensoriale e prolungano o aumentano la veglia in risposta a particolari stimoli o condizioni. Questi sistemi agiscono sulla corteccia cerebrale per stimolare la gamma ad alta frequenza insieme all'attività theta, sopprimendo la delta lenta, e agiscono sul midollo spinale per stimolare la reattività e l'attività senso-motoria. Arruolano anche il sistema simpatico periferico e l'asse ipotalamo-ipofisi-surrene per rafforzare, migliorare o prolungare l'eccitazione e l'attività» (Jones, B., E., 2003, pp. 439 - 444).

[21] Il *coping* è fondamentale, quando l'eccitazione della paura proviene in parte da deficit comportamentali (paure e deficit interdipendenti). Evitare attività stressanti impedisce lo sviluppo di abilità di c*oping* e la mancanza di abilità fornisce una base realistica per la paura. In queste circostanze, acquisire mezzi comportamentali per controllare potenziali minacce attenua od elimina *l'eccitazione della paura* (Bandura, A., 1977, p. 199).

possono essere controllate sono interpretate come meno minacciose, riducendo ulteriormente l'eccitazione emotiva anticipata e le valutazioni cognitive (Bandura, A., 1977, p. 199).

Gli stati emotivi hanno la capacità di influenzare i processi decisionali, soprattutto se si tratta si esperienze emotive negative: le emozioni negative influenzano le decisioni degli individui «modificando a sua volta anche il contenuto dei pensieri e distorcendo la percezione soggettiva, i pensieri e i giudizi delle persone rendendoli più negativi "come conseguenza d'umore". È vero infatti che gli stati emotivi negativi possono alterare il processo decisionale ostacolando la capacità di elaborazione delle informazioni (Ellis & Ashbrook, 1998; Eysenck, 1982); difatti per gli individui ansiosi o tristi è più difficile elaborare le informazioni in maniera precisa, soprattutto quel- le che si riferiscono ai giudizi». Inoltre, «gli stati gli stati affettivi negativi sembrerebbero influenzare le decisioni attraverso il modellamento, modificando lo "stato d'animo"» (Murdaca, A., M., Nuzzaci, A., Oliva, P., Cuzzocrea, F., 2004, p. 297).

Ad esempio, una persona depressa tenderà a percepirsi come impotente rispetto agli eventi che si vengono a creare, di contro, una persona con un umore positivo avrà maggiore fiducia nelle proprie capacità e nel raggiungere risultati ottimali.

Le persone avvertono maggiore efficacia quando si è tranquilli ed in grado di controllare e gestire non solo gli stati fisiologici ma anche quelli emotivi (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 35). Per tali motivi, risultano efficaci per lo sviluppo ed il rafforzamento dell'autoefficacia tutte le strategie che promuovono ed incentivano il benessere psicofisico. Di seguito alcune tecniche di rilassamento.

- *Rilassamento muscolare progressivo*: questa tecnica, coniata dallo studioso E. Jacobson, prevede che l'individuo dopo aver creato un contesto/ambiente sereno, si concentri su di un distretto muscolare tenendolo per alcuni secondi in tensione per poi rilassalo (l'individuo riconosce le tensioni e riesce a rilassarsi). In questa tecnica importante è la respirazione (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 35).

- *Training autogeno*: questa tecnica è stata proposta dallo studioso J. H. Schultz (1968)[22] ed è molto diffusa in vari ambiti, tra cui la psicologia, lo sport ed il lavoro. Spesso viene definita anche come *autosuggestione* ed aiuta, mediante un programma, ad insegnare alla mente ed al corpo a rispondere ai comandi verbali che hanno la funzione di ridurre lo stato di attivazione (autogeno ovvero che si genera da sé attraverso un'attenzione passiva) (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 35).
- *Biofeedback*: questa tecnica aiuta le persone ad alimentare il proprio senso di autocontrollo mediante l'automonitoraggio. L'individuo può, visionare, ascoltare «l'andamento di alcuni suoi indici fisiologici (la frequenza del battito cardiaco, la tensione muscolare, la motilità gastrointestinale, ecc.) e apprendere a modularli e modificarli gradualmente» (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 36).
- *Ipnosi*[23]: mediante questa tecnica gli individui vengono condotti in uno stato di *trance leggera* in cui non vi è una perdita della propria coscienza (immaginazione visiva, rilassamento muscolare, respirazione profonda).

  Le persone possono percepire consapevolmente il proprio stato di benessere, reagendo in modo diverso ad eventi o situazioni che provocano tensione (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 36).

1.5 *L'efficacia percepita degli insegnanti*

[22] Cfr: Schultz, J., H., (1996). *Il training autogeno*, Feltrinelli, Milano.

[23] *L'ipnosi* è stata studiata inizialmente da S. Freud come terapia dell'isteria, in quanto si dimostrava capace di poter risalire a cause molto profonde e conflittuali (inconsce all'origine della sintomatologia del paziente).
Freud praticò l'utilizzo dell'ipnosi dal 1887 al 1992, successivamente dichiarò che tale terapia agiva solo sui sintomi e non sulla loro causa, per tali motivi decise id abbandonare l'ipnosi e di utilizzare nuove tecniche, tra cui le associazioni libere, l'interpretazione dei sogni e l'analisi del transfert.
Cfr: Breuer, J., and Freud, S., (1895/1995), *Studies on Hysteria*. In James Strachey (Ed.) The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. London: Hogarth Press, Vol.2, xxxii, pp. 1–335.

Capitolo Primo
Autoefficacia e Contesto Scolastico

Nei contesti scolastici agli insegnanti è affidato un ruolo fondamentale, ovvero quello di creare ambienti di apprendimento favorevoli allo sviluppo delle competenze cognitive. Le varie ricerche condotte sull'autoefficacia hanno rilevato che le convinzioni degli insegnanti nel loro senso di efficacia incidono, parzialmente, sulla modalità di strutturare le varie attività scolastiche in aula e sulle valutazioni che gli alunni effettuano sulle proprie capacità intellettive.

Gibson e Dembo (1984) attraverso uno studio condotto in Grecia, che metteva in correlazione la resilienza degli insegnanti con la capacità di gestire situazioni complesse, hanno misurato le convinzioni degli insegnanti rispetto al proprio senso di efficacia nel motivare e formare gli studenti "difficili" e «nel neutralizzare le influenze negative sullo sviluppo scolastico degli studenti esercitate dalla famiglia e dalla comunità» (Bandura, A., 2000, p. 333).
Dallo studio è emerso che gli insegnanti con un'alta autoefficacia "educativa" operino consapevoli che anche con gli studenti più complessi si possa lavorare, utilizzando un maggiore impegno, ma soprattutto tecniche educative appropriate. Inoltre, gli insegnanti con un altro senso di efficacia sono più partecipi ai lavori condivisi, coinvolgono facilmente le famiglie dei propri studenti e sono maggiormente convinti che si possano contrastare tutte le "influenze negative" che emergono dalla società attraverso un insegnamento efficace. Di contro, gli insegnanti che hanno una bassa autoefficacia "educativa" non sono molto motivati nel lavorare con studenti "difficili" e pensano di poter far ben poco per migliorare la situazione; inoltre, sono convinti che l'influenza che un'insegnante possa esercitare sullo sviluppo intellettivo dell'alunno non sia sufficiente ma limitata, in quanto le influenze non "positive" che emergono dall'ambiente e dalle famiglie siano maggiori. Inoltre, Gibson e Dembo condussero un ulteriore *studio di osservazione microanalitica* che andava a valutare in che modo l'autoefficacia percepita dell'insegnante (bassa o alta), potesse incidere sulla gestione delle loro attività in aula. Dallo studio è emerso che gli insegnanti con un alto senso di efficacia educativa dedicano gran parte del loro tempo ad attività educative,

fornendo continuità didattica e supporto agli studenti che incontrano difficoltà nei vari compiti (sono per gli studenti una vera e propria guida) e traggono gratificazione dai loro successi scolastici (Bandura, A., 2000, p. 334). Al contrario, gli insegnanti che hanno un basso senso di efficacia educativa dedicano gran parte del loro tempo ad altre attività non prettamente scolastiche (vari passatempi), tendono ad arrendersi presto dinanzi alle difficoltà, soprattutto quando vi sono studenti che non ottengono rapidamente buoni risultati, criticando anche i loro insuccessi. Difatti, gli insegnanti che pensano di possedere una buona capacità nella promozione dell'apprendimento sono maggiormente predisposti alla creazione di esperienze di "padroneggiamento" per i loro alunni (maggiore è il tempo che si dedica all'attività scolastica, maggiore saranno i progressi degli studenti); di contro, i docenti che non pensano di possedere questa capacità (bassa efficacia educativa) implementano ambienti scolastici che inducono gli studenti a danneggiare, facilmente, la considerazione che loro hanno sul loro sviluppo cognitivo e sulle loro abilità (minore è il tempo che si dedica all'attività scolastica, minori saranno i progressi degli studenti) (Bandura, A., 2000, p. 334).

Alcuni studi condotti sugli insegnanti laureandi o da poco laureati, hanno mostrato che i docenti che hanno un maggior senso di efficacia riescono a svolgere con grande facilità alcuni compiti come: spiegare meglio; creare un clima favorevole in aula; far sentire lo studente a proprio agio; coinvolgere gli studenti nelle discussioni e coinvolgerli nella gestione della classe.

Nell'attuale società, caratterizzata da costanti mutamenti, si assiste frequentemente ad un cambiamento radicale dei sistemi educativi, basati sempre di più sulle istruzioni mediate dalla tecnologia. Tali "nuove" realtà portano gli individui ad ipotizzare nuovi tipi di efficacia dell'insegnante; le nuove tecnologie mutano e si evolvono rapidamente e questo richiede un maggiore sforzo da parte del docente, il quale deve continuamente mettersi in gioco e imparare nuove competenze (in particolar modo la *competenza digitale*). I vari sistemi scolastici,

con il tempo, hanno subito notevoli trasformazioni dovute non solo ai mutamenti culturali ma anche allo sviluppo sempre più determinante della tecnologia.
Infatti, lo sviluppo della complessità tecnologica, dell'economia internazionale e dei sistemi sociali sempre più dinamici, stanno dando vita a delle realtà diverse dal passato, le quali richiedono sempre più, soprattutto ai docenti, competenze diverse, che mirino ad un apprendimento permanente. Per gli insegnanti lo sviluppo delle competenze è fondamentale ai fini dell'apprendimento.

Le competenze attribuiscono senso e significato all'iter scolastico e sono ciò «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva». (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018, p.7) I docenti, attraverso lo sviluppo delle competenze, pongono le basi per la costruzione di società più uguali e democratiche, attraverso la crescita inclusiva e la coesione sociale, rappresentando uno strumento di riferimento per l'istruzione e la formazione; tra le otto competenze europee assume un ruolo chiave la *competenza digitale*, la quale: «presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e p ossedere competenze relative alla cibersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico […] Le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali […] Interagire con tecnologie e contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione.

Impone anche un approccio etico, sicuro e responsabile all'utilizzo di tali strumenti» (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 4 giugno 2018). Infatti, le convinzioni dei docenti rispetto al loro senso di efficacia influenzano la "ricettività alle tecnologie" educative ed incidono sul loro utilizzo. Ad esempio: un insegnante che percepisce di possedere una bassa efficacia matematica dubiterà e sarà poco fiducioso nell'utilizzare un dispositivo tecnologico (es. computer) durante la lezione. Allo stesso modo, un dirigente scolastico che percepisce di possedere un basso senso di efficacia nell'utilizzo dei computer, tenderà a rifiutare il dispositivo tecnologico per l'istruzione.

La disponibilità di poter utilizzare le nuove tecnologie in ambito scolastico induce il docente all'apertura mentale, al pensare in modo creativo e ad utilizzare tutte le informazioni che gli vengono fornite in modo produttivo, non solo per se stesso ma anche per i propri alunni. Un docente efficace riuscirà ad inglobare nel proprio metodo di insegnamento queste nuove pratiche pedagogiche, così da poter avere una prospettiva educativa più ampia. Inoltre, le convinzioni di efficacia influenzano anche l'orientamento del docente, sia verso le loro discipline scolastiche sia verso il processo educativo: «quelli che hanno un basso senso di efficacia nel proprio insegnamento favoriscono un orientamento custodialistico che assume una visione pessimistica della motivazione degli studenti, enfatizza il controllo della classe attraverso regole molto severe e si basa su incentivi estrinseci e sanzioni educative che dovrebbero indurre gli studenti a fare il proprio lavoro» (Bandura, A., 2000, p. 334). Analogamente, altri studi hanno rilevato che l'efficacia sia fondamentale anche nei processi di apprendimento: gli insegnanti che si percepiscono efficaci riescono ad ottenere maggiori successi nei loro studenti, riescono ad organizzare e a gestire meglio la classe (rispetto delle regole) e sono più motivati.

Melby (1995), evidenziò che i docenti con bassa efficacia risultano maggiormente stressati e tendono ad "ingabbiarsi" con più facilità in problemi riguardanti la loro classe. Tali docenti hanno anche meno fiducia nel successo dei

loro studenti, per tali motivi si arrabbiano con maggiore facilità, focalizzano la propria pratica educativa su strategie "punitive" nell'applicare la disciplina e prestano più attenzione a ciò che insegnano piuttosto che allo sviluppo dello studente (non ritengo rilevante verificare il reale apprendimento). Di contro, gli insegnanti che hanno un alto senso di efficacia sono più motivati, riflessivi e credono fortemente nelle loro capacità e nella loro efficacia. Questi docenti non ricorreranno a pratiche "punitive" ma utilizzeranno alcune strategie, come la persuasione, per raggiungere una buona autoregolazione scolastica e sviluppo scolastico.

Infine, possiamo evidenziare come «le convinzioni che gli insegnanti possiedono sulla propria *Self-Efficacy* influenzano, non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto incidono sull'apprendimento e il senso di auto-efficacia degli allievi» (Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., Partizi, N., 2014, p. 490).

1.6 *Autoefficacia e Scuola: il ruolo dell'efficacia nei processi di apprendimento*

Il costrutto dell'autoefficacia, uno tra i più importanti progressi nella storia della psicologia, ha fornito un contributo decisivo alla descrizione di importanti processi quali: l'apprendimento, l'autoregolazione, la motivazione ed il successo scolastico.

L'apprendimento è un processo complesso che comporta l'organizzazione di ciò che viene a mano a mano appreso in "sistemi" sempre più complessi ed è influenzato da vari fattori, tra cui: la percezione del contesto/ambiente e la percezione di sé (Nota, L., Soresi., Salvatore, 2005, p. 51).

In ambito scolastico, soprattutto per i docenti, avere una buona percezione di se stessi comporta anche una valutazione delle proprie abilità e competenze. Questa componente è importante, in quanto assume grande rilievo sia in contesti familiari sia in contesti scolastici ,infatti, la valutazione è rilevante non solo per gli

studenti ma anche per i docenti in quanto dovranno attribuire un giudizio per i propri alunni. In ambito scolastico, «l'eterovalutazione e l'autovalutazione si trovano inevitabilmente ad interagire e ad assumere significati altamente informativi sul funzionamento attuale, permettendo anche la formulazione di previsioni a proposito delle successive prestazioni e competenze» (Nota, L., Soresi., Salvatore, 2005, p. 51).

I fattori che influenzano la percezione dell'autoefficacia scolastica, nei processi di apprendimento, sono numerosi e dipendono non solo dalla complessità di tale meccanismo, ma anche del contesto o circostanza in cui esso viene sollecitato. La letteratura di riferimento indica tra i vari fattori, che influiscono sull'autoefficacia e sui processi di apprendimento, i seguenti:

a) la quantità di obiettivi che si pongono non solo gli studenti ma anche i docenti nei loro riguardi (obiettivi presentati alla classe e/o allo studente);
b) la modalità con cui vengono recepite ed elaborate le informazioni utilizzate;
c) i modelli dell'autoefficacia già presenti all'interno di quel contesto scolastico;
d) la qualità e la quantità di feedback/risposte che vengono trasmesse;
e) il meccanismo che comprende l'utilizzo di vari incentivi o "premi" (Nota, L., Soresi., Salvatore, 2005, p. 55).

In questo nuovo scenario in evoluzione, la funzione dell'autoefficacia acquisisce grande rilevanza nello sviluppo scolastico. In particolar modo nei docenti l'efficacia è stata identificata come una variabile che tiene conto delle differenze individuali nell'efficacia dell'insegnamento (Gibson, S., Dembo, M., H., 1984, p. 569).

Vi sono tre tipologie di autoefficacia che possono svolgere un ruolo importante nel favorire lo sviluppo ed il successo cognitivo: «l'autoefficacia degli studenti per la regolazione delle loro attività di apprendimento e per il padroneggiamento delle materie scolastiche; l'autoefficacia degli insegnanti riguardo al motivare e al promuovere l'apprendimento degli allievi; il senso di

efficacia collettiva del *corpo docente* riguardo alla capacità delle scuole di ottenere progressi scolastici significativi» (Bandura, A., 2012, pp. 23-24).

Numerosi studi hanno constatato il ruolo positivo che l'autoefficacia assume nell'interesse per l'ambito scolastico, nei processi motivazionali, nella gestione dei fattori di stress scolastici e nello sviluppo delle abilità e delle competenze cognitive sia nei docenti che negli studenti (i docenti mediante le convinzioni di efficacia possono contribuire a promuovere le opzioni di carriera negli studenti) (Pajares F., e Urdan, T., 2006).

Pajares e Schunk (2001) hanno osservato che avere un livello più alto di autoefficacia aumenta i risultati di un individuo, inoltre, hanno evidenziato come all'interno del contesto scolastico l'autoefficacia possa influenzare anche il modo in cui gli individui pensano, si sentono e si motivano, così come il loro comportamento (l'autoefficacia, infatti, influenza la motivazione accademica, l'apprendimento e i risultati, divenendo un costrutto molto importante nei docenti).

L'acquisizione dell'autoefficacia rappresenta la "sfida cognitiva e motivazionale" più complessa negli alunni ed il ruolo del docente è fondamentale, in quanto contribuisce all'implementazione ed allo sviluppo di queste abilità. Infatti, molti studi tra cui quelli di Zimmerman (1996, 1998, 2000, 2001), hanno dimostrato come l'autoefficacia possa influire e determinare il successo o l'insuccesso scolastico. Particolare attenzione è posta alla figura del *Docente*, il quale dovrà essere in grado di adottare un nuovo approccio all'insegnamento, dove gli insegnanti assumono una forte consapevolezza dei bisogni degli studenti, anche grazie all'implementazione di nuove metodologie didattiche attive.

Attraverso lo sviluppo del senso di autoefficacia l'insegnante potrà favorire il coinvolgimento nei processi di apprendimento, determinando il grado di impegno, le attribuzioni casuali di successi/insuccessi, le aspirazioni e gli stati emotivi degli studenti (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 48).

Difatti, le convinzioni di autoefficacia influenzano vari fattori, di seguito indicati.

a) *Il livello di impegno:* docenti che hanno un elevato e/o maggiore senso di efficacia ne portare a compimento un determinato lavoro/compito didattico, mostreranno maggiore impegno e diligenza rispetto ai docenti che non hanno un elevato grado di autoefficacia o che dubitano delle proprie abilità e delle proprie competenze.
b) *La persistenza:* attraverso il senso di efficacia il docente si sente motivato e stimolato a continuare il suo operato, soprattutto in prossimità di compiti difficili o nell'affrontare e nel reagire di fronte agli insuccessi (tale meccanismo andrà ad incidere indirettamente sugli studenti aumentando il loro livello motivazionale verso l'apprendimento continuo e soprattutto li stimolerà a reagire positivamente di fronte alle avversità) (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 48).
c) *La scelta delle attività:* docenti con maggior senso di efficacia non avranno (particolare) problemi ad intraprendere attività o compiti più complessi, in quanto per loro sono una sfida da portare a termine, di contro insegnanti che non sono fiduciosi delle proprie capacità e dubitano fortemente delle proprie abilità tenderanno ad evitare nuove sfide od a mettersi in discussione in compiti più complessi (ad esempio: durante la pandemia da covid-19 molti docenti sono stati costretti a rimodulare il loro *modus operandi*, integrando ed affiancando alla tradizionale didattica in presenza la didattica a distanza-Dad, implementando a sua volta anche l'utilizzo di didattiche interattive ed ausili digitali)[24].
d) *Gli stati emotivi (stress, ansia, depressione):* i docenti con maggio senso di efficacia hanno maggiore capacità di controllare i propri stati emotivi (anche ad esempio un possibile stress da lavoro correlato), in quanto daranno maggiore rilevanza alle proprie abilità, soprattutto di fronte a

[24] Tali *scelte delle attività* riguardano anche gli studenti, infatti, gli alunni che sono dotati di un forte senso di efficacia sono maggiormente propensi ad intraprendere nuovi compiti, anche difficili, e nuove sfide, mentre gli alunni che non credono molto nelle loro potenzialità tenderanno ad evitare compiti e sfide complesse (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 48).

nuove esigenze scolastiche che potrebbero richiedere uno sforzo maggiore e soprattutto più resilienza. Infatti, questi docenti riescono a controllare, maggiormente, anche eventi e/o situazioni potenzialmente minacciose/difficili, gestendo positivamente (gestione attiva attraverso il processo di *coping*), stati di ansia, stress o depressione[25] (Giusti, E., Testi, A., 2006, pp. 48-49).

La figura dell'insegnante assume un grande rilievo, soprattutto nel compiere delle valutazioni inerenti alle dimensioni che caratterizzano l'autoefficacia scolastica, rispetto ai vari compiti da effettuare e da portare a termine per una buona riuscita della propria disciplina di insegnamento. Tali valutazioni riguardano: *il livello* (a che livelli di difficoltà l'anno può arrivare in determinati compiti?); *la generalità* (in quali esercizi o compiti l'alunno avverte maggiore competenza e buona capacità di riuscita?); *la forza* (quanto lo studente si sente in grado di poter affrontare e fronteggiare determinati compiti e/o attività richieste?) (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 49).

Di seguito alcune utili indicazioni per accrescere l'autoefficacia scolastica, favorendo una buona riuscita negli studenti, ma soprattutto nei docenti, in modo da poter svolgere positivamente la propria attività lavorativa.

1. *Individuare degli obiettivi graduali e adeguanti*. L'autoefficacia negli insegnanti viene alimentata ed incentivata grazie alle varie esperienze personali e scolastiche che hanno permesso e favorito un successo, soprattutto in ambito scolastico. Mirare al raggiungimento di obiettivi molto complessi o difficilmente raggiungibili (a volte anche obiettivi irrealistici), può inferire sul senso di efficacia del docente, demotivandolo ed esponendolo ad un possibile insuccesso che può influire e minare la fiducia nelle proprie capacità/potenzialità.

[25] Gli *stati emotivi* influiscono, soprattutto, negli studenti, in quanto: stati emotivi negativi possono generare interferenze al funzionamento cognitivo/intellettivo dell'alunno e, quindi, compromettere il successo scolastico. Difatti, gli alunni che hanno un forte senso di efficacia (maggiormente autoefficacie), risulteranno meno inclini all'ansia (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 49).

2. *Favorire l'automonitoraggio*. Il docente che avrà cura di monitorare e verificare costantemente (attraverso l'automonitoraggio) il proprio operato, le proprie capacità e le strategie didattiche utilizzate, svilupperà e manifesterà un maggior senso di efficacia ed un controllo personale maggiore (sviluppo dell'autoefficacia).
3. *Favorire il confronto sociale*. Confrontarsi costantemente con altri docenti in maniera negativa e non costruttiva, può generare degli affetti negativi, in quanto il docente può sentirsi inferiore e non apprezzare adeguatamente le proprie capacità. Di contro, un docente che si percepisce simile ad un altro (che raggiunge obiettivi anche complessi) e non inferiore, avrà modo di apprezzare di più le proprie abilità, mettendosi facilmente in discussione così da poter implementare nuove competenze e nuove strategie didattiche. Il confronto sociale è un'ottima strategia per poter sviluppare fiducia in sé stessi e ricevere dei riscontri (*feedback*), può aiutare il docente a migliorarsi ed a mirare ad obiettivi più ambiti, senza aver timore di incombere in insuccessi.
4. *Favorire la formulazione di un feedback di attribuzione adeguato*. Quando il docente attribuisce il suo successo ad un impegno profuso, percepisce personalmente un progresso maggiore, sviluppando un forte senso di efficacia (efficacia significativa) e di motivazione che lo indurranno a fare di più ed a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità mirando a compiti ed obiettivi più complessi (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 50).

Le convinzioni di efficacia assumono una funzione importante per lo sviluppo scolastico/educativo. Promuovere la propria attività attraverso l'individuazione di obiettivi adeguati e graduali, attraverso il processo di "autoregolazione" e di confronto sociale prepara i docenti non solo ad acquisire nuove abilità ma anche a coltivare nuove possibili competenze, accettando in maniera positiva tutte le responsabilità riguardanti il proprio lavoro. «Le convinzioni degli insegnanti circa

la propria efficacia personale determinano sia il loro atteggiamento generale verso il processo educativo che le loro specifiche attività didattiche. Gli insegnanti convinti della propria efficacia nel ruolo di docente: mostrano maggior impegno nell'insegnamento; sono meno esposti al *burnout*; si attivano per creare esperienze di successo per gli alunni; hanno studenti con risultati scolastici migliori; favoriscono la motivazione intrinseca e l'autonomia degli alunni; utilizzano meno incentivi esterni e punizioni per favorire lo studio; traggono maggiore soddisfazione dalla loro professione» (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 52).

1.7 *Autoefficacia ed Autostima negli insegnanti: i sei pilastri dell'autostima*

Il contesto scolastico è il luogo dove si manifestano la maggior parte delle relazioni ed interazioni sociali non solo tra gli adolescenti/studenti ma anche tra i docenti. Le relazioni ed i confronti assumono un'importanza fondamentale nella definizione del proprio sé, in quanto l'individuo si ritrova a confrontarsi con le proprie competenze ed abilità. Nonostante i fattori contestuali/ambientali incidano sulle relazioni e dinamiche scolastiche (tra i docenti), tra gli effetti più incisivi ed immediati che determinano le interazioni sociali vi sono le caratteristiche personali del docente (individuo) quali: l'*autoefficacia* e l'*autostima*.

La parola l'*autostima* si fa risalire al verbo latino "aestimare", che etimologicamente significa "stabilire o determinare il valore di/ avere un'opinione su" (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 15). Il concetto di «autostima si riferisce alla componente valutativa del sé che emerge dal processo di confronto e negoziazione tra il sé percepito e il sé ideale» (Scierri, I., D., M., Toti, G., Trapani, G., 2019 p. 198). Molte ricerche hanno rilevato che questa componente sia determinante anche per gli studenti, infatti, è emerso che vi è una forte correlazione tra bassa autostima insuccesso scolastico, unita anche ad un calo della motivazione e ad elevati livelli di angoscia, risultando, soprattutto in ambito scolastico, uno dei maggiori

predittori. Infatti, una buona autostima rappresenta per gli individui un buon motivatore per poter fronteggiare attivamente i processi di apprendimento. (Scierri, I., D., M., Toti, G., Trapani, G., 2019 p. 198). L'autostima, spesso, confusa con l'autoefficacia, si basa su due componenti strettamente correlate: il *senso di efficacia* ed il *rispetto si sé*. Il senso di efficacia si basa: sulla fiducia nella buona funzione della mente, nella capacità di pensiero, nella giusta competenza nel parlare/scegliere e capire, ma soprattutto nel processo decisionale (avere fiducia in ciò che si pensa, nei propri bisogni e nei priori interessi). Il rispetto di sé, invece, rappresenta la certezza in se stessi, l'essere assertivi nei propri riguardi, esprimere un proprio giudizio o la propria opinione senza problemi o disagi vari, percepire la gioia e la tranquillità come un "diritto di nascita" (Branden, N., 2004, p. 45).

L'autostima ricopre un ruolo fondamentale nella vita di ciascun individuo, essa è modellata sia da fattori esterni (fattori ambientali, messaggi verbali e non verbali o esperienze provocate da colleghi, genitori o altre figure importanti) sia da fattori interni (idee, credenze o comportamenti umani). Mediante l'autostima le persone si sentono realizzate e conformi alla vita; infatti, l'autostima rappresenta la «fiducia nelle nostre capacità di pensare e di superare le sfide fondamentali della vita; fiducia nel nostro diritto al successo e alla felicità, nel nostro diritto di affermare le nostre necessità e desideri, di realizzare i nostri valori e goderci i frutti dei nostri sforzi; la sensazione di valere e di meritare tutto questo» (Branden, N., 2004, p. 20). In ambito scolastico, un docente che si fida di se stesso, della sua mente e de proprio giudizio, ha maggiore probabilità di operare e lavorare come un *essere pensante*. Mettendo in pratica la propria capacità di pensiero, supportata da una buona consapevolezza nel proprio operato, l'insegnante riuscirà a vivere meglio, ma soprattutto a rapportarsi in modo ottimale con gli alunni e con i propri colleghi. Se un docente/individuo percepisce un forte senso di rispetto e di stima per se stesso, richiederà che gli altri lo trattino con rispetto e per tali motivi darà,

probabilmente, dei segnali che avranno come fine ultimo quello di incentivare una risposta confacente, soprattutto da parte dei colleghi.
Da questa risposta si alimenterà la convinzione di partenza e la stima sarà rafforzata e confermata. Di contro, se un docente o un individuo mostra poco rispetto per se stesso ed accetta la scortesia come una risposta o comportamento normale e naturale, trasmetterà, inconsciamente, la sua scarsa fiducia, generando, molto probabilmente, una risposta non positiva negli altri (lo tratteranno con poca stima) (Branden, N., 2004, p. 21).

Il livello si autostima ha un grande rilievo nella quotidianità di ogni docente e/o individuo, in quanto determina: il modo di operare e di agire (soprattutto in ambito lavorativo; il modo di relazionarci ed istaurare un rapporto con le altre persone (nel caso dei docenti con altri colleghi, con il dirigente e/o con le famiglie e con gli studenti); il grado di successo che si può raggiungere; il raggiungimento dei vari obiettivi e dei traguardi prefissati; in ambito personale le scelte, anche affettive e sentimentali e il grado di felicità che una persona può raggiungere sia con se stessa sia con i familiari e con il proprio lavoro.
Inoltre, l'autostima può creare una serie di *aspettative implicite* che portano l'individuo a pensare che una scelta o un'idea possa essere più giusta e corretta per se stesso. Tali aspettative inducono il soggetto a generare ed implementare una serie di eventi che trasformano le sue idee in realtà, confermando e rafforzando la propria convinzione iniziale: la stima di sé, sia bassa sia alta, tenderà a sviluppare le cosiddette *profezie che si avverano grazie a se stesse* (Branden, N., 2004, p. 32). «La *profezia che si auto-avvera* consiste nell'impostare il proprio comportamento nei confronti di altre persone conseguentemente a quello che ci si aspetta che accadrà in base alle proprie convinzioni e ai propri parametri senza rendersi conto che così facendo si influenzerà tutta l'interazione e si andranno involontariamente a confermare le aspettative temute» (Boldorini, A., L. e Spagnulo, P., 2010).

Quando si parla di autostima è importante considerare alcuni elementi che la caratterizzano e che la distinguono dal concetto di autoefficacia. L'autostima,

infatti, rappresenta un elemento essenziale per la sopravvivenza psicologica: «è un senso soggettivo e duraturo di autoapprovazione del proprio valore basato su appropriate autopercezioni» (Giusti, E., Testi, A., 2006, p.11). Nello specifico si possono individuare, nell'autostima, diversi elementi quali:

- *elementi cognitivi:* riguardano le caratteristiche di ogni individuo in termine descrittivo (forza fisica, competenze, abilità, aspetto esteriore, relazioni in vari contesti);
- *elementi affettivi:* comprendono insiemi di sentimenti sia essi positivi sia essi negativi nei propri confronti;
- *elementi valutativi:* rappresentano un *pattern*[26] di competenze di tipo cognitivo-affettivo, correlati a criteri di paragone e livelli di rendimento ideali che accompagnano le autovalutazioni (Giusti, E., Testi, A., 2006, p.11).

Dal punto di vista psicologico, l'*autostima* assume un grande significato, soprattutto in ambito scolastico; infatti, la potremmo definire come una delle dimensioni fondamentali della personalità di ogni individuo.

I primi studi sull'autostima, dal punto di vista psicologico, sono stati condotti da William James (padre della psicologia americana, 1890[27]), il quale nei suoi studi sulla considerazione del Sé, definisce l'autostima come una dimensione psicologica. Per *James* ogni individuo basa "l'amore per se stesso" in base ai successi ed ai fallimenti raggiunti nelle cosiddette *aree personali di aspirazione* (Giusti, E., Testi, A., 2006, p.16). Ad esempio, spesso, i docenti focalizzano la propria attenzione sulle competenze in cui hanno sede le proprie aspirazioni di successo senza attenzionare le loro azioni reali ed i loro attributi; tale processo induce l'insegnante che si percepisce capace in un determinato contesto di avere una maggiore stima di se, di contro un docente che considera importante un'area

[26] *Pattern*: schema o modello.
[27] Cfr: James, W., (1890). *The Principles of Psychology,* American science series-advanced course, New York, Henry Holt and Company (V. 1).

in cui pensa di avere poche abilità e quindi di indurre in successi avrà una bassa autostima.

L'amore per se stessi è stabilito dalla correlazione e/o rapporto che si viene ad istaurare tra i risultati raggiunti nelle aree definite importanti e le aspirazioni personali. Per James, l'autostima si può calcolare mediante un rapporto fra i risultati e le aspirazioni (Giusti, E., Testi, A., 2006, p.17):

$$\text{Stima di sé} = \frac{\text{risultati}}{\text{aspirazioni}}$$

Fig. 6-Autostima: rapporto tra risultati e aspirazioni (Giusti, E., Testi, A., 2006, p.17)

Con gli studi di James, si pongono le basi per una nuova idea di autostima, «secondo cui l'autostima sarebbe una caratteristica psicologica unitaria, un costrutto globale» (Bracken, B., A., 2003, p. 13). Infatti, i recenti studi condotti sull'autostima la descrivono in termini *multidimensionali*, quale dimensione correlata ad una serie di componenti riguardanti: il concetto di sé, i vari cambiamenti nei diversi contesti della vita dell'individuo e la rilevanza attribuita a ciascun ambito o capacità. Infine, tra le componenti più rilevanti dell'autostima si annoverano (*figura 7*) le seguenti: «relazioni interpersonali, competenza di controllo dell'ambiente, emotività, successo scolastico, vita familiare, vissuto corporeo».

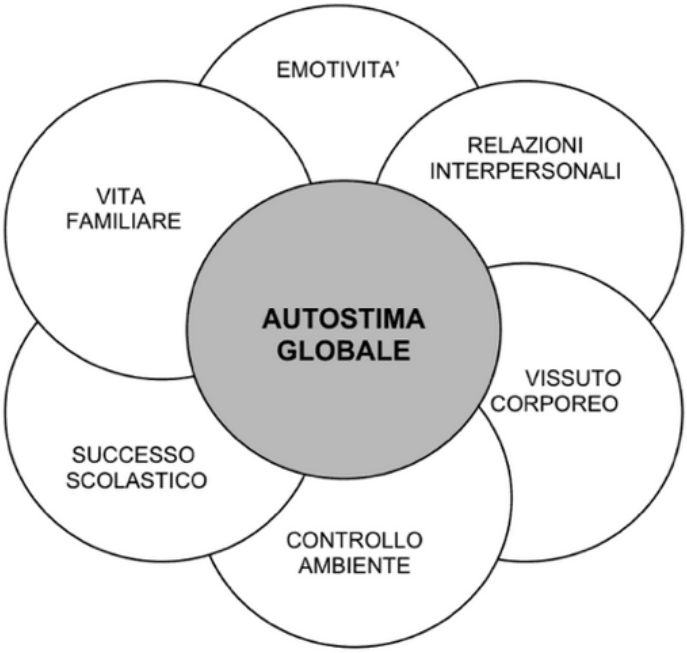


Fig. 7-Dimensioni dell'autostima (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 21)

Nathaniel Branden, psicoterapeuta e scrittore statunitense, sostiene che l'autostima sia la conseguenza di una serie di pratiche che si generano all'interno di ogni individuo, le quali concorrono alla costruzione del proprio senso di efficacia e del rispetto di se stessi. Quando tali pratiche vengono comprese, l'individuo può lavorare per inserirle nella propria quotidianità.

Nathaniel Branden, partendo da questi studi, pone le basi ai cosiddetti *sei pilastri dell'autostima,* di seguito indicati (Branden, N., 2004, p. 89).

1. *La pratica di vivere consapevolmente*. La coscienza per gli individui è la più alta manifestazione della vita, per tali motivi maggiore è la forma della coscienza, maggiore sarà la forma di vita avanzata (la mente come il principale strumento di sopravvivenza). Ad esempio, se consideriamo il docente, ogni volta che sceglierà cosa pensare e cosa non pensare, tra il considerare in maniere responsabile la realtà e tra l'evaderla, stabilirà che tipo di persona vorrà essere. Generalmente queste scelte non vengono ricordate, ma si sommano nella psiche dell'individuo che ne determina l'autostima (Branden, N., 2004, pp. 90-91).

2. *La pratica dell'accettazione di sé*. L'autostima è strettamente connessa all'accettazione di sé, mentre la prima *sperimenta*, la seconda *si fa.* Accettarsi significa «stare dalla propria parte, essere *pro* se stessi. Nel senso più fondamentale, l'accettazione di sé si riferisce a una tendenza a valorizzarsi e assumersi degli impegni verso se stessi, derivante dal fatto che si è vivi e coscienti». Ade esempio, un docente che ha una buona accettazione di sé, sarà più disponibile a toccare con mano, senza nessun tipo di limitazione: pensa ciò che pensa e vede ciò che vede (Branden, N., 2004, pp. 117-119).
3. *La pratica del senso di responsabilità.* Per poter essere felici, e godere dei propri successi, le persone devono poter sentire di gestire e controllare la realtà circostante. Tale controllo induce l'individuo ad assumere delle responsabilità. Essere responsabili e comprendere le conseguenze delle proprie azioni è fondamentale soprattutto per chi, come i docenti, rivestono un ruolo rilevante nella formazione degli studenti e delle future generazioni. Il senso di responsabilità che il docente assume viene percepito come fondamentale per i suoi studenti, in quanto è un elemento determinante per la propria autostima. Il docente dovrà essere in grado di incentivare lo studente a: essere responsabile, accettare le proprie azioni, realizzare i propri desideri (essere il principale agente causale della propria vita) (Branden, N., 2004, pp. 134-135).
4. *La pratica dell'affermazione di sé.* Questa pratica è molto importante nei docenti, in quanto, «praticare l'affermazione di sé significa vivere autenticamente, parlare e agire spinto dalle proprie convinzioni e dai sentimenti più intimi». Una corretta affermazione di sé è attenta all'ambiente/contesto (giusta messa a fuoco della realtà). Soprattutto in ambito lavorativo, spesso, ci sono delle forme di autoespressione che possono risultare a volte appropriate ed altre volte inappropriate. A volte l'affermazione di sé implica che il soggetto si esponga ad una serie di idee

che non sempre possono generare consenso; infatti «sul lavoro non si può dare voce a tutti i propri pensieri, e non è necessario farlo. È necessario però sapere cosa si pensa, e rimanere *autentici*» (Branden, N., 2004, pp. 150-151).

5. *La pratica di darsi un obiettivo.* Il docente che si porrà degli obiettivi sarà sicuramente di buon esempio per gli studenti, ma soprattutto per se stesso, in quanto porsi un obbiettivo nella vita è sintomo di vivere produttivamente. La produttività rappresenta l'atto di supportare la propria esistenza concretizzando i propri pensieri, è il meccanismo che permette di stabilire gli obiettivi e di lavorare duramente per poterli realizzare. Attraverso la produttività, il docente può dare vita alle conoscenze.

   Un docente dotato di un'ottima produttività sarà un buon esempio per i suoi studenti, in quanto insegnerà loro a non cedere il proprio carico di responsabilità. Inoltre, la responsabilità implica anche l'autodisciplina: avere degli scopi/obiettivi, richiede che si coltivi in ciascuno la capacità di *autodisciplinarsi*. Tale capacità richiede di procrastinare le proprie gratificazioni immediate per favorire uno scopo futuro/prossimo. «Una delle sfide di un'educazione efficace, da parte del genitore come dell'insegnante, è proprio comunicare un rispetto per il presente che non chiuda gli occhi sul futuro, e un rispetto per il futuro che non chiuda gli occhi sul presente» (Branden, N., 2004, pp. 164-165).

6. *La pratica dell'integrità personale.* L'integrità personale assume rilevanza a mano a mano che le persone maturano e sviluppano i propri valori ed i propri modelli personali. Per *integrità*, si intende: «integrazione tra ideali, convinzioni, standard, credenze, e comportamento». Quando il comportamento è consono con i valori che si seguono e gli ideali e pratiche coincidono, si raggiunge l'integrità. Per un docente avere integrità è importante, in quanto vuol dire essere anche coerenti (parole e comportamento coincidono).

Ai fini del presente discorso, possiamo dire che la relazione fra l'autostima dell'insegnante (intesa come insieme delle aspettative positive, soprattutto nel favorire il processo di apprendimento sia personale che degli studenti) e le esperienze di successo con i propri studenti (apprendimento, motivazione, esperienze, autodeterminazione, atteggiamento positivo verso se stessi e verso la scuola, crescita dell'autostima) e l'implementazione di innovazioni nel contesto scolastico ed in aula è reciproca: «+ autostima= + successo= + innovazione; - autostima= - successo = - innovazione» (Cairo, M., T.,1999, pp. 58-59).

1.8 *Autoefficacia e performance negli insegnanti: il senso di efficacia sulle aspirazioni e traiettorie di carriera*

Gli individui impegnano gran parte della loro vita e delle proprie energie nelle attività lavorative, le quali rappresentano non solo una fonte di mantenimento e sussidio economico, ma anche l'ambiente dove si costruiscono e si generano relazioni interpersonali. Il lavoro è per gli individui e soprattutto per i docenti un luogo importante, in quanto struttura gran parte della vita e della quotidianità delle persone, determinando ed influenzando non solo l'identità personale ma anche il processo di autovalutazione. Difatti, il lavoro incide ed ha delle ripercussioni, sia esse positive sia esse negative, sulle dinamiche familiari e sul benessere psicosociale dell'individuo. Le scelte che un individuo compie durante il suo processo formativo delineano l'arco della propria vita; tali scelte saranno determinanti per comprendere quali abilità implementare e quali non utilizzare.

Un docente che ha una buona autoefficacia e soprattutto un'elevata aspirazione della propria carriera lavorativa, contribuirà, in modo positivo, anche allo sviluppo scolastico dei propri alunni. Attraverso le sue azioni o comportamenti, un docente ambizioso incrementerà le aspirazioni e l'efficacia

scolastica-sociale-autoregolatoria dei propri studenti[28], favorendone il successo scolastico (Bandura, A., 2005, pp. 29-31).

Inoltre, il luogo di lavoro rappresenta anche il *setting* fondamentale per poter definire non solo le dimensioni personali, ma anche la qualità della propria vita. Lo sviluppo professionale, quale preparazione-scelta-adattamento al contesto lavorativo, risente fortemente dell'autoefficacia, in quanto è in grado di influire su aspetti cognitivi e motivazionali che determinano gli interessi, le esplorazioni professionali, il grado/livello di impegno ed il raggiungimento dei vari obiettivi prefissati (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 54), ma soprattutto può influire sullo sviluppo della carriera lavorativa e sulle prestazioni (Gist, M., E., 1989, p. 787). Alcuni professionisti, come gli stessi insegnanti, pur possedendo grandi capacità e competenze, spesso, sottostimano le proprie abilità; infatti, frequentano nuovi corsi di formazione e/o di aggiornamento, mostrano poco spirito d'iniziativa, mostrandosi a volte preoccupati dai cambiamenti o dai possibili eventi non programmati. Difatti, alcuni docenti tendono ad abbattersi e a scoraggiarsi facilmente dinanzi ad ostacoli o problemi, non attribuendo la giusta importanza ai propri successi. In tali circostanze, l'individuo percepirà il suo lavoro come una grossa fatica o come un grande peso.

Molte ricerche e molti studi, confermano che l'autoefficacia è una componente e dimensione rilevante per: sviluppare le proprie traiettorie personali a livello lavorativo (carriera); assimilare facilmente le nuove tecnologie; adattarsi con maggiore facilità in nuovi contesti organizzativi e/o lavorativi; massimizzare l'efficienza manageriale (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 55).

L'autoefficacia è stata definita come uno dei maggiori *predittori* del successo personale, soprattutto in ambito lavorativo, in quanto rappresenta un

[28] La configurazione del senso di efficacia in ambito scolastico e sociale degli studenti «influisce sui tipi di attività lavorative che loro credono di saper svolgere sia in modo diretto, sia agendo sulle aspirazioni scolastiche. L'autoefficacia lavorativa percepita orienta i ragazzi nella scelta delle carriere lavorative da prendere seriamente in considerazione per il loro futuro oppure da scartare» (Bandura, A., 2005, p. 31)

processo e meccanismo cognitivo che regola la perseveranza, la gestione emotiva, il comportamento umano e la motivazione personale.

Bandura (1977) ha individuato lo stretto legame che sussiste tra *l'autoefficacia e la performance effettiva*: le convinzioni di autoefficacia influiscono ed influenzano il comportamento umano agendo direttamente sui processi motivazionali, affettivi, decisionale e soprattutto su quelli cognitivi.

Gli individui che mostrano un debole senso di efficacia personale tendono ad evitare compiti difficili, non hanno aspirazioni molto alte anche a livello lavorativo, mostrando scarsa determinazione; infatti, tendono a ripiegarsi sui propri dubbi e difficoltà piuttosto che riflettere sul proprio *modus operandi,* associando spesso il proprio insuccesso o fallimento alla mancanza di competenze o abilità (queste persone saranno maggiormente esposte a fattori stressogeni e alla depressione) (Pravettoni, G., Miglioretti, M., 2002, p. 224).

Di contro, gli individui che hanno un forte senso di efficacia personale affrontano i problemi o compiti complessi/articolati, come sfide per mettersi alla prova; infatti, queste persone mostrano una grande ambizione, non pensano di avere poche competenze, in quanto attribuiscono i propri fallimenti o insuccessi al poco impegno e dedizione (mancanza di informazioni utili ad affrontare un determinato compito). Difatti, le persone che mostreranno un forte senso di efficacia personale, difronte ad occasioni articolate o complesse, aumenteranno il proprio impegno ed avranno minore possibilità di essere stressate o di incorrere in depressione, soprattutto in ambienti lavorativi (Pravettoni, G., Miglioretti, M., 2002, p. 224).

È stato rilevato in numerosi studi, Nazionali ed Internazionali, che vi è una correlazione tra *l'autoefficacia e la prestazione lavorativa*, soprattutto in ambito scolastico. Gli insegnanti con un'elevata *percezione di autoefficacia:* scelgono strategie utili ad incrementare i processi di apprendimento negli studenti; mostrano alte aspirazioni ed aspettative sia verso se stessi che nei riguardi dei propri studenti; sono propensi alle innovazioni ed alla promozione di nuovi curricula; mostrano

maggiore propensione nell'utilizzo delle *metodologie attive*[29] in modo da potersi confrontare con nuovi metodi, ma soprattutto favoriscono l'apprendimento e l'integrazione; istaurano facilmente rapporti con le famiglie degli alunni e con i colleghi coinvolgendoli maggiormente nel sostegno all'alunno; promuovono sia la propria autonomia che quella degli studenti, mostrando una maggiore tenuta nei vari compiti; utilizzano pratiche valutative innovative; sono maggiormente predisporti alla collaborazione e cooperazione, incentivando il lavoro di équipe con gli altri colleghi. Invece, gli insegnanti con una bassa *percezione di autoefficacia:* utilizzano nuove metodologie didattiche solo motivati dalla volontà di semplificare il lavoro e di ridurre la confusione e la noia; mostrano attenzione solo verso gli studenti competenti; non prestano particolare interesse per gli studenti con qualche difficoltà; non istaurano facilmente legami sia all'interno del contesto scolastico (es. colleghi) sia all'esterno (es. famiglia dello studente) (Cairo, M., T.,1999, p. 48).

Quando si parla di *autoefficacia e performances* in ambito scolastico è importante far riferimento alla *percezione dell'efficacia nell'insegnamento,* in quanto ha un carattere evolutivo: si modifica nel tempo e attraverso l'esperienza. Infatti, gli studi condotti in questo settore hanno evidenziato che la *percezione dell'efficacia in ambito scolastico* si modifica e si modella rispetto alla fase iniziale della formazione e alla fase di formazione *in itinere* (continua) degli insegnanti (Cairo, M., T.,1999, p. 44).

Durante il periodo iniziale della loro formazione gli insegnanti mostrano: un approccio maggiormente concentrato sulle loro capacità umane (empatia, comunicazione, pazienza, ascolto attivo, relazione, compassione) e sui loro comportamenti (promozione e valorizzazione dello sviluppo psicosociale dello studente). Invece, negli anni successivi gli insegnanti: assumono una visione più professionale, in quanto considerano l'alunno non più soltanto da un punto di vista

[29] L'autoefficacia è spesso correlata al grado di influenza che l'insegnante percepisce di possedere nei riguardi dei propri studenti..

benevolo e personale, ma lo considerano anche come soggetto che apprende. Durante il periodo di formazione, i docenti incrementano maggiormente un approccio "globale" centrato sul *management* della classe (più attenzione alla flessibilità ed alla gestione del tempo in aula) (Cairo, M., T.,1999, p. 45).

Tali cambiamenti di atteggiamenti, di comportamenti e di conoscenze che avvengono negli insegnanti durante il periodo di formazione, sono schematizzati di seguito nella *tab. A.*

1	
IN FASE DI FORMAZIONE INIZIALE	**IN FASE DI FORMAZIONE AVANZATA**
Da un approccio benevolo (è importante a tutti i livelli i bisogni dei bambini; offrire ricompense, rinforzi e premi; mantenere un ambiente e uno stile di insegnamento rilassato; conoscere i nomi dei bambini; avere entusiasmo e atteggiamenti positivi; conoscere gli interessi e il *background* dei bambini; trattare i bambini come persone; partecipare alle attività e ai giochi dei bambini).	*A un approccio professionale* (è importante soddisfare i bisogni a tutti i livelli dei bambini; offrire ricompense, rinforzi e premi; variare le lezioni e i metodi di insegnamento; proporre significative attività e un'efficace scansione delle lezioni; valutare).
2	
IN FASE DI FORMAZIONE INIZIALE	**IN FASE DI FORMAZIONE AVANZATA**
Da un approccio centrato sul problema del controllo (è necessaria l'autorità e il controllo; un'efficace preparazione; stabilire delle routine; chiarire le istruzioni).	*A un approccio centrato sul management* (è necessaria l'autorità e il controllo; un'efficace preparazione; la flessibilità nella programmazione e nell'insegnamento; centrare l'attenzione sul compito).

Tab. A-Cambiamenti dell'insegnante durante il periodo di formazione (Cairo, M., T., 1999, p. 45)

Infine, per poter sviluppare *l'autoefficacia in ambito organizzativo e lavorativo* sono state individuate, due strategie: il *mentoring ed il coaching.* Tali strategie sono di grande interesse in quanto promuovono non solo l'acquisizione di abilità

professionali, ma aiutano il soggetto ad effettuare un'autoanalisi in modo da poter valutare i propri punti di forza e di debolezza, stabilire e fissare degli obiettivi, sperimentarsi sul campo e monitorare i risultati che si raggiungono nel corso del tempo (Bandura, A., 2005, p. 58). La parola *mentoring* deriva da mentore che significa insegnante anziano/saggio ed è una strategia di "accompagnamento" da parte di un insegnante più "anziano" (esperto), che ha come finalità quella di promuovere «delle potenzialità individuali di una risorsa più giovane attraverso la realizzazione di un percorso di apprendimento guidato» (Bandura, A., 2005, pp. 58-59). Questa strategia si concentra sullo sviluppo della carriera e sul sostegno psicologico e sociale. Nel *mentoring* è fondamentale essere affiancati da un'insegnante esperto, in modo da poter osservare le competenze da sviluppare o da potenziare mediante l'esperienza diretta con l'esperto.
Il termine *coaching,* invece, è più di impronta sportiva, infatti, deriva da *coach* che significa allenatore. Questa strategia indica un rapporto che si viene ad istaurare tra il coach ed una persona (cliente) ed ha come fine quello di aiutarlo ad ottenere dei risultati soddisfacenti in ambito lavorativo. Il *coaching* è centrato maggiormente, rispetto al *mentoring*, sullo sviluppo delle *performances lavorative;* infatti, si utilizzano «programmi di apprendimento o *traning* per sviluppare specifiche conoscenze professionali e applicare in itinere le abilità acquisite (*esperienze di gestione efficace)*» (Bandura, A., 2005, pp. 58-59).

Nel coaching si «considera il cliente come individuo abile a creare, cogliere e creare le proprie opportunità nel dispiegarsi della propria vita» (Parsi, M., R., Del Monte, M., Piperno, S., 2014, p. 17).

Il modello del *coaching* riconosce che lo sviluppo professionale sia radicato maggiormente nella professione dell'insegnante, in quanto rappresenta un «continuo e specifico *follow-up* per aiutarli a connettere nuove conoscenze e competenze nella conduzione della classe, sia nel breve che nel lungo termine» (Parricchi, M., Ellerani, P., 2010, p. 24).

1.9 *Autoefficacia, processi Motivazionali e contesto scolastico*

La teoria cognitiva di Bandura sul concetto del *Self-efficacy* (autoefficacia) definisce la *motivazione* come un processo che porta l'individuo a dirigersi e a regolarsi in base agli *standard* personali, in modo da poter procedere alla costruzione della propria identità personale, traendo vantaggio soprattutto dalle proprie esperienze personali. «Il concetto di senso di autoefficacia si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati» (Bandura, A. 1995, p. 15). Queste convinzioni assumono un peso rilevante, spesso determinante, su ciò che un individuo pensa e sente; infatti, numerosi studi, hanno confermato il ruolo che tali convinzioni assumono nel successo personale ed in particolar modo nell'elaborazione dei *processi motivazionali* (Bandura, A., 1992).

Per poter comprendere la correlazione che vi è tra la *motivazione* e l'autoefficacia, bisogna considerare che gli individui non sono solo conoscitori ed artisti, ma sono anche auto-reattori con una capacità di motivare, regolare e gestire le proprie attività: la teoria cognitiva sociale ipotizza un vasto insieme di "fattori di regolazione" che governano la natura e la qualità del funzionamento cognitivo, fornendo agli esseri umani strumento potente per comprendere il loro ambiente di appartenenza, e per creare e regolare condizioni ambientali che possano afferire ogni aspetto della loro vita. Inoltre, è importante evidenziare come, la maggior parte delle influenze ambientali opera attraverso i processi cognitivi. Tali fattori determinano, in parte: il significato che viene attribuito; se vi sono degli effetti durativi; l'impatto emotivo che potrebbero generare tali fattori; il *potere motivante* che potrebbe essere messo in atto e le possibili informazioni trasmesse. Attraverso i simboli, le persone danno struttura, significato e continuità alle loro esperienze; infatti, i *processi motivazionali* e le azioni umane sono ampiamente regolate attraverso un meccanismo in grado di "anticipare il pensiero". Gli individui

anticipano le probabili conseguenze delle loro azioni, stabilendo obiettivi per se stessi e pianificando delle azioni che probabilmente determineranno i risultati desiderati, in modo da poter evitare quelli dannosi (Bandura, A.,1999, p. 27). Naturalmente, gli eventi futuri non possono essere cause della motivazione e delle azioni attuali perché non hanno esistenza reale, ma possono essere "portati" nel presente attraverso la previdenza e rappresentati cognitivamente attraverso la cognizione degli eventi futuri, i quali vengono convertiti in attuali *motivatori e regolatori del comportamento.*

Il termine *motivazione* etimologicamente deriva dal verbo latino *movēre* ovvero "muovere" e sta ad indicare la spinta interiore che muove il soggetto per compiere ed effettuare determinate scelte. La motivazione guida il processo decisionale e conduce il soggetto ad investire del tempo, a perseverare e a dedicarsi ad una determinata attività.

Il processo motivazionale è molto articolato e complesso; molti studiosi affermano che la motivazione influenza tre dimensioni: *la perseveranza* (fa riferimento alla quantità di tempo che un individuo dedica nel proseguire i propri scopi e/o obiettivi); *l'intensità* (fa riferimento allo sforzo che viene messo in atto o in gioco per raggiungere un determinato fine) e la *direzione dell'azione* (fa riferimento alla scelta di uno specifico compito e di specifiche linee su cui verteranno le preferenze dell'individuo).

La motivazione rappresenta un fattore «soggettivo che ha luogo all'interno della persona e che può tradursi in comportamenti, atteggiamenti, intenzioni, credenze e obiettivi» (Moè, A., 2010, p. 12).

Difatti, questo processo è strettamente connesso al costrutto dell'autoefficacia, in quanto quest'ultima ha un'influenza diretta sul comportamento e sulla motivazione. Ad esempio, in un contesto scolastico, un docente che si sente efficacie è più attivo e propositivo, di contro, un docente che non crede nelle proprie potenzialità ed ha una bassa autoefficacia, spesso, è vago

e poco determinato nella scelta degli obiettivi, si convince che i risultati sperati non saranno raggiunti in tempi brevi e lavora in modo poco ottimizzato.

È fondamentale sottolineare le varie differenze individuali nella motivazione: ad esempio i docenti scelgono di fare questa professioni per diversi motivi; pertanto, è importante capire quali fattori (interni ed esteri) influenzano i loro processi decisionali. Rayan e Decy (2000) distinguono due tipologie di motivazione quella *intrinseca* e quella *estrinseca* (Agnesa, M., 2012, p. 46).

a) *La motivazione intrinseca:* nasce all'interno dell'individuo e lo induce a cimentarsi in determinati compiti, spinto principalmente dal piacere di svolgere quell'attività e non per raggiungere un determinato fine (fattori interni come gratificazione, piacere, sentimento, ecc.). In ambito scolastico, pone la sua attenzione sul contenuto e sul processo di apprendimento, in modo da poter implementare una buona comprensione della disciplina e del senso di self-efficacy. Questa tipologia di motivazione «è quella che gli insegnanti indentificano più facilmente, perché lo studio della disciplina è connesso all'interesse, alla sfida intellettiva e al fascino che essa offre» (Laurillad, D., 2015, p. 49). La motivazione intrinseca si caratterizza in base a tre componenti: *conoscenze* (un docente sceglierà proseguire una determinata attività per il piacere personale, per conoscere nuove cose e per esplorare nove conoscenze, in modo da poter arricchire il proprio *background* personale); *realizzazione* (un docente si cimenterà in una determinata attività per realizzare e creare qualcosa, per una propria soddisfazione personale e per acquisire nuove competenze che prima potevano risultare difficili) *e stimolazione* (un docente che si impegna in un compito è stimolato, nella maggior parte dei casi, dalla sensazione di piacere/soddisfazione che si prova quando si raggiunge l'obiettivo prefissato) (Benini, P., 2018, p. 28). Inoltre, secondo il modello elaborato da Kenneth Thomas (2000), la motivazione intrinseca è collegata alla misura in cui il lavoratore/insegnante sperimenta quattro ricompense : *senso*

di miglioramento (in docente avverte la sensazione di progredire verso il raggiungimento di importanti risultati); *ampiezza della scelta* (rappresenta per il docente la possibilità di usare un proprio giudizio ed una propria libertà nelle attività); *significato del lavoro* (il docente ritiene il proprio lavoro fondamentale e significativo) e *sensazione di competenza* (il docente percepisce dal suo operato un forte senso di realizzazione e di grande qualità) (Agnesa, M., 2012, p. 46).

b) *La motivazione estrinseca:* nasce dal desiderio e dal piacere di raggiungere determinati risultati ed è correlata al rinforzo (fattori esterni come successo, posizione sociale, denaro, riconoscimento ecc.). Essa è determinata dagli agenti esterni e dalle ricompense. I vari studi condotti sulla motivazione hanno individuato quattro tipi di fattori esterni che concorrono a motivare le persone: *regolazione esterna* (il comportamento è gestito da fonti esterne come premi o vincoli; questa motivazione si basa su un *locus of control esterno*[30]); *regolazione integrata* (è la forma più avanzata della motivazione estrinseca in quanto l'attività è effettuata più per il risultato che per l'interesse personale); *regolazione introiettata* (definita anche come regolazione auto-eseguita o introiezione ed è associata alle aspettative di auto-approvazione e di miglioramento dell'Io) e *regolazione identificata* (ad esempio un docente che apprezza il proprio comportamento lo svolgerà volentieri, anche se si tratta di un lavoro difficoltoso) (Cozzolino, M., (a cura di), 2014, p. 55). In ambito scolastico la motivazione estrinseca è «focalizzata sulle ricompense che derivano degli studi in termini di vantaggio professionale o sociale» (Laurillad, D., 2015, p. 49).

Inoltre, la motivazione è fortemente condizionata dal contesto in cui un individuo è collocato, ad esempio in ambito scolastico, spesso, si parla di motivazione "distribuita" e si intende l'influenza che ha il contesto sociale sull'atteggiamento

[30] *Locus of control:* rappresenta la modalità d'interpretazione degli eventi che si verificano e può essere interno o esterno. Interno quando il soggetto si attribuisce la responsabilità dell'evento, invece è esterno quando la responsabilità è attribuita a case esterne (fortuna/sfortuna) (Benini, P., 2018, p. 96).

non solo del docente, ma soprattutto dello studente verso la scuola e verso l'istruzione. Infatti, «si parla di motivazione "distribuita" proprio per mettere in rilievo il fatto che la motivazione è nel contesto di apprendimento più che nelle singole persone» (Boscolo, P., 2012, p. 86). Molti studi hanno messo in evidenza che, spesso, l'atteggiamento ed il comportamento dello studente nei confronti delle attività didattiche sia «influenzato dal modo in cui l'insegnante "struttura la classe", mettendo più o meno in rilievo la propria autorità e la severità nella valutazione: per esempio, il modo in cui l'insegnante mostra di considerare l'errore di un allievo […] viene dall'allievo percepito come dimostrazione di scarsa fiducia o, alternativamente, come incitamento a migliorare» (Farneti., A., Smorti, M., Tschiesner, R., 2016, p. 34). Di contro sarà opposto il suo comportamento quando vi sarà una valutazione più diretta da parte dell'insegnante.

Al concetto di convinzione sulla motivazione come caratteristica dell'alunno si collega quella sulla motivazione come "risultato", sia esso positivo che negativo in base alla capacità del docente. Il docente assume un ruolo fondamentale per la costruzione di un comportamento positivo da parte dello studente, per tali motivi è indispensabili che l'insegnante abbia una forte motivazione e senso di efficacia sia nei propri confronti sia in quelli della classe (Farneti., A., Smorti, M., Tschiesner, R., 2016, p. 34).

Tra le teorie più importanti della motivazione si citano/riportano, ai fini del presente discorso: la teoria sulla *gerarchia dei bisogni* e la teoria *dell'aspettativa-valore*.

La motivazione al lavoro è uno dei tempi più rilevanti della psicologia sul lavoro, in particolar modo, per lo studioso Abraham Maslow «la motivazione umana è un processo complesso» e per ottenere dei risultati positivi bisogna «entrare in sintonia con gli altri, ponendoli nelle migliori condizioni, per esprimersi e per autorealizzarsi» (Boccia, P., 2008, p.360).

Maslow, fondatore della psicologia umanistica, negli anni 50 ha costruito una gerarchia o *scala dei bisogni* per poter valutare la motivazione in ambito

lavorativo. Per Maslow ogni motivazione nasce da un bisogno che è gerarchizzato da quello più importante per la sopravvivenza dell'individuo, a quello più rilevante per la realizzazione di se stesso (Bisio, C., 2004, p. 101).

La gerarchia proposta da Maslow ordina il processo motivazionale secondo una successione lineare ed è molto diffusa sia in ambito clinico che in ambito educativo (Gambrini, P., 2008, p. 80).

La scala ha una forma di piramide (*figura 8*) ed ha alla base i *bisogni fisiologici* di sopravvivenza (fame, sete, ecc.), solo quando questi bisogni saranno soddisfatti si passerà a quelli di un livello successivo. Il secondo livello è rappresentato dai *bisogni di sicurezza* (appartenenza, stabilità, protezione, ecc.), questi bisogni rappresentano il fondamento dei comportamenti umani.

Al terzo gradino ci sono i *bisogni di appartenenza* (senso di solidarietà, far parte di un gruppo, buone relazioni, ecc.), anche questi bisogni sono di natura sociale e rispecchiano l'aspirazione che ogni persona vuole raggiungere per poter essere pienamente integrata nel tessuto sociale. Al quarto livello vi sono i *bisogni di stima* (essere percepito come valido, affidabile, ecc.). Infine, al quinto livello vi sono i *bisogni di autorealizzazione* (realismo, accettazione di sé, autonomia, indipendenza, ecc.) e rappresentano le aspettative individuali di poter riuscire in un determinato compito.



Fig. 8-La piramide motivazionale di Maslow (Gambrini, P., 2008, p. 80)

Quando parliamo di motivazione bisogna far riferimento anche all'analisi dei vari fattori che incitano ed orientano le azioni degli individui (Atkinson, J., W., 1964, p.1). In particolar modo, l'autoefficacia gioca un ruolo influente nella motivazione attraverso il risultato delle aspettative.

Questa forma di motivazione è stata anche concettualizzata come *teoria dell'aspettativa-valore*. In questa visione, la motivazione è il prodotto dell'aspettativa che specifiche azioni produrranno determinati risultati ed il valore attribuito a tali risultati (Bandura, A., 1999, p. 28).

Secondo la teoria di Vroom, la «forza della motivazione è data dalla combinazione moltiplicatoria dell'aspettativa, esprimibile con la probabilità soggettiva di raggiungere un determinato obiettivo, e dalla utilità soggettiva che l'individuo attribuisce alla meta-incentivo: motivazione= aspettativa x incentivo. La formazione dell'aspettativa è influenzata dalla scala di valori e dall'esperienza dell'individuo nel porre in essere i comportamenti necessari per raggiungere un certo obiettivo» (Fontana, F., 1993, p. 190).

Il raggiungimento di questo incentivo assume per l'individuo un valore di *rinforzo* ed alimenta il livello di aspettativa.

Per lo studioso Vroom il comportamento è definito soggettivamente razionale e diretto verso gli obiettivi da raggiungere; infatti parte dal presupposto che un individuo, di fronte ad una decisione, valuterà in modo ragionevole alcuni aspetti tra cui: *le aspettative* (probabilità che le sue performance gli consentano di raggiungere il risultato prefissato); *la strumentalità* (correlazione tra raggiungimento degli obiettivi e le ricompense attese) e *la valenza* (stima dell'intensità con la quale l'individuo vuole raggiungere il risultato) (De Carlo, N., A., 2004, p. 22).

CAPITOLO SECONDO

LA PERCEZIONE DELLO STRESS DA LAVORO CORRELATO NEGLI INSEGNANTI

2.1 *Lo Stress: definizioni e approcci teorici*

Nell'attuale società caratterizzata dallo scorrere eracliteo del tempo, in cui si richiede alle persone un costante "multitasking", si assiste sempre di più ad un progressivo aumento di stati di malesseri psico-fisici che spesso generano veri e propri fenomeni di stress. Il fenomeno dello *Stress*, caratteristico soprattutto della società moderna, è spesso definito come «la condizione in cui viene a trovarsi un individuo quando deve affrontare un'esigenza o adattarsi a una novità. Nel fare questo egli può trovare ostacoli o difficoltà che inducono stanchezza, tensione, ansia, ecc., oltre a tutta una serie di mutamenti biochimici» (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 70). Tali condizioni di difficoltà si manifestano, nella maggior parte dei casi, perché l'ambiente pone all'individuo delle richieste (ad esempio, l'inizio di una nuova esperienza lavorativa), oppure, possono essere determinate dalla perseveranza e volontà della persona stressa (ad esempio, quando ci si prefigge di raggiungere un obiettivo importante). A seconda delle richieste che si manifestano, si tratta di voler effettuare prestazioni che vanno "oltre" le risorse che un individuo generalmente possiede (in entrambi i casi sono richieste eccessive). Questo meccanismo si manifesta quotidianamente e le risposte/reazioni allo stress che la psiche e l'organismo di una persona mettono in atto, mirano a ristabilire un

equilibrio e/o a trovare un adattamento (sia con gli altri individui, sia con il contesto che con se stessi).

Nel senso comune il termine *stress* tende ad assumere, generalmente, un'accezione negativa piuttosto che un'accezione positiva, in quanto evidenza uno stato psicologico e fisiologico di affaticamento, disagio e particolare tensione.

In ambito psicologico e biologico lo *stress* è considerato come una reazione "adattiva" su base evolutiva (funzionale alla sopravvivenza degli individui), nonostante la sua persistenza, nel corso del tempo, possa provocare delle conseguenze negative. Oggigiorno, viene spesso riconosciuta allo stress anche la cosiddetta *funzione adattiva allo stress;* «in alcuni casi, esso richiede l'attivazione delle risorse che consentono alla persona di affrontare situazioni per soddisfare bisogni, desideri, aspirazioni» (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 70).

Lo Stress nella sua eccezione più comune è definito come il "nemico" del benessere personale, ma, in realtà rappresenta un fenomeno multidimensionale che, se adeguatamente gestito e controllato, può favorire il raggiungimento di risultati e di livelli di vita soddisfacenti. Tra gli effetti positivi dello *stress* si riportano: maggiore sviluppo del pensiero creativo; migliori *performance* lavorative; livelli di qualità di vita tendenzialmente migliori; possibilità di poter effettuare delle esperienze coinvolgenti e soddisfacenti; capacità di gestire gli eventi negativi o situazioni di emergenza; raggiungimento di prestazioni psico-fisiche migliori. Mentre, tra gli effetti negativi dello *stress* si riportano: riduzione della qualità della propria vita; minore capacità attentiva; minore capacità di concentrazione; propensione al disagio psicologico; "inibizione" di idee innovative ed ideative; sviluppo di patologie organiche; maggiore frequenza di errori professionali; aumento dell'incidenza di infortuni sul luogo di lavoro; comportamenti ed assunzione di uno stile di vita disfunzionale e non funzionale (Pellegrino, F., 2010, p. 27).

Infatti, in ambito lavorativo lo Stress, definito come Stress da lavoro correlato (SLC), si connota come una delle patologie più diffuse tra quelle

collegate con l'attività professionale, poiché rappresenta il fenomeno maggiormente responsabile dell'assenteismo sul lavoro e dei costi altissimi in termini di perdita di produttività. Per tali motivi, la sua valutazione è di fondamentale importanza, in quanto, rappresenta un vero e proprio obbligo di legge a carico del datore di lavoro. Lo *stress da lavoro correlato* ha ricevuto una significativa e crescente attenzione negli ultimi vent'anni ed è ritenuto, oggigiorno, uno dei principali problemi con implicazioni rilevanti per la salute e la sicurezza sui luoghi di lavoro (Balducci, C., Fraccaroli, F., 2019, pp. 39-40).

Il termine *stress lavoro-correlato* fu introdotto per la prima volta in Italia nell'articolo 28, *Testo unico sulla sicurezza sul lavoro*, ponendo particolare attenzione alle valutazioni dei rischi da lavoro correlato[31]

L'Accordo Quadro Europeo, dell'8 ottobre 2004, all'art. 3 *Descrizione dello stress e dello stress lavoro-correlato*, comma 1, afferma che: «lo stress è una condizione che può essere accompagnata da disturbi o disfunzioni di natura fisica, psicologica o sociale ed è conseguenza del fatto che taluni individui non si sentono in grado di corrispondere alle richieste o alle aspettative riposte in loro», al comma 2 decreta che «l'individuo è assolutamente in grado di sostenere una esposizione di breve durata alla tensione, che può essere considerata positiva, ma ha maggiori difficoltà a sostenere una esposizione prolungata ad una pressione intensa. Inoltre, individui diversi possono reagire differentemente a situazioni simili e lo stesso individuo può reagire diversamente di fronte a situazioni simili in momenti diversi della propria vita» (Accordo Quadro Europeo, 2008, p. 6)[32]. Inoltre, l'Accordo all'art. 3, comma 3, afferma che «lo stress non è una malattia ma una situazione di

[31] Testo unico sulla sicurezza sul lavoro, articolo 28, decreto legislativo n. 81 del 9 aprile 2008.
[32] Accordo Inter-confederenziale per il recepimento dell'Accordo Quadro Europeo sullo stress da lavoro correlato (8 ottobre 2004) tra UNICE/ UEAPME, CEEP E CES
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjq6amdrpj4AhWWQvEDHXKUBzkQFnoECD8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.inail.it%2Fcs%2Finternet%2Fdocs%2Fstress-lavoro-accordo-interconfederale_6443111488618.pdf%3Fsection%3Dattivita&usg=AOvVaw1dNpS5MPZjkghnoMPA-a3Z
data ultima consultazione:
6/06/ 2022

prolungata tensione può ridurre l'efficienza sul lavoro e può determinare un cattivo stato di salute», mentre al comma 4 asserisce che «lo stress che ha origine fuori dall'ambito di lavoro può condurre a cambiamenti nel comportamento e ad una ridotta efficienza sul lavoro. Non tutte le manifestazioni di stress sul lavoro possono essere considerate come stress lavoro-correlato. Lo stress lavoro-correlato può essere causato da fattori diversi come il contenuto del lavoro, l'eventuale inadeguatezza nella gestione dell'organizzazione del lavoro e dell'ambiente di lavoro, carenze nella comunicazione, etc.». (Accordo Quadro Europeo, 2008, pp. 6-7).

Lo *stress,* spesso, viene associato a sensazioni di malessere e disfunzioni psico-fisiche o sociali, conseguenza del fatto che gli individui non sempre si sentono in grado di poter gestire e superare i *gap*[33] rispetto alle richieste o alle attese che altre persone hanno nei loro confronti (ad esempio i docenti possono sentire la pressione del Dirigente scolastico, dei colleghi o anche delle famiglie degli alunni). In ambito scolastico, spesso i docenti sono capaci di reagire alle pressioni a cui sono sottoposti (es. scadenze, programmazioni, riunioni, didattica) nel breve termine e tali pressioni possono essere considerate positive soprattutto per lo sviluppo individuale/personale. Di contro, dinanzi ad un'esposizione prolungata (lungo termine) a forti pressioni, il docente può avvertire grandi difficoltà di reazione e di gestione della situazione. Inoltre, è importante sottolineare come docenti diversi possono reagire in modo diverso a situazioni simili ed una stessa persona può, in situazioni diverse della propria quotidianità o vita, avere varie reazioni ad eventi simili. Lo *stress* non rappresenta una malattia, ma un'esposizione prolungata a *stress* (soprattutto da lavoro correlato), può ridurre l'efficacia e l'efficienza sui luoghi di lavoro e generare vari problemi di salute (soprattutto a livello psicologico). Difatti, lo *stress* generato da elementi esterni al contesto di lavoro (scuola), può condurre a cambiamenti comportamentali e diminuire l'efficienza e l'efficacia da performance lavorativa.

[33] Gap: disparità o dislivello in ambito lavorativo

Tuttavia, queste manifestazioni di stress da lavoro correlato non vanno considerate quali cause del lavoro stesso, in quanto, lo stress, spesso, può essere dipeso/causato da diversi fattori quali: l'organizzazione lavorativa, l'ambiente/contesto di lavoro, clima di lavoro, una comunicazione spesso "povera", poca collaborazione soprattutto tra colleghi, ecc.

La letteratura scientifica, Internazionale e Nazionale di riferimento, è attualmente concorde nel considerare il fenomeno dello *stress* come una condizione di "progressiva sollecitazione" e di conseguenza nel proporre una distinzione, ormai consolidata, tra *stress positivo* "Eustress" e *stress negativo* "Distress": il primo si sperimenta/manifesta quando il dislivello in questione non risulta eccessivamente accentuato e/o duraturo nel tempo, per cui l'individuo è esposto ad una condizione di *stress* gestibile e tollerabile se non addirittura "gradevole" in quanto può rappresentare un processo stimolante. Invece, quando il divario si intensifica e/o si protrae nel corso del tempo, lo *stress* può assumere delle connotazioni negative e generare nell'individuo delle conseguenze nocive per il suo benessere psico-fisico (fig. 9).

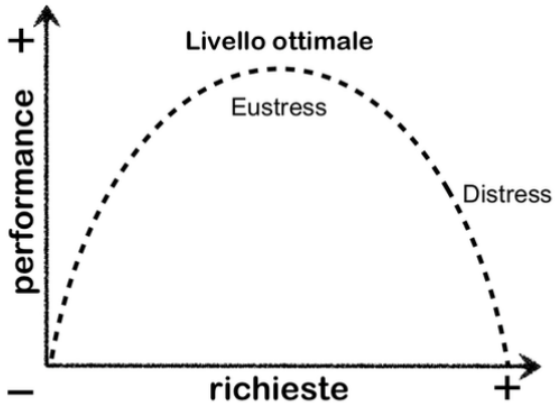


Fig. 9-La curva della Performance (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 6)[34]

[34] Fig. 9 *La curva della Performance*. La presente illustrazione mette in rilievo la *Curva delle Performance* descrivendo l'andamento tipico delle performance lavorative, che raggiungono il massimo livello quando le richieste ambientali e le abilità/capacità degli individui coincidono. All'aumentare o al diminuire delle seguenti richieste da parte dell'organizzazione lavorativa, corrispondono, invece, performance inferiori che possono incidere notevolmente sulla salute psicologica e fisiologica dell'individuo, soprattutto se si protraggono nel corso del tempo (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 6).

Capitolo Secondo

La percezione dello Stress da lavoro correlato negli insegnanti

Il panorama in cui oggi è inserita qualsiasi realtà lavorativa è caratterizzato da un uso sempre più intensificato delle tecnologie (società mass-mediale), dall'incertezza dei mercati e dalle fluttuazioni demografiche in cui riversa il Paese. Tali fattori possono portare ad un incremento del carico di lavoro (performance) e del ritmo lavorativo, ad elevate pressioni psicologiche ed emotive, alla costante precarietà lavorativa ed allo scarso equilibrio tra vita privata/personale e vita professionale/lavorativa, generando, nell'individuo che non riesce a gestire o a far fronte a tali avversità, fenomeni di *stress da lavoro correlato* che possono portare, se prolungati nel tempo, ad una vera e propria "malattia professionale" quale la cosiddetta sindrome del *burnout*.

Raggiungere un benessere fisiologico e psicologico in ambito lavorativo (in particolar modo in ambienti scolastici, dove il docente si interfaccia contemporaneamente con più persone), rappresenta un'importante obiettivo da perseguire, in modo da poter garantire la massima tutela sia della propria salute (soprattutto psicologica) sia della saluta degli altri individui coinvolti (alunni, colleghi, dirigente, collaboratori, amministrativi, ecc.), coinvolgendo nel processo ogni singola persona così da favorire non solo un ambiente lavorativo adeguato e positivo, ma anche un clima scolastico favorevole al pregresso di ogni singola persona coinvolta.

L'obiettivo per raggiungere il benessere psicologico, in ambito lavorativo (soprattutto scolastico), mira alla trasmissione ed al rafforzamento di tutte quelle competenze necessarie atte ad aumentare la resilienza della persona, in modo da ridurre le probabilità che si verifichino eventuali difficoltà, ma anche a rafforzare nell'individuo tutte quelle abilità che possano aiutarlo nella risoluzione di eventuali avversità che si presentino, in particolare quelle che possono indurre a fenomeni di stress da lavoro correlato e/o di burnout.

Lo stress da lavoro-correlato rappresenta l'esito "patologico" di un vero e proprio processo che colpisce in particolar modo i lavoratori che vengono sottoposti a continui carichi eccessivi sia essi emotivi che relazionali ed è

strettamente correlato al costrutto di stress. I primi studi sul costrutto dello *stress* risalgono a Selye (1936; 1956) che, intorno agli anni ’30, condusse una serie di esperimenti (presso la McGill University di Montreal) definendo lo stress come: «la reazione adattiva di un organismo stimolato da fattori esterni, che tende automaticamente verso uno stato di omeostasi, un livello ottimale a cui corrisponde il miglior funzionamento dell'organismo» (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 4).

Inoltre, lo studioso McGrath (1976), ha fornito una nuova definizione del costrutto di stress, quale «conseguenza di una richiesta ambientale eccessiva rispetto alle capacità e alle risorse percepite dall'individuo per fronteggiarla. In altre parole, lo stress è l’esito di una discrepanza cognitiva che porta a percepire la situazione come minacciosa», mentre una «definizione più recente è invece quella di Baldasseroni et al. nel 2006, per i quali lo stress è una risposta integrata dell'organismo alle richieste dell'ambiente, che diventa dannosa se troppo intensa, ripetuta o prolungata nel tempo» (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 4). Un ulteriore contributo sullo stress, in particolare quello da lavoro correlato, è stato fornito da Karasek (1979), mediante la formulazione del «Demand-Control Model» (fig. 10).

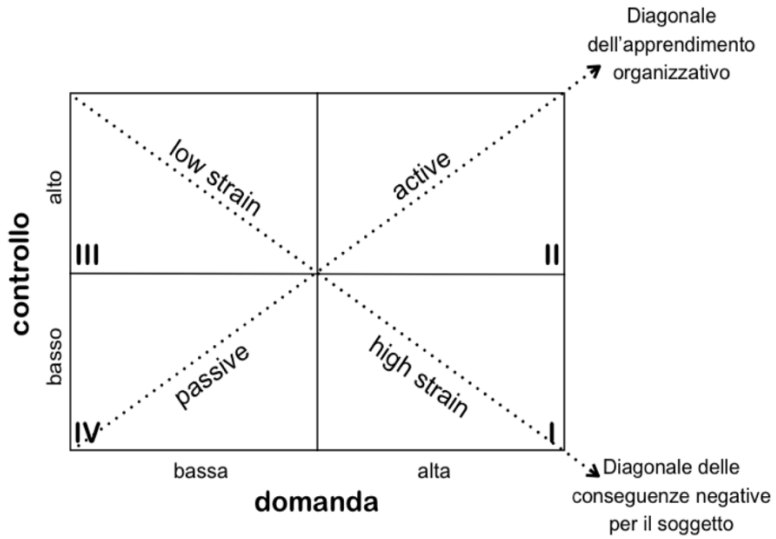


Fig. 10-Rappresentazione grafica del modello domanda-controllo di Karasek (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 4)

Secondo lo studioso Karasek, il fenomeno dello *stress* sarebbe causato da vari attori che si intersecano tra di loro, i quali possono provocare e/o alimentare alterazioni dello stato di salute di ciascun lavoratore.

Tra le variabili coinvolte nel modello di Karasek vi sono: le richieste di lavoro (job demand) e l'autonomia decisionale (job control).

La prima variabile *Job demand* «include sia il carico lavorativo che la complessità del lavoro, quindi rappresenta l'impegno che è richiesto per eseguire le proprie mansioni»; mentre, la seconda variabile *Job control* «ingloba sia le capacità dell'individuo (skill discretion) che il margine discrezionale che egli esercita nello svolgere il suo lavoro (decision authority)».

Per Karasek le seguenti variabili fungono da ascissa e ordinata di un definito piano cartesiano, all'interno del quale è possibile individuare e definire quattro possibili scenari:

- «*Active* (A): scenario in cui sia la domanda che il potere decisionale sono elevati e favoriscono non solo un elevato coinvolgimento sul lavoro ma anche l'apprendimento attivo e la possibilità di esprimere il proprio potenziale;
- *Passive* (P): opposto al primo perché presenta una bassa domanda e uno scarso potere decisionale; pertanto, ne consegue uno scarso apprendimento e un'insoddisfazione per il proprio lavoro nel lungo termine;
- *Low Strain*[35] (LS): questo scenario presenta bassa domanda e elevato potere decisionale, elementi che combinati tra loro sono sintomo di una scarsa efficienza organizzativa;
- *High Strain* (HS): caratterizzato da un'elevata domanda e una scarsa libertà decisionale, combinazione che può creare una forte tensione

[35] Strain: «da qualche anno la psicologia del lavoro e delle organizzazioni utilizza il termine strain in alternativa al termine stress come connotazione negativa di una situazione di stress, per indicare lo sforzo psicologico e psicofisiologico di un individuo a fronte delle domande ambientali in particolare lavorative, o a fronte di difficoltà adattive alle stesse» (Ceroni, E., 2020, p. 51)

psicologica che può poi sfociare nei primi sintomi depressivi o di esaurimento» (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 5).

Inoltre, anche gli studiosi Cox e MacKay[36], mediante il loro Modello Transazionale hanno deciso di disporre i due fattori su di un piano cartesiano.

Per gli studiosi lo stress rappresenta un "fenomeno percettivo individuale radicato nei processi psicologici" e pongono particolare attenzione a tutte le componenti di feedback caratteristiche del sistema.

Per Cox e MacKay in tale sistema si coadiuvano diversi elementi tra cui:

- «le domande rivolte alla persona da parte del suo ambiente; […]
- le reali capacità e abilità possedute dall'individuo;
- la capacità percepita, cioè la percezione da parte della persona delle proprie capacità» (Gabassi, P., G., 2007, p. 242).

Il presente approccio teorico si caratterizza per la forte connotazione psicologica e per l'attenzione che gli studiosi pongono a tutti i processi cognitivi e a tutti i processi percettivi individuali, i quali spesso vengono trascurati da varie prospettive.

Infine, il focus del presente modello teorico è dato dall'*appraisal,* quale "processo cognitivo estimativo" il quale conferisce un importante significato alle situazioni ambientali, definendole, spesso, come pericolose oppure stimolanti ed elabora strategie utili per poterle fronteggiare e/o gestire.

[36] Per maggiori approfondimenti cfr.:
1)Cox, T. (1978). Stress. London: Macmillan.
2)Cox, T. e Griffiths, A. (1995). The nature and measurement of work stress: theory and practice. In J. Wilson e N. Corlett (a cura di), The Evaluation of Human Work: A Practical Ergonomics Methodology (pp.111-128). London: Taylor e Francis.
3)Cox, T. e Griffiths A. (1996). The assessment of psychosocial hazards at work. Handbook of work and health psychology, 127-146.

2.2 *Stress da Lavoro Correlato in contesto scolastico: quadro normativo di riferimento*

Lo stress lavoro-correlato è al secondo posto in Europa tra i problemi di salute dovuti all'ambito lavorativo, dopo i disturbi muscolo-scheletrici, con notevoli ripercussioni anche a livello di produttività delle imprese/aziende ed a livello economico. Tale problematica ha indotto gli Stati Europei ad effettuare una sottoscrizione mediante un accordo tra le parti sociali, in modo da poter contrastare e fronteggiare il fenomeno.

L'accordo è stato recepito in Italia a partire dal 2008 mediante la stesura e l'approvazione del Decreto Legislativo 81/2008, il quale andava a sostituire il Decreto Legislativo n° 626 del 19 settembre 1994, introducendo importanti novità soprattutto riguardanti lo stress lavoro correlato (SLC). Con questo decreto si assiste ad una vera e propria riorganizzazione della disciplina in merito alla sicurezza e alla prevenzione sui luoghi di lavoro, oltre a semplificare le legislazioni emanate dagli anni '50 fino al 2000, in modo da poter permettere alle varie organizzazioni lavorative di comprendere e di applicare al meglio le normative. Decreto Legislativo 81/2008, all'art. 2, *disposizioni,* let. o), definisce: la Salute come uno «stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non consistente solo in un'assenza di malattia o d'infermità»; alla let. q), la *Valutazione dei rischi* come «valutazione globale e documentata di tutti i rischi per la salute e sicurezza dei lavoratori presenti nell'ambito dell'organizzazione in cui essi prestano la propria attività, finalizzata ad individuare le adeguate misure di prevenzione e di protezione e ad elaborare il programma delle misure atte a garantire il miglioramento nel tempo dei livelli di salute e sicurezza»; alla let. s), il *Rischio* quale «probabilità di raggiungimento del livello potenziale di danno nelle condizioni di impiego o di esposizione ad un determinato fattore o agente oppure alla loro combinazione».

Inoltre, all'art. 11, *attività promozionali,* let. c), viene decretato il «finanziamento delle attività degli istituti scolastici, universitari e di formazione professionale finalizzata all'inserimento in ogni attività scolastica ed universitaria, nelle istituzioni dell'alta formazione artistica e coreutica e nei percorsi di istruzione e formazione professionale di specifici percorsi formativi interdisciplinari alle diverse materie scolastiche volti a favorire la conoscenza delle tematiche della salute e della sicurezza nel rispetto delle autonomie didattiche». (Gazzetta della Repubblica Italiana n. 101 del 30 aprile 2008 - Decreto Legislativo 9 aprile, 2008 n. 81)[37]

Alla *Sezione II, Valutazione dei rischi,* art. 28 "oggetto della valutazione dei rischi", è stato decretato che «la valutazione di cui all'articolo 17, comma 1, lettera a), anche nella scelta delle attrezzature di lavoro e delle sostanze o dei preparati chimici impiegati, nonché nella sistemazione dei luoghi di lavoro, deve riguardare tutti i rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori, ivi compresi quelli riguardanti gruppi di lavoratori esposti a rischi particolari, tra cui anche quelli collegati allo stress lavoro-correlato, secondo i contenuti dell'accordo europeo dell'8 ottobre 2004, e quelli riguardanti le lavoratrici in stato di gravidanza, secondo quanto previsto dal decreto legislativo 26 marzo 2001, n. 151, nonché quelli connessi alle differenze di genere, all'età , alla provenienza da altri Paesi» (Gazzetta della Repubblica Italiana n. 101 del 30 aprile 2008 - Serie generale- Decreto Legislativo 9 aprile, 2008 n. 81).

Il Decreto Legislativo n. 81, del 9 aprile 2008 è stato successivamente modificato ed integrato con il Decreto Legislativo n. 106 del 3 agosto 2009, il quale rappresenta il *Testo Unico sulla sicurezza sul lavoro* ed è lo strumento normativo che regola le Scuola Italiana[38]. Tale strumento rappresenta una grande

[37] Testo disponibile al seguente link:
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/04/30/008G0104/sg
data ultima consultazione:
13/08/2022
[38]Testo disponibile al seguente link:
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2009-08-05&atto.codiceRedazionale=009G0119&elenco30giorni=false

novità, soprattutto in ambito scolastico, in quanto l'oggetto d'indagine per la tutela della salute in campo lavorativo viene ampliato e diventa un vero e proprio obbligo legislativo.

L'obbligo diviene effettivo a partire dal 1° agosto 2010, mediante la redazione di un *piano di prevenzione ed azione per lo stress dei Docenti*, all'interno del D. V. R. ovvero del *Documento di Valutazione di Rischio* che vene redatto in ogni Istituto scolastico, di cui il Dirigente Scolastico rappresenta il primo responsabile. Nel DVR (Documento di valutazione dei Rischi) sono inserite e definite le modalità di monitoraggio e di prevenzione in ambito scolastico per lo stress da lavoro correlato. Frequentemente, accade che le griglie che utilizzano alcuni Istituti Scolastici, redatte dal Dirigente scolastico o dal Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza e/o dal Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione, sono spesso "autoreferenziali", in quanto tendono a delineare una realtà che nella maggior parte dei casi appare diversa, poiché tendono a nascondere o a non considerare rilevanti le reali situazioni di difficoltà/disagio e di malessere psico-sociale che ogni giorno vivono gli insegnanti all'interno del loro luogo di lavoro[39]. Per tali motivi, il CCNL[40] (2016-2018) prevede, alla luce di quanto sancito dall'art. 5 e dal comma 8, let. b4), dell'art. 22, "*Livelli, soggetti e materie di relazioni sindacali per la Sezione Scuola*" che i Dirigenti siano tenuti a fornire ai soggetti sindacali tutti i riferimenti relativi alla «promozione della legalità, della qualità del lavoro e del benessere organizzativo e l'individuazione delle misure di prevenzione attuate per la prevenzione dello stress da lavoro correlato e dei fenomeni di burn-out» (Contratto collettivo nazionale di lavoro, relativo al comparto dell'Istruzione e della Ricerca-Triennio 2016-2018, p. 36)[41].

---

data ultima consultazione:
25/08/2022
[39] Testo disponibile al seguente link:
https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=149725
data ultima consultazione:
26/08/2022
[40] CCNL: Contratto collettivo nazionale di lavoro, relativo al comparto dell'Istruzione e della Ricerca-Triennio 2016-2018.
[41] Testo disponibile al seguente link:

Capitolo Secondo

La percezione dello Stress da lavoro correlato negli insegnanti

L'obiettivo comune da raggiungere in ogni istituzione scolastica è quello «della realizzazione, per ogni lavoratore, di un ambienti e di relazioni che contribuiscono al miglioramento della qualità della vita lavorativa e siano finalizzati a tutelare, anche, il benessere psico-fisico del lavoratore»[42]

Oggigiorno, il contesto socioоccupazionale è profondamente cambiato rispetto al passato; infatti, assistiamo sempre più a una "terziarizzazione" dell'impiego ed ad una forte precarietà ed instabilità del mondo lavorativo, caratterizzato sempre più da un lavoro para-subordinato.

Il Piano Nazionale della Prevenzione 2020-2025[43] rappresenta uno strumento importante per la tutela e la prevenzione del lavoratore, in quanto mira a rafforzare il concetto di salute, considerandola come un vero e proprio risultato di uno sviluppo armonico e sostenibile dell'essere umano, del contesto e della natura. Infatti, dal PNP, nella sezione dedicata ai fattori di rischio /determinati sul lavoro, si può evidenziare che dall'analisi dei dati statistici condotta su *infortuni, infortuni mortali, malattie professionali, assetto produttivo italiano*, sono stati identificati i fattori di rischio e determinanti sui quali bisogna agire, in modo da poter pianificare interventi di prevenzione alla salute in contesto lavorativo[44].

---

https://www.aranagenzia.it/contrattazione/comparti/comparto-dellistruzione-e-della-ricerca/8944-ccnl-2016-2018-del-comparto-istruzione-e-ricerca.html
data ultima consultazione:
26/08/2022

[42] Testo disponibile al seguente link:
https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=149725
data ultima consultazione:
28/08/2022

[43] Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwja3vDVzvD1AhUvSPEDHQUXBrwQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.salute.gov.it%2Fimgs%2FC_17_notizie_5029_0_file.pdf&usg=AOvVaw1W2uVbJ0YO2S4e8upXNQMv
data ultima consultazione:
28/08/2022

[44] «Esistono fattori di rischio trasversali a tutte le attività produttive (età, precarietà del lavoro, scarso benessere organizzativo). In particolare, l'età è un importante fattore di rischio: gli infortuni aumentano nella fascia di età sotto i 34 anni e sopra i 55 anni, mentre gli infortuni mortali sono in aumento tra i lavoratori delle fasce di età più avanzate. Per i giovani giocano un ruolo importante la tipologia lavorativa, spesso precaria, e la mancanza di formazione e informazione sui rischi correlati all'attività lavorativa specifica. Seguendo l'andamento demografico della popolazione generale, si assiste a un notevole invecchiamento della popolazione lavorativa, aspetto sempre più importante da considerare nell'orientare le politiche di prevenzione, affinché il lavoratore giovane giunga in buona salute all'età più avanzata e il

Secondo il PNP è indispensabile, ai fini di una promozione del benessere psico-fisico del lavoratore, implementare sui luoghi di lavoro dei programmi che mirino alla prevenzione ed alla tutela del lavoratore.

A tal proposito, si riporta l'approccio che nel 2011 è stato lanciato dal *National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH)* ovvero il programma *Total Worker Healt* (TWH). «La TWH è definita dall'insieme di politiche, programmi e pratiche che integrano la prevenzione dai rischi per la salute e sicurezza nei luoghi di lavoro con la promozione delle azioni di prevenzione di danni acuti e cronici, a favore di un più ampio benessere del lavoratore.

Il programma TWH sostiene un approccio olistico e onnicomprensivo al benessere del lavoratore che coglie il valore e il vantaggio del creare ambienti nei quali un lavoro sicuro, sano e gratificante può produrre migliori condizioni di salute e opportunità per i lavoratori, le loro famiglie, le loro comunità ed economie. L'adozione di un approccio di TWH permetterebbe, quindi, nel pianificare politiche e interventi di prevenzione, di considerare adeguatamente la sinergia tra rischi lavorativi, ambiente, stili di vita e condizioni personali (età, genere, condizioni di salute, disabilità, tipologia contrattuali)» (Piano Nazionale Prevenzione, 2020-2025, pp. 64-65).

Infine, prevenire lo Stress da lavoro correlato all'interno delle istituzioni scolastiche rappresenta un grande sfida, ma al tempo stesso un grande traguardo, soprattutto per la creazione di un ambiente/clima favorevole e professionale che miri ad un servizio di qualità per gli insegnanti e per gli alunni.

2.3 *Agenti stressanti e processi organizzativi a scuola: i fattori/indicatori di stress nell'insegnamento*

lavoratore "più anziano" possa rimanere al lavoro con una buona qualità della vita» (Piano Nazionale Prevenzione, 2020-2025, pp. 63-64).

Capitolo Secondo

La percezione dello Stress da lavoro correlato negli insegnanti

Gli eventi *stressanti* fanno parte della vita di tutti e possono essere definiti come una serie di squilibri fra le continue richieste dell'attuali società e le risorse che ha a disposizione l'individuo per fronteggiare tali situazioni.

Tale condizione può essere causata da vari fattori, i quali possono esporre l'individuo ad un'esposizione di breve durata (stress "positivo" che ogni giorno permette di lavorare, collaborare attivamente nel mondo), oppure può arrivare ad una pressione tale da indurre nel soggetto un malessere/difficoltà, il quale non sapendone gestire il carico, può reagire in modo più o meno grave dal punto di vista fisico-emotivo-mentale. In particolare, ogni lavoro contiene dei *fattori di stress*, derivati, spesso dagli aspetti intrinsechi del lavoro stesso.

Negli ultimi anni, gli eventi stressanti hanno interessato particolarmente l'insegnamento; infatti, il docente è chiamato sempre più a fronteggiare maggiori situazioni che inducono a *stress* che spesso possono sfociare in sindrome di burnout. La professione dell'insegnante viene spesso definita come "helping profession"[45]; infatti, basti pensare che, dai dati di numerose ricerche Internazionali, è emerso che i fattori da stress negli insegnanti, definiti anche come *job stressor*, sono all'incirca quaranta e, con il tempo, potrebbero aumentare esponenzialmente.

Un'importante indagine condotta a livello Internazionale dal titolo "Report on the ETUCE- Survey on Teachers' Work-related Stress", sugli insegnanti dell'Unione Europea, realizzata dell'ETUCE (2007)[46], ha definito alcuni tra i principali fattori di *stress degli insegnanti* (tab. B[47]).

---

[45] *Helping profession*: ovvero una professione in cui si sta a stretto contatto con l'utenza, in cui gli operatori si lasciano assorbire dalle necessità delle persone, mettendosi a disposizione delle loro molteplici richieste.

[46] European Treade Union Committee for Education
Report on the ETUCE- Survey on Teachers' Work- related Stress
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=dell%E2%80%99ETUCE+%282007
data ultima consultazione:
24/08/2022

[47] *Report on the ETUCE- Survey on Teachers' Work- related Stress*

Classifica dei fattori di stress	*Punteggio Medio*
Carico di lavoro / intensità di lavoro	**3.80**
Sovraccarico di ruolo	**3.61**
Aumento delle dimensioni della classe per insegnante	**3.52**
Comportamento inaccettabile degli alunni	**3.52**
Cattiva gestione della scuola / mancanza di supporto da parte della direzione	**3.29**
Finanziamenti insufficienti per la scuola / mancanza di risorse	**3.07**
Cattivo clima sociale/atmosfera nella scuola	**3.00**
Basso status sociale degli insegnanti	**2.96**
Credenze autodistruttive	**2.84**
Paura del conflitto	**2.84**
Mancanza di sostegno da parte dei genitori	**2.79**
Scarsa retribuzione	**2.69**
Apprensione per la valutazione	**2.53**
Mancanza di sostegno sociale da parte dei colleghi	**2.41**
Mancanza di stabilità e sicurezza del lavoro	**2.27**
Mancanza di sviluppo della carriera	**2.25**

Tab. B-Report on the ETUCE- Survey on Teachers' Work- related Stress, (2007, p. 6).

Come si evince dalla tabella (n. 2), il carico di lavoro e l'intensità lavorativa sono classificati come i fattori di stress più importanti dai sindacati, mentre il sovraccarico di ruolo è al secondo posto (3.61).

Dall'analisi dei dati, infatti, si può evidenziare come la quantità di lavoro e la moltiplicazione delle aree di responsabilità e dei ruoli costituiscano i principali fattori di stress per gli insegnanti (ETUCE, 2007, p. 6).

Rilevante, è anche il comportamento non consono degli alunni, il quale rappresenta un problema grave e sempre crescente (nella maggior parte dei Paesi europei), posizionandosi al terzo posto della classifica (3.52).

Altri fattori di stress evidenziati dal report sono maggiormente correlati alla gestione del lavoro nella scuola o all'amministrazione scolastica, ad esempio "aumento delle dimensioni della classe per insegnante" (al terzo posto insieme al "comportamento inaccettabile degli alunni"); "cattiva gestione della scuola" (al quinto posto) e "cattivo clima sociale/atmosfera nella scuola" (al settimo posto) (ETUCE, 2007, p. 6).

Inoltre, nel Report in oggetto viene effettuata anche una classificazione degli *indicatori di stress* nei docenti (tab. C). Nel momento in cui un lavoratore è fortemente esposto a fattori di rischio sul luogo di lavoro (scuola), possono manifestarsi reazioni di stress, le quali vengono definite "indicatori di stress" e possono essere suddivise in 3 tipologie: fisiologiche, psicologiche e comportamentali.

Tali indicatori, denotano la presenza di rischi da stress sul luogo di lavoro. «Quando le reazioni di stress persistono per un periodo di tempo prolungato senza che vengano attuate misure preventive sul posto di lavoro - riduzione del numero e/o dell'intensità dei fattori di stress - possono trasformarsi in conseguenze più permanenti e meno reversibili per la salute dei lavoratori» (ETUCE, 2007, p. 9).

Classifica degli indicatori di stress	*Punteggio Medio*
1. Burnout / depressione / esaurimento emotivo[48]	**3.62**
2. Elevato assenteismo/malattia	**2.60**
3. Problemi di sonno / insonnia	**2.51**
4. Malattie cardiovascolari / sintomi	**2.50**
5. Frequenti conflitti interpersonali	**2.42**

[48] «Il punteggio medio degli indicatori di stress […] mostra chiaramente che l'indicatore "burnout / depressione / esaurimento emotivo" è l'indicatore di stress più frequentemente riscontrato, con un punteggio medio pari a 3,62. È importante sottolineare che questo indicatore è la conseguenza di un'esposizione a lungo termine ai rischi di stress sul lavoro e che è stato sensibilmente valutato dai sindacati degli insegnanti come la reazione allo stress più importante per gli insegnanti, con una nota chiaramente sostanziale rispetto agli altri indicatori» (Report on the ETUCE- Survey on Teachers' Work- related Stress, (2007) p. 9).

6. Emicranie	**2.39**
7. Ipertensione / pressione alta	**2.34**
8. Disturbi gastrointestinali	**2.08**
9. Elevato turnover del personale	**1.67**
10. Dipendenze (bere, fumare, droghe)	**1.48**

Tab. C- Report on the ETUCE- Survey on Teachers' Work- related Stress, (2007 p. 9).

Da attenzionare è anche "l'elevato assenteismo/malattia", il quale si classifica come secondo indicatore di stress più frequente (2.60), seguito da "problemi di sonno/insonnia (2.51)" e "malattie cardiovascolari/sintomi". Le malattie cardiovascolari hanno ottenuto un punteggio medio di 2.50 posizionandosi tra i primi indicatori di stress presenti nella classifica del Report on the ETUCE- Survey on Teachers' Work- related Stress (2007).

Tali malattie sono considerate un risultato irreversibile e permanente per la salute di ciascun lavoratore, frutto di un lungo processo derivante da un'esposizione prolungata a fenomeni di stress. Dall'analisi dei dati possiamo evidenziare che gli insegnanti, ma anche tutto il personale scolastico (Dirigente, segreteria, tecnici, ausiliare, ecc.), siano frequentemente esposti ad una serie di fattori stressanti "stressors", i quali possono essere articolati in tre piani: «nel lavoro *individuale* mentre si svolge la propria mansione, all'interno dei *gruppi* quando si interagisce con i colleghi, in rapporto all'*organizzazione* in generale, quando si devono rispettare vincoli e prescrizioni».

Nell'insegnamento le fonti di stress sono varie e numerose e possono essere determinanti sia nel proprio operato, sia nei rapporti con le famiglie/studenti. Inoltre, incidono anche nell'organizzazione e gestione del tempo sia lavorativo sia personale (vita privata).

Ad incidere nell'insegnamento del docente concorrono vari elementi, in particolare si pensi ad esempio a classi particolarmente numerose e difficili da "gestire", le quali possono indurre il docente: a risposte spesso ciniche e/o

aggressive; ad una scarsa motivazione; a comportamenti o atteggiamenti di evitamento e ad un dispendio di energie maggiori. Tali situazioni gravando indirettamente sull'attività formativa e sul processo di apprendimento, non solo del singolo alunno, ma dell'intera classe (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 15).

È fondamentale, quando si fa riferimento agli indicatori di stress, porre attenzione anche ai *processi organizzativi della scuola*, i quali riguardano, non solo l'organizzazione delle Istituzioni Scolastiche dal punto di vista dei "connotati formali" che caratterizzano ogni Istituto (comprendendo gli aspetti normativi, l'organigramma, le varie mansioni e i regolamenti vigenti), ma anche, il processo "continuo" organizzativo scolastico che consente alle Istituzioni di garantire, costantemente, un adeguato funzionamento "interno" (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 20)[49].

Per organizzazione si intende «quel processo che consente ai lavoratori di dare ordine al proprio comportamento organizzativo e di rispondere in modo adeguato alle aspettative degli altri (colleghi, utenti, altre organizzazioni). L'organizzare si concretizza attraverso le scelte e le azioni messe in atto per colmare i margini di discrezionalità operativa che, giocoforza, vengono lasciati scoperti dalla regolamentazione. L'organizzare consiste anche nella costruzione quotidiana di relazioni più o meno efficaci con colleghi, utenti e altri interlocutori del sistema scuola attraverso processi di negoziazione, di scambio, di sostegno e talvolta anche di solidarietà e compassione» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 20). Tali processi organizzativi sono sintetizzati nella "tabella D", la quale riporta non solo il processo organizzativo, ma anche i potenziali rischi annessi.

Processo	*Descrizione*	*Potenziali Rischi*
Finalizzazione	Indirizzo dell'azione verso scopi rilevanti di carattere sovraindividuale.	Obiettivi non condivisi. Predominanza di interessi personali.

[49] Cfr: Depolo, M., (2007). *Psicologia delle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.

Differenziazione	Attribuzione di compiti specialistici.	Competenze inadeguate. Mancata assunzione di responsabilità nello svolgimento di un compito.
Integrazione	Riportare a unità gli sforzi.	Conflitto e ambiguità nei ruoli organizzativi. Non coesione nei team di lavoro.
Formalizzazione	Definizione di una struttura che regoli le interazioni.	Messa in discussione della leadership. Non adesione alla cultura organizzativa.
Valutazione	Verifica di efficacia ed efficienza.	Percezione di ingiustizia distributiva. Percezione di inappropriatezza delle procedure di valutazione.
Identificazione	Motivazione e stimolo all'impegno per far durare nel tempo l'organizzazione.	Sistemi premiali non adeguati. Scarso senso di appartenenza. Scarso *commitment* organizzativo.

Tab. D-I processi organizzativi in atto nella scuola e relativi rischi psicosociali, (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 21).

Le Istituzioni scolastiche raggiungono maggiori risultati (obiettivi) quando tutti gli agenti coinvolti operano congiuntamente (continua convergenza), mediante un modello di "cultura organizzativa condiviso", cos' da poter posizionare in secondo piano gli interessi personali o di parte "finalizzazione".

Congiuntamente, la scuola, quale istituzione complessa, necessita di una divisione delle mansioni e dei compiti, la quale, in parte, è determinata dalle normative vigenti ed è spesso «definita nelle microattività quotidiane e grazie ad accordi e negoziazioni tra i vari attori» "differenziazione" (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, pp. 20-21).

Mediante "integrazione" si garantisce il raggiungimento degli obiettivi fondamentali per il "sincronismo e/o coordinamento", i quali mirano alla

costruzione ed all'implementazione di modelli mentali di funzionamento che siano condivisi da tutti gli agenti coinvolti.

La "formalizzazione" favorisce la sopravvivenza nel corso del tempo della cosiddetta "macchina organizzativa", attraverso la strutturazione di diverse pratiche organizzative ed alla diffusione di regole e norme comportamentali dei vari attori. Presente in forma esplicita/implicita è la "valutazione", la quale va a verificare l'efficacia e l'efficienza dell'intera organizzazione scolastica. Infine, vi è "l'identificazione", fondamentale nell'effettuare un'interpretazione normativa/burocratica del proprio lavoro.

Infatti, i processi di identificazione «hanno lo scopo di rafforzare la motivazione a ben operare e a raggiungere risultati soddisfacenti, di convogliare energie e risorse individuali per il successo organizzativo e di stimolare sentimenti di appartenenza e di cittadinanza organizzativa» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 22).

Dall'analisi della tabella D, si può notare come alcuni processi (organizzativi) possono determinare "maggiori rischi" (esperienze di *stress)*, in modo da poterli monitorare e migliorare, evitando tutti i potenziali rischi o problemi correlati ad essi (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 22).

2.4 *Stressor ed insegnamento: l'importanza del clima scolastico*

Negli ultimi anni, il sistema scolastico italiano è stato oggetto di repentini mutamenti, i quali hanno inciso sulla struttura organizzativa e sul funzionamento interno dell'istituzione scolastica, frutto anche di numerosi interventi normativi (v. paragrafo 2.3). A tali mutamenti si sono aggiunti, nel corso del tempo, alcuni "fattori di stress emergenti", i quali hanno inciso sullo stato psichico del docente provocando, molto spesso, reazioni di strain/stress.

Tra i principali fattori di stress emergenti nell'insegnante di segnalano: struttura demografica; carico di lavoro; percezione di iniquità ed instabilità.

-*La struttura demografica.* Fattore di mutamento in corso che riguarda soprattutto l'aspetto demografico organizzativo. Basti pensare che dagli ultimi dati OCSE (2015)[50] la scuola italiana risulta tra le più vecchie d'Europa[51] (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, pp. 28-29).

-*Carico di lavoro.* Tema di grande mutamento nell'ultimo ventennio è caratterizzato dalla crescita esponenziale dei carichi lavorativi e dalla continua richiesta di formazione ed aggiornamento della classe docente. Inoltre, è scandito anche dalle continue competenze professionali e personali richieste al docente, le quali pesano in termini di responsabilità e doveri. Ad incidere è anche la difficoltà che si cela dietro all'ingresso alla professione di insegnante, la quale è scandita da lunghe attese ed incertezze lavorative (problema che ricade sulla scarsa motivazione e poca soddisfazione lavorativa dei docenti). «Tutti questi elementi fanno scattare un ulteriore circolo vizioso a livello sistemico: la poca attrattività del lavoro educativo fa sì che le persone più qualificate e brillanti tendano a evitare questo percorso di carriera, impoverendo quindi il bacino di reclutamento del sistema scolastico» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 30).

-*Percezione di iniquità.* Si è registrato, negli ultimi anni, un aumento della percezione di "iniquità" negli insegnanti, sia nel trattamento sia nell'organizzazione lavorativa. «Una rassegna di ricerche internazionali sullo stress tra gli insegnanti (Kyriacou 2001[52]), riporta che la percezione di iniquità è una delle fonti di disagio più frequentemente riportate tra gli insegnanti di diversi paesi. Negli ultimi anni sembra si sia allargato il divario tra ciò che gli insegnanti

[50] OCSE (2015). *Education at a Glance*: OECD Indicators, Psris, OECD Publishing.
[51] «In Italia la classe insegnante è particolarmente matura se si considera che in ordine di scuola più della metà dei docenti in ruolo ha oltre 50 anni, mentre la categoria di chi ha meno di 30 anni è praticamente inesistente […] Da notare inoltre che dal 2005 al 2013 il numero di docenti in servizio nella scuola secondaria di età superiore a 60 anni è passato dall'8% al 18%» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 29).
[52] Cfr: Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research, in "Educational review", 53, 1, pp.27-35.

sentono di *dare* alla scuola e alla società (in termini di impegno, investimento, cura delle relazioni con gli studenti e genitori) e ciò che ritengono di *ricevere* in cambio. In termini del *contatto psicologico* non sono più percepiti come equi anche perché si è indebolito nel tempo il prestigio sociale della professione di insegnante» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, pp. 30-31). Tali fattori generano delle ripercussioni negative soprattutto in termini di esaurimento delle "risorse emotive" a livello personale.

-*Incertezza.* Un altro elemento chiave quale "fattore di stress emergente" è correlato all'incertezza e all'instabilità professionale di ciascun insegnante, spesso generate dai continui mutamenti legislativi. «Ad esempio, alcune ricerche condotte a seguito della riforma sull'autonomia della scuola (Cavalli 2000[53]) hanno mostrato come il senso di incertezza generato da continui cambiamenti organizzativi fosse un fattore di stress più saliente rispetto alla tensione prodotta da attività di routine» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, pp. 30-31).

Gli *stressor*[54](eventi stressanti) lavorativi, se protratti nel tempo, possono costituire una vera e propria minaccia all'equilibrio psico-fisico del docente. Essi, possono manifestarsi in un unico momento, quindi in forma acuta, e trascinare le conseguenze per molto tempo. Si consideri, ad esempio, un incidente "grave" durante l'attività didattica di un alunno; tale attività potrebbe dar luogo a conseguenze persistenti sull'intera vita del docente. «Più frequentemente gli *stressor* hanno carattere ricorsivo o cronico e si ripresentano regolarmente su ampi periodi temporali. Si pensi ad esempio a un insegnante che deve confrontarsi quotidianamente con un dirigente con cui è in aperto conflitto su svariati aspetti della vita scolastica» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 43).

In ambito scolastico, è fondamentale porre attenzione alla valutazione dello *stressor,* la quale mira a valutare e ponderare la gravità proveniente dall'evento

[53] Cfr: Cavalli, A., (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino.
[54] *Stressor*: fattori di stress.

stressante (*stressor*), correlando tale meccanismo "implicito" alle caratteristiche e risorse che un individuo possa possedere.

Inoltre, bisogna considerare, anche un altro elemento "chiave" che può condizionare positivamente e negativamente l'operato dell'insegnante, generando *stress*: il "clima scolastico". Tale fattore può incidere notevolmente sull'insegnamento e sullo stato di salute del docente, rappresentando, spesso, anche un forte elemento di *stress* non solo per l'insegnante ma anche per gli studenti: si pensi ad esempio, ad una classe molto rumorosa o ad un ambiente lavorativo dove non vi è un buon dialogo con i colleghi o con il Dirigente.

Ai fini del presente discorso si segnala un'indagine Internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) "Rapporto Talis"[55] (Teaching And Learning International Survey), la quale rappresenta un valido strumento per poter analizzare:

-i vari ambienti di apprendimento (clima scolastico);

-le condizioni in cui versano gli insegnanti;

-le correlazioni di tali elementi/fattori con il costrutto di efficacia delle Istituzioni scolastiche e dell'operato di ciascun docente.

Tale indagine parte dal presupposto che in molti Paesi la visione "standard" dell'insegnamento è quella di docenti che operano da soli nelle aule, a porte chiuse, molto spesso con un numero di studenti maggiore rispetto a quello che possono realisticamente "gestire". Difatti, il rapporto evidenzia come: «in alcuni Paesi, l'insegnamento è visto come un lavoro senza reali prospettive di carriera, al quale i giovani accedono se non riescono a trovarne uno migliore».

Ad incidere vi è anche la retribuzione, in quanto è tendenzialmente inferiore rispetto a quella degli altri laureati, poiché si pensa che gli insegnanti godano di maggiori ferie e quindi sono visti come lavoratori che "lavorano meno ore" rispetto ai colleghi di altri settori. «L'indagine internazionale sull'insegnamento e

[55] OECD, Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing, 2014

l'apprendimento (TALIS) dell'OCSE interroga gli insegnanti e i dirigenti scolastici sulle condizioni che contribuiscono all'ambiente di apprendimento nelle loro scuole. Così facendo, verifica e sfata molti dei miti che esistono oggi sugli insegnanti. Ad esempio, quando agli insegnanti viene chiesto se le dimensioni delle classi abbiano effetti negativi sulla loro soddisfazione lavorativa o sul loro senso di efficacia come insegnanti, le loro risposte rivelano che non è il numero di studenti in una classe, ma il tipo di studenti (come quelli con problemi comportamentali) ad avere la più forte associazione con la soddisfazione lavorativa e il senso di autoefficacia dell'insegnante».

Da un'ulteriore analisi dei risultati TALIS si evince che la maggior parte dei docenti lavora ancora in modo isolato, dato che oltre la metà di essi riferisce di insegnare in gruppo e/o con i colleghi raramente/mai, mentre, i «due terzi riferiscono le stesse percentuali per quanto riguarda l'osservazione dei colleghi che insegnano. Circa il 46% degli insegnanti riferisce di non aver mai ricevuto un feedback sul proprio insegnamento dal dirigente scolastico e il 51% non ha mai ricevuto un feedback da altri membri della direzione della scuola. Solo poco più di un terzo degli insegnanti dei Paesi TALIS riferisce che il feedback ricevuto sul proprio insegnamento porta a un cambiamento positivo moderato o ampio nella probabilità di avanzamento di carriera».

Gli insegnanti oggetto di ricerca hanno dichiarato di lavorare in media circa 38 ore a settimana (dato rilevato in tutti i Paesi), pertanto, potremmo dedurre che metà del loro tempo sia dedicato all'insegnamento, mentre l'altra metà sia dedicata tutti gli altri compiti quotidiani richiesti agli insegnanti (OECD, TALIS, 2014, p. 19).

Inoltre, il rapporto ha messo in evidenza alcuni elementi "chiave" quali:

-il clima scolastico;

-la formazione/valutazione dei docenti;

-la leadership scolastica;

-i saperi pedagogici;

-le pratiche didattiche;

-le pratiche valutative di ogni alunno;

-i sentimenti di autoefficacia;

-la soddisfazione lavorativa degli insegnanti.

Dai risultati emerge un dato rassicurante in merito al clima scolastico, infatti: «gli insegnanti riferiscono di dedicare circa l'80% del loro tempo all'insegnamento e all'apprendimento, in media, circa un insegnante su quattro in più della metà dei Paesi partecipanti riferisce di perdere almeno il 30% del tempo a causa di interruzioni in classe e compiti amministrativi.

Nonostante queste interruzioni, circa due terzi degli insegnanti riferiscono di avere un clima positivo in classe, e questi insegnanti hanno maggiori probabilità di utilizzare pratiche didattiche attive, come il lavoro in piccoli gruppi, i progetti che richiedono più di una settimana per essere completati dagli studenti e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione» (OECD, TALIS, 2014, p. 21).

Le complesse dinamiche che si instaurano tra insegnanti, colleghi e dirigente mettono in evidenza il concetto di "clima scolastico", il quale è strettamente correlato all'efficacia di ciascuna Istituzione scolastica e risulta direttamente proporzionale al successo formativo di ogni docente/studente.

Pertanto, è importante che le Istituzioni scolastiche, per poter favorire la creazione di un ambiente lavorativo basato sulla cooperazione e su di un clima positivo, pongano attenzione a tutti gli elementi/aspetti che possano migliorare o peggiorare l'operato di un docente come: risorse disponibili (materiale scolastico e/o tecnologico); innovazione scolastica; formazione continua (*lifelong learning*); collaborazione/affiliazione tra i docenti; elevato carico lavorativo; scarsa condivisione; pressione da parte del dirigente; responsabilizzazione e capacità decisionale.

2.5 *I fattori psicosociali del rischio da SLC nell'insegnamento*

Lo *Stress*, quale risposta psicologia e fisiologica che interessa la totalità delle persone, rappresenta, oggigiorno, una delle principali sfide per la salute psico-fisica e la sicurezza sul lavoro; infatti, i disturbi connessi allo SLC quali irritabilità, mal di testa, stanchezza, percezione di stress ecc., sono al secondo posto in Europa e riguardano circa il 22% dei lavoratori (European Foundationfor the Improvement of Living and Working Conditions, 2007[56]).

I rischi psicosociali e lo stress lavoro-correlato rappresentano uno dei principali fenomeni con cui è necessario confrontarsi nel campo della salute e della sicurezza sul lavoro, soprattutto in contesti scolastici, in quanto ha considerevoli ripercussioni sulla salute delle singole persone (insegnanti), ma anche su quella degli studenti e di tutto il personale scolastico. Lo stress da lavoro correlato è stato oggetto di grande attenzione negli ultimi vent'anni a causa dei suoi aspetti negativi per la salute e la sicurezza sul lavoro.

Il continuo sviluppo di nuove forme e modalità di lavoro hanno sempre più accentuato i problemi che possono instaurarsi nell'ambiente lavorativo (Balducci C., Fraccaroli F., 2019).

In ambito scolastico, spesso, l'ambiente di lavoro non viene rappresentato in maniera ottimale, tanto da generare nei docenti uno stress forte, il quale può essere correlato a vari fattori quali:

- carichi di lavoro eccessivi;
- precarietà del lavoro;
- comunicazione inefficace;
- mancanza di dialogo e di sostegno da parte dei colleghi;

[56] European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2007).
Testo disponibile al seguente link:
https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2007/annual-review-of-working-conditions-in-the-eu-2006-2007
data ultima consultazione:
09/05/2022

- mancanza di soddisfazione lavorativa;
- non comunicazione con gli alunni e con le loro famiglie;
- clima scolastico poco favorevole;
- assenteismo;
- scarsa redditività.

Le conseguenze che possono scaturire da questi fattori comportano nella maggior parte dei casi effetti negativi non solo all'interno dell'ambiente lavorativo (contesto scolastico) ma anche nel dipendente stesso (insegnante).
Difatti, i lavoratori possono essere soggetti a vari disturbi sia di natura *fisiologica* e sia di natura *comportamentale* e *psicologica*.

I fattori psicosociali possono essere definiti come quella "combinazione" tra gli stati emotivi, sociali, e cognitivi, in grado di poter influire sullo stato di salute delle persone, in quanto vengono attivati, principalmente, dalle barriere che si formano tra la persona ed il contesto (ambiente scolastico).

Infatti, l'insegnamento è tra le professioni riconosciute ad alto rischio di *stress*, in quanto, spesso, le richieste lavorative poste ai docenti non sono proporzionali alle capacità/risorse che servono per fronteggiare tali evenienze.

Gli studiosi Cox e Griffiths[57] hanno definito i rischi psicosociali gli aspetti inerenti alla «progettazione, organizzazione e gestione del lavoro, nonché i contesti ambientali e sociali, in grado di causare direttamente o indirettamente dei danni fisici o psicologici, conducendo il lavoratore al singolo infortunio o ad una malattia professionale» (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 3)[58]. Infatti, lo SLC rappresenta uno tra i rischi psicosociali che maggiormente caratterizza gli insegnanti, frutto «dell'interazione disfunzionale tra le caratteristiche del contesto lavorativo e le caratteristiche individuali di ogni singolo lavoratore».

Il *National Insitute for Occupational Safety and Health*, (NIOSH, 1999) ha definito il rischio da SLC «come l'insieme delle risposte psichiche e fisiche di

[57] Cfr: Cox e Griffiths (1995; 1996).
[58] Cfr: Cox, Griffiths e Rial-González, (2000).

allarme che si verificano allorquando le richieste da parte del lavoro non corrispondono alle capacità, alle risorse o alle necessità del lavoratore» (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 3).

Vari studi (Cox e Jackson, 2007) inerenti alla valutazione del rischio da SLC, nel corso del tempo, si sono orientati sempre più nel ricercare ed individuare i fattori che inducono maggiormente a stati di *stress*. Tali studi «concordano nel fatto che le richieste dell'ambiente non in simmetria con le esigenze o con le capacità specifiche del singolo o dei gruppi di lavoratori possono mettere effettivamente in pericolo la loro salute mentale. Una classificazione esaustiva di quali siano le fonti di rischio stress è fornita da Hacker (1991)[59] e dai contributi di altri studiosi (Cox, Griffiths e Rial-González 2000; Kasl 1992), che raggruppano gli *stressor* in due grandi macro-categorie» (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 4).

Le due macro-categorie sono riportate nella *tabella E*, quale declina nella prima (macro-categoria) i fattori inerenti al contesto lavorativo (ad es. la funzione e cultura organizzativa nei luoghi di lavoro, i ruoli organizzativi, lo sviluppo di carriera, l'autonomia decisionale e di controllo, i rapporti interpersonali sui luoghi di lavoro e l'interfaccia casa/lavoro. Invece, nella seconda (macro-categoria), sono rappresentati i fattori correlati al contenuto del lavoro (ad es. ambiente ed attrezzature di lavoro, la pianificazione dei compiti, il carico e ritmo lavorativo e l'orario di lavoro.

Contesto lavorativo	**Condizioni di definizione di rischio**
Funzioni e cultura organizzativa	Scarsa comunicazione, livelli bassi di sostegno per problemi, scarso interesse allo sviluppo professionale, gestione del cambiamento, obiettivi poco chiari.
Ruolo organizzativo	Ambiguità e conflitto di ruolo.

[59] Cfr: Hacker, W. (1991). Objective work environment: analysis and evaluation of objective work characteristics. Paper presented to: A Healthier Work Environment: Basic Concepts e Methods of Measurement. Hogberga, Lidingo, Stockholm.

Sviluppo di carriera	Insicurezza dell'impiego, promozioni insufficienti o non eque, incertezza nelle fasi di sviluppo.
Autonomia decisionale e controllo	Partecipazione ridotta al processo decisionale, mancanza di controllo sul lavoro.
Rapporti interpersonali sul lavoro	Isolamento fisico o sociale, comportamenti antisociali e vessatori, conflitti interpersonali, rapporti limitati con colleghi e superiori.
Interfaccia casa/lavoro	Richieste contrastanti tra lavoro e famiglia, squilibrio tra lavoro e tempo libero, scarso sostegno da parte dei familiari.
Contenuto del lavoro	
Ambiente e attrezzature di lavoro	Affidabilità, idoneità e disponibilità di attrezzature, ambienti poco salubri, sicurezza percepita.
Pianificazione dei compiti	Monotonia, cicli brevi, lavoro frammentato o inutile, sottoutilizzo delle capacità.
Carico e ritmi di lavoro	Carico eccessivo o ridotto, mancanza di controllo sul ritmo, pressione temporale.
Orario di lavoro	Lavoro a turni, scarsa flessibilità, ore di straordinario, orari imprevedibili o lunghi.[60]

Tab. E-Caratteristiche del lavoro potenzialmente dannose (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 3)

Le due macro-categorie, essendo rappresentate in modo schematico e concettuale, data anche la complessità dei contesti lavorativi, non sono facilmente "divisibili", in quanto risulta difficile far riferimento solo ad una delle due, poiché, per una definizione/rappresentazione più dettagliata, è indispensabile far riferimento anche ai «rischi emergenti dell'attuale contesto storico, quali la precarietà, l'innalzamento dell'età pensionabile (con conseguente invecchiamento

[60] Tabella adattata da Cox, Griffiths e Rial-Gonzalez (2000).

della forza lavoro), l'*outsourcing*[61], la flessibilità incessante richiesta, […] le nuove forme contrattuali, ecc.» (Mancini, G., Magnani, A., M., 2016, p. 5).

Inoltre, i rischi psicosociali legati allo stress da lavoro correlato possono riguardare sia l'individuo che la sua professionalità, incidendo su alcuni fenomeni (errori professionali, incremento di infortuni, poca efficacia ed efficienza lavorativa, maggiore incidenza di forme di disagio psicologico o di varie patologie, sino all'assunzione di particolari stili di vita disfunzionali). «L'errore professionale, in qualsiasi ambito, è direttamente correlato a condizioni di stress; quando si è sotto pressione, inevitabilmente, si verifica un calo delle capacità di attenzione e concentrazione, più facilmente possono intervenire aspetti emotivi disturbanti la razionalità (come la rabbia e l'irritabilità) con un calo della lucidità mentale e della prontezza nell'assumere decisioni o agire con fermezza» (Pellegrino, F., Esposito, G, 2019, p. 14).

Tra i principali disturbi psichici legati allo SLC vi sono l'ansia e la depressione, i quali, possono generare, «quadri clinici molto variabili e a prevalente espressività somatica come la gastrite, il colon irritabile, forme di astenia o di cefalea muscolo-tensiva, mialgie ed altre somatizzazioni» (Pellegrino, F., Esposito, G, 2019, p. 15).

Lo SLC, con il protrarsi del tempo, può incidere sulla qualità di vita dell'individuo, inducendolo ad assumere comportamenti/atteggiamenti disfunzionali quali: maggiore tendenza ad assumere alcol, avere una vita sedentaria, effettuare una cattiva alimentazione, favorire lo sviluppo di patologie mediche (es. diabete). Per i motivi sovra esposti, lo SLC potrebbe configurarsi tra le malattie professionali tutelate dell'INAIL[62] (il quale ente prevede la tutela dei danni alla persona sia essi temporanei che permanenti, individuati mediante

[61] Outsourcing: esternalizzazione.
[62] INAIL: Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro

apposite tabelle soggette e periodiche revisioni)[63] (Pellegrino, F., Esposito, G, 2019, pp. 15-16).

In particolare, l'ansia è una tra le più comuni reazioni dello stress, la quale genera la cosiddetta risposta di "attacco o fuga" che induce l'individuo a difendersi o a scappare. Tra le principali modifiche fisiologiche indotte si annoverano le seguenti:

- mente vigile;
- accelerazione della frequenza cardiaca;
- aumento del ritmo del respiro in modo da poter fornire maggiore quantità di ossigeno nel sangue;
- si ferma il processo di digestione, il quale genera un senso di nausea e spesso un "nodo alla gola";
- bocca secca e scarsa salivazione (Giusti, E., Di Fazio, T. 2019, p. 35).

È importante indicare che i fattori stressanti (fattori psicosociali), che possono sviluppare maggiormente ansia nell'individuo, possono essere raggruppati in due categorie: *fattori stressanti psicologici* (es. derivanti dal contesto familiare o di carattere personale) e *fattori stressanti fisici* (es. malattie, mancanza di sonno, troppo lavoro ecc.).

A partire dal 2008, con l'entrata in vigore del *Testo Unico sulla sicurezza nei luoghi di lavoro* è stato affidato alla Istituzioni Scolastiche un nuovo compito, ovvero quello di monitorare/valutare e prevenire il rischio dallo SLC.

Con l'emanazione di tale provvedimento, il rischio dello stress non viene più valutato ed affrontato solo in termini oggettivi e di conformità alla legge e alle varie normative, ma viene correlato e valutato anche in base alle dimensioni relazionali e personali che si manifestano nei luoghi di lavoro (contesto scolastico), facendo riferimento soprattutto al contesto ed al clima di lavoro.

[63] Nelle tabelle oggetto di periodica revisione sono indicati degli elenchi (aggiornati con il Decreto 10 giugno del 2014 del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali) contenenti un gruppo di sette "Malattie psichiche e psicosomatiche da disfunzioni dell'organizzazione del lavoro", suddiviso in due patologie quali: disturbo cronico dell'adattamento e disturbo post-traumatico cronico da *stress.*

È necessario che le Istituzioni Scolastiche mirino alla promozione di "una nuova cultura nei contesti scolastici" basata sulla sicurezza dell'ambiente di lavoro attraverso continui monitoraggi, tra valutazione del rischio data dalla probabilità che si implementino condizioni di disagio lavorativo e dalla valutazione dello stress (e SLC), che si rileva dell'effettivo disagio del singolo insegnante/lavoratore. In tale prospettiva è indispensabile privilegiare una prospettiva di ricerca/intervento che miri a coinvolgere tutti i docenti presenti nell'Istituzione Scolastica nel processo di analisi sia delle condizioni di benessere sia quelle inerenti a fattori di *stress*.

Attraverso tale processo si promuoverà negli insegnanti (ma anche negli altri lavoratori), una totale consapevolezza di tutte le tematiche riguardanti la salute lavorativa/organizzativa e dei fattori inerenti alla sicurezza, in quanto sarà possibile anche prevedere, in tempo reale, l'individuazione degli errori che, spesso, portano a stati di crisi, agli incidenti sul lavoro e malessere psico-fisico.

2.6 *Self-efficacy e Stress: l'autoefficacia come fattore di promozione della salute degli insegnanti*

Le percezioni di autoefficacia negli insegnanti mostrano evidenti implicazioni nel modo in cui essi reagiscono a determinati eventi o a specifiche situazioni, avendo anche delle ripercussioni sulla propria salute fisica e mentale. È noto che il benessere fisico e mentale dell'individuo non sia condizionato solo da fattori genetici, biologici e culturali, ma rappresenta un "bene prezioso" che può essere gestito e conservato nel corso del tempo mediante il diretto controllo degli individui, in base alle scelte che effettuano, allo stile di vita che assumono e all'ambiente/contesto in cui vivono quotidianamente.

Partendo da tali premesse, negli ultimi decenni si è intensificato sempre di più il concetto di prevenzione, che può essere implementata mediante programmazioni, campagne d'informazione ecc., in modo da poter supportare

soprattutto gli individui esposti a maggiori stress (come gli insegnanti) ad assumere abitudini e stili di vita adeguati al raggiungimento di un buon benessere psico-fisico.

Il modo con cui gli individui, soprattutto i docenti, gestiscono la loro salute è determinato e condizionato dagli atteggiamenti, dalle convinzioni e dai comportamenti che in parte sono sviluppati durante il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, mediante dei modelli di riferimento che sono stati, per la maggior parte, proposti dalla famiglia e dalla scuola.

Prendersi cura della propria salute è "un'esperienza essenziale dell'amore verso se stessi", infatti, non dipende solo dalla nostra volontà ma è determinata anche dalla fiducia che ciascun individuo investe sulla propria vita, dalla capacità di adottare comportamenti che favoriscono il benessere personale e che possano evitare quelli dannosi per la salute (fronteggiare lo stress), mettendo in azione tutte le risorse in modo da poter gestire ogni situazione (Giusti, E., Testi, A., 2006, pp. 67-68).

Molto spesso, le persone mettono a repentaglio la propria vita sia perché sono incapaci di gestirla sia perché si autoconvincono che non possono gestirla perché incapaci. Questo avviene, soprattutto, nelle persone che cercano di fronteggiare lo *stress* e di gestire le proprie emozioni utilizzando abitudini nocive (es. fumo, droga, alcol, ecc.); sebbene queste abitudini portino un sollievo immediato, con il tempo causeranno gravi conseguenze generando solo un "benessere fittizio iniziale".

Molti studi mostrano che sapere quali comportamenti o abitudini utilizzare per vivere meglio non basta, in quanto è indispensabile essere convinti di poter fronteggiare le situazioni e/o eventi, controllando anche gli esiti o risultati.

Le possibilità e probabilità che gli individui (insegnanti) adottino un comportamento positivo/salutare o che rinuncino ad atteggiamenti e abitudini nocive, possono «dipendere da tre categorie di condizioni:

a) da quanto si crede di essere a rischio (*percezione del rischio*);

b) da quanto si crede che un proprio cambiamento possa ridurre il pericolo (*aspettativa di risultato*);
c) da quanto ci si sente capaci di controllare il comportamento che espone al rischio (*autoefficacia*).

Le convinzioni di autoefficacia hanno, quindi, un ruolo importante, in quanto influenzano:

- *l'intenzione di cambiare il cambiare il comportamento a rischio,*
- *la qualità di impegno profusa nel perseguire l'obiettivo,*
- *la persistenza di continuare a sforzarsi nonostante gli ostacoli che possono minare la motivazione*» (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 68).

Tra i fattori che minano maggiormente il nostro stato di salute vi sono gli eventi stressanti. Molti studi (Lazarus, R. S. & Folkman, S., 1984) hanno evidenziato come individui con un elevato senso di autoefficacia siano maggiormente predisposti a fronteggiare eventi e/o situazioni stressanti, definendo lo stress come una risposta derivante dalla correlazione tra variabili di tipo ambientali e variabili di tipo individuali, le quali vengono, a sua volta, controllate e mediate da variabili di tipo cognitivo.

L'autoefficacia diviene una risorsa personale rilevante nella gestione delle situazioni non favorevoli (esperienze negative, emozioni non positive, danni fisici), in quanto promuove e favorisce l'attivazione del "sistema difensivo" e reattivo dell'individuo.

Analogamente l'autoefficacia risente in maniera positiva delle varie esperienze di gestione efficace inerenti a situazioni complicate.

Di seguito (tab. F) vengono indicate le principali differenze tra chi ha una bassa autoefficacia e chi ha un'alta autoefficacia nella gestione di esperienze e/o e venti particolarmente stressanti:

Alta autoefficacia	Bassa autoefficacia
- Fiducia nelle proprie capacità di affrontare situazioni di diverso genere. - Le difficoltà e i problemi vengono interpretati come delle sfide. - Senso di sicurezza. - Valutazione positiva dell'attivazione fisiologica. - Valutazione degli eventi positivi come frutto delle proprie capacità. - Attivazione delle proprie risorse di coping.	- Dubbi su di sé e sulle proprie capacità di affrontare le situazioni. - Ansia e preoccupazione. - Le difficoltà e i problemi vengono interpretati come delle minacce. - Le difficoltà vengono valutate come eventi incontrollabili. - Attribuzione interna degli eventi negativi. - Ansia per la percezione dell'attivazione fisiologica. - Disturbi somatici.

Tab. F-Differenze tra bassa/alta autoefficacia nella gestione dello stress (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 70)

Una delle strategie da implementare per incentivare ed aumentare la propria efficacia è quella di sperimentare e cimentarsi in successi personali, ad esempio: quando un'insegnante riesce ad affrontare in maniera efficace le varie situazioni giornaliere che possono arrecare stress (attività didattiche, attività curriculari, attività formative, gestione delle situazioni personali e familiari, ecc.), mediante l'acquisizione di strategie e modalità che gli consentano di raggiungere e recuperare un proprio equilibrio psico-fisico, avrà maggiore probabilità di incrementare la propria fiducia nel saper gestire tali situazioni anche in una dimensione futura.

Alcune situazioni particolarmente stressanti tendono a manifestarsi con maggiore o minore frequenza causando, spesso, danni notevoli alle persone; tali situazioni se non vengono affrontate e fronteggiate adeguatamente possono, con il tempo, generare uno status di malessere costante ed invasivo, oppure, generare una condizione di forte crisi da cui non sempre è semplice uscirne (figura 11).

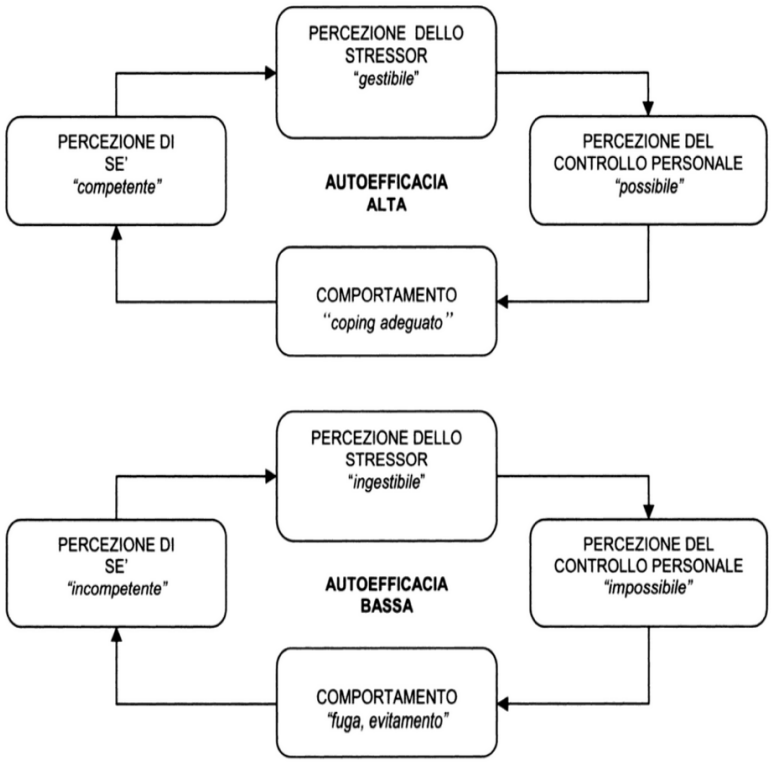


Fig. 11-Percezione dello stress tra bassa/alta autoefficacia (Giusti, E., Testi, A., 2006, p. 72).

Inoltre, i livelli di stress influenzano in maniera negativa anche vari processi cognitivi come: la *memoria dichiarativa*[64], la capacità di concentrazione, l'attenzione e le abilità di *decision making e problem solving*, compromettendo ed avendo spesso forti ripercussioni sul senso di *efficacia percepita* (Mancini, F., et al., 2013, p.176).

Alcuni studi mostrano, infatti, come l'utilizzo di *strategie di coping* appropriate nella regolazione delle emozioni "disturbanti" e nella gestione dei vari problemi possano proteggere gli individui dagli effetti dannosi dello stress a soprattutto a livello psico-fisico. Infatti, saper gestire lo stress in maniera funzionale, soprattutto nel contesto scolastico, può incrementare ed implementare

[64] Memoria dichiarativa: è l'insieme delle conoscenze alle quali possiamo accedere consapevolmente e comprende le nostre competenze generali ed esperienze personali. La memoria dichiarativa può essere suddivisa in memoria episodica (eventi relativi alla nostra vita) e memoria semantica (eventi relativi al mondo). (Forza, A., 2010, p. 186).

il senso di *autoefficacia percepita* influendo positivamente sul proprio operato (Mancini, F., et al., 2013, p.176).

In particolar modo, ai fini del presente discorso, si riportano brevemente due studi condotti da Kirschbaum C, Wolf OT, May M, Wippich W, Hellhammer DH nel (1996), inerenti la correlazione tra i livelli di cortisolo e le prestazioni di memoria in adulti sani esposti ad una breve condizione di stress.

Nel primo studio 13 soggetti sono stati esposti a un breve stress psicosociale di laboratorio "Trier Social Stress Test" con un successivo test delle prestazioni della memoria dichiarativa.

I risultati hanno indicato una significativa relazione negativa tra i livelli di cortisolo indotti dallo stress e le prestazioni nel compito di memoria. Dallo studio si evince che i soggetti con un'alta risposta di cortisolo allo stress hanno mostrato prestazioni di memoria più scarse. In un secondo esperimento è stato indagato se il cortisolo, da solo (indipendente dallo stress psicologico), avrebbe anche compromesso la funzione della memoria. In questo studio, 40 soggetti sani hanno ricevuto 10 mg di placebo o cortisolo per via orale. Dopo un'ora sono stati sottoposti ad un test per la memoria procedurale e dichiarativa e il pensiero spaziale: gli individui che hanno ricevuto il cortisolo hanno mostrato prestazioni alterate nei compiti di memoria dichiarativa e di pensiero spaziale, ma non nel compito di memoria procedurale.

Da questi risultati si evince che negli adulti sani elevati livelli di cortisolo libero sono associati ad una funzione della memoria compromessa. (Kirschbaum et al. 1996; Skosnik et al. 2000; Klein 1996).

2.7 Il ruolo della Resilienza nella gestione dello SLC negli insegnanti

Spesso, gli individui posti dinanzi a situazioni e/o eventi stressanti, posso reagire in maniera differente: alcune persone hanno la tendenza ad essere più vulnerabili

a situazioni di stress, le quali possono sfociare in una patologia o in un disturbo, mentre, altre mostrano maggiore capacità di controllo rispetto ad eventi stressanti.

La vulnerabilità e la capacità di recupero degli individui sono strettamente correlate ad alcuni fattori quali: «la predisposizione genetica con gli aspetti del temperamento, della personalità e dell'intelligenza» ed alcune «qualità come le abilità sociali e l'autostima. A loro volta, tali fattori sono influenzati dal contesto ambientale» (Giusti, E., Di Fazio, T. 2019, p. 43).

Infatti, è davvero impressionante come alcune persone abbiano la facoltà di trarre la positività da un evento negativo (destabilizzante), rappresentando per il soggetto il punto di partenza per poter riorganizzare nel migliore dei modi la loro esistenza. Tali meccanismi sono parte integrante della "psicologia positiva" (Seligman), la quale si basa su tre principi fondamentali:

1. *lo studio sulla positività del soggetto* in merito alle esperienze del proprio passato (soddisfazione e benessere), del presente (felicità, stato di flow, estasi) e del futuro (speranza e ottimismo);
2. *i punti di forza* allo scopo di poter classificare gli stessi;
3. *la positività delle istituzioni e delle comunità* (Benini, P., 2018, p. 56).

Questi fattori pongono l'attenzione sugli elementi che consentono all'individuo di sviluppare le proprie potenzialità ponendo al centro dello studio le emozioni positive per cercare di comprendere come l'individuo affronta e risolve eventi stressanti. Per poter comprendere tale meccanismo è indispensabile far riferimento a due costrutti correlati quali: la *resilienza* e il *flourishing* (rifiorire)[65].

Il termine "resilienza" inteso come «processo dinamico di adattamento dell'individuo ad un ambiente che mette significativamente alla prova» (Balducci, C., Fraccaroli, F., 2019, p. 52) è stato introdotto per la prima volta nel 1992, in uno

[65] *Flourishing:* secondo gli studiosi Nakamura J., & Csikszentmihalyi, M. (2002), con il termine rifiorire si indica la capacità di porsi degli obiettivi da raggiungere attivamente con perseveranza ed impegno/energia, pertanto, il soggetto per poter raggiungere questo status dovrà mirare ad un "coinvolgimento vitale" di *flow* rispetto all'obiettivo che si è prefissato.

studio condotto da Werner e Smith[66] In particolare, Werner ha effettuato una ricerca a carattere longitudinale coinvolgendo una parte dei neonati delle isole Hawaii, in quanto**,** secondo lo studioso, almeno uno terzo dei bambini era predisposto ad un futuro caratterizzato da disagio psicosociale. Di contro, dai risultati emersi, si è potuto constatare che i bambini, in età adulta, furono in grado di migliorare la loro condizione sociale, costruendo relazioni stabili.

Questa ricerca ha rappresentato il punto di partenza per studiare le risorse che consentono ad un individuo di trasformare eventi negativi in occasioni di rilancio personale (Benini, P., 2018, p. 56). In ambito scolastico, la resilienza si qualifica come fattore strettamente correlato all'autoefficacia e alla capacità dei docenti di fronteggiare situazioni "stressanti"; essa si estrinseca nella capacità dell'individuo di adattarsi nonostante vi siano situazioni poco favorevoli (avversità, fonti di stress, non collaborazione con i colleghi, problemi personali, problemi finanziari, problemi familiari, scarsa comunicazione, ambiente scolastico avverso).

La resilienza promuove ed incoraggia nei docenti l'abilità a fronteggiare, resistere e a superare le difficoltà giornaliere, chiamando in causa vari fattori personali (autoefficacia, capacità di utilizzare le risorse che si possiedono, motivazione, autostima) e fattori di protezione (ambiente esterno, lavoro, amicizie, gruppo di appartenenza, cultura) (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, pp.138-139).

Tale caratteristica fa riferimento non solo alla capacità del docente di saper fronteggiare le varie situazioni critiche che si manifestano, ma lo induce a riprendersi rapidamente ed efficacemente da periodi di stress che hanno provocato dispendio di energie e di risorse.

[66] Cfr:
-Werner, E. (1993). *Risk resilience and recovery: prespective from the kauai longitudinal study*. Development and psychopathology, 5, pp. 503-515.
-Werner, E. (2004). *What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies*? In *Handbook of Resilience in Children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

È fondamentale in ambito scolastico, promuovere la resilienza ed il benessere psicologico dei docenti e degli studenti, infatti, tra gli obiettivi prioritari del progetto *Comenious Lifelong Learning,* dal titolo *RESCUR. A resilience curriculum for early and primary schools in Europe,* vi è l'implementazione di un curriculo verticale volto alla promozione di attività che coinvolgano gli alunni e di docenti favorendo la resilienza e l'apprendimento permanente.

In ambito scolastico la resilienza assume un ruolo centrale, soprattutto nel lavoro dei docenti; per chiarire tale ruolo Mansfield, Beltman e Price (2014)[67], hanno implementato un modello "teorico" per i docenti appena assunti e per quelli con più anni di esperienza, in quanto per loro la resilienza diviene «un'interfaccia tra risorse e sfide personali ambientali».

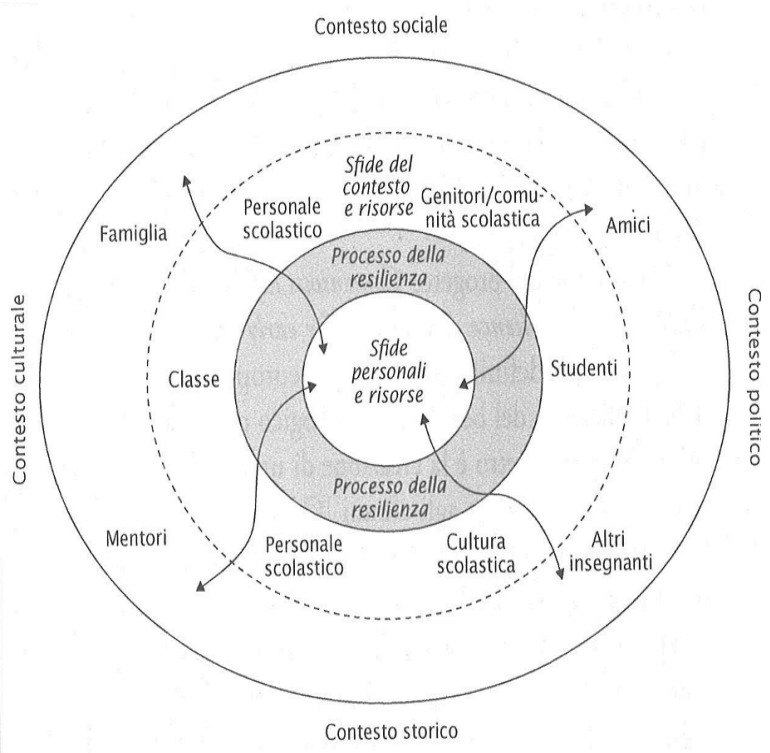


Fig. 12-La resilienza negli insegnanti (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p.140[68]).

[67] Cfr: Mansfield, C., Beltman, S., e Price, A., (2014). *I'm coming back again! The resilience process of early career teachers*, in "Teachers and Teaching", 20, 5, pp. 547-567.
[68] Fonte: Mansfield, C., Beltman, S., e Price, A., (2014).

Come si evince dalla fig. 12 (*la resilienza negli insegnanti*), nei docenti le caratteristiche personali possono rappresentare le risorse potenziali che aiutano i docenti ad affrontare positivamente le varie sfide contestuali (sociale, storico, politico, culturale). «Il cerchio più esterno mostra la molteplicità dei fattori che incidono sulla resilienza degli insegnanti, come la reta relazionale composta da amici, famiglia, colleghi scolastici, staff amministrativo della scuola, e in generale tutto il personale impiegatizio.

Questi contesti culturali e sociali possono fungere da ostacoli o offrire sostegno e risorse andando a rafforzare la resilienza.

Il processo di resilienza si colloca figurativamente al centro e comprende strategie che permettono all'insegnante di interfacciarsi con i fattori esterni e quelli interni, bilanciando tra sfide/risorse contestuali e personali» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, pp.140-141).

La resilienza favorisce il pieno coinvolgimento dei docenti nell'attività dell'insegnamento, aumentando esponenzialmente la soddisfazione e riducendo vertiginosamente fenomeni da stress da lavoro correlato.

Il docente resiliente riesce ad interagire, interpretare e fronteggiare gli eventi stressanti presenti nell'ambiente, sfruttando ogni evento come risorsa per poter raggiungere successi ed obiettivi scolastici. Al contempo, il docente resiliente avrà maggiore probabilità di trasformare i *feedback* negativi (che provengono dal contesto e ambiente lavorativo) in opportunità e nuove soluzioni, favorendo la capacità di *problem solving.*

Nella tabella che segue (tab. G) sono illustrati gli aspetti positivi/vantaggi che scaturiscono dall'utilizzo di strategie resilienti per fronteggiare eventi stressanti che emergono dal contesto scolastico.

Tali eventi esprimono le situazioni che ciascun docente vive quotidianamente sul lavoro (scuola).

Situazioni stressanti quotidiane	*Come agiscono i resilienti?*	*Come agiscono i non resilienti?*
Difficoltà di interazione e lavorare con studenti non motivati e non interessati.	Utilizzano strategie efficaci per lavorare con i ragazzi problematici.	Manifestano disagio e difficoltà nel lavorare con ragazzi non motivati e non interessati.
Difficoltà di fronteggiare comportamenti inadeguati e/o violenti dei propri studenti.	Rispondono appropriatamente a eventuali comportamenti violenti dei ragazzi.	Si affidano agli altri per fronteggiare situazioni di insubordinazione.
Difficoltà di gestire studenti che provengono da un contesto disagiato e/o svantaggiato e/o povero di stimoli.	Rispondono in maniera adeguata ma emotivamente partecipata ai problemi personali e ai bisogni degli studenti, e a eventuali situazioni critiche.	Manifestano sentimenti di incapacità di gestire eventi critici.
Pressione temporale e sovraccarico lavorativo.	Organizzano con efficienza tempo e carichi di lavoro. Gestiscono in maniera equilibrata, positiva e utile le relazioni con i colleghi.	Tendono a essere sopraffatti dai problemi personali degli studenti e dai loro bisogni.
Difficoltà legate alla relazione con i colleghi.	Affrontano i cambiamenti (personali, amministrativi e/o organizzativi) in maniera flessibile e creativa.	Tendono a incolpare gli studenti e i colleghi di fronte alla percezione di fallire nella gestione degli eventi critici.

Tab. G-I vantaggi delle strategie di resilienza (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p.142)[69]

Dai dati illustrati (tab. G) si può evidenziare che i docenti utilizzano abitualmente una vasta gamma di strategie resilienti, le quali incidono non solo sulla qualità del

[69] Fonte: Howard, S. e Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resting stress and burnout, in Social Psychology of Education, 7, 4, pp. 399-420.

loro operato (lavoro con i propri studenti), ma anche sull'istaurazione delle relazioni all'interno del contesto scolastico (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 141).

Difatti, secondo Wagnild e Young (1993), la resilienza è un tratto della personalità dell'individuo volta a lenire gli effetti negativi ed a favorire il suo adattamento.

Miller (1988), sosteneva che la resilienza, fosse un misto di personalità e caratteristiche fisiche. In base ai suoi studi, Burns (1996) individuò quattro aree quali: *Autonomia, Problem Solving, Abilità Sociali e Propositi per il Futuro.*

a) L'*Autonomia* è correlata ad alcuni fattori quali: autostima, autoefficacia, *locus of control*, indipendenza, motivazione e speranzosità.
   Tali concetti contribuiscono alla creazione di un'immagine dell'individuo convinto delle proprie capacità, consapevole che i risultati delle azioni compiute sono frutto del suo comportamento senza che siano condizionate da fattori esterni, in quanto capace di persistere nell'azione pensando che gli eventi siano gestibili, controllabili e indirizzabili, mentre, l'imprevedibilità può solo essere considerata innovativa per futuri effetti positivi.
b) Il *Problem Solving* permette lo sviluppo del pensiero critico, del pensiero creativo, della progettualità e della capacità di produrre cambiamenti.
   In tali circostanze, l'individuo analizzando la propria personalità è in grado di scoprirne gli aspetti positivi o negativi, favorendo l'intuizione e l'immaginazione per creare nuove idee, in modo da porsi degli obiettivi che gli permettano di effettuare una progettualità verso il futuro, intercettando i possibili cambiamenti ambientali. (Benini, P., 2018, pp. 57-58).
c) Le *Abilità Sociali* comprendono quelle attività per le quali un individuo deve essere membro attivo della società, deve rendersi responsabile delle proprie azioni, cercare il confronto senza pregiudizio alcuno,

relazionandosi con gli altri e cercando di sorridere anche di fronte alle avversità.

d) I *Propositi per il Futuro* mirano all'attuazione della politica del *goal setting* (definizione degli obiettivi) in modo da poter ottenere dei buoni risultati.

Infine, la resilienza dovrebbe essere sviluppata e potenziate soprattutto nei docenti, in quanto docenti resilienti, mostrano un'attitudine *produttiva* nell'affrontare i vari eventi «agiscono sul problema e sulle sue cause, guardando avanti e mettendo in atto la loro capacità di scelta all'interno del contesto in cui vivono», invece che retroattiva, in quanto non «subiscono passivamente gli avvenimenti e l'influenza dell'ambiente, restando prigionieri del passato o fuggendo dalla realtà» (Giusti, E., Di Fazio, T. 2019, p. 43).

CAPITOLO TERZO

STRESS E SINDROME DEL BURNOUT NEGLI INSEGNANTI

3.1 *Stress e Burnout: definizione ed effetti*

Il termine inglese "*burnout*" rimanda ai termini bruciare (burn) e fuori (out) e fa riferimento ad una "sensazione" quasi simile ad un'esplosione interiore dell'individuo la quale si estrinseca verso l'esterno.

Tra la fine degli anni '30 e l'inizio degli anni '40, il termine *burnout* assunse una connotazione diversa; infatti, venne utilizzato per indicare e/o giustificare una serie di insuccessi da parte di uno sportivo (definito come atleta particolarmente dotato).

Herbert J. Freudenberger (1974), psicoanalista statunitense, utilizzò, in un articolo dal titolo "*Staff Burnout*" pubblicato sulla rivista *Journal of Social Issues*, il termine *burnout* per descrivere lo stato di "esaurimento psicofisico" in cui si trovavano i lavoratori/operatori di una struttura psichiatrica.

Inizialmente, il concetto di *burnout* del personale viene analizzato ponendo particolare attenzione agli indicatori fisici e comportamentali, così da poter osservare in che modo alcuni fattori (cognitivi, di giudizio ed emotivi) si attivano quando il processo è in atto.

Un ulteriore elemento di attenzione riguarda il soggetto del *burnout* e di cosa può comportare la dedizione e l'impegno profuso, sia da un punto di vista positivo che da un punto di vista negativo.

Oggetto di analisi per Freudenberger (1974), sono le misure preventive che il personale di una clinica può adottare per evitare che si manifesti la sindrome del burnout tra di loro, e se sfortunatamente si è verificato (quindi, il burnout è in atto), le misure che possono essere adottate per assicurare non solo l'assistenza a quelle persone, ma anche verificare quali siano le possibilità di un loro ritorno nella struttura lavorativa. Lo psicoanalista pone una prima descrizione dei segnali e dei sintomi specifici che, secondo il suo parere, possono estrinsecarsi e manifestarsi durante il primo anno lavorativo, constatando che vi è una maggior incidenza nei lavoratori più motivati e che la *routine* e la demotivazione influiscono sull'insorgenza di tale fenomeno.

Molto spesso, si è portati a "confondere" lo stress da lavoro correlato e la *sindrome del burnout* con altre forme di disagio lavorativo come la demotivazione o la resistenza al lavoro, talvolta, il *burnout* viene associato erroneamente anche alla depressione senza considerare che la "depressione cronica" differisce dalla "depressione da burnout", in quanto quella cronica è fortemente caratterizzata da un carattere "pervasivo" interessando ogni aspetto della vita dell'individuo, mentre, quella da burnout è circoscritta in particolare all'ambiente lavorativo.

Difatti, come affermano Rossati A., Magro G., (1999) la depressione cronica grava sul "sé globale", mentre quella da burnout colpisce il "sé professionale" (facendo riferimento all'ambito scolastico, i docenti manifesteranno maggiore depressione sul luogo di lavoro, rispetto ad altri luoghi da loro abitualmente frequentati). Infatti, seppur simili i concetti di burnout e di stress da lavoro correlato non sono identici, il burnout, come asserisce Cary Cherniss (1980) «è un processo nel quale un professionista precedentemente impegnato, si disimpegna dal proprio lavoro in risposta allo stress e alla tensione sperimentati sul lavoro e caratterizzato da esaurimento emotivo,

depersonalizzazione, ridotta realizzazione personale[70]», percependolo come una sorta di "esilio" dovuto ad una prolungata esposizione a periodi o fattori di stress.

Tale meccanismo induce l'individuo ad un "disinvestimento motivazionale", quale risultato di una reazione difensiva messa in atto dal soggetto.

Cary Cherniss, partendo dagli studi condotti da Seley, definisce il fenomeno del burnout come un "processo transazionale", scandito da tre fasi (Di Maria F., Di Nuovo S. e Lavanco G. 2001):

- *stress lavorativo*, generato da uno squilibrio tra le richieste esterne e le risorse individuali disponibili;
- *lo strain*, ovvero la fase di tensione, quale risposta emotiva imminente e di breve durata, caratterizzata da ansia, nervosismo, affaticamento ed esaurimento emotivo;
- *il coping o fase conclusiva*, dove vi è un vero e proprio "accomodamento psicologico", il quale dà avvio ad una serie di mutamenti di atteggiamento e comportamento che generano, in molti casi, rigidità, cinismo, distacco emotivo (Cherniss, C. 1980).

Per Cherniss, il burnout rappresenta una "strategia di adattamento", la quale può generare, sia nell'individuo che in ambito lavorativo, delle ripercussioni negative.

Difatti, viene descritto come processo errato di adattamento allo stato di *stress lavorativo*, generato dagli individui che pensano di non disporre delle risorse necessarie atte a fronteggiare quello stato; si potrebbe definire quasi come un "distacco psicologico dal luogo di lavoro", pertanto, per l'individuo ciò che per lui

---

[70] *Medico e Burnout*
Testo disponibile al seguente link:
https://www.ferdinandopellegrino.com/articoli/71-burn-out-e-meccanismi-di-difesa-dell-integrita-psicofisica-dei-medici
data ultima consultazione
20/10/2022
Cfr:
Pellegrino F., (2006). *Oltre lo Stress, burn-out o logorio professionale?* Scientifico Editore, Torino.
Pellegrino F., (2009). *La sindrome del burn-out*. Centro Scientifico Editore, Torino.

rappresentava un "sogno" o una "passione/vocazione" diventa semplicemente un lavoro.

Tale incapacità di fronteggiare e di gestire situazioni particolari di stress, molto spesso, è generata sia da elementi individuali sia da variabili organizzative e contestuali.

Per Cherniss (1980) è possibile ricercare l'origine della *sindrome di burnout* alla base di alcune caratteristiche della struttura lavorativa quali: un luogo di lavoro caratterizzato da una forte rigidità normativa ed una struttura organizzativa dove vi sono conflitti ed ambiguità.

Inoltre, lo Studioso divide in quattro tipologie, le possibili manifestazioni del burnout:

1. *manifestazioni a livello fisico* (affaticamento e senso di spossatezza, continui mal di testa e disturbi gastrointestinali, mutamenti alimentari, disturbo del sonno, difese immunitari base che generano facilmente sintomi influenzali e particolare frequenza nell'utilizzo di farmaci);
2. *manifestazioni di carattere psicologico* (forte senso di colpa, immobilismo, sbalzi di umore, tendenza all'irritabilità, forte sensazione negativa e di fallimento, scarsa autostima ed autoefficacia, minore capacità empatica e scarsa capacità di ascoltare gli altri;
3. *manifestazioni comportamentali* (frequenti assenteismi sul luogo di lavoro, continui ricorsi a procedure standardizzate, forte resistenza e continui ritardi);
4. *cambiamenti di atteggiamento con gli altri individui* (cinismo, distacco emotivo, forte indifferenza e poca volontà all'ascolto o al dialogo, aumento del senso di colpa, atteggiamenti spesso paranoidi accompagnanti anche da un uso frequente di tranquillanti) (Cherniss C. 1980).

Tutte queste manifestazioni concorrono alla definizione che Cherniss (1980) pone del *burnout* ovvero la «risposta data ad una situazione di lavoro sentita come intollerabile», quale reazione ad uno stato di forte tensione che inizia a manifestarsi

quando l'individuo è convinto che lo stress che sta provando, in quel determinato periodo, non possa essere fronteggiato né alleggerito.

Il risultato finale di tale convinzione è rappresentato dal tentativo di "fuggire psicologicamente" dalla situazione stressante e di allontanare ulteriori tensioni mettendo in atto comportamenti di distacco e/o evitamento.

Inoltre, la *sindrome del burnout* può essere definita come una tipologia di risposta allo stato di *stress* che provoca, generalmente, una sensazione di esaurimento ed atteggiamenti di nervosismo, indifferenza ed apatia verso il proprio luogo/ambiente lavorativo. Molti studiosi, proprio per le sue particolarità, tendono a considerarla non un avvenimento e/o evento, ma come un vero e proprio processo che si innesca diversamente a seconda delle caratteristiche individuali e del contesto sociale di appartenenza.

Nel corso degli anni, la psicologia moderna ed in particolare la psicologia del lavoro, ha messo in evidenza due aspetti rilevanti inerenti alle risposte che un individuo mette in atto nei momenti di stress ovvero tutti quei fattori emotivi e fattori individuali. Difatti, ponendo attenzione a questi due fattori potremmo dire che la risposta allo stress diviene personale ed unica ed è fortemente correlata, non solo alle caratteristiche individuali e personali del soggetto ma anche, al panorama culturale e storico in cui l'individuo opera ed al grado di sviluppo dell'Io personale. Lo stress può diventare una minaccia per il soggetto quando esiste una divergenza tra ciò che si è in grado di effettuare, tra l'abilità di rispondere ai molteplici stimoli ambientali e le richieste che provengono dall'ambiente esterno. Questo processo è la risposta/spiegazione al perché un individuo in uno stesso ambiente o di fronte alla stessa difficoltà attua meccanismi di risposta differenti ed individuali; l'individuo mediante una propria elaborazione emotiva e cognitiva passa da una risposta aspecifica ed universale (così definite da Selye) ad una risposta specifica e personale.

Il *burnout*, spesso, viene definito come «il risultato di una inadeguata gestione dello *stress* lavorativo, come un processo inefficace di adattamento ad

uno stress individuale eccessivo, una condizione di disadattamento nata da un processo transazionale che rappresenta una soluzione di accomodamento o di compromesso, una transazione con la propria coscienza di fronte a situazioni di lavoro non altrimenti gestibili». È un processo che, con il passare del tempo, induce il lavoratore a disimpegnarsi in risposta ad eventi stressanti o a tensioni sperimentate sul luogo di lavoro, favorendo una progressiva perdita di idealismi, energie/risorse, obiettivi, motivazioni ed aspettative, le quali possono determinare: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e scarsa realizzazione personale.

Di contro, il *burnout* (processo dinamico), se gestito bene, può rivelarsi come un'opportunità per favorire la propria *performance lavorativa*, manifestandosi come "campanello di allarme" «che può sollecitare una maggiore attenzione e un adeguamento delle capacità difensive dell'individuo rispetto alla condizione stressante. Viceversa, se non colto nella giusta dimensione, il burnout diventa motivo di profonda sofferenza, rende possibile lo sviluppo di quadri psicopatologici di maggiore gravità e difficile da gestire, con un conseguente danno per l'individuo, per la sua famiglia» e per il suo ambiente di lavoro (Pellegrino, F., Esposito, G., 2019, pp. 50-52).

1) A tal proposito, lo studioso Farber A. B., (2000), propone una differenziazione del *burnout*[71], suddividendo tale fenomeno in tre sottocategorie: il *burnout frenetico*, definito anche classico *(*si manifesta quando l'individuo di fronte ad eventi stressanti reagisce potenziando, esponenzialmente, il proprio lavoro fino a giungere ad un "esaurimento psicofisico", l'individuo si arrende, sentendosi esaurito di fronte allo stress);
2) il *burnout da sotto-stimolazione*, (solitamente, si manifesta a seguito di continue insoddisfazioni dovute perlopiù da un'attività monotona e

[71] Farber (1983) asserisce che i termini "stress" e "burnout" non devono essere utilizzati come sinonimi poiché non esiste una correlazione diretta tra loro, in quanto il *burnout* può manifestarsi durante il periodo di stress e lo stress, a sua volta, può esserne una concausa, ma non sempre quando si verifica una situazione di stress vi è anche il burnout.

ripetitiva, in quanto il soggetto non crede più che possa di offrire dei nuovi stimoli e/o motivazioni sufficienti a renderlo piacevole e stimolante);

3) il *burnout con scarsa gratificazione*, (generato da un'attività ritenuta ad alto livello di stress rispetto al riconoscimento sociale e alle gratificazioni personali).

La principale differenza tra il burnout con poca gratificazione e quello frenetico risiede nella reazione indotta nell'individuo, il quale diminuisce, a mano a mano, il proprio "ritmo lavorativo", in modo da poter agire in maniera predittiva, prevenendo un possibile esaurimento psicofisico (Farber, A., B., 2000).

Tale fenomeno può interessare ogni attività lavorativa, soprattutto quelle esposte ad alto rischio da *Stress da Lavoro Correlato*.

Infatti, la sindrome del burnout appare come un fenomeno/processo fortemente connesso allo *stress da lavoro correlato*, in quanto coinvolge ogni settore lavorativo, risentendo di numerose variabili extra-lavorative (individuali e familiari), esprimendo con molta efficacia i nuovi *rischi psicosociali* oggetti di tutela dell'ex DL 81/2018.

Ad esempio, in ambito scolastico: «l'insegnante sarà meno efficiente, si presenterà irritabile, scarsamente disponibile all'ascolto, insensibile al disagio degli studenti con inevitabili ripercussioni a livello personale e lavorativo, ma anche sociale e familiare»[72].

Il *burnout* coinvolgendo tante categorie professionali si manifesta come fenomeno trasversale e multifattoriale, in grado di interessare varie figure professionali, differenziandosi per il loro vissuto emotivo, che ogni

[72] Stesso discorso anche per altre professioni, come ad esempio per gli imprenditori. «Spesso si è portati a pensare che l'unico obiettivo di imprenditori e managers sia di guadagnare soldi e che tutto venga studiato e programmato in tale prospettiva. Nella realtà dei fatti ciò appare estremamente riduttivo e recenti studi confermano come anche queste figure professionali siano investite di un carico di responsabilità rispetto al ruolo ricoperto: avere il peso di dover pagare gli stipendi a fine mese, avere la consapevolezza che dal proprio operato può dipendere il futuro dell'azienda, e quindi dei dipendenti, risulta essere un fattore estremamente condizionante e stressante. Ci si può sentire investiti di una grande responsabilità, al pari di quella di un chirurgo che affronta un difficile intervento chirurgico, e si può facilmente immaginare come nell'attuale situazione economica la gestione di un'azienda, grande o piccola che sia, non sia così facile» (Pellegrino, F., Esposito, G., 2019, p. 48).

individuo/lavoratore estrinseca nell'interagire con gli altri e con il loro contesto lavorativo (Pellegrino, F., Esposito, G., 2019, p. 48).

Un «profondo coinvolgimento emotivo, irritazione, indecisione, noia, attrazione fisica, distacco emotivo, reazioni somatiche, impulso a fuggire» rappresentano le emozioni che più facilmente un individuo si trova a gestire e che possono mettere a dura prova le proprie capacità nel gestirle.

Considerando l'ambito scolastico, queste emozioni non investono solo il rapporto docente e studente, ma riguardano anche le altre relazioni che si instaurano tra i colleghi, Dirigente e tutto il personale scolastico. Difatti, un contesto scolastico carico di tensioni (anche di minore intensità) può dar luogo, più facilmente, a situazioni di insicurezza, generando conflitti ed inquietudine che, con il passare del tempo, possono generare "barriere interpersonali" sfociando in nuovi conflitti. Tali tensioni e disagi lavorativi rappresentano degli importanti fattori di "demotivazione professionale".

Lavorare in un clima distensivo ed inclusivo, dove vi è empatia e reciproco rispetto, favorisce la costruzione di un ambiente protettivo nei confronti di situazioni e/o disagio lavorativo, promuovendo la cooperazione e la condivisone delle responsabilità quotidiane, mirando così ad una motivazione professionale (Pellegrino, F., Esposito, G., 2019, p. 48).

3.2 *Il Modello di Maslach: le tre dimensioni del burnout*

A partire dagli anni Settanta, il termine *burnout* è stato utilizzato nell'accezione più vicina a quella attuale «per descrivere una condizione di graduale esaurimento emotivo associato alla mancanza di motivazione e *commitment* tra i lavoratori che operano in ambito clinico».

La massima esperta mondiale del burnout è *Cristina Maslach* (1981, 1982, 1996, 1997, 2008), docente di psicologia all'Università di *Berkeley* in California

(USA), la quale, dopo aver teorizzato la prima sistematizzazione e definizione del termine *burnout* quale "sindrome da stress cronico", ha raccolto nel suo volume *Burnout: The Cost of Caring* (1982) «numerose testimonianze di lavoratori che vivono una condizione di burnout ed elabora, sulla base degli aspetti comuni rintracciati, la definizione a tutt'oggi maggiormente utilizzate a riguardo» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 59).

La Psichiatra, nel corso degli anni, ha scritto ed effettuato numerose ricerche, giungendo alla costruzione di un apposito strumento (test) per misurare il burnout il Maslach Burnout Inventory[73]. I suoi studi sono partiti da un'indagine esplorativa, oggetto di esposizione/relazione ad un convegno del 1973, dal quale ha avuto seguito un suo articolo risalente al 1976 (articolo pubblicato sulla Human Behavior). A seguito delle ricerche, la Psichiatra Maslach fu contattata da migliaia di studiosi e ben presto il termine *burnout* iniziò ad affermarsi sempre più, aggiungendo al modello proposto della Maslach altri numerosi modelli teorici[74].

Per C. Maslach il *burnout* rappresenta una "sindrome da rapido esaurimento emotivo e fisico", la quale genera un'erosione dell'impegno nel lavoro. Tale sindrome rappresenta il risultato finale derivato dello *stress cronico*, il quale si manifesta principalmente in tutte quelle professioni che sono a stretto contatto con altri individui (insegnanti, medici, infermieri, ecc.)[75]. Per la Psichiatra (2000) il *burnout* rappresenta *una specifica sindrome da stress cronico* nella quale convergono tre importanti e diverse dimensioni: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta efficacia personale.

1. *Esaurimento emotivo*[76]. L'esaurimento si configura come la prima reazione allo stato di stress, generato dalle costanti richieste del lavoro o da

[73] Il Maslach *Burnout Inventory*, testato e adattato anche in versione italiana (Sirigatti, Stefanile, 1993b) è uno dei i test utilizzati e somministrati agli insegnanti nella presente ricerca (cfr. capitolo 4, paragrafo 4.3.).
[74] Cherniss, Pines e Aronson, ed in Italia, Del Rio, Contessa, Sirigatti, Stefanile.
[75] Gli *stressor cronici* tipici delle occupazioni che mettono a dura prova sotto il profilo emotivo possono dare origine alla sindrome di "burnout" (Maslach., C., 1982).
[76] *Esaurimento emotivo*. «Quando una persona vive uno stato di esaurimento 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

cambiamenti importanti. È la *dimensione centrale* e maggiormente analizzata del burnout, in quanto si caratterizza per il grande coinvolgimento emotivo ed un forte utilizzo e ricorso delle proprie risorse affettive ed emotive, generando un vero e proprio sovraccarico ed esaurimento emozionale (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 59).

Tale dimensione, nonostante sia considerata come centrale e la più importante, in quanto l'esaurimento emotivo è un segnale di allarme fondamentale, non è di per sé ritenuta sufficiente per poter diagnosticare il burnout. La prima dimensione descrive ed analizza «uno stato di continua tensione che logora il soggetto e lo priva dell'energia necessaria per affrontare nuovi progetti e nuove relazioni» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 59).

2. *Depersonalizzazione*[77]. La seconda dimensione rappresenta l'*aspetto interpersonale del burnout* ed è contraddistinta da un significativo distacco nelle relazioni con gli altri individui, risultato di un processo di "deumanizzazione", il quale induce l'individuo a percepire l'altro come un *oggetto interpersonale del proprio lavoro*. La depersonalizzazione è considerata, da alcuni studiosi, come «una reazione di difesa, che si manifesta attraverso un atteggiamento freddo e cinico, di indifferenza e di annullamento delle emozioni» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 59).
3. *Ridotta efficacia personale*[78]. La terza dimensione è caratterizzata da un forte senso di incompetenza ed è spesso definita come la "componente di

necessaria per affrontare un altro progetto o un'altra persona» (Maslach., C. e Leiter, M., P., 2000, pp. 23-24).

[77] *Depersonalizzazione.* Spesso tale dimensione è definita anche cinismo: «quando una persona diventa cinica assume un atteggiamento freddo e distaccato nei confronti del lavoro e delle persone che incontra sul lavoro. Ridice al minimo il proprio coinvolgimento nel lavoro e abbandona persino i propri ideali. In un certo senso, il cinismo rappresenta il tentativo di proteggere se stessi dell'esaurimento e dalla delusione. La persona crede di poter essere più al sicuro adottando un atteggiamento di indifferenza, specialmente quando il futuro è incerto; oppure, preferisce dare per scontato che le cose non funzioneranno, piuttosto che vedere svanire in seguito le proprie speranze. Ma un atteggiamento così negativo può compromettere seriamente il benessere di una persona e la sua capacità di lavorare bene» (Maslach., C. e Leiter, M., P., 2000, p. 24).

[78] *Ridotta efficacia personale.* Questa dimensione è spesso definita come *inefficienza*. Difatti, «quando una persona si sente inefficiente, cresce il suo senso di inadeguatezza. Qualsiasi progetto nuovo viene vissuto

valutazione di sé del fenomeno". A tali vissuti personali, spesso, è correlata la percezione di non essere in grado di stabilire una relazione di aiuto efficace nei confronti degli altri individui.

In ambito psicologico lo studio del *burnout* fa riferimento soprattutto ad un problema sociale, strettamente correlato all'esperienza di tutte quelle categorie professionali che rientrano nelle cosiddette *helping professions.* Inizialmente rientravano in questa categoria principalmente le professioni socio-sanitarie (medici, assistenti sociali, infermieri, psichiatri, psicologi, ecc.); successivamente, sono state incluse in queste categorie professionali anche gli insegnanti, i vigili del fuoco, i poliziotti, ovvero quelle professioni definite high-touch (a contatto continuo), le quali sono caratterizzate da contatti diretti soprattutto con persone che si trovano in situazioni difficili e/o in difficoltà (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 60).

È importante evidenziare che il burnout non fa solo riferimento ad un qualsiasi tipo di rapporto con l'altro (utenza/cliente), ma è contraddistinto da una relazione nella quale il contatto che si viene ad istaurare «sottende a un rapporto affettivamente significativo, che è esattamente ciò che con il burnout viene meno» (Del Rio, 1990, p. 24).

«Partendo da evidenze empiriche, diversi autori sostengono che la dimensione di esaurimento emotivo costituisca la base della depersonalizzazione che, a sua volta, darebbe origine alla riduzione del senso di efficacia personale. Questa riflessione pone l'accento su una caratteristica molto importante del burnout, soprattutto in riferimento alla possibile "cura": esso rappresenta l'esito di un lungo processo il cui elemento scatenante è rappresentato da una combinazione di richieste lavorative a cui si unisce

come opprimente. Sembra che il mondo cospiri contro ogni nuovo 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., C. e Leiter, M., P., 2000, p. 24).

l'incapacità, da parte del lavoratore, di continuare a investire energie per fronteggiarle» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 60).

Partendo dagli studi della Psichiatra C., Maslach si può evidenziare che il monitoraggio del rischio da burnout è necessario in ogni ambito lavorativo, soprattutto all'interno delle Istituzioni Scolastiche. Difatti, se all'aumento dei livelli di esaurimento emotivo, derivati da continue richieste e/o difficili relazioni (insegnanti-genitori), si associa un distacco progressivo con le persone (studenti), il rischio di tale situazione problematica e stressante è sicuramente importante, in quanto può indurre ad un progressivo distacco con il lavoro e ad un disagio personale ed occupazionale grave.

3.3 *La sindrome del burnout: cause e manifestazioni*

Le manifestazioni del burnout, originariamente individuate e studiate dalla Psichiatra C., Maslach, sono state successivamente schematizzate in quattro distinte categorie, per poi essere integrate con la "dimensione" inerente alla perdita del controllo.

1. *Collasso delle energie psichiche.* In questa prima schematizzazione rientrano la maggior parte dei sintomi tipici degli stati ansiosi e/o depressivi, quali: apatia, demoralizzazione, frustrazione, senso di fallimento, irritabilità, nervosismo, disagio, forte resistenza nell'andare quotidianamente al lavoro e costante senso di paura "immotivata" (Magnani, M., e Majer, V., 2011, pp. 95-96).
2. *Collasso della Motivazione.* Nella seconda categoria rientrano tutte le disfunzioni psichiche che portano alla depersonalizzazione dell'individuo, generando un progressivo peggioramento della qualità lavorativa. I sintomi maggiormente diffusi in tale schematizzazione sono: «distacco emotivo (perdita della capacità empatica), rigidità nell'imporre o applicare le regole,

cinismo, disinteresse oppure ostilità o rifiuto (anche fisico) verso gli utenti o, meno frequentemente, verso colleghi, pessimismo» (Magnani, M., e Majer, V., 2011, p. 96).

3. *Collasso dell'autostima.* Tale categoria fa riferimento allo stato psicologico del lavoratore, il quale non si sente realizzato lavorativamente ed inizia a svalutarsi sia dal punto di vista lavorativo/occupazionale sia personale. Ha costantemente la sensazione di non essere all'altezza dei propri problemi o delle situazioni che si presentano.
4. *Perdita di controllo.* Questa categoria fa riferimento a tutte quelle situazioni spiacevoli in cui l'individuo non riesce più a gestire e a controllare lo spazio del lavoro nella propria vita. L'individuo «ha la sensazione che il lavoro lo "invada", non riesce a "staccare" mentalmente» (Magnani, M., e Majer, V., 2011, p. 96). È sempre preso dal proprio lavoro anche oltre l'orario lavorativo, procurandogli un costante malessere.

Dalla seguente schematizzazione possiamo notare che il *burnout* presenta una sua specificità che lo distingue da altri eventi "patologici" che si verificano in altre situazioni lavorative, presentando delle cause che lo contraddistinguono.

Le cause dell'insorgenza del *burnout* sono strettamente correlate all'ambiente di lavoro ed in particolare possono essere ricondotte a sei aree (fonti): sovraccarico di lavoro, mancanza di controllo, remunerazione insufficiente, crollo del senso di appartenenza comunitario, assenza di equità e valori contrastanti (Maslach., C., e Leiter, M., P., 2000, p.43).

1. *Sovraccarico di lavoro.* Il carico lavorativo, spesso definito come la produttività del lavoratore, rappresenta una dimensione rilevante dal punto di vista organizzativo. A livello personale l'eccessivo carico di lavoro e le costanti esigenze organizzative da soddisfare, rappresentano richieste che non sempre il lavoratore è in grado di soddisfare e/o sostenere, generando maggiore assenteismo e disimpegno (anche la disponibilità delle risorse assume un ruolo fondamentale). Il sovraccarico di lavoro può indurre a

burnout e alimentare alcuni sintomi fisiologici quali: paranoia, malessere generale, senso di insoddisfazione e/o di colpa, disturbi gastro-intestinali, insonnia, alterazione della pressione cardiaca, sbalzi d'umore e continui mal di testa. Nelle professioni di aiuto ed in particolare a scuola, la relazione tra chi mette a disposizione il proprio operato e chi ne beneficia è caratterizzata da una struttura del tutto asimmetrica, in quanto vi è uno "sbilanciamento" delle risorse, rispetto ad un obiettivo "comune". Quando l'insegnante è in una condizione di sovraccarico lavorativo vi è, allo stesso tempo, un sovraccarico emotivo che genera tensioni ed inefficacia "lavorativa" (Monticone, I., 2014, pp. 22-23). Pertanto, è importante prestare attenzione ai primi segnali di stress in modo da poter prevenire tempestivamente le varie sintomatologie connesse al burnout, in quanto a lungo andare potrebbero rivelarsi dannose ed onerose in termini sia professionali, ma soprattutto personali.

2. *Mancanza di controllo.* Le capacità dell'individuo di saper scandire bene il proprio lavoro quotidiano e le proprie priorità, sono la base fondamentale per essere un buon professionista. Difatti, tutto ciò che ostacola tale capacità riduce notevolmente l'autonomia individuale e il coinvolgimento lavorativo. «Le persone perdono ogni interesse se non percepiscono che stanno contribuendo direttamente alla realizzazione dei risultati prefissati, se non hanno la possibilità di fare scelte e di prendere decisioni e se non possono usare le loro abilità per trovare soluzioni creative ai problemi che si presentano» (Giusti, E., Di Fazio, T., 2019, p. 206). Per l'insegnante, una gestione negativa del proprio tempo, sia esso personale che lavorativo, è ritenuta fonte di stress e di malessere, mentre, un docente che sa gestire bene il proprio tempo, che ha una buona organizzazione, riduce notevolmente la "perdita del tempo" e, contestualmente, non alimenta stress ed ansia. Vi sono alcuni metodi per la gestione ed organizzazione del tempo, i quali possono essere riassunti e schematizzati in tre fasi quali: valutazione

del modo in cui il docente utilizza il tempo (analisi del tempo); stabilire delle priorità (predisporre un piano con obiettivi principali da raggiungere); progettare e programmare le quotidiane attività lavorative scandendo bene il tempo (riunioni, didattica, docenza, impegni personali, ecc.), così da rimuovere le azioni di bassa priorità.

3. *Gratificazione e/o remunerazione insufficiente.* La costante mancanza di una equa remunerazione, soprattutto per i docenti, sia dal punto di vista economico che lavorativo, determina una "svalutazione" della propria professione e analogamente genera una insoddisfazione interiore. L'attuale società caratterizzata da una crescente "crisi economica" incide notevolmente sulla gratificazione lavorativa, in quanto, la perdita di un compenso intrinseco ottenibile dalla propria attività lavorativa svolta con colleghi stimati, rappresenta un fattore rilevante e predittivo del burnout. Difatti, un problema rilevante connesso alla gratificazione insufficiente è la perdita della propria soddisfazione personale. In ambito scolastico, le continue pressioni, responsabilità e sovraccarico lavorativo, possono favorire lo stress, soprattutto se la retribuzione rimane sempre più inadeguata rispetto ad altri ruoli. Basti pensare che durante la pandemia da covid-19 gli insegnanti ed altri professionisti afferenti al settore dell'istruzione, si sono assunti numerose responsabilità "sociali" particolarmente importanti e nonostante i vari impegni non hanno ottenuto nessun compenso/riconoscimento in termini economici.
4. *Crollo del senso di appartenenza comunitario.* «La perdita della sicurezza del lavoro comporta una frammentazione dei rapporti personali, poiché gli individui sono restii a condividere le loro emozioni con persona che potrebbero essere solo di passaggio all'interno dell'organizzazione» (Giusti, E., Di Fazio, T., 2019, p. 206). Inoltre, non tutti gli ambienti lavorativi favoriscono il lavoro di gruppo e la cooperazione; pertanto, molti

docenti si ritrovano a dover lavorare individualmente, spesso ostacolati anche da altri colleghi (frammentazione dei rapporti personali).

5. *Assenza di equità.* La totale assenza di "imparzialità" determina una perdita progressiva di fiducia e lealtà da parte dei docenti, i quali spesso non si sentono accolti e/o rispettati.
6. *Valori contrastanti.* Il conflitto di valori in ambito lavorativo si determina quando i principi personali non sono più concordanti con il lavoro che si sta svolgendo. «La capacità di cooperare tra gli insegnanti e l'attitudine ad instaurare relazioni interpersonali positive sono due caratteristiche fondamentali per l'insegnante, che spesso si trova a dover prendere importanti decisioni di concerto con altri, a condurre il gruppo classe in circostanze difficili, a dover continuamente riadattare le proprie modalità d'insegnamento in accordo con le situazioni contingenti. Pertanto, il percorso formativo che porta all'assunzione di un ruolo tanto complesso dovrebbe riservare uno spazio considerevole allo sviluppo di quelle abilità sociali imprescindibili per lavorare efficacemente in gruppo: tra esse, senza dubbio, la capacità di attraversare il conflitto e trasformarlo in dialogo costruttivo»[79].

3.4 *Disagi lavorativi e Burnout in ambito scolastico*

La sindrome del Burnout, Cherniss (1980), rappresenta il risultato "patologico" di un vissuto intenso di stress, il quale tende a manifestarsi e a colpire soprattutto le persone che sono particolarmente esposte a carichi emotivi avvertiti come "eccessivi".

[79] *Attraverso il conflitto. Il valore della cooperazione tra gli insegnanti.*
Testo disponibile al seguente link:
https://scintille.it/cooperazione-conflitto-insegnanti/
data ultima consultazione:
22/01/2023

Capitolo Terzo
Stress e Sindrome del Burnout negli insegnanti

Il fenomeno del burnout investe soprattutto: educatori, insegnanti, psicologi, assistenti sociali, personale sanitario e tutte quelle professioni che rientrano tra le cosiddette *Helping profession* (professioni di aiuto). «Le professioni di aiuto sono caratterizzate da una forte asimmetria di stato fra colui che presta la propria opera e il destinatario di tale attività (insegnante/studente, missionario/persona in difficoltà, infermiere/paziente etc.) e da un forte investimento emotivo e valoriale della persona che si dedica a tali professioni» (Carraro, M. C., and Cifiello, S.[80], 2017, p. 132). Tale discrepanza, che si concretizza nel momento in cui vi è un divario tra "l'idealizzazione dei valori e delle prospettive" che si consolidano all'inizio della propria carriera professionale e la realtà che si sperimenta durante il processo lavorativo, può generare un "progressivo disincanto", dovuto ad una lenta perdita dell'ideologie che, inizialmente, avrebbero potuto sviluppare progettualità e attività. Gli individui oggetto del "progressivo disincanto", con il passare del tempo, iniziano a perdere energie e capacità di fronteggiare ad eventi stressanti, manifestando un "lento processo di decadenza psico-fisica", che può generare *burnout*, termine che in inglesi significa, appunto, bruciarsi. La *sindrome del burnout* determina un esaurimento di tipo emotivo: la depersonalizzazione, atteggiamento che molto spesso è "improntato al cinismo e ad una ridotta realizzazione individuale" (Carraro, M. C., and Cifiello, S., 2017, p. 132). L'individuo quando si trova in uno stato di *burnout* ha la propensione all'assenteismo (per l'insegnante si traduce in un'assenza constante dall'ambiente scolastico), lavorando anche con minor entusiasmo (spesso del tutto assente) e con un interesse sempre più ridotto. In particolare, nel caso del docente, proverà una maggiore insoddisfazione lavorativa, la quale spesso si traduce in una ridotta capacità empatica nei confronti degli alunni, ma anche verso i propri colleghi ed il personale scolastico. «Il burnout si accompagna spesso a un deterioramento del benessere fisico, a sintomi psicosomatici come l'insonnia e psico-patologici come la depressione. I disagi si avvertono dapprima nel campo professionale, ma poi

[80] Cfr: Cifiello, S. (1992, 1997, 2004).

sono con facilità trasportati sul piano personale» (Carraro, M. C., and Cifiello, S., 2017, p. 132).

Il *burnout,* difatti, rappresenta un processo/fenomeno costituito da molteplici fattori, il quale si manifesta come «l'epilogo di vicende psicologiche individuali, organizzative aziendali, sociali e familiari».

Ogni individuo reagisce in maniera differente a tale processo, in base anche al proprio ambiente organizzativo, il quale può presentare aspetti positivi e/o negativi; l'interazione tra il soggetto e l'ambiente può determinare una risposta "di adattamento" più o meno positiva. «L'analisi delle cause del burnout è legata al contesto storico in cui il fenomeno viene a determinarsi e si allinea con l'ipotesi di un continuum (spettro adattivo) che va da una condizione di perfetto adattamento (eustress) ad una condizione di disadattamento (distress) o sindrome del burnout» (Giusti, E., Di Fazio, T., 2019).

Per poter effettuare una giusta analisi delle cause che determinano burnout in contesti professionali (scuola), non si può prescindere dalla conoscenza di alcune variabili quali:

- personalità dell'individuo;
- motivazione;
- interesse personale;
- attività lavorativa;
- fattori sociali.

Numerosi Studiosi, nel corso del tempo, hanno evidenziato che vi sono alcune cause che possono favorire disagi lavorativi e contestualmente incidere sul possibile sviluppo della sindrome del burnout.

Nagy (1992) ha individuato circa 40 fattori di disagio lavorativo che possono essere causa di *burnout*. Difatti, il burnout, quale «espressione di disagio psicosociale, che si determina dall'interazione dell'individuo con l'ambiente lavorativo» è determinato da «cause oggettive esterne all'individuo (lavorative e

socioculturali) e cause soggettive individuali (fattori di personalità predisponenti)».

Il processo del *burnout* si manifesta, in particolar modo, quando le cause di disagio lavorativo superano le abilità/capacità che un individuo ha nell'adattarsi e le strategie di *coping*[81] che un soggetto possiede. «Come evidenziato da Dworkin (2001) molti autori hanno tentato di identificare sia i fattori strutturali sia quelli organizzativi responsabili dell'insorgenza del burnout degli insegnanti, del loro assenteismo e della loro insoddisfazione lavorativa» (Chirico, F., e Ferrari, G., 2014, p. 89).

Ai fini del presente discorso è importante riportare la classificazione che la *British Medical Association*, nel 1992, ha proposto sia per la categoria dei docenti che per i sanitari «relativa ai fattori di stress lavorativo:

- *fattori intrinseci al lavoro*: ripetitività, superlavoro, eccessiva complessità dei compiti, doversi adeguare alle nuove tecnologie;
- *fattori di tipo organizzativo*: burocrazia, mancanza di autonomia, poco potere decisionale, eccessivo controllo dei superiori, scarsa comunicazione tra diversi livelli, ridotte opportunità di interazione con i colleghi, cambiamenti troppo rapidi nell'organizzazione, mancanza di riscontri;
- *fattori legati alle prospettive di carriera*: retribuzione e prospettive di carriera scarse, molteplicità delle mansioni (nel caso di insegnanti: didattica, burocratica, educativa, ecc.), obsolescenze per il soprannumero;
- *fattori legati al ruolo istituzionale e di tipo interpersonale*: responsabilità nei confronti delle persone affidate (gli scolari per gli insegnanti), richieste

[81] Il *coping* (to cope) rappresenta lo sforzo cognitivo e comportamentale che l'individuo innesca nell'affrontare e fronteggiare richieste interne e/o esterne al soggetto, le quali sono ritenute eccessive e di non facile risoluzione. Il coping potremmo definirlo con un tentativo di far fronte allo stress e che è contenuto nella "transazione" tra la personale e la situazione. Esso è un processo dinamico, che muta nel corso del tempo ed è correlato al contesto. Rappresenta anche un'attività cognitiva e si estrinseca nella valutazione degli effetti prodotti, regolando, di volta in volte, le strategie di coping da mettere in atto. Parker ed Enderl (1990), partendo dagli studi dul coping di Folkman e Lazarus (i quali avevano identificato 8 strategie di coping), hanno individuato tre tipologie di coping fondamentali:
-task coping (coping centrato sul compito);
-emotion coping (coping centrato sulle emozioni);
-avoidance coping (coping centrato sull'evitamento).

> ambigue e conflittuali, forte coinvolgimento emozionale, relazioni difficili con i colleghi/superiori, gli studenti/utenti e i loro familiari» (Chirico, F., e Ferrari, G., 2014, pp. 90-91).

Inoltre, altro contributo di rilievo a livello Internazionale è stato posto in essere da Byrne (1999), il quale ha implementato, sulla base della letteratura internazionale, un modello per poter definire "l'eziopatogenesi" della *sindrome di burnout nei docenti*.

Lo Studioso tralasciando alcune variabili di carattere sociale e demografico (si pensi ad esempio all'età, all'anzianità di servizio, al genere e/o alla tipologia di scuola), ha posto maggiore attenzione ai fattori di carattere organizzativo e personale del docente.

Tra i fattori personali, per Byrne, vi sono l'autostima e il *locus of control* (esterno); mentre tra i fattori organizzativi rientrano: la precarietà del ruolo, un carico eccessivo di lavoro da effettuare, il contesto scolastico (con particolare attenzione al clima della classe), la capacità di autonomia personale e decisionale, i conflitti di ruolo ed in particolare il supporto sociale (non solo da parte del dirigente scolastico ma soprattutto da parte dei colleghi) (Chirico, F., e Ferrari, G., 2014, p. 92). Difatti, il sostegno sociale rappresenta un importante fattore moderatore dello stress e, a sua volta, rilevante per prevenire possibili sindromi da burnout. È possibile annoverare tra gli effetti "moderatori di stress" dovuti al supporto/sostegno sociale negli insegnanti i seguenti: riduzione della qualità e quantità degli agenti stressanti, attenuazione della percezione negativa dei vari stimoli soprattutto a livello emotivo, in quanto facilita l'attivazione e la produzione di risposte adattive funzionali, riducendo, a sua volta, i disagi lavorativi. (Cocco, G., Tiberio A., 2005, p. 122)

3.5 *Il Burnout negli insegnanti*

Capitolo Terzo
Stress e Sindrome del Burnout negli insegnanti

Numerose ricerche ed evidenze empiriche hanno evidenziato come gli insegnanti rientrino tra le categorie lavorative maggiormente vulnerabili allo sviluppo di *stress da lavoro correlato* ed a condizioni di *burnout*, in quanto rispetto ad altre categorie lavorative «gli insegnanti manifestano livelli più elevati di esaurimento emotivo e depersonalizzazione. Inoltre, nonostante le conseguenze del burnout siano rilevanti in tutte le categorie professionali, l'intensità e la pervasività delle relazioni di stress riportate dagli insegnanti sembrano essere ancor più critiche rispetto a quanto accade in altre tipologie di lavoratori che operano in contesti relazionali, come ad esempio gli operatori del settore sanitario» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 61).

Tra le varie ricerche Nazionali, potremmo citare la ricerca di Lodolo D'Oria V.[82] et al. (2002; 2004)[83], la quale mediante un'analisi di valutazione «degli accertamenti sanitari per l'inabilità al lavoro, effettuati dal Collegio medico della ASL Città di Milano nel periodo 1992-2003, per un totale di 3.447 casi clinici, ha mostrato che la categoria degli insegnanti è soggetta a frequenza di patologie psichiatriche pari a due volte quella della categoria degli impiegati, due volte e mezzo quella degli operatori manuali» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 61). Dai risulti della ricerca si può «ritenere che il fenomeno del burnout, se trascurato, possa costituire la fase prodromica della patologia psichiatrica franca» (Lodolo D'Oria V. et Al., 2002, p. 23).

Inoltre, da un ulteriore ricerca condotta da Lodolo D'Oria V., et Al.[84], dal titolo "Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile," nell'anno

[82] Vittorio Lodolo D'Oria, medico ematologo, già rappresentante Inpdap del Collegio Medico per l'Inabilità al Lavoro della Asl di Milano e Responsabile del settore "Scuola e Sanità" della Fondazione Iard.
[83] Cfr:
-Lodolo D'Oria V. et Al., (2004). *Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti?* La Medicina del Lavoro N° 5/2004, pp. 339-353.
-Lodolo D'Oria V. et Al. (2002). *Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti? Difesa Sociale*, n°4/2002 e Sole 24 Ore Scuola n°17/2002, pp. 23-52.
[84] Lodolo D'Oria V. et Al. (2009). *Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile*, «La medicina del Lavoro», 2009, n. 3.

scolastico 2008/2009, sono stati coinvolti «1.295 insegnanti, di dieci regioni italiane, ai quali è stato somministrato un questionario per indagare la loro consapevolezza del DMP[85], il loro vissuto sul campo, la capacità a riconoscerlo, prevenirlo nonché gli strumenti normativi per tutelare la loro salute». Dall'analisi dei dati ne è emerso che i docenti rappresentano una «categoria scarsamente erudita sui rischi di salute nel proprio lavoro (solo il 20% ne è pienamente consapevole); disinformata sui diritti e doveri circa il ricorso del dirigente scolastico alla visita medica collegiale (quasi il 60% ritiene che si tratti di mobbing); sfiduciata nei confronti di istituzioni, sindacati e mass media». Inoltre, l'indagine pone attenzione anche alla «femminilizzazione della categoria e l'età media avanzata, nonché l'alta incidenza di episodi depressivi tra i docenti» (Lodolo D'Oria V. et Al., 2009).

Le molteplici motivazioni legate a tale fenomeno "rischioso" sono state già oggetto di studio da molti anni, si pensi ad esempio che gli insegnanti durante la loro attività lavorativa si trovano, spesso, a dover risolvere e a gestire situazioni ed eventi non sempre semplici, in quanto possono richiedere un grande investimento emotivo, il quali gli induce ad essere maggiormente predisposti e/o esposti a sindrome di burnout, rispetto ad altre professioni che possono prevedere un minor/superficiale contatto con gli altri individui. Pertanto, ai docenti è richiesta non solo una buona capacità di gestione emotiva, ma anche una buona capacità nel comprendere gli stati emotivi degli altri (spesso la gestione delle proprie emozioni può influire e determinare anche lo stato emotivo di altri individui) (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 61).

La professione dell'insegnante può essere inserita tra i cosiddetti *emotional jobs,* ovvero una tipologia di lavori che riguarda categorie professionali esposte particolarmente a situazioni di *stress*.

[85] DMP: *Disagio Mentale Professionale nei docenti*

Capitolo Terzo

Stress e Sindrome del Burnout negli insegnanti

Negli ultimi anni, nell'ambito della psicologia delle organizzazioni, si è sviluppato un interesse particolare per l'*emotional labor*[86] *(lavoro emotivo)*.

Tale processo di gestione dei sentimenti e delle espressioni volto ad appagare e a soddisfare tutto ciò che è inerente alla sfera emotiva, si estrinseca, non solo in ambito scolastico, ma anche «in quegli impieghi caratterizzati dalla necessità, da parte del lavoratore, di mettere in atto una regolazione emotiva in risposta a specifiche richieste del proprio compito. Un'appropriata risposta emotiva è finalizzata a produrre o evocare emozioni coerenti anche nell'interlocutore, assolvendo in questo modo ad alcuni specifici obiettivi organizzativi […] Come in molte professioni che prevedono contatto con altre persone, il lavoro di insegnante richiede un importante lavoro emotivo» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 33). Tale meccanismo induce il soggetto a regolare il proprio atteggiamento, gestendo bene le proprie relazioni (con colleghi, alunni e/o genitori), in modo da renderli consoni al ruolo che si riveste ed esercita in quella determinata situazione.

La regolazione che viene effettuata (sia essa pubblica che privata) ha come fine quello di indirizzare/guidare l'individuo in modo da poter produrre delle reazioni emotive congruenti verso l'interlocutore. «Reazioni di rabbia, manifestazioni di insofferenza, comportamenti incivili, oltre a non essere appropriati per il ruolo che l'insegnante ricopre, possono innescare una *escalation* di reazioni nell'altro dagli effetti per lo più negativi per l'insegnante stesso ma anche per l'intera situazione scolastica. Il lavoro di regolazione emotiva richiede un'attività intrapsichica particolarmente intensa in alcune situazioni […] Ciò comporta la manifestazione di emozioni in qualche modo artefatte e la soppressione di quelle effettivamente provate. Tale *surfacing acting* (lavoro di facciata) provoca una situazione di dissonanza interna tra ciò che si prova e ciò che si esprime, che può divenire particolarmente costosa sul piano del benessere individuale», infatti, può esporre il docente maggiormente a situazioni di *stress*

[86] Concetto elaborato dalla sociologa A. Hochschild.

che possono indurlo in ambito lavorativo, se protratto nel tempo, a *sindrome di burnout* (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 33).

Ad esempio, si considerino le energie ed il tempo investi dal docente per occuparsi della "cura del benessere emotivo" sia personale, ma soprattutto dei propri studenti (motivazione, attenzione, comprensione), in modo da poter cogliere ogni segnale che desti preoccupazione e/o disagio, favorendo la prevenzione ed integrazione di tutti, così da poter ostacolare e contrastare ogni forma di discriminazione.

Contestualmente, insieme a questo carico emotivo dell'insegnante, volto alla comprensione, direzione ed accoglienza, «si aggiunge un'altra componente emotiva importante, quella legata alla gestione dei comportamenti controproducenti, al doversi relazionare con alunni e studenti» che spesso possono mostrare e sentimenti di insofferenza e rabbia (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, pp. 61-62). Tale processo innesca una serie di conseguenze "gravi" che si riversano non solo sull'insegnante ma anche sull'alunno, influenzando negativamente il benessere scolastico di entrambi gli attori (si pensi ad esempio al fenomeno dell'assenteismo o alle continue richieste di trasferimento, tali conseguenze non incidono negativamente solo a livello psicologico e/o sociale, ma hanno delle ripercussioni anche sulla stessa Istituzione Scolastica, in quanto provocano un dispendio economico elevato).

Difatti, la "sindrome del Burnout" negli insegnanti «rappresenta "uno stato in cui l'insegnante è totalmente esaurito, fisicamente e mentalmente da non poter più esercitare con efficacia le sue funzioni". Ciò porterebbe ad assumere una serie di comportamenti di "distacco" patologico, sia a livello emotivo, limitandosi a svolgere compiti routinaria del proprio lavoro (ad esempio spiegazione, interrogazione, compilazione di documenti, ecc.) sia a livello "fisico", aumentando le assenze dal posto di lavoro» (Chirico, F., e Ferrari, G., 2014, p. 88).

La sindrome del *burnout* induce, spesso, l'insegnante ad utilizzare sul luogo di lavoro una "applicazione rigida e burocratica" diretta soprattutto al lavoro ed alle regole, mantenendo, nella maggior parte dei casi, una certa distanza con gli

studenti. L'insegnante che presenta una sindrome da burnout non predilige l'utilizzo di strategie individuali e/o strategie che richiedono particolare impegno, in quanto predilige una programmazione lavorativa che sia improntata "esclusivamente" su degli «standard prestabiliti i quali solo in minima misura considerano la reale situazione della classe».

Inoltre, il burnout incide notevolmente anche sul piano psicologico, infatti: «l'insegnante in burnout prova sentimenti di disumanizzazione e di colpevolizzazione, cercando così, con un meccanismo di difesa tipico, di attribuire il fallimento scolastico dell'allievo a fattori estranei a se stesso (per esempio allo scarso impegno dello stesso allievo).
Questo è il tipico fenomeno della "colpevolizzazione della vittima" dove la colpa non è mai dell'operatore ma sempre dell'utente che "è fatto così"» (Chirico, F., e Ferrari, G., 2014, p. 88).

Questi fenomeni incidono negativamente non solo sull'operato dell'insegnante ma anche sul profitto degli alunni. Difatti, da alcuni studi si evince che il profitto degli alunni (di tutti gli ordini e di tutti i gradi scolastici) sia strettamente correlato al rapporto relazionale che si crea tra l'insegnante ed i propri alunni, sviluppando, spesso, il fenomeno dell'assenteismo, non solo per i docenti ma anche per gli alunni.

Per tali motivi, potremmo dire che «se un'organizzazione lavorativa "disfunzionale" può essere la causa o rappresentare il terreno favorevole per l'insorgenza di un caso di burnout, il burnout a sua volta, in un circuito vizioso, può portare a conseguenze negative per la stessa organizzazione lavorativa nel quale si manifesta. Infatti, l'impegno dei dipendenti condizionerà fortemente il raggiungimento e/o il mantenimento di determinati standard di qualità e di competitività» (Chirico, F., e Ferrari, G., 2014, p. 89).

Inoltre, è importante segnalare che il fenomeno del burnout negli insegnanti non dipenda esclusivamente dal carico emotivo (anche se possiamo definirlo come l'elemento che genera maggior rischio, in quanto ritenuto, in parte, una

caratteristica intrinseca dell'operato di molti insegnanti); infatti, «l'altro grande filone che si associa all'aumento del rischio burnout, e in generale del malessere, è quello di carattere sociale legato alla svalorizzazione della professione».

Difatti, negli ultimi anni, «la scuola è stata protagonista di profondi cambiamenti, principalmente riconducibili a riforme politiche[87], mutamenti del mercato del lavoro e di ordine sociale, che hanno influito sulla figura dell'insegnante, sul suo ruolo e sulla sua funzione. Spesso sull'insegnante vengono riversate le aspettative di famiglie, studenti, istituzioni e opinione pubblica» (Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., 2016, p. 62).

Infine, tali continue richieste lavorative, spesso in contrasto con le risorse effettive disponibili del docente, rappresentano fattori stressanti di notevole rilievo che, se protratti nel tempo, possono indurre l'insegnante a burnout lavorativo, generando una serie di fattori di "rischio".

3.6 *I fattori di rischio dello stress e del burnout negli insegnanti: variabili organizzative, individuali e socio-culturali*

Come si è già evidenziato nei precedenti paragrafi (3.3, 3.4), nella professione dell'insegnamento incidono molteplici fattori che possono generare, eventi stressanti, i quali, se protratti nel tempo, possono provocare, in ambito lavorativo, delle vere e proprie sindromi da burnout. Infatti, il burnout nella scuola rappresenta un processo "complesso e multi determinato", dove i fattori che intervengono sono correlati sia all'individuo sia al proprio ambiente.

Per comprendere bene tale fenomeno è indispensabile effettuare un'analisi del fenomeno partendo da alcune variabili, correlate in particolare al fenomeno dello *stress*: *organizzative, individuali e socio-culturali*.

[87] Cfr: Legge 107/2015 "Buona Scuola"
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=legge+107+del+2015+pdf
data ultima consultazione:
13/09/2022

Tali fattori, per semplificarli, potremmo dividerli in due grandi macrocategorie: da un lato i fattori riconducibili all'ambiente esterno "esogeni", dall'altro i fattori di natura psico-sociale e storico-sociale "endogeni" (riferiti alle caratteristiche personali dell'individuo).

Fattori esogeni

-*Fattori legati alla quotidianità dell'insegnante (individuali)*. Tali fattori non sono correlati al contesto professionale ma possono ugualmente influenzare negativamente sull'operato del docente, incidendo sul proprio *stressor lavorativo*. Tra i vari fattori si annoverano i seguenti: «eventi critici della vita (separazione, divorzio, lutto, malattie, incidente, problemi economici, gravidanza, nascita di un figlio, cambio di residenza), conflitti nelle relazioni interpersonali (di coppia, amicali, di lavoro), eventi esterni (inquinamento acustico e atmosferico, traffico, adempimenti burocratici, ecc.)» (Monticone, I., 2015, p. 25). Inoltre, è importante indicare anche la caratteristica "demografica" inerente al docente, dove particolare attenzione viene posta al ruolo dell'anzianità lavorativa (anni trascorsi dell'entrata effettiva nel mondo lavorativo scolastico).

Su questo argomento sono intervenuti numerosi autori. «Alcuni sostengono che il rischio maggiore di burnout si riscontri nei primi anni della carriera lavorativa, momento in cui le persone sarebbero in misura maggiore in posizione precaria […] e meno mature da un punto di vista professionale rispetto ai lavoratori più anziani, i quali dimostrerebbero invece una maggiore capacità di adattamento alle situazioni di stress e in particolare di tolleranza alle frustrazioni. Altri studi, utilizzando invece una diversa chiave di lettura, ipotizzano che nel corso degli anni i lavoratori tendono a investire maggiori risorse ed energie nel proprio lavoro, che vengono così consumate ed esaurite a causa delle difficoltà oggettive e delle frustrazioni che caratterizzano l'attività lavorativa» (Guglielmi, D., Fraccaroli, F., 2016, p. 63).

Secondo la seconda teoria/prospettiva, il *burnout* risulterebbe tendenzialmente crescente con l'aumentare dell'anzianità lavorativa. La sindrome del burnout (all'inizio della carriera lavorativa), spesso, viene letta come "poca o assente esperienza del docente" o come scarso supporto da parte della scuola. Tra i fattori personali, un altro ruolo importante è ricoperto dall'atteggiamento verso la propria professione. In questo caso ad incidere potrebbe essere un "atteggiamento idealistico" che il docente percepisce, il quale lo porta a sottostimare e a sottovalutare le difficoltà riscontrate sul luogo di lavoro.

Ne deriva che, qualora lo sforzo non venga controbilanciato dal raggiungimento degli obiettivi attesi, il docente potrebbe andare incontro a situazioni di *stress* fino a far emergere tratti di esaurimento/depersonalizzazione. Infatti, le persone che hanno aspettative altissime (spesso non reali) sono particolarmente esposte (in ambito lavorativo) a burnout, poiché vi sono scarse probabilità di soddisfare tali aspettative (Guglielmi, D., Fraccaroli, F., 2016, p. 65).
- *Fattori di natura istituzionale.* Incidono sul lavoro dell'insegnante ed il grado di stress può influire sulla loro insoddisfazione lavorativa. In particolare, si segnalano i seguenti fattori istituzionali: riforme legislative, continua formazione e corsi di aggiornamento, la non adeguata retribuzione, la ridotta possibilità ad ambire a traiettorie di carriera soddisfacenti, valutazioni continue e la precarietà lavorativa strettamente correlata anche ad una condizione economica non stabile (Monticone, I., 2015, p. 25).
-*Fattori di natura organizzativa.* Questi fattori sono strettamente correlati al contesto scolastico "clima" che si vive in ambito scolastico: rapporto tra colleghi, dialogo con la Dirigenza, obiettivi da raggiungere e impegno lavorativo/professionale. Difatti, il contesto scolastico è identificato come "spazio fertile" ad un possibile sviluppo di burnout, soprattutto in contesti scolastici molto grandi, con classi molto affollate, caratterizzati, spesso dalla carenza di personale e/o rigida burocrazia. Il rapporto con i colleghi, in tale scenario, assume un ruolo rilevante in quanto incide non solo sul clima scolastico ma anche sul proprio

operato. Lavorare in contesti scolastici accoglienti, volti al dialogo ed alla cooperazione, permette al docente di lavorare serenamente: «i colleghi possono essere una fonte inestimabile antistress se esiste la condivisione, la collaborazione e la cooperazione.

Diversamente la competitività e la conflittualità tra colleghi possono essere un elemento di elevato stress professionale» (Monticone, I., 2015, pp. 25-26). Anche la Dirigenza può incidere negativamente o positivamente sul clima scolastico, soprattutto quando alla base vi è assenza di fiducia e mancanza di condivisione e/o collaborazione da entrambe le parti. Inoltre, accanto al contesto/clima scolastico, rientrano tra i fattori organizzativi anche i carichi di lavoro (*work overload*) che ciascun insegnante deve portare a termine sia durante l'anno scolastico (varie scadenze mensili) alla fine dell'anno scolastico (es. ricevimenti, riunioni, programmazione/progettazione, organizzazione didattica e metodologica, verifiche, attività curriculari ed extra-curriculari). In particolare, «un carico di lavoro eccessivo sotto il profilo cognitivo ed emotivo può comportare la comparsa, nei docenti, di una condizione di *distress,* sovraffaticamento e, conseguentemente, burnout. Questa condizione, a sua volta, sfocia nella comparsa di sintomi di natura psicologica e somatica, così come un decadimento della prestazione lavorativa soprattutto nella sua componente pedagogica» (Guglielmi, D., Fraccaroli, F., 2016, p. 66). Inoltre, anche l'ambiguità di ruolo è un ulteriore fattore organizzativo la cui influenza verso il *burnout* è stata oggetto di varie ricerche. L'ambiguità è rappresentata dalla mancanza di chiarezza in merito ai vari diritti/doveri del docente (ruolo, *status*, responsabilità). Vari studi sugli insegnanti hanno messo in evidenza che vi è una forte correlazione tra l'ambiguità di ruolo e la predisposizione a sviluppare burnout.

-*Fattori legati alla classe.* La classe può influire notevolmente sull'operato dell'insegnante soprattutto se vi sono "alunni difficili" i quali spesso possono mostrare: scarsa motivazione; atteggiamenti non adeguati al contesto scolastico; ecc. Ad assumere un ruolo rilevante è la relazione tra docente/alunno, in quanto è

fortemente connotata da un'importante dimensione affettiva/emotiva (Cifello, S., 1991): uno scarso orientamento verso il successo/insuccesso scolastico, una scarsa considerazione dell'insegnante, le continue interferenze durante le attività didattiche, rappresentano comportamenti che, se protratti nel tempo, possono favorire nel docente lo sviluppo di agenti stressogeni, sino a giungere a burnout. Difatti, tale situazione può dar luogo a logorii emotivi soprattutto per l'alunno (Monticone, I., 2015, p. 26).

La relazione con gli alunni è per il docente un forte investimento che può comprendere entusiasmo e sforzo. Quando questi investimenti sono ricambiati (gratitudine) vi è un buon clima scolastico ed il docente ha minor probabilità di incorrere in burnout. Di contro, quando vi è mancanza di reciprocità tra docente/studente si può generare «una condizione cronica nella quale gli insegnanti continuamente danno più di quello che ricevono in cambio, questo può esaurire le risorse emotive e di conseguenza favorire lo sviluppo di burnout[88]» (Guglielmi, D., Fraccaroli, F., 2016, p. 67).

-*Fattori socio-culturali (legati alla comunità).* Ad incidere sullo stress del docente vi sono anche i fattori sociali e culturali (politico-economico, storico). Oggigiorno, l'insegnante è costantemente sottoposto a pressioni che provengono dall'ambiente esterno (società) e dai mezzi di comunicazione (mass media), le quali portano il docente a dover ricoprire una serie di ruoli/professioni che possono "svalutare la figura del docente": educatore, insegnante, assistente sociale, pedagogista e psicologo.

Il sostegno sociale far attingere al docente numerose risorse; la prima potrebbe derivare stesso dalla scuola (Dirigente Scolastico). La seconda risorsa è rappresentata, generalmente, dai colleghi stessi: «se i gruppi di lavoro vengono attivati anche in forma di gruppi di auto aiuto, la collaborazione e la cooperazione

[88] Cfr: Taris, W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. e Schreurs, P. J. G., (2004). *Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model*, in Anxiety, Stress and Coping, 17, pp. 103-122.

che ne derivano risultano un valido aiuto per l'insegnante» (Monticone, I., 2015, p. 27).

Fattori endogeni

-*Fattori legati alle caratteristiche dell'insegnante (personalità)*. Vi sono diverse caratteristiche legate alla personalità del docente che possono incidere sulla gestione dello stress da lavoro correlato e sulla propria predisposizione a burnout. Spesso, possiamo notare insegnanti resilienti che mostrano maggiore predisposizione ad affrontare eventi stressanti, adattandosi facilmente ai mutamenti repentini; di contro, insegnanti con minor capacità di resilienza, trovandosi nella medesima situazione, possono gestire male i cambiamenti ed essere facilmente vulnerabili ad agenti stressogeni (v. paragrafo 2.7). Due studiosi, Friedman e Roseman (1974) nei loro studi hanno potuto individuare due diverse tipologie di personalità: A e B. «La prima è caratterizzata da ambizione, aggressività, competitività, impazienza, ostilità fluttuante, ritmi sostenuti di lavoro, desiderio di riconoscimento sociale e trascura aspetti della vita come la famiglia, l'impegno sociale e il divertimento. La seconda è caratterizzata da tranquillità, soddisfazione per la propria attività lavorativa, competitività moderata e atteggiamenti rilassati, evita i conflitti e possiede senso dell'umorismo. Gli insegnanti che presentano personalità di tipo A sono particolarmente esposti agli eventi stressanti. Il pensare di dover fare da soli poiché ci si sente insostituibili, perfezionisti e bisognosi di tenere tutto sotto controllo determina uno stress che ha origine dall'interno» (Monticone, I., 2015, p. 27).

Inoltre, vi sono altre caratteristiche di natura psicologica correlate particolarmente al *distress.* Tra le principali caratteristiche si segnala il *locus of control* (capacità di controllare e gestire le situazioni).

Rotter J., B., (1966) ha messo in evidenza che vi sono due tipologie di *locus of control:* una di natura interna ed un'altra di natura esterna.

La prima (interna) è caratterizzata da capacità di controllo di eventi, in quanto attribuisce l'insuccesso ed il successo al proprio impegno e capacità investiti.
La seconda caratteristica (esterna) attribuisce al successo o al fallimento un fattore esterno come: fortuna, sfortuna caso e/o destino. La tipologia di *locus of control* interno permette al docente di gestire meglio lo stress, di contro un *locus of control* esterno induce l'individuo a credere di non avere nessun rilievo ed influenza sugli eventi, in quanto frutti del fato.
La seconda caratteristica potrebbe, con il passare del tempo, indurre il soggetto a sviluppare la cosiddetta "impotenza appresa" o *learned helplessness* (Seligman[89]).
È importante annoverare, tra i fattori legati alle caratteristiche dell'insegnante (personalità), l'aspetto motivazionale strettamente correlato alla scelta di tale professione (docente).
Infatti, una scelta "di vocazione" predispone il docente a saper gestire meglio possibili eventi stressanti, avendo anche maggiore probabilità di successo scolastico. Diversamente, un docente con scarsa motivazione e predisposizione alla professione di insegnante (spesso scelta strumentale o obbligata) induce il docente a soccombere e a non saper gestire lo stress (Monticone, I., 2015, p. 28).

[89] Martin Seligman (1975) ha sviluppato negli anni Settanta la teoria *dell'impotenza appresa*. Inizialmente lo studioso rilevò ed osservò che quando gli animali si trovano a vivere una situazione in cui non riescono a gestire e a controllare gli stimoli "negativi" che sono proiettati su di loro, implementano un comportamento/atteggiamento molto simile al processo della depressione. Seligman nei suoi esperimenti poneva gli animali (in particolare i cani) in alcune gabbie dette *shuttle-box*, ideate in modo che, in alcune circostanze, l'animale poteva schivare ed evitare le scariche elettriche, spostandosi da un lato all'altro della *shuttle-box*; mentre, in altre circostanze, non poteva fuggire. I cani che non riuscivano a fuggire dalla scarica elettrica non lo facevano nemmeno quando erano posti nella condizione di poter schivare la scarica, mostrando un comportamento del tutto passivo all'esperimento. Tale situazione di momentanea negatività si proiettava per tutta la durata dell'esperimento: «era come se, dalla situazione sperimentale di non controllo dello stimolo avversivo, avessero appreso che qualsiasi cosa potessero fare o potesse cambiare, non sarebbero comunque sfuggiti alle successive situazioni negative. Seligman chiamò questa condizione *learned helplessness* ovvero impotenza appresa. In seguito, Seligman cercò di adattare al comportamento umano le osservazioni fatte su animali. Ipotizzò che la condizione di impotenza appresa potesse descrivere quella in cui si trova chi soffre di depressione, soprattutto nei suoi sintomi di passività ed inaiutabilità di fronte agli eventi. Sulla base di queste osservazioni, elaborò la teoria di comprensione del disturbo depressivo denominata appunto "dell'impotenza appresa"». La teoria di Seligman muoveva a partire da un principio ovvero che gli individui che soffrono di depressione abbiano la convinzione e la credenza che essi siano impotenti e che non possano gestire gli eventi negativi, in quanto frutto di esperienze passate non controllabili. Possiamo dire che la teoria di Seligman sia centrata su due elementi chiave: la passività e l'impotenza verso eventi futuri. (Rainone, A., 2007, p. 77).

-*Fattori legati allo stile di vita dell'insegnante.* Lo stile di vita è rappresentato da tutte quelle attività giornaliere che caratterizzano la quotidianità di un individuo e che è responsabile del suo benessere psico-fisico.
«Conoscere le proprie abitudini e modalità, capire quanto possono incidere sulla qualità della vita e sugli obiettivi da raggiungere è necessario soprattutto in quelle professioni che sono più a rischio di burnout di altre».
Difatti, l'esercizio fisico, l'attività ricreativa e soprattutto l'alimentazione assumono un ruolo fondamentale nella vita di ognuno ed è importante prendersi cura di se stessi in modo da poter raggiungere un benessere non solo dal punto di vista fisico ma soprattutto mentale, in quanto permette all'individuo, di poter gestire meglio le avversità e le difficoltà della vita (Monticone, I., 2015, p. 28).

3.7 *Burnout, Stress e clima scolastico: il senso di efficacia nella gestione delle disfunzioni lavorative*

Il compito di costruire ambienti di apprendimento che promuovano le abilità cognitive è attribuito preminentemente ai "talenti" e alla self-efficacy degli insegnanti. Difatti, il clima scolastico che si percepisce nelle aule è in gran parte determinato dalle convinzioni che i docenti hanno circa la propria efficacia come insegnanti.

I docenti che mostrano un minor senso di efficacia prediligono un comportamento "da guardiano", il quale usufruisce di incentivi esterni e/o punizioni per promuovere lo studio. Di contro, i docenti che credono fortemente nella propria efficacia risultano maggiormente predisposti allo sviluppo dell'autonomia e della motivazione (intrinseca) dei propri studenti (Bandura, A., 1996, pp. 36-39). Analogamente, gli studiosi Ashton P. T. e Webb R. B. (1986), affermano che le convinzioni dei docenti circa la propria efficacia come "insegnanti" rappresentano dei veri "predittori" per il successo o l'insuccesso degli

studenti, influendo per tutto il periodo scolastico, a prescindere dal loro livello iniziale.

Molti docenti, infatti, vengono costantemente messi in difficoltà (studenti, programmazioni, attività didattiche ecc.) le quali possono influire negativamente, soprattutto negli insegnanti che mostrano un basso senso di efficacia, provocando periodi di *stress* che possono generare, in ambito lavorativo, *sindromi da burnout*.

Le ricerche condotte da Gibson e Dembo (1984) hanno misurato «le convinzioni degli insegnanti rispetto alla loro efficacia nel motivare e istruire studenti difficili e nel neutralizzare le influenze negative sullo sviluppo scolastico degli studenti esercitate dalla famiglia e dalla comunità» (A. Bandura, 2000, p. 333).

Anche Melby (1995) «rilevò che gli insegnanti con basso senso di efficacia sono impantanati in problemi di comportamento e di altro genere nelle loro classi. Questi insegnanti non hanno fiducia nella propria capacità di gestire le classi; sono stressati e si arrabbiano a causa dei problemi di comportamento degli studenti; sono pessimisti rispetto al fatto che gli studenti possono migliorare; assumono una visione custodialistica del proprio lavoro; ricorrono a modi restrittivi e punitivi nell'applicare la disciplina; si focalizzano più sulle materie di insegnamento che sullo sviluppo degli studenti; infine, se avessero ancora la possibilità di scegliere, non farebbero più gli insegnanti.

Nelle *path analyses*[90], l'influenza dell'inefficacia percepita sulla gestione punitiva della classe è mediata attraverso lo stress e la rabbia.

Il fatto di affidarsi a prassi coercitive affinché i compiti vengano svolti alimenta la svalutazione degli altri e del loro livello di capacità (Kipnis, D., 1974) il che a sua volta diminuisce ulteriormente l'interesse e la motivazione scolastica degli studenti. Insegnanti che credono fortemente nella loro efficacia tendono a ricorrere a mezzi persuasivi invece che al controllo autoritario e a sostenere lo

[90] La *path analysis* è una tecnica statistica che permette di stimare l'intensità degli effetti esercitati da determinate variabili all'interno di un sistema causale ipotizzato dal ricercatore. L'ideatore fu Sewall Wright (studioso di genetica), ma ottenne grande diffusione soprattutto nelle scienze sociali

sviluppo dell'interesse intrinseco e dell'autoregolazione scolastica dei loro studenti» (A. Bandura, 2000, p. 334-335).

Inoltre, gli insegnanti, operando collettivamente in un sistema sociale interattivo, percepiscono la loro efficacia non in maniera isolata, ma nell'ambito dei sistemi educativi e delle strutture sociali e organizzative (efficacia scolastica collettiva). Infatti, in ambito scolastico vi è anche il cosiddetto "senso di efficacia collettivo della scuola": in tali circostanze, il corpo docente, che si percepisce impotente verso gli alunni "difficili" e crede di non saperli condurre a risultati positivi, è caratterizzato da un senso diffuso di poco interesse nei confronti delle questioni scolastiche e dalla convinzione circa la propria incapacità di far progredire gli alunni nei processi di apprendimento. Questa situazione si traduce in termini di assenze frequenti da parte dei docenti (assenteismo), scarsi risultati e continui cambiamenti di insegnanti da un anno all'altro.

Nell'insegnamento, in questi ultimi anni, sono aumentati in maniera esponenziale i *fattori di stress* che un docente è chiamato a gestire, influendo notevolmente sulla salute fisica degli insegnanti (McAteer- Early,1992).

I docenti che mostrano un senso di efficacia minimo sviluppano, oltre a disfunzioni lavorative, anche problemi di salute, abitudini dannose, le quali possono innescare ansia e depressione. Lo stress occupazionale ed il *burnout* rappresentano oggigiorno un problema dilagante, il quale è determinato sia da caratteristiche personali (stress) sia da caratteristiche organizzative/lavorative (stress-burnout). Il lavoro, con particolare riferimento all'insegnamento, il più delle volte, è strutturato in modo da creare conflitti, ostacoli e situazioni di forte stress e disagio. Tutto ciò si sviluppa, soprattutto, quando vengono meno due *fattori di riduzione dello stress*: senso di controllo e sostegno sociale (A., Bandura, 2000, p. 623).

Tuttavia, le disfunzioni lavorative, generate da stress occupazionale, insorgono anche quando si creano delle situazioni in cui il lavoratore si trova "intrappolato" in lavori che sono al di sotto delle loro capacità (Osipow e Davis,

1988) o quando sono arrivati ad «una stabilizzazione della loro carriera e hanno poche possibilità di mettere a frutto le loro abilità o di migliorarle.

In queste circostanze, lo stress si produce attraverso l'autosvalutazione, per il fatto di non utilizzare meglio il proprio talento, e attraverso la stigmatizzazione sociale, per il fatto di essere stati lasciati da parte in occasione di una promozione, invece che per la previsione delle conseguenze negative derivanti dal non essere riusciti a gestire carichi di lavoro pesanti» (ad es. un'insegnante che ha difficoltà nello spiegare un concetto o pensa di non essere in grado di poter gestire i vari impegni didattici) (A., Bandura, 2000, p. 624).

Le diverse situazioni lavorative, vissute dall'insegnante, derivano da come loro percepiscono lo *stressor occupazionale* ed in parte dal proprio livello di autoefficacia: «chi ha un senso di efficacia ridotto si lascia stressare dagli eccessi di richieste lavorative e di responsabilità connesse al ruolo. Chi invece ha un senso di efficacia elevato si sente frustrato e stressato quando ha poche opportunità per utilizzare a pieno le proprie doti» (A. Bandura, 2000, p. 624).

Chi svolge "lavori di servizio" deve affrontare e gestire ogni giorno le richieste ed i problemi di altre persone le quali, a lungo termine, possono sviluppare l'apatia riducendo la fiducia nella propria capacità di portare agli altri dei benefici significativi. Ciò che deriva dalla sindrome di burnout e dalle disfunzioni lavorative può far sviluppare nel soggetto una sensazione di esaurimento psichico e fisico, che può sfociare, in alcuni casi, anche in patologie mentali più gravi. Inoltre, queste difficoltà, in particolari circostanze, potrebbero "trascinarsi" nella quotidianità dell'individuo sotto forma di conflitti familiari o, in casi rari, abuso di sostanze (A., Bandura, 2000, pp. 624-625).

Chwalisz, Altmaier e Russell (1992), partendo dal presupposto che l'autoefficacia è un fattore predittivo dell'adattamento alle pressioni emozionali del lavoro, hanno analizzato e valutato «in che misura le attribuzioni causali degli insegnanti in relazione allo stress lavorativo e la loro autoefficacia per la gestione

degli stressor ha influito sul loro stile di fronteggiamento e sui diversi tipi di reazioni di burnout» (A. Bandura, 2000, p. 625).

Dall'analisi delle relazioni casuali (fra autoefficacia ed attribuzioni casuali) è emerso che nonostante «la convinzione di agentività personale sia correlata al senso di efficacia, né le convinzioni sulle cause dello stress lavorativo né la loro persistenza né la loro modificabilità erano correlate alle strategie di fronteggiamento o alle relazioni di burnout» (A. Bandura, 2000, p. 625). Difatti, il senso di inefficacia occupazionale è ritenuto un mediatore centrale del *burnout*.

Molto spesso, le reazioni di fuga ai vari *stressor* lavorativi/occupazionali (cronici) alimentano e favoriscono il *burnout*; al contempo, le esperienze avversive di burnout "sollecitano" le reazioni di fuga. Alcuni individui hanno la naturale tendenza ad abbandonare il proprio lavoro in quanto preferiscono occuparsi di attività che possano garantire loro più successi e soddisfazioni (A. Bandura, 2000, p. 626). Inoltre, gli individui che si sentono sotto pressione, solitamente, hanno un basso senso di efficacia per le distrazioni utili e così si auto-convincono di non possedere il tempo e le energie utili per coltivare interessi piacevoli nel tempo libero.

In ambito scolastico tali pressioni si traducono in un costante assenteismo da parte degli insegnanti, i quali iniziano a percepire il loro lavoro come un sacrificio manifestando malessere e preoccupazione. L'assenteismo ogni anno provoca grandi perdite (a scuola ha delle forti ripercussioni sull'organico dei docenti, mentre, in azienda può provocare perdite elevate di denaro e ridurre la produttività). L'assenteismo spesso è dipeso, nel caso degli insegnanti, da alcuni fattori tra cui: problemi familiari; conflitti con i superiori (dirigente) e con i colleghi; difficoltà con i mezzi di trasporto; elementi di stress lavorativo; noia ecc., i quali accrescono così le difficoltà non solo sul posto di lavoro ma anche nelle relazioni tra i colleghi (A., Bandura, 2000, p. 627).

Per ridurre e combattere l'assenteismo sul posto di lavoro Frayne e Latham (1987) hanno dato vita ad un programma efficace che miri allo sviluppo *dell'efficacia auto-regolatoria*.

Ai dipendenti e insegnanti che si assentavano spesso è stato insegnato loro a gestire al meglio la motivazione personale ed il loro comportamento. «Essi hanno monitorato le loro presenze, analizzato i problemi personali e sociali che interferivano con la presenza al lavoro e appreso alcune strategie per superare tali ostacoli. Si sono posti dei sotto-obiettivi per aumentare la frequenza lavorativa e si sono ricompensati per il raggiungimento dei propri obiettivi.

Per aumentare la resilienza, hanno analizzato le condizioni che avrebbero potuto provocare un ritorno all'assenteismo e hanno sviluppato alcune strategie di fronteggiamento per affrontarle qualora si fossero presentate […]. Il *training* di autoregolazione ha aumentato le convinzioni di efficacia per il superamento degli ostacoli che portavano i dipendenti a mancare dal lavoro; il senso di efficacia auto-regolatoria, inoltre, ha continuato a rafforzarsi nel corso del tempo […]. Essi non solo hanno migliorato la loro presenza lavorativa ma hanno mantenuto questi cambiamenti in un arco di tempo di nove mesi […]. Il senso di efficacia auto-regolatoria alla fine del training ha predetto la presenza al lavoro nove mesi più tardi» (A. Bandura, 2000, p. 627).

Da alcune conversazioni personali dei dipendenti è emerso che prima del *training* di autogestione spesso dichiaravano malattie quando in realtà avevano problemi sociali e personali.

Difatti, dopo aver acquisito tutte le competenze utili a gestire i loro problemi personali, si sono assentati dal luogo di lavoro solo in caso di vera malattia o appuntamento medico (visita specialistica).

I dipendenti hanno mostrato grande soddisfazione del programma di *training* preposto, aumentando le loro presenza ed ottenendo vantaggi occupazionali e personali (A. Bandura, 2000, pp. 627-628).

Infine, gli Studiosi, hanno sviluppato alcune strategie per fronteggiare le disfunzioni lavorative, in particolare si sono focalizzati sul ritorno all'assenteismo qualora si fosse ripresentato: attraverso la capacità di gestire i problemi di vita dei lavoratori, le loro emozioni e le loro capacità, sia per gli insegnanti sia per i dipendenti, si possono ottenere vantaggi personali, occupazionali ed il loro *stress,* soprattutto occupazionale, si ridurrà notevolmente.

CAPITOLO QUARTO

AUTOEFFICACIA E STRESS DA LAVORO CORRELATO NEGLI INSEGNANTI: UN'INDAGINE EMPIRICA SUL TERRITORIO ITALIANO

4.1 *Introduzione*

Nel seguente capitolo di tesi verrà analizzata, a livello quantitativo, l'indagine inerente *all'autoefficacia e lo stress da lavoro correlato*, condotta a livello Nazionale su tutto il territorio italiano. Questo studio nasce dalla volontà di affrontare un tema "multisfaccettato" e ricco di spunti di riflessione, il quale investe sempre più le nostre Istituzioni scolastiche ed in particolare gli insegnanti. Difatti, lo stress da lavoro correlato, negli ultimi anni ha raggiunto proporzioni epidemiche importanti, incidendo soprattutto sui «lavoratori dei Paesi occidentali a tecnologia avanzata», diventando, oggigiorno, oggetto di studio scientifico Nazionale ed Internazionale.

Nell'attuale società caratterizzata da repentini mutamenti, l'ambiente lavorativo viene percepito, spesso, come «freddo, ostile, esigente in termini sia economici sia psicologici». Gli individui sono "stremati" a livello emotivo, spirituale e soprattutto fisico, a causa delle continue richieste lavorative e familiari, le quali riducono sia il loro entusiasmo (lavorativo/personale) sia la loro energia.

Tali mutamenti, dovuti ad una società sempre più dinamica ed in continua trasformazione, hanno reso le persone particolarmente vulnerabili e "ciniche"; infatti, preferiscono restare in disparte e non farsi coinvolgere troppo. In questo modo «la gioia del successo e il brivido della conquista sono sempre più difficili da ottenere». Tale fenomeno «rappresenta una grande battuta d'arresto lungo la strada intrapresa per una migliore vita lavorativa».

Difatti, «negli ultimi 50 anni, il luogo di lavoro si è evoluto in termini di umanità», ma oggigiorno, a causa dell'evoluzione dello stress occupazionale, sta prendendo forma il concetto di «lavoro come macchina efficiente», il quale induce l'individuo a non percepire più l'ambiente lavorativo come luogo sicuro e salutare, dove «le persone possono esprimere il loro potenziale attraverso un lavoro essenzialmente gratificante e per il quale vengono ricompensate in modo equo» (Maslach, C., e Leiter, M., P., 2000, pp. 9-17).

Lo stress da lavoro occupazionale, se non gestito bene, nel corso del tempo può dar luogo a vere e proprie *sindromi da burnout*, generando delle ripercussioni non solo a livello professionale (ambito lavorativo) ma anche a livello fisiologico e psicologico (sfera personale).

Recentemente l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha inserito, nella nuova Classificazione Internazionale delle Malattie (ICD-11), la sindrome del burnout definendola non come una "malattia a sé stante", ma come sindrome di tipo occupazionale (inerente l'ambito lavorativo). Il burnout è una conseguenza dello stress cronico sul lavoro, il quale non è stato gestito efficacemente nel corso del tempo.

Difatti il burnout, anche se non rappresenta una vera e propria condizione medica e/o malattia mentale, ha delle forti ripercussioni sullo stato fisico, psicologico e sociale, influendo anche nei confronti delle persone coinvolte quali: le famiglie e l'ambiente lavorativo (ad es. colleghi).

La sindrome di Burnout sviluppa nell'individuo un senso di esaurimento, annullamento e svuotamento nei confronti del proprio lavoro, prediligendo uno

stato d'animo incentrato sul cinismo, sulla negatività e sul risentimento nei confronti dei colleghi e dei propri superiori (Dirigente).

Ricerche accademiche Nazionali ed Internazionali hanno evidenziato più volte come gli insegnanti siano esposti in misura notevole a stress occupazionale e a burnout, i quali incidono notevolmente sul loro senso di efficacia personale.

A partire da anni '30, «Hicks mostrava come il 17% degli insegnanti fosse abitualmente nervoso e l'11% avesse sofferto di esaurimento nervoso; le ricerche condotto dalla *National Education Association* sull'arco di sessant'anni hanno messo in luce come i docenti soffrano regolarmente di problemi di salute, assenteismo e calo delle performance in conseguenza delle condizioni lavorative)». Analogamente, secondo «Rudow (1999), sia nei Paesi occidentali sia in quelli orientali, circa il 70% dei docenti mostra ripetutamente sintomi di stress, e circa il 30% sintomi distintivi di burnout» (Castelli, L., p. 31)[91].

In Gran Bretagna, nel 2000, *l'Associazione Nazionale dei Direttori di scuola* «segnalava come il 40% dei docenti avesse incontrato un medico per problemi legati allo stress nell'anno precedente» (Castelli, L., p. 31)

Ad incidere notevolmente sullo stress dei docenti è sicuramente il sovraccarico lavorativo e le numerose ore[92] lavorative, basti pensare che in Giappone secondo un recente studio, effettuato dal Prof. Ryo Uchida, (dell'Università di Nagoya e recentemente riportato dal Corriere della Sera), condotto su un campione di 924 docenti (con un'età compresa tra i 20 ed i 50 anni),

[91] *Il disagio lavorativo dei docenti: il ruolo delle relazioni all'interno della scuola*
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi70-TJ6t38AhUlRuUKHciFBrQQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fm4.ti.ch%2Ffileadmin%2FDECS%2FDS%2FRivista_scuola_ticinese%2FST_n.322%2FST_322_castelli_il_disagio_lavorativo_docenti.pdf&usg=AOvVaw1AkRYcrRcaKjaLjFLQtJ7p
data ultima consultazione:
23/01/2023

[92] Difatti, tra le domande inserite nella *sez. II (questionario docenti)* alla domanda n. 11 è stato chiesto agli insegnanti: Quante ore giornaliere dedica all'attività lavorativa? Questa informazione è fondamentale per poter conoscere il numero (medio) di ore che ogni docente svolge in più rispetto al proprio contratto e orario lavorativo (lavoro sommerso/non retribuito).

il 74,4% dei docenti giapponesi, afferenti alle scuole medie inferiori, svolge oltre le 80 ore di straordinario al mese (circa 11/12 ore di lavoro al giorno), soglia definita dal Ministero della Salute come potenzialmente fatale/critica[93].

In una ricerca condotta in Italia[94] dal Prof. Silvano Mignanti, (docente di Informatica presso un istituto superiore di Civitavecchia), si evince che su 1.800 ore annue di lavoro, il docente ne dedica alla didattica non oltre il 60%, pertanto, circa 800 ore annue non sono né visibili né retribuite, in quanto non presenti nel contratto lavorativo.

Dall'analisi dei dati il Prof. Mignanti ha effettuato una *stima delle ore "effettivamente lavorate"* in un anno da un docente afferente agli Istituti secondari di secondo grado, suddividendo le varie attività in ben 14 macrocategorie (tab. H), di seguito ripartite: «ore di lezione frontale; partecipazione ad organi collegiali, consigli di classi, dipartimenti etc.; ricevimento genitori; viaggi di istruzione, visite, eventi e simili; preparazione e correzione compiti, preparazione lezioni e relativi materiali; preparazione documentazione (programmi, programmazioni, griglie, PDP, PEI); preparazione e correzione compiti e svolgimento esami integrativi e/o di recupero; esami di maturità; funzioni aggiuntive all'insegnamento; controllo degli alunni in fase di ingresso/uscita dalla scuola; formazione continua; interazione con gli alunni/colleghi (in orario "extra"); ore

[93] *In Giappone il 75% dei docenti a rischio di morte per troppo lavoro: lavorano più di 11 ore al giorno (Orizzonte scuola)*
Testo disponibile al seguente link:
https://www.orizzontescuola.it/in-giappone-il-75-dei-docenti-a-rischio-di-morte-per-troppo-lavoro-lavorano-piu-di-11-ore-al-giorno/
data ultima consultazione:
06/02/2023

[94] Silvano Mignanti, Movimento Docenti Romani, "*Il lavoro sommerso dei docenti fra riunioni e documentazione: 52 ore e 45 minuti a settimana, altro che le 18 di lezione frontale*"
Testo disponibile al seguente link:
https://www.orizzontescuola.it/il-lavoro-sommerso-dei-docenti-fra-riunioni-e-documentazione-alla-fine-le-ore-lavorate-sono-uguali-a-quelle-di-altri-dipendenti-pubblici-facciamo-due-conti/
data ultima consultazione:
03/02/2023.

dedicate a progetti; attività "pro-bono" (orientamento, feste, attività extra-scolastiche)»[95] (Mignanti, S., pp. 1-6).

Macrocategoria	Attività	Dettagli attività	Ore annue
Lezione frontale			18/settimana
Riunioni			
	C. d. C.		75
	Collegi		19
	Dipartimenti		3
	GLO		20
Ricevimento			1h 15m
Viaggi			
	Viaggi di istruzione		96
	Eventi		9
Compiti e materiali			
	Preparazione compiti		
		Alunni	25
		Alunni DSA/BES/OM/OD	10
	Correzione compiti		180
	Preparazione lezioni		1/die
	Preparazione materiali		30 min/die
Documentazione			
	Programmazioni		5
	Programmi		5
	PDP/PEI		75
	Griglie		5
	Verbali		5
	Valutazioni alunni con disabilità		2h 30m
	Documento 15 maggio		3
Esami integrativi e di recupero			
	Preparazione		2
	Correzione		11h 15m
	Scrutini		7

[95] Silvano Mignanti, Movimento Docenti Romani, "*Stima sulle ore effettivamente lavorate in un anno da un docente di Scuola Secondaria Superiore*"
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiMkc-o0NH9AhX-gf0HHafmDTkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.orizzontescuola.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2022%2F03%2FStima-ore-docenti-FINALE.pdf&usg=AOvVaw2YMldiIhltIoRdi5CsdBZr
data ultima consultazione:
03/02/2023.

	Svolgimento scritto		5
	Svolgimento orale		7h 30m
Esame di maturità			
	Ore totali		79h 30m
		Retribuite	29
		Non retribuite	50h 30m
Funzioni aggiuntive all'insegnamento			
	Ore totali		68
		Retribuite	8h 30m
		Non retribuite	59h 30m
Controllo			
	Ingressi		10m/settimana
	Uscite		10m/settimana
Formazione continua			25
Interazioni			1
Ore "pro-bono"			2h 15m
Ore "buche"			2

Tab. H.- Impegno orario annuale delle attività dei docenti (Mignanti, S., p. 7[96])

Da una valutazione dei dati si evince che, mediante la somma di tutte le ore ed i minuti indicati nelle varie categorie, considerate anche le 34 settimane di lavoro annue, si registra un monte ore pari a circa 1800 ore[97]che, rapportato alle 34 settimane di "lavoro effettivo" annue, riporta un monte ore "settimanale" pari a 52 ore e 45 minuti. Inoltre, il Prof. Mignanti ha valutato le percentuali di impegno dei singoli docenti nelle varie macrocategorie, considerando sia le ore stimate in precedenza sia le mansioni del docente, raggruppando il tutto in 5 principali "attività" (cfr. fig. 13)

[96] Silvano Mignanti, Movimento Docenti Romani, "*Stima sulle ore effettivamente lavorate in un anno da un docente di Scuola Secondaria Superiore*"
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiMkc-o0NH9AhX-gf0HHafmDTkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.orizzontescuola.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2022%2F03%2FStima-ore-docenti-FINALE.pdf&usg=AOvVaw2YMldiIhltIoRdi5CsdBZr
data ultima consultazione:
04/02/2023.
[97] Considerando l'incertezza, del circa 10%, il range di riferimento potrebbe risultare tra le 1630 e le 2000 ore.

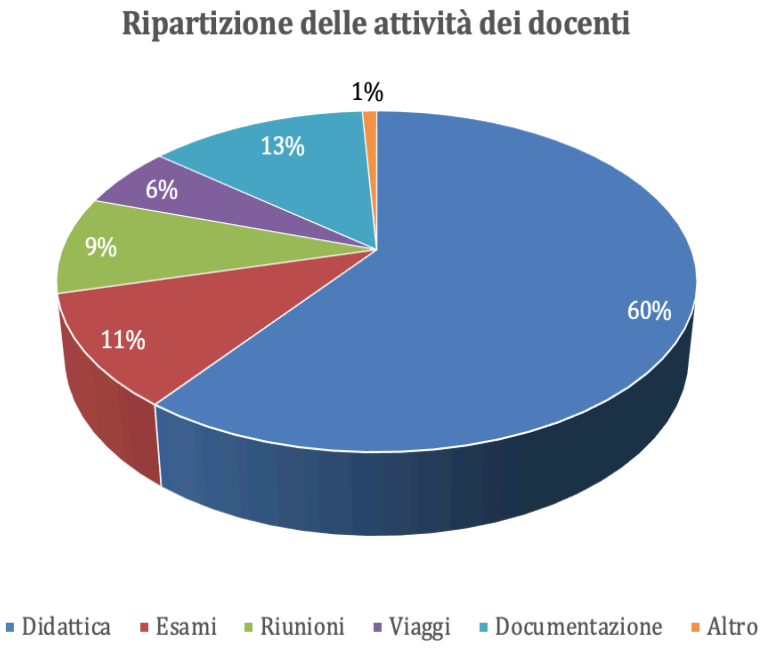


Fig. 13- Le 5 principali "attività" della funzione docente (Mignanti, S., pp. 8-9[98])

Dalla *fig n. 13* «emerge con chiarezza la situazione singolare per cui la didattica (lezione, preparazione delle lezioni, dei materiali, studio, correzione compiti, ideazione di attività didattiche personalizzate, etc.) impegna un buon 60% del tempo-lavoro del docente ma per il restante 40% del tempo il docente non insegna (Mignanti, S., pp. 7-9)»[99]. Se si considerano come importanti anche i momenti degli esami, così come i viaggi di istruzione, è possibile notare che quasi il 25% di

[98] Silvano Mignanti, Movimento Docenti Romani, "*Stima sulle ore effettivamente lavorate in un anno da un docente di Scuola Secondaria Superiore*"
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiMkc-o0NH9AhX-gf0HHafmDTkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.orizzontescuola.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2022%2F03%2FStima-ore-docenti-FINALE.pdf&usg=AOvVaw2YMldiIhltIoRdi5CsdBZr
data ultima consultazione:
04/02/2023.

[9999] Silvano Mignanti, Movimento Docenti Romani, "*Stima sulle ore effettivamente lavorate in un anno da un docente di Scuola Secondaria Superiore*"
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiMkc-o0NH9AhX-gf0HHafmDTkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.orizzontescuola.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2022%2F03%2FStima-ore-docenti-FINALE.pdf&usg=AOvVaw2YMldiIhltIoRdi5CsdBZr
data ultima consultazione:
03/02/2023.

questo tempo (circa un'ora ogni quattro) non è dedicato alla didattica, ma destinato a riunioni, produzione di documentazione ed attività burocratiche varie dove non vi è rapporto alcuno fra docente e discenti.

Dagli Studi condotti sul fenomeno dello Stress da lavoro correlato, possiamo rilevare che è ampiamente indagato a livello Internazionale, ma poco approfondito all'interno delle Istituzioni scolastiche, in quanto, nonostante siano state condotte numerose ricerche che hanno confermato la situazione in cui versano numerosi docenti, molti risultano ancora scarsamente informati sul fenomeno e sui rischi ad esso correlati (soprattutto psico-fisici).

La scarsa informazione, spesso risultato di una continua strumentalizzazione dei dispositivi tecnologici (mass media), non permette di analizzare oggettivamente e correttamente la situazione in cui si ritrovano molte istituzioni scolastiche, generando, spesso, una categoria di docenti "non fiduciosi" del sistema scolastico Nazionale.

Partendo dal quadro teorico di riferimento appena illustrato, la presente ricerca si propone di analizzare, a livello Nazionale, il fenomeno dello stress occupazionale dei docenti (con particolare riferimento alla correlazione tra *l'autoefficacia*, *sindrome di burnout* e *contesto scolastico*), in modo da poter avere un quadro della situazione più dettagliato, soprattutto in un'epoca in cui la pandemia (covid-19) ha inciso fortemente su tutto il sistema scolastico italiano.

4.2 *Presentazione della ricerca: ipotesi ed obiettivi*

Il presente disegno di ricerca ha l'obiettivo di indagare e approfondire se vi è una correlazione tra la gestione dei fattori di stress occupazionale e la dimensione personale di autoefficacia in ambito scolastico, intesa come la capacità dell'individuo di dominare specifiche attività inerenti al proprio funzionamento psicologico e sociale.

Lo studio di tale relazione parte dall'analisi delle ricerche condotte fino ad oggi in ambito Nazionale ed Internazionale in merito allo stress da lavoro correlato, soffermandosi, nello specifico, sul ruolo della motivazione e della gestione delle emozioni in ambito lavorativo e, in particolare, sul costrutto introdotto da Albert Bandura di *Self-Efficacy*.

La correlazione tra autoefficacia, stress da lavoro correlato/burnout e contesto scolastico (clima) è analizzata mediante i risultati della presente indagine empirica condotta, tra la fine del 2021 ed il 2022[100] in ambito Nazionale, sui docenti afferenti alle varie Istituzioni scolastiche, mediante la compilazione di una batteria di test (selezionati per la ricerca) somministrata attraverso la piattaforma *Google moduli* (cfr. parag. 4.4).

L'indagine empirica si basa su una metodologia di analisi di tipo quantitativo, la quale permetterà di ottenere dei dati "standardizzati" che potranno essere utilizzati anche per ulteriori studi futuri.

Per facilitare la rilevazione dei dati e per avere un'analisi più dettagliata degli stessi, si è deciso di utilizzare test che prevedessero risposte prevalentemente chiuse/multiple.

La ricerca si pone un duplice obiettivo:

- *il primo di natura descrittiva* pone attenzione alla letteratura nazionale ed internazionale di riferimento, contribuendo da un punto di vista teorico allo studio del fenomeno dello stress da lavoro occupazionale/burnout e dell'autoefficacia in ambito scolastico, concentrandosi sulle caratteristiche e sulle entità che caratterizzano tale fenomeno e sulle variabili ad esso correlate (clima);
- *il secondo di natura sperimentale* si propone di studiare il fenomeno attraverso un'ottica interdisciplinare, al fine di sviluppare strategie

[100] Periodo di emergenza pandemica da covid-19.

preventive a livello personale (psico-fisico), lavorativo (didattico) e sociale (contesto).

Il contributo che si vuole apportare alla letteratura di riferimento è quello di analizzare, durante un periodo di emergenza pandemica Nazionale, come lo stress abbia inciso nel contesto scolastico ed in particolare verificare se l'autoefficacia possa essere inversamente proporzionale a tale fenomeno (maggiore è la percezione dell'autoefficacia minore è il rischio di incorrere in sindrome di burnout).

Nello specifico tale fenomeno è analizzato mediante la correlazione tra il costrutto dell'autoefficacia ed il clima scolastico (variabile fondamentale per la percezione del luogo di lavoro), così da avere un quadro più dettagliato del fenomeno coinvolgendo simultaneamente più fattori (psicologici/cognitivi, sociali, emotivi, relazionali).

Nel dettaglio, sulla base della letteratura di riferimento e considerato il periodo storico (covid-19) in cui è stata somministrata la ricerca[101], sono state formulate alcune ipotesi, di seguito indicate:

a) non vi è una differenza di genere nei livelli di autoefficacia e nell'insorgenza del burnout;
b) gli insegnanti che svolgono questa professione da più anni sono più stressati e più predisposti a burnout rispetto a chi svolge questa professione da minor tempo;
c) la variabile dell'età degli insegnanti è rilevante nel burnout, in quanto si ipotizza che i docenti con un'età anagrafica maggiore siano più predisposti a stress/burnout e presentino un senso di autoefficacia minore;
d) non vi sono differenze tra centro, nord e sud rispetto ai livelli di autoefficacia e burnout;

[101] L'emergenza (in questo caso particolare riferimento al covid-19) rappresenta una variabile da attenzionare quale fenomeno predittivo, in quanto potrebbe influire sullo stress e sull'insorgenza del burnout.

e) gli insegnanti che hanno una percezione del clima scolastico positiva ed un buon livello di relazione con i propri colleghi evidenziano livelli di autoefficacia maggiori ed un minor rischio di burnout;
f) la formazione e l'utilizzo di metodologie didattiche innovative/attive possono influire sull'autoefficacia e sul burnout, rappresentando un fattore predittivo e di prevenzione.

Le ipotesi saranno verificate mediante un'analisi dei dati (quantitativa) riguardante lo stress, il burnout, l'autoefficacia ed il clima scolastico.

Nei successivi paragrafi verranno analizzati e descritti nel dettaglio tutti i test selezionati per la ricerca; inoltre verranno effettuate le analisi di ogni questionario ed infine saranno presentati i risultati finali.

4.3 *Strumenti utilizzati nella ricerca*

Per la realizzazione della presente indagine si è effettuata una ricerca ed analisi dei vari test/questionari che affrontassero i temi dell'autoefficacia, dello stress da lavoro correlato/burnout e della percezione del contesto scolastico (clima).

Inizialmente per l'implementazione dello strumento di indagine sono stati consultati ed esaminati numerosi questionari internazionali e nazionali, i quali hanno portato alla formulazione di varie ipotesi, che sono alla base della ricerca stessa (v. paragrafo 4.2).

Si è pensato di dedicare anche uno spazio (sez. II, domanda n. 26-27-28) inerente alla pandemia da covid-19, la quale ha introdotto la didattica a distanza ed ha modificato, seppure temporaneamente, gli assetti scolastici.

Dopo varie ricerche si è costruito uno strumento di indagine (*composto da 119 item*) strutturato in sei sezioni, di seguito indicate.

Presentazione della ricerca (sez. I)

-La prima sezione è dedicata alla descrizione della ricerca e alle varie indicazioni sulla compilazione del questionario (importante la specificazione sulla raccolta dei dati in forma anonima).

Questionario docenti (sez. II)

-La seconda sezione, *questionario docenti*[102] creato *ah hoc*, fondamentale per la raccolta delle "variabili" di sfondo e personali, è caratterizzata da *28 item*, i quali prendono in esame diversi aspetti inerenti al docente (genere; età; ordine e grado di scuola; provenienza; luogo/regione dove si insegna; ore lavorative giornaliere; titolo di studio; numero medio di studenti per classe; ruolo ricoperto/incarichi oltre alla docenza; utilizzo di strumenti/dispositivi tecnologici; percezione sulla possibilità di promuovere la dad *covid-19*; utilizzo di metodologie didattiche innovative/attive; precariato; partecipazione a corsi di formazione, ecc.).

Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti S.A.E.D. (sez. III)

-La terza sezione[103] è dedicata all'analisi del costrutto dell'autoefficacia ed è costituita dalla *Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.)* di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, adattamento italiano a cura di Biasi & Domenici (2013)[104]. Dopo aver esaminato vari strumenti inerenti all'analisi

[102] Appendice A.
[103] Appendice B.
[104] Cfr:
-Biasi, V., & Domenici, G. (2013). Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.). Traduzione della Teacher Efficacy Scale di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Roma: Laboratorio di Didattica e Valutazione dell'Università «Roma Tre».
-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, Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), doi: 10.7358/ecps-2014-010-bias, pp. 485-509.
-Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
-Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68(2), 202-248.

dell'autoefficacia, si è pensato di utilizzare la S.A.E.D., in quanto rappresenta uno strumento dalle buone caratteristiche metriche e molto utilizzato non solo a livello Nazionale ma soprattutto Internazionale. La presente scala, composta da *24 item*, ha lo scopo di aiutare a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche.

Lo strumento è costituito da tre fattori:

1. *Autoefficacia nel Coinvolgimento degli studenti* (Efficacy in Student Engagement), item: 1; 2; 4; 6; 9; 12; 14; 22.

Item	Quanto puoi fare…	Niente		Molto poco		Qualcosa		Abbastanza		Molto
1	Per ottenere il massimo dagli studenti più difficili?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Per aiutare gli studenti a sviluppare un pensiero critico?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Per motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per il lavoro scolastico?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Per portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Per aiutare i tuoi studenti a dare valore all'apprendimento?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Per favorire la creatività degli studenti?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Per migliorare la comprensione di uno studente che sta fallendo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Per assistere le famiglie nell'intento di aiutare i figli ad andare bene a scuola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

2. *Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento* (Efficacy in Instructional Strategies), item: 7; 10; 11; 17; 18; 20; 23; 24.

Item	Quanto puoi fare…	Niente		Molto poco		Qualcosa		Abbastanza		Molto
7	Per rispondere alle domande difficili dei tuoi studenti?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Per valutare il grado di comprensione dello studente di ciò che hai insegnato?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Per creare buone domande per i tuoi studenti?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Per adattare le lezioni al livello appropriato per i singoli studenti?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Per utilizzare una varietà di strategie di valutazione?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Per fornire una spiegazione alternativa o mostrare un esempio a studenti che inizialmente appaiono confusi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Per attuare strategie alternative nella tua classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Per fornire compiti adeguati a studenti molto capaci?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

3. *Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe* (Efficacy in Classroom Management) (La Marca, A., Di Martino, V., 2021, p. 58[105]), item: 3; 5; 8; 13; 15; 16; 19; 21.

[105] Cfr:
-La Marca, A., Di Martino, V., (2021). Validation of Teacher Self-efficacy (QAI) Questionnaire. Italian Journal of Educational Research, 26, 57-66.

Item	Quanto puoi fare…	Niente		Molto poco		Qualcosa		Abbastanza		Molto
3	Per contenere un comportamento di disturbo in classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Per rendere lo studente consapevole delle tue aspettative riguardo al suo comportamento?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Per stabilire procedure costanti al fine di sostenere le varie attività scolastiche senza problemi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Per ottenere che i bambini/ragazzi seguano le regole di classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Per tranquillizzare uno studente distruttivo e rumoroso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Per mettere in pratica un sistema di gestione dei diversi gruppi in cui si articola la classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Per interagire con alcuni studenti problematici che disturbano un'intera lezione?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Per rispondere efficacemente a studenti che hanno un atteggiamento insolente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi (sez. IV)

-La quarta sezione[106] è costituita dalla *Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi* di M.L. Farnese, F. Avallone, S. Pepe, R. Porcelli, realizzata in collaborazione con la Facoltà di Psicologia 2 Università degli Studi

[106] Appendice C.

di Roma 'Sapienza'[107]. La scala è composta da *24 item* i quali consentono di ottenere quattro distinti punteggi per docente, in relazione ai vari fattori che emergono. I punteggi ottenuti, mediante la somma delle risposte fornite alle domande/item che compongo la dimensione di riferimento, mettono in evidenza quattro fattori:

-maturità emotiva (item: 1; 2; 3; 4; 5; 6;);

Pensando alle sue esperienze di vita in generale, si sente capace di...		***Per nulla capace***	***Poco capace***	***Abbastanza capace***	***Molto capace***	***Del tutto capace***
1	Trasformare stress e ansia in energia positiva	1	2	3	4	5
2	Circoscrivere gli eventi stressanti nel solo ambito in cui avvengono	1	2	3	4	5
3	Gestire le situazioni stressanti	1	2	3	4	5
4	Avere autocontrollo nelle situazioni difficili	1	2	3	4	5
5	Affrontare imprevisti	1	2	3	4	5
6	Controllare l'impulsività nel prendere le decisioni importanti	1	2	3	4	5

-finalizzazione dell'azione (item: 7; 8; 9; 10; 11; 12);

Pensando alle sue esperienze di vita in generale, si sente capace di...		***Per nulla capace***	***Poco capace***	***Abbastanza capace***	***Molto capace***	***Del tutto capace***
7	Porsi obiettivi concreti e realizzabili	1	2	3	4	5
8	Stabilire gli obiettivi da raggiungere in futuro	1	2	3	4	5
9	Raggiungere l'obiettivo che si è prefissato	1	2	3	4	5
10	Darsi delle priorità	1	2	3	4	5
11	Individuare obiettivi adatti alle proprie capacità	1	2	3	4	5
12	Rispettare le scadenze	1	2	3	4	5

[107] Farnese M. L., Avallone F., Pepe S., Porcelli R. (2007). *Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi*, Temi&Strumenti, studi e ricerche 41 "Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro" realizzato da ISFOL in collaborazione con la Facoltà di Psicologia 2 Università degli Studi di Roma 'Sapienza'.

-fluidità relazionale (item: 13; 14; 15; 16; 17; 18);

Pensando alle sue esperienze di vita in generale, si sente capace di...		***Per nulla capace***	***Poco capace***	***Abbastanza capace***	***Molto capace***	***Del tutto capace***
13	Inserirsi facilmente in un gruppo	1	2	3	4	5
14	Confrontarsi con gli altri	1	2	3	4	5
15	Fornire sostegno agli altri	1	2	3	4	5
16	Chiedere aiuto agli altri	1	2	3	4	5
17	Stabilire buoni rapporti con tutte le persone	1	2	3	4	5
18	Gestire i conflitti con le persone	1	2	3	4	5

-analisi del contesto (item: 19; 20; 21; 22; 23; 24).

Pensando alle sue esperienze di vita in generale, si sente capace di...		***Per nulla capace***	***Poco capace***	***Abbastanza capace***	***Molto capace***	***Del tutto capace***
19	Comprendere il contesto in cui mi trovo	1	2	3	4	5
20	Comprendere le relazioni tra di- versi fatti e situazioni	1	2	3	4	5
21	"Leggere" l'ambiente e le situazioni da più punti di vista	1	2	3	4	5
22	Utilizzare un linguaggio adatto ai diversi contesti e situazioni	1	2	3	4	5
23	Capire, nelle diverse situazioni, cosa gli altri si aspettano da lei	1	2	3	4	5
24	Interpretare le richieste che le vengono fatte dagli altri	1	2	3	4	5

Maslach Burnout Inventory (sez. V)

-La quinta sezione[108] è costituita dal test *Maslach Burnout Inventory*,[109] definito quale primo strumento ideato per valutare il *burnout dei lavoratori*. Di questo strumento sono state effettuate varie traduzioni e validazioni (tradotte ad hoc per varie professioni dai sanitari ai docenti). Per lo *scoring* del test è stata utilizzata la versione italiana standardizzata e validata da Sirigatti e Stefanile.

Il Maslach Burnout Inventory è costituito da *22 item,* suddivisi in tre sottoscale:

[108] Appendice D

[109] Maslach C., Jackson A S., (1993). MBI: *Maslach burnout inventory*: manual; adattamento italiano a cura di Saulo Sirigatti e Cristina Stefanile, Firenze, Organizzazioni speciali.

1. *l'esaurimento emotivo* (composta da 9 item). Tale dimensione analizza la sensazione di essere tendenzialmente ed emotivamente esauriti dal proprio lavoro. Fanno parte di questo sottoscala i seguenti item: 1; 2; 3; 6; 8; 13; 14; 16; 20.

1	Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
2	Alla fine della giornata di lavoro mi sento al limite	0	1	2	3	4	5	6
3	Mi sento stanco quando mi sveglio al mattino all'idea di dover affrontare una giornata di lavoro	0	1	2	3	4	5	6
6	Lavorare con le persone per tutta la giornata mi richiede un grande sforzo	0	1	2	3	4	5	6
8	Mi sento crollare a causa del mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
13	Mi sento frustrato a causa del mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
14	Sento che svolgo il mio lavoro in maniera	0	1	2	3	4	5	6
16	Lavorare a contatto diretto con le persone mi stressa troppo	0	1	2	3	4	5	6
20	Sento che sto andando a rotoli	0	1	2	3	4	5	6

2. *La depersonalizzazione al lavoro* (composta da 5 item) misura la risposta impersonale che i docenti mettono in atto nei confronti dei propri studenti e la valuta la percezione/sensazione relativa alla propria capacità nel proprio lavoro e/o con i propri alunni. Fanno parte di questo sottoscala i seguenti item: 5; 10; 11; 15; 22.

5	Sento che mi occupo di alcuni dei miei alunni in modo impersonale, come se fossero oggetti	0	1	2	3	4	5	6
10	Sono diventato più insensibile degli altri da quando svolgo questo lavoro	0	1	2	3	4	5	6
11	Temo che questo lavoro mi indurisca emotivamente	0	1	2	3	4	5	6
15	Non mi preoccupo mai veramente di ciò che succede ad alcuni dei miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
22	Ho l'impressione che i miei alunni mi considerino responsabile di alcuni loro problemi	0	1	2	3	4	5	6

3. *La realizzazione professionale/personale* (composta da 8 item) è strettamente correlata ai processi di scelta lavorativa e alla percezione del

proprio lavoro, nonché al giudizio degli altri. Fanno parte di questo sottoscala i seguenti item: 4; 7; 9; 12; 17; 18; 19; 21.

4	Posso comprendere facilmente ciò che i miei alunni provano	0	1	2	3	4	5	6
7	Mi occupo molto efficacemente dei problemi che emergono con i miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
8	Ho l'impressione di avere un'influenza positiva sui miei alunni grazie al mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
12	Mi sento pieno di energie	0	1	2	3	4	5	6
17	Arrivo facilmente a creare un'atmosfera rilassata con i miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
18	Mi sento rinfrancato quando nel mio lavoro sono stato vicino ai miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
19	Ho fatto molte cose che valeva la pena nel mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
21	Nel mio lavoro tratto i problemi emotivi in modo molto tranquillo	0	1	2	3	4	5	6

Le risposte sono date e strutturate su di una scala *Likert di 7* punti da 0 a 6 e gli insegnanti devono indicare la frequenza dell'evento nella quale si riconoscono (0=Mai; 1=almeno qualche volta all'anno; 2=almeno una volta al mese; 3=più volte al mese; 4=una volta alla settimana; 5=più volte alla settimana; 6=tutti i giorni).

Per lo *scoring* e l'analisi dei dati è stata utilizzata la versione italiana (riferita agli insegnanti) standardizzata e validata da Sirigatti e Stefanile (1993) e tradotta da Albanese e Fiorilli (2007).

Revised School-Level Environment Questionnaire R-SLEQ, (sez. VI)

-La sesta sezione è costituita dal *Revised School-Level Environment Questionnaire*[110] *(R-SLEQ)*[111]*,* Johnson, Stevens, & Zvoch, (2007[112]).

[110] Cfr. Fischer, D., & Fraser, B., (1990). Validity and use of the school -Level Environment Questionnaire, Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, Boston, ERIC.
[111] Appendice E
[112] Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). *Teachers' perceptions of school climate: A validity study of the revised school level environment survey* (SLEQ). Educational and Psychological Measurement, 67, 833–844.

La versione utilizzata nella seguente ricerca è quella tradotta dalla Prof.ssa M., C., Matteucci et al.[113].

Il presente test sul clima scolastico (R-SLEQ) è costituito da *21 item*[114], i quali determinano ben 5 dimensioni (fattori), di seguito indicate:

1) *Collaboration/Collaborazione*: costituita da 6 item (1, 6, 11, 16, 20, 21).

Nella mia scuola…	1	2	3	4	5
1.Gli insegnanti definiscono i programmi didattici insieme	1	2	3	4	5
6. C'è una buona comunicazione tra gli insegnanti	1	2	3	4	5
11.Ho regolarmente l'opportunità di lavorare con altri insegnanti	1	2	3	4	5
16.Raramente io discuto le esigenze dei singoli studenti con gli altri insegnanti	1	2	3	4	5
20.L'insegnamento in aula raramente è coordinato fra insegnanti	1	2	3	4	5
21.Nella mia scuola NON si da sufficiente importanza ad un buon lavoro di squadra	1	2	3	4	5

2) *Student Relations/Relazione con gli studenti*: costituita da 4 item (2,7, 12, 17).

[113] Trad. e Ita e a cura di Matteucci, M.C., Guglielmi, D. & Lauermann, F. (2017)
-Matteucci, M.C., Guglielmi, D. & Lauermann, F. (2017). *Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing*. Soc Psychol Educ 20, 275–298.
Cfr:
-Matteucci, M. C. (2007). *Teachers facing school failure: The social valorization of effort in the school context.* Social Psychology of Education, 10(1), 29–53.
-Matteucci, M. C. (2008). *Transferring corporate social responsibility to the school context: Teachers' perceived responsibility for students' failure*. In A. R. Timpere (Ed.), Corporate social responsibility (pp. 207–220). New York: Nova Science Publishers.
-Matteucci, M. C., & Gosling, P. (2004). *Italian and French teachers faced with pupil's Academic Failure: The ''Norm of Effort''*. European Journal of Psychology of Education, 19(2), 147–166.
-Matteucci, M. C., Tomasetto, C., Selleri, P., & Carugati, F. (2008). *Teacher judgments and pupils'causal explanations: Social valorization of effort-based explanations in school context*. European Journal of Psychology of Education, 23, 421–443.

[114] Ai fini della presente ricerca è stata scelta la versione breve del test, costituita da 21 domande divise per 5 aree, in quanto già l'intera batteria di questionari prevedeva 119 items.
La scala completa è composta da 56 items ed è suddivisa in 8 dimensioni (supporto studenti, affiliazione, rapporto colleghi, accordo di missione, empowerment, innovazione, risorse della scuola e pressione sul luogo di lavoro), ognuna contenente 7 items (School-Level Environment Questionnaire-SLEQ, adattamento Cede 2000).

Nella mia scuola…	1	2	3	4	5
2.La maggior parte degli studenti è cortese e rispettosa del personale della scuola	1	2	3	4	5
7.La maggior parte degli studenti sono disponibili e cooperano con gli insegnanti	1	2	3	4	5
12.Gli studenti di questa scuola sono ben educati	1	2	3	4	5
17.La maggior parte degli studenti è motivata allo studio	1	2	3	4	5

3) *School Resources/Risorse della scuola*: costituita da 4 item (3, 8, 13, 18).

Nella mia scuola…	1	2	3	4	5
3.Le attrezzature didattiche NON sempre sono accessibili	1	2	3	4	5
8.La biblioteca scolastica dispone di risorse e di materiali sufficienti	1	2	3	4	5
13.Apparecchiature video e film sono comodamente disponibili	1	2	3	4	5
18.Le attrezzature e le risorse NON sono adeguate	1	2	3	4	5

4) *Decision Making/Capacità decisionale*: costituita da 3 item (4, 9, 14).

Nella mia scuola…	1	2	3	4	5
4.Agli insegnanti è spesso chiesto di partecipare alle decisioni	1	2	3	4	5
9.Le decisioni sulla scuola sono prese dal dirigente scolastico	1	2	3	4	5
14.Non ho voce in capitolo nella gestione della scuola	1	2	3	4	5

5) *Instructional Innovation/Innovazione didattica*: costituita da 4 item (5,10,15,19).

Nella mia scuola…	1	2	3	4	5
5.Idee nuove e diverse sono sempre prese in considerazione	1	2	3	4	5
10.Nuovi corsi o materiali curriculari sono raramente realizzati	1	2	3	4	5
15.Nella mia scuola siamo disposti a provare nuovi metodi di insegnamento	1	2	3	4	5
19.Gli insegnanti di questa scuola sono innovativi	1	2	3	4	5

Tutti gli items sono progettati per una scala di risposta da 1 a 5 punti di tipo Likert[115].

[115] Dal test è possibile ricavare 5 dimensioni:
1.Collaboration: 1, 6, 11, 16, 20, 21.

Per gli item formulati positivamente (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 19) il punteggio è il seguente: 1=del tutto in disaccordo; 2=in disaccordo, 3 né in accordo né in disaccordo, 4=d'accordo, 5=del tutto d'accordo.

	Nella mia scuola…	1	2	3	4	5
1	Gli insegnanti definiscono i programmi didattici insieme	1	2	3	4	5
2	La maggior parte degli studenti è cortese e rispettosa del personale della scuola	1	2	3	4	5
4	Agli insegnanti è spesso chiesto di partecipare alle decisioni	1	2	3	4	5
5	Idee nuove e diverse sono sempre prese in considerazione	1	2	3	4	5
6	C'è una buona comunicazione tra gli insegnanti	1	2	3	4	5
7	La maggior parte degli studenti sono disponibili e cooperano con gli insegnanti	1	2	3	4	5
8	La biblioteca scolastica dispone di risorse e di materiali sufficienti	1	2	3	4	5
11	Ho regolarmente l'opportunità di lavorare con altri insegnanti	1	2	3	4	5
12	Gli studenti di questa scuola sono ben educati	1	2	3	4	5
13	Apparecchiature video e film sono comodamente disponibili	1	2	3	4	5
15	Nella mia scuola siamo disposti a provare nuovi metodi di insegnamento	1	2	3	4	5
17	La maggior parte degli studenti è motivata allo studio	1	2	3	4	5
19	Gli insegnanti di questa scuola sono innovativi	1	2	3	4	5

Invece, per le voci formulate negativamente (3, 9, 10, 14, 16, 18, 20, 21) il punteggio è il seguente: 5= del tutto in disaccordo, 4= In disaccordo, 3= Né d'accordo né in disaccordo, 2 = D'accordo, 1= del tutto d'accordo.

2.Student Relations: 2,7, 12, 17.
3.School Resources: 3, 8, 13, 18.
4.Decision Making: 4, 9, 14.
5.Instructional Innovation: 5, 10, 15, 19.

	Nella mia scuola…	1	2	3	4	5
3	Le attrezzature didattiche NON sempre sono accessibili	1	2	3	4	5
9	Le decisioni sulla scuola sono prese dal dirigente scolastico	1	2	3	4	5
10	Nuovi corsi o materiali curriculari sono raramente realizzati	1	2	3	4	5
14	Non ho voce in capitolo nella gestione della scuola	1	2	3	4	5
16	Raramente io discuto le esigenze dei singoli studenti con gli altri insegnanti	1	2	3	4	5
18	Le attrezzature e le risorse NON sono adeguate	1	2	3	4	5
20	L'insegnamento in aula raramente è coordinato fra insegnanti	1	2	3	4	5
21	Nella mia scuola NON si da sufficiente importanza ad un buon lavoro di squadra	1	2	3	4	5

4.4 *Somministrazione del questionario e piattaforma online*

I test utilizzati nella presente ricerca sono preceduti da una breve descrizione/introduzione (Sez. I) che ha come scopo quello di illustrare le finalità e gli obiettivi della ricerca. Nella descrizione vengono indicati gli scopi dell'indagine e viene specificato ai docenti che sarà garantito il rispetto dell'anonimato, in quanto i dati raccolti saranno utilizzati, solo, ai fini della presente ricerca, nel rispetto della legge sulla privacy (Legge n. 675 del 31 dicembre 1996).
Di seguito l'introduzione alla ricerca (Sez. I).

«Gentile Docente, nel ringraziarla per la disponibilità accordata, Le comunichiamo che la presente ricerca, realizzata nell'ambito del Corso di Dottorato in Imprese, Istituzioni e Comportamenti XXXV ciclo (Indirizzo Comportamenti, Cattedra di Psicologia Generale M-PSI/01) dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, ha come oggetto di indagine il rapporto tra l'autoefficacia, lo stress da lavoro correlato ed il contesto scolastico (clima). Le chiediamo, gentilmente, di rispondere al questionario considerando che non vi sono risposte giuste o sbagliate, la risposta migliore è quella più sincera, quella

che corrisponde alla sua esperienza personale. La ricerca è condotta nel rispetto delle norme sulla privacy, i dati rilasciati resteranno ANONIMI e saranno utilizzati in modo aggregato per la sola finalità di ricerca.
La registrazione delle risposte fornite non è relativa ad informazioni che consentano l'identificazione del rispondente. Per ogni sezione del questionario, troverà specifiche istruzioni che La guideranno nella compilazione.
Nel ringraziarla fin d'ora per aver contribuito con la Sua preziosa partecipazione alla realizzazione della ricerca, Le ricordiamo di cliccare il tasto "invia al termine della compilazione.
Buona compilazione!»

La creazione dell'intero questionario e la raccolta dei rispettivi dati (totale 1066 risposte) è avvenuta mediante l'utilizzo della piattaforma *Google Moduli,* piattaforma gratuita con rispettivo *Drive e Server*.

Per favorire la somministrazione è stata individuata una versione digitale (online, mediante la creazione di un link *google moduli*[116]), in modo da poter divulgare, a livello Nazionale, facilmente l'indagine. Per l'analisi dei dati (quantitativi) sono stati utilizzati diversi *software* tra cui*:* Microsoft Excel, il programma di statistica R[117], Jamovi[118] Clearly and Simply[119].

[116] Link google moduli questionario ricerca:
https://docs.google.com/forms/d/1FJ2RuT4GhK_4mQFNcVk1l7IyGq4QRXmtkB7CRa7fiYU/prefill
data ultima consultazione:
25 febbraio 2023
[117] Programma statistica R:
Link:
http://www.**r**-project.org
data ultima consultazione:
27 febbraio 2023
[118]The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.
R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from https://cran.r-project.org. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
[119] Intelligent data Analysis, modeling, Simulation and Visualization.

Prima di procedere alla somministrazione sono stati contattati (mediante invito/e-mail) numerosi Dirigenti di diversi Istituti Nazionali (dall'infanzia alla scuola secondaria di II grado), a cui è stato illustrato il progetto di ricerca e le rispettive finalità.

I dirigenti che hanno aderito alla ricerca hanno trasmesso il *link Google moduli* a tutti i docenti afferenti ai propri Istituti scolastici, mostrandosi molto disponibili e sensibili al tema affrontato. Difatti, hanno proposto, al termine del percorso di dottorato, di relazionare e presentare l'indagine, con i rispettivi risultati raggiunti, presso i propri Istituti, proponendo anche interviste e collaborazioni (seminari), in modo da divulgare la ricerca ed al contempo informare/formare i docenti sui possibili rischi e valutazioni di un fenomeno così multisfaccettato.

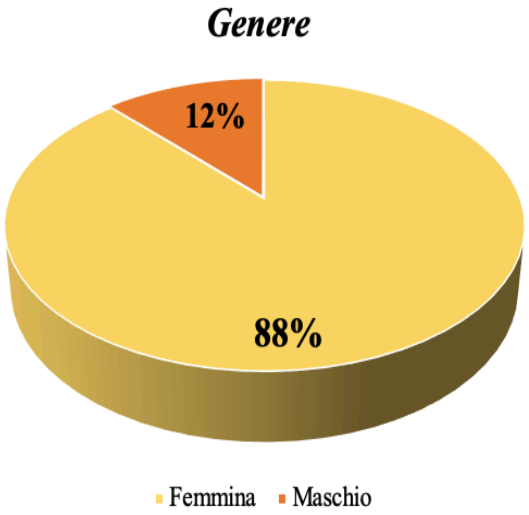
4.5 *Descrizione del Campione: variabili demografiche e geografiche*

Per la presente indagine di ricerca è stato adottato un piano di campionamento non probabilistico. Il questionario (composto da 119 item) è stato inviato a livello Nazionale presso vari Istituti scolastici ed i docenti che hanno partecipato alla ricerca *(n. 1066)* hanno aderito su base volontaria.

Riguardo alla variabile "demografica" (genere) gli insegnanti che hanno aderito alla ricerca sono prevalentemente femmine (n. 939; 88%), rispetto al genere maschile (n. 127) che ha registrato una partecipazione pari al 12% (cfr. grafico e tabella n. 1).

Questionario docenti		
Domanda n°1[120]: Genere?		
Tabella 1[121]	Frequenza	Percentuale
Femmina	939	88%
Maschio	127	12%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 1



Per quanto concerne l'età dei partecipanti, dai dati rilevati nella presente indagine, prevale la fascia d'età compresa tra i 51 e i 60 anni (38, 2%) (cfr. grafico e tabella n. 2), mentre per quanto riguarda le altre fasce d'età si rilevano le seguenti percentuali: meno di 20 anni lo 0,0%[122], dai 20 a 30 anni il 4,6%, dai 31 ai 40 anni il 15,4%, dai 41 a 50 anni il 31,1% ed infine la fascia d'età con più di 60 anni ha registrato una percentuale pari al 10%.

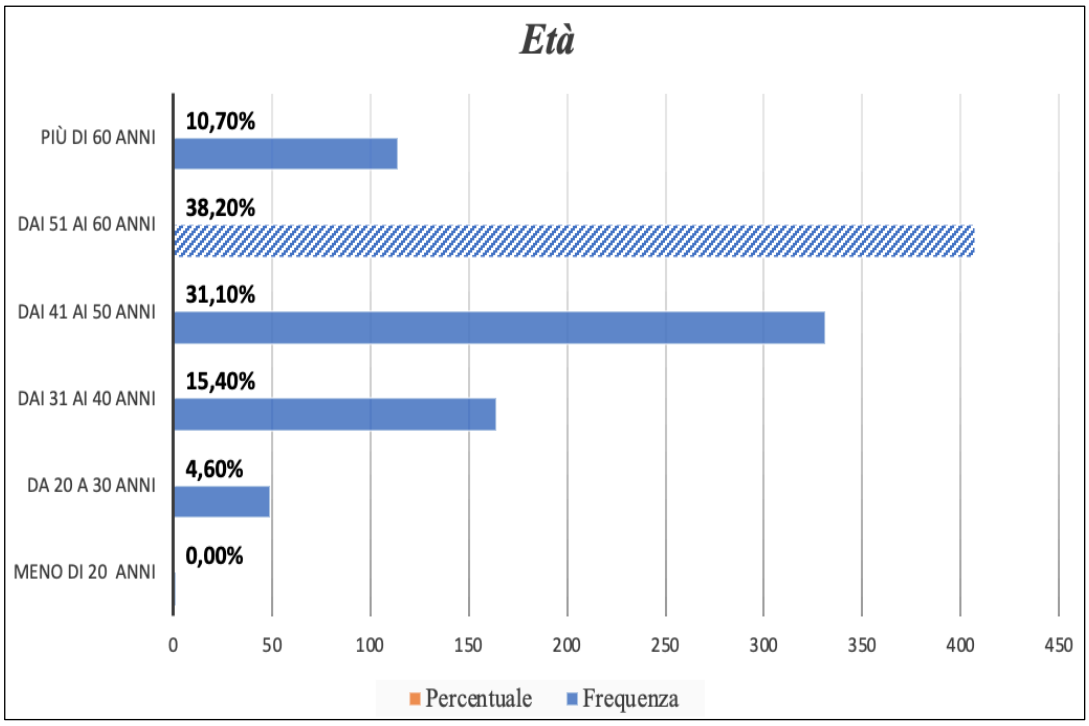
[120] Il numero della domanda riportato all'interno della tabella corrisponde all'ordine in cui le domande sono state somministrate nel primo questionario (questionario docenti).
[121] Dalla presente tabella non si procederà in ordine alfabetico, come per i precedenti capitoli, ma mediante numerazione in modo da avere una lettura più chiara dei risultati.
[122] Solo una risposta si è registrata per questa fascia d'età.

Questionario docenti

Domanda n°2:
Età?

Tabella 2	Frequenza	Percentuale
Meno di 20 anni	1	0,0%
Dai 20 a 30 anni	49	4,6%
Dai 31 a 40 anni	164	15,4%
Dai 41 a 50 anni	332	31,1%
Dai 51 a 60 anni	407	38,2%
Più di 60 anni	114	10%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 2



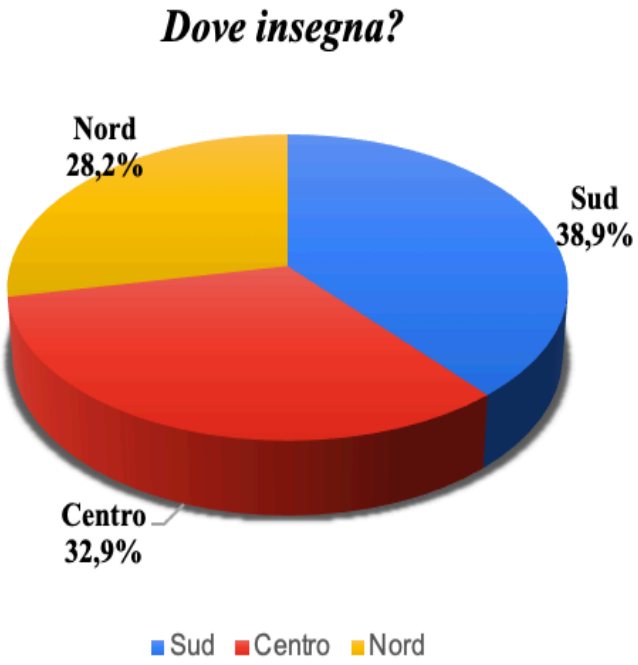
Complessivamente il campione della ricerca è così distribuito: nord (28,2%), centro (32,9%) e sud (38,9%). Dai dati si evince, seppur lieve, una maggiore partecipazione dei docenti afferenti al sud d'Italia (cfr. grafico e tabella n. 3).

Questionario docenti

Domanda n°9:
Dove Insegna?

Tabella 3	Frequenza	Percentuale
Nord	300	28,2%
Centro	351	32,9%
Sud	415	38,9%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 3



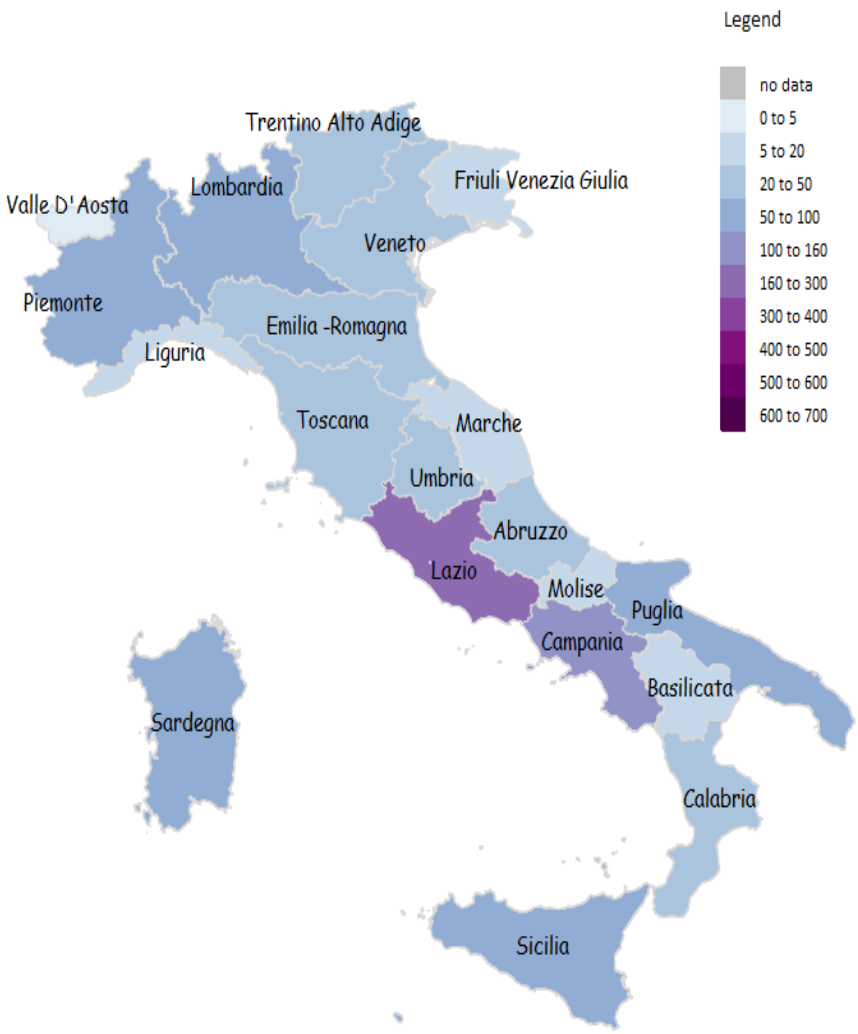
In particolare, come si evince dalla tabella n. 4 e dal grafico n. 4, sono state coinvolte nella presente indagine tutte e venti le regioni d'Italia, registrando una maggiore partecipazione dei docenti afferenti alle seguenti regioni: Lazio (n. 211; 19,80%); Campania (n. 154; 14,40%); Lombardia (n. 88; 8,20%); Piemonte (n. 86; 8,10%) e Puglia (n. 86; 8,10%).

Questionario docenti

Domanda n°10:
In quale regione?

Tabella 4	Frequenza	Percentuale
Sicilia	62	5,80%
Calabria	47	4,40%
Piemonte	86	8,10%
Lombardia	88	8,20%
Trentino Alto -Adige	23	2,20%
Abruzzo	21	2%
Sardegna	70	6,60%
Friuli-Venezia Giulia	17	1,60%
Lazio	211	19,80%
Toscana	47	4,40%
Liguria	12	1,10%
Puglia	86	8,10%
Campania	154	14,40%
Emilia-Romagna	40	3,80%
Marche	18	1,70%
Veneto	29	2,70%
Basilicata	14	1,30%
Molise	10	0,90%
Umbria	28	2,60%
Valle d'Aosta	3	0,30%
TOTALE	1066	100,00%

Grafico n. 4



4.6 Analisi dei dati

Nei successivi paragrafi, saranno analizzati singolarmente i vari *test* utilizzati nella ricerca. In un primo momento sarà effettuata un'analisi descrittiva delle variabili personali e lavorative emerse dal "Questionario docenti", dove per

ciascuna domanda (n. 28) verrà prodotta una tabella (contenente la frequenza e la percentuale) ed il rispettivo grafico (cfr. paragrafo n. 4.6.1).

Successivamente saranno analizzati i quattro test, i cui risultati verranno comparati con le rispettive scale originali (validate e standardizzate) e saranno verificate le ipotesi di partenza (cfr. paragrafi n. 4.6.2; 4.6.3; 4.6.4; 4.6.5; 4.7).

4.6.1 *Analisi descrittiva "Questionario docenti": variabili personali e lavorative*

Di seguito si riportano i risultati delle prime analisi descrittive relative al "Questionario docenti"[123], con particolare riferimento alle variabili personali (es. titolo di studio) e alle variabili lavorative (es. grado in cui insegna, funzioni/incarichi, ecc.).

Per ciascuna domanda è stata prodotta la tabella (frequenza e percentuale) ed il relativo grafico.

Come si evince dalla tabella n. 5 e dal grafico n. 5, la maggior parte dei docenti che hanno partecipato alla ricerca (40,4%) possiede una laurea Magistrale; mentre il 19,3% ha come titolo di studio il diploma, il 6,8% ha una laurea triennale, il 5,3% il dottorato di ricerca ed il 28,2% una specializzazione post-Laurea (SSIS, TFA, Master di I e di II livello, ecc.).

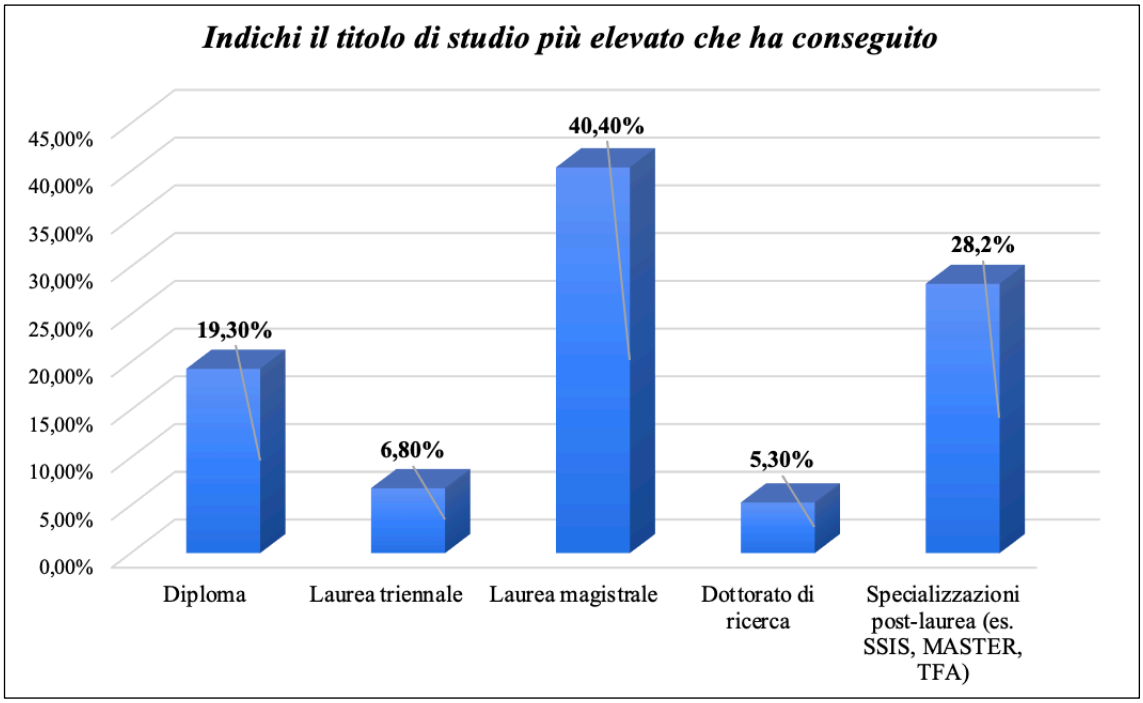
[123] Questionario creato ah hoc, composto da n. 28 domande. (Alcune domande riguardanti le dimensioni demografiche sono state già riportate nel paragrafo 4.5 "descrizione del campione", cfr. tab. e grafico n. 1; 2; 3; 4).

Questionario docenti

Domanda n°3:
Indichi il titolo di studio più elevato che ha conseguito.

Tabella 5	Frequenza	Percentuale
Diploma	206	19,3%
Laurea Triennale	73	6,8%
Laurea Magistrale	431	40,4%
Dottorato di ricerca	57	5,3%
Specializzazioni post-laurea	299	28,2%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 5



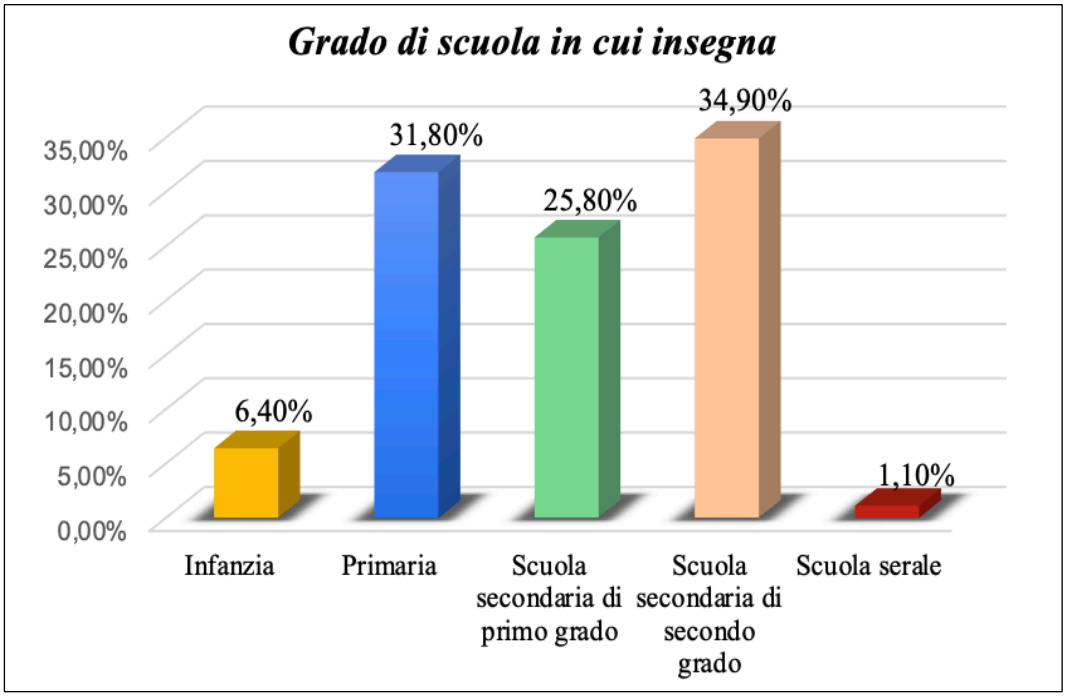
La ricerca ha coinvolto docenti afferenti a diversi gradi e dall'analisi dei dati il campione risulta così suddiviso: il 6,4% insegna nella scuola dell'infanzia, il 31,80% nella scuola primaria, il 25,80% nella scuola secondaria di primo grado, il 34,90% nella scuola secondaria di secondo grado e l'1,10% nella scuola serale (secondaria di II grado) (cfr. tab. 6 e grafico n.6).

Questionario docenti

Domanda n°4:
Grado di scuola in cui insegna

Tabella 6	Frequenza	Percentuale
Infanzia	68	6,40%
Primaria	372	31,80%
Secondaria di primo grado	275	25,80%
Secondaria di secondo grado	339	34,90%
Scuola serale	12	1,10%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 6



In particolare, i docenti delle scuole secondarie di secondo grado sono così ripartiti: il 51% insegna al Liceo, il 14% insegna presso un Istituto professionale, il 33% insegna presso un Istituto tecnico, mentre il 2% in altri istituti superiori.
Le risposte emerse dalla domanda n. 5 "**Se secondaria di secondo grado indichi il tipo di scuola**" sono 344, in quanto comprendono n. 339 risposte date dai docenti

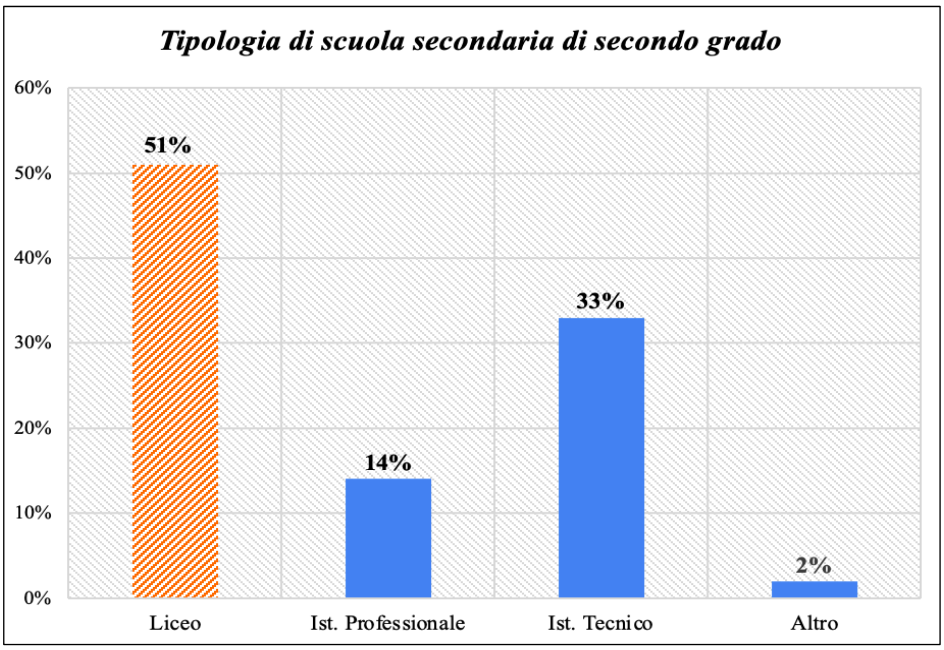
afferenti alla scuola secondaria di secondo grado e n. 5 risposte date da docenti che insegnano presso scuole serali di secondo grado (cfr. tab. 7 e grafico n. 7).

Questionario docenti

Domanda n°5:
Se secondaria di secondo grado indichi il tipo di scuola.

Tabella 7	Frequenza	Percentuale
Liceo	176	51%
Ist. Professionale	49	14%
Ist. Tecnico	113	33%
Altro	6	2%
TOTALE	344	100%

Grafico n. 7



Per la domanda n. 6 "**Quale disciplina insegna?**" si è deciso di suddividere le varie discipline in aree diverse (umanistica, matematico-scientifica, letteraria, ecc.), in modo da poter avere una visione più chiara delle varie materie divise in macroaree, in quanto risultavano indicate più di una disciplina a risposta, essendo la domanda aperta.

Come si evince dalla tabella n. 8 e dal rispettivo grafico (n. 8), le discipline risultano così ripartite: area matematico- scientifica l'11,7%, area letteraria il 32%, area umanistica il 7%, scienze motorie l'1,2%, area giuridica-economica l'1,7%, area linguistica il 12,6%, area artistica-tecnologica il 4%, sostegno il 6,5% ed infine tutte le discipline (infanzia/ primaria) il 23%.

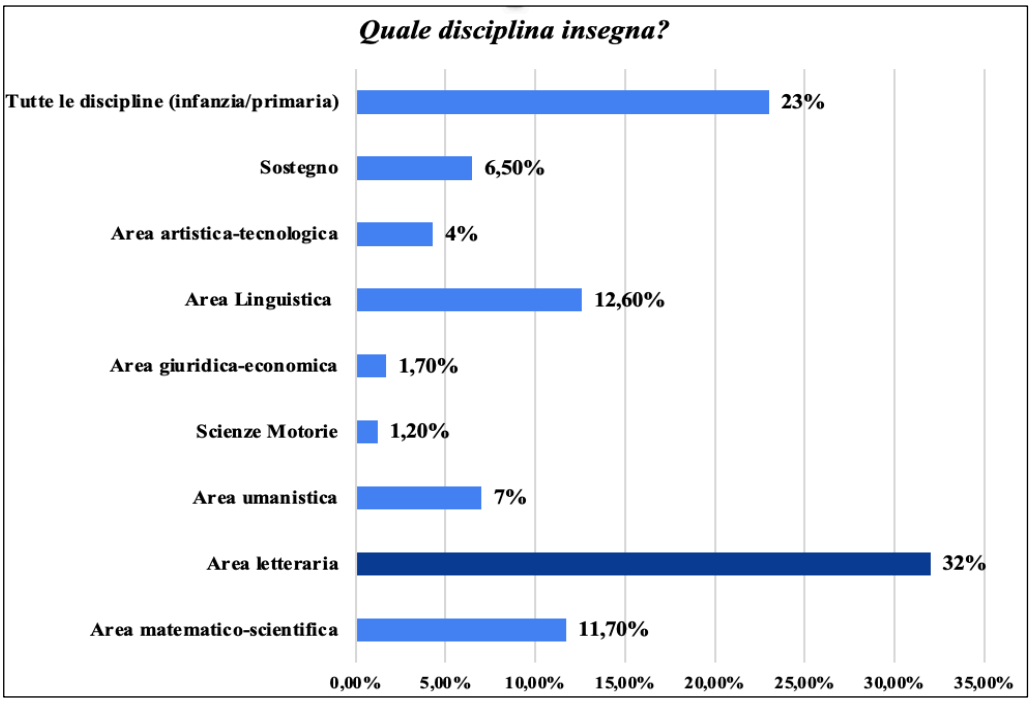
Dai dati è possibile rilevare che l'area disciplinare più indicata dal campione è quella letteraria che ha registrato una frequenza pari a 345 docenti.

Questionario docenti

Domanda n°6:
Quale disciplina Insegna?

Tabella 8	Frequenza	Percentuale
Area matematico-scientifica	125	11,70%
Area letteraria	345	32%
Area umanistica	78	7%
Scienze Motorie	13	1,20%
Area giuridica-economica	18	1,70%
Area Linguistica	134	12,60%
Area artistica-tecnologica	41	4%
Sostegno	69	6,50%
Tutte le discipline	243	23%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 8



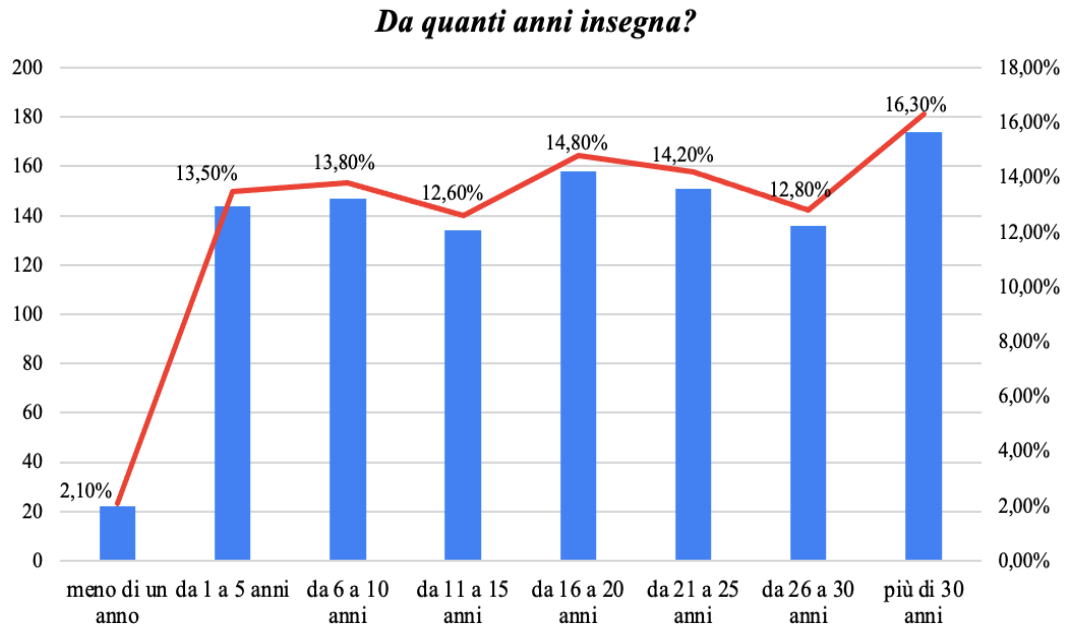
Alla domanda n. 7 "**Da quanti anni insegna?**" il 2,1% ha risposto meno di un anno, il 13,5% ha risposto da 1 a 5 anni, il 13,8% da 6 a 10 anni, il 12,6% da 11 a 15 anni, il 14,8% da 16 a 20 anni, il 14, 2 % da 21 a 25 anni, il 12,8% dai 26 ai 30 anni ed il 16,3% (la maggioranza del campione) ha dichiarato che insegna da più di 30 anni (cfr. tab. e grafico n. 9).

Questionario docenti

Domanda n°7:
Da quanti anni insegna?

Tabella 9	Frequenza	Percentuale
Meno di un anno	22	2,1%
Da 1 a 5 anni	144	13,5%
Da 6 a 10 anni	147	13,8%
Da 11 a 15 anni	134	12,6%
Da 16 a 20 anni	158	14,8%
Da 21 a 25 anni	151	14,2%
Da 26 a 30 anni	136	12,8%
Più di 30 anni	174	16,3%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 9



Il campione è composto da n. 872 docenti di ruolo (82%) e da n. 194 (18%) docenti che non sono di ruolo (cfr. tab. e grafico n. 10).

Questionario docenti

Domanda n°8:
È di ruolo?

Tabella 10	Frequenza	Percentuale
Si	872	82%
No	194	18%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 10



Alla domanda n. 11 "**Quante ore giornaliere dedica all'attività lavorativa?**" il 2,9% ha dichiarato di lavorare da 1 a 3 ore al giorno, il 20,5% da 4 a 5 ore al giorno, il 46,6% da 6 a 7 ore di lavoro al giorno ed il 30% dei rispondenti (n. 320) ha dichiarato di dedicare all'attività lavorativa più di 8 ore al giorno.

Le ore lavorative, soprattutto quelle che vanno oltre l'orario di lavoro settimanale di ogni docente definite "ore di lavoro sommerso", rappresentano una vera e propria piaga che gli insegnanti vivono quotidianamente, in quanto queste ore sono fondamentali per la riuscita del lavoro ma non vengo retribuite.

Difatti, nemmeno nel Contratto Collettivo Nazionale, la retribuzione delle cosiddette ore di lavoro sommerso è prevista. Tali ore, sommate al carico di lavoro che normalmente un docente deve effettuare, gravano non solo a livello fisiologico ma anche a livello psicologico, generando in alcuni casi fenomeni di stress occupazionale (cfr. tab. 11 e grafico n. 11)[124].

Spesso il numero delle ore di lavoro è dipeso anche dal numero di classi e dagli alunni che un docente deve seguire.

[124] Cfr. paragrafo 4.1.

Dai dati si evince (tab. 12 e grafico n. 12) che la maggior parte dei docenti che hanno partecipato alla ricerca (n. 351; 32,9%) insegnano in più di tre classi, mentre il 25,3% insegna in una classe, il 23,1% insegna in due classi ed il 18,7% in tre classi.

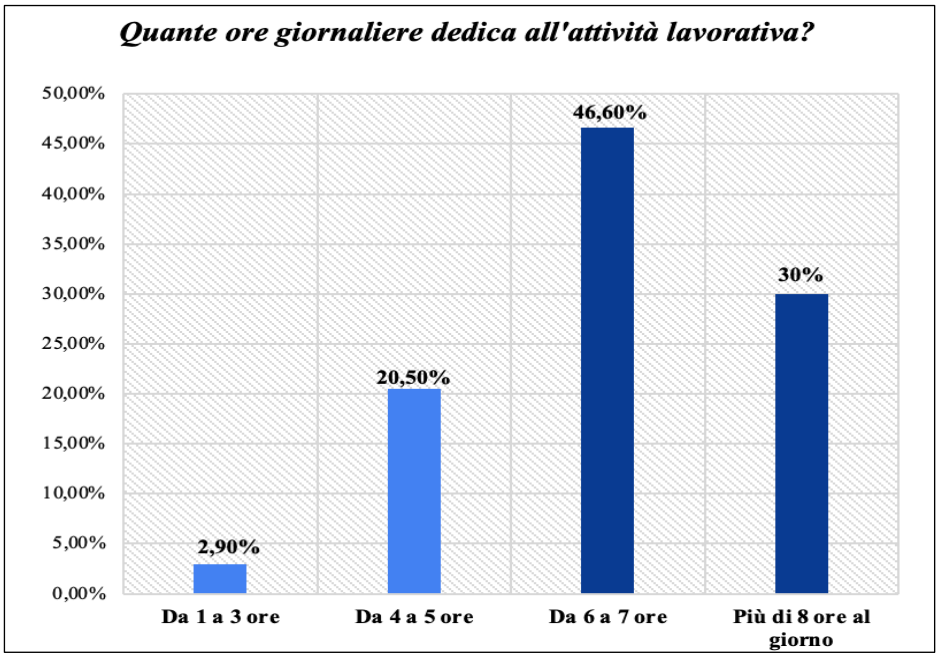
Inoltre, (cfr. tab. 13 e grafico n. 13) dall'analisi dei dati è emerso che la maggior parte del campione (39,2%) ha di media dai 21 ai 25 alunni, mentre, l'8,9% meno di 15 alunni, il 31,9% tra i 16 ed i 20 alunni ed il 20% più di 25 alunni.

Questionario docenti

Domanda n°11:
Quante ore giornaliere dedica all'attività lavorativa?

Tabella 11	Frequenza	Percentuale
Da 1 a 3 ore	31	2,9%
Da 4 a 5 ore	218	20,5%
Da 6 a 7 ore	497	46,6%
Più di 8 ore al giorno	320	30%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 11

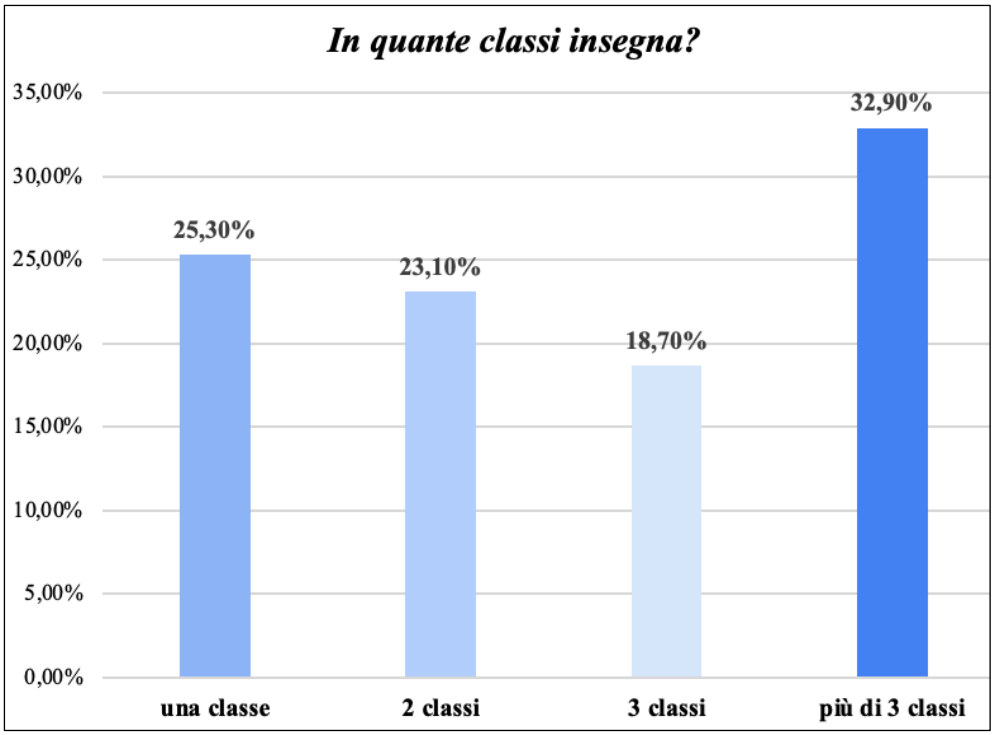


Questionario docenti

Domanda n°12:
In quante classi insegna?

Tabella 12	Frequenza	Percentuale
una classe	270	25,3%
due classi	246	23,1%
tre classi	199	18,7%
più di tre classi	351	32,9%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 12

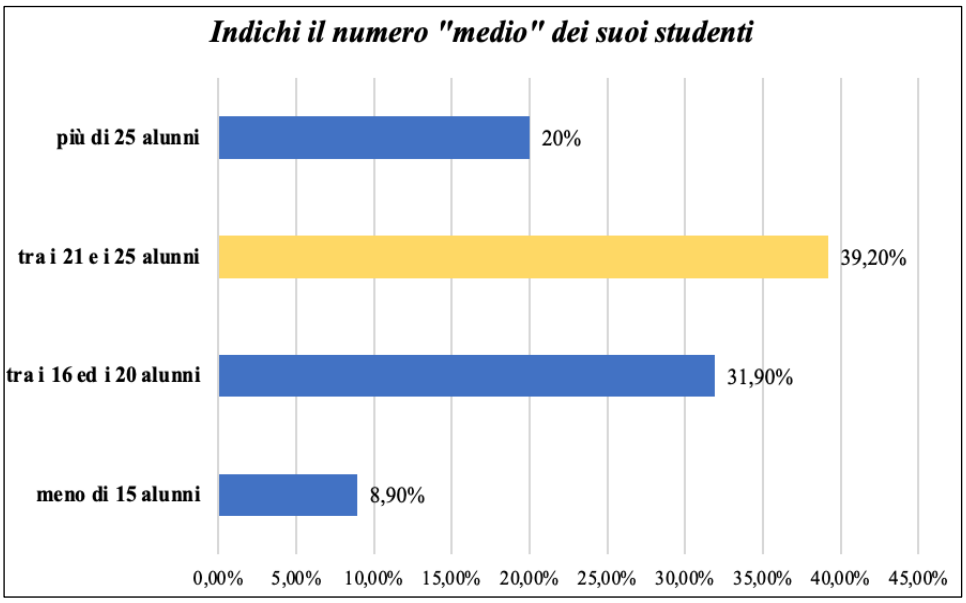


Questionario docenti

Domanda n°13:
Indichi il numero "medio" dei suoi studenti

Tabella 13	Frequenza	Percentuale
meno di 15 alunni	95	8,9%
tra i 16 ed i 20 alunni	340	31,9%
tra i 21 e i 25 alunni	418	39,2%
più di 25 alunni	213	20%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 13



Inoltre, la maggior parte dei rispondenti (n. 670 docenti), pari al 62,9%, ha dichiarato di svolgere altri incarichi oltre all'attività dell'insegnamento; mentre il 37,1% (meno della metà del campione) ha dichiarato di non svolgere ulteriori incarichi oltre all'insegnamento (cfr. tab. 14 e grafico n. 14).

Tra gli incarichi maggiormente svolti dai docenti vi è il Coordinatore di Classe (42,10%), seguono: altre funzioni (30,6%), la funzione strumentale (13,3%), il rappresentante in organi scolastici (7,2%), il sostegno (3%), il

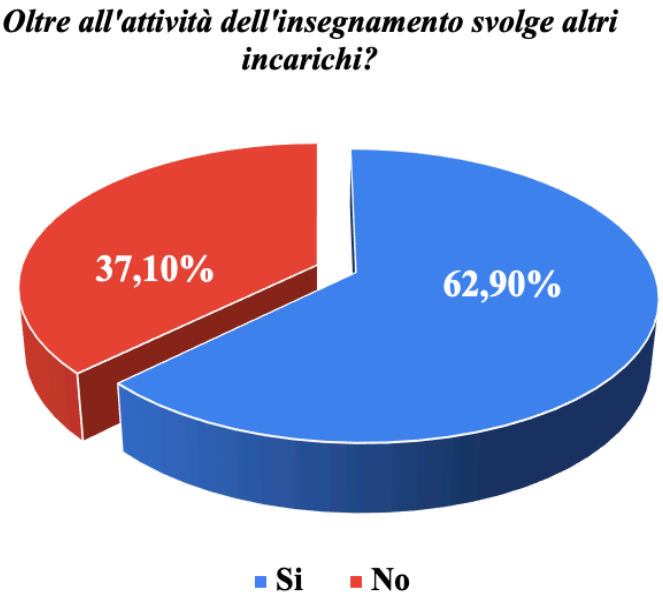
Vicepreside[125] (2%) ed infine il ruolo dirigenziale (1%) (cfr. tab. 15 e grafico n. 15).

Questionario docenti

Domanda n°14:
Oltre all'attività dell'insegnamento svolge altri incarichi?

Tabella 14	Frequenza	Percentuale
Si	670	62,9%
No	396	37,1%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 14



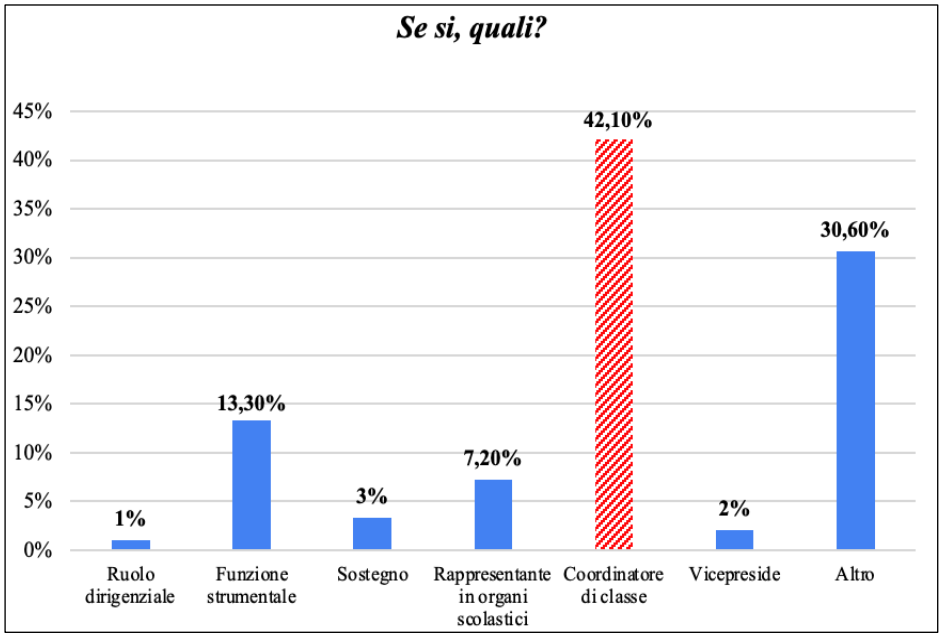
[125] Attualmente, nelle prassi scolastiche sono definiti come collaboratore 1 e collaboratore 2.

Questionario docenti

Domanda n°15:
Se si, quali?

Tabella 15	Frequenza	Percentuale
Ruolo dirigenziale	14	1%
Funzione strumentale	171	13,3%
Sostegno	61	3%
Rapp. in organi scolastici	84	7,2%
Coordinatore di classe	403	42,1%
Vicepreside	42	2%
Altro	311	30,6%
TOTALE	1086	100%

Grafico n. 15



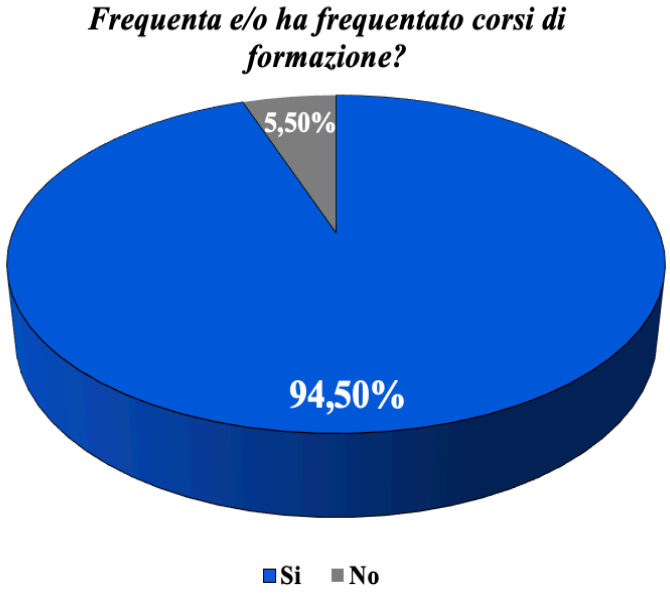
Come si evince dalla tab. n. 16 e dal grafico n. 16, la maggior parte dei docenti (94,5%) frequenta e/o ha frequentato dei corsi di formazione, mentre, solo il 5,5% non frequenta e non ha frequentato corsi di formazione.

Questionario docenti

Domanda n°16:
Frequenta e/o ha frequentato corsi di formazione?

Tabella 16	Frequenza	Percentuale
Si	1007	94,5%
No	59	5,5%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 16



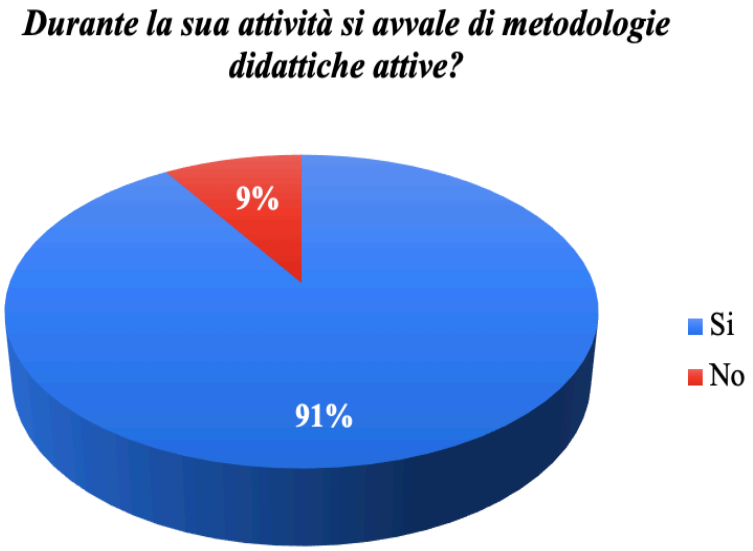
Ai docenti che hanno partecipato alla ricerca è stato chiesto se durante l'attività didattica si avvalessero di metodologie didattiche innovative/attive.
Dall'analisi delle domande è emerso che la maggior parte del campione (91%) utilizza metodologie didattiche attive, mentre solo il 9% non si avvale di metodologie attive durante la sua attività lavorativa (cfr. tab. 17 e grafico n. 17).

Questionario docenti

Domanda n°17:
Durante la sua attività si avvale di metodologie didattiche attive?

Tabella 17	Frequenza	Percentuale
Si	970	91%
No	96	9%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 17



Inoltre, alla domanda n. 18 "**Se si, quali?**" è stato chiesto, ai docenti che hanno dichiarato di utilizzare durante l'attività didattica metodologie attive, di indicarne una o più di una tra quelle elencate nel questionario.

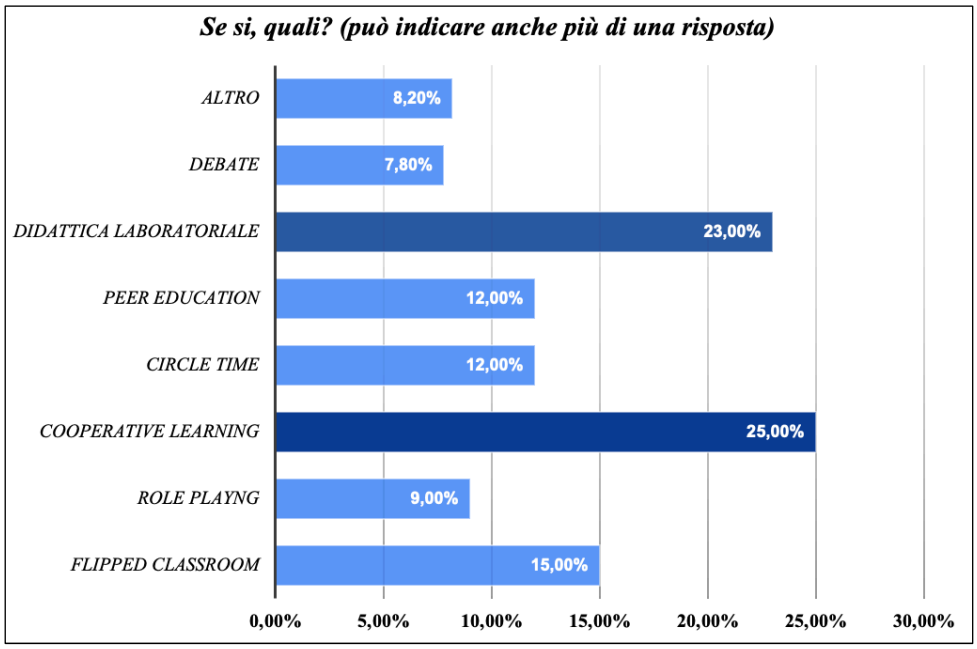
Dalle risposte si evince (cfr. tab. 18 e grafico n. 18) che tra le metodologie didattiche attive più utilizzate vi sono, in ordine di preferenza: il *Cooperative learning* (25%), la *Didattica Laboratoriale* (23%), la *Flipped Classroom* (15%), il *Circle Time* (12%), la *Peer Education* (12%), il *Role Playng* (9%), altre metodologie (8,2%) ed infine il *debate* (7,8%).

Questionario docenti

Domanda n°18:
Se si, quali? (può indicare anche più di una risposta)

Tabella 18	Frequenza	Percentuale
Flipped Classroom	401	15%
Role Playng	271	9%
Cooperative Learning	727	25%
Circle Time	352	12%
Peer Education	386	12%
Didattica Laboratoriale	665	23%
Debate	188	7,8%
Altro	197	8,2%
TOTALE	3187	100%

Grafico n. 18



I docenti che hanno aderito alla ricerca utilizzano, per la maggior parte, dispositivi tecnologici durante l'attività didattica (cfr. tab 19 e grafico n. 19). Infatti, il 96,2% ha dichiarato di utilizzare dispositivi tecnologici, mentre solo il 3,8% non utilizza dispositivi tecnologici.

Tra i dispositivi tecnologici maggiormente utilizzati vi sono, in ordine di preferenza: Computer 24%, Lim 23%, Tablet 14%, Smartphone 13%, Piattaforma

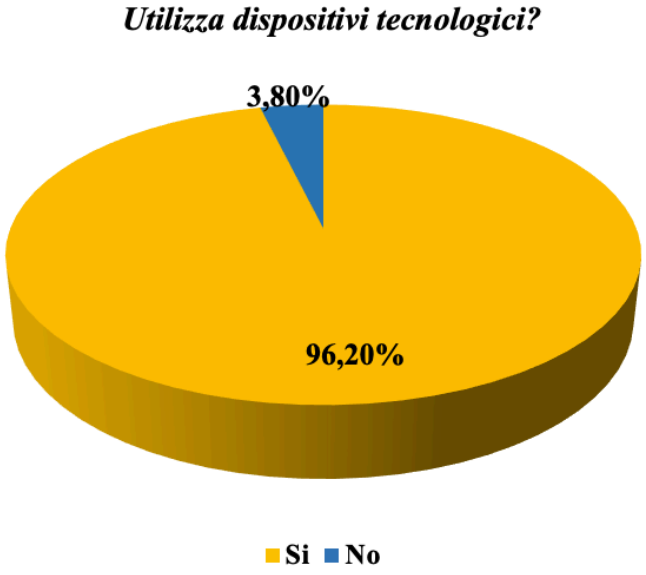
e-learning 11%, Proiettori 6%, Padlet 5%, Altro 4%, registratori 0% (cfr. tab. 20 e grafico n. 20).

Questionario docenti

Domanda n°19:
Utilizza dispositivi tecnologici?

Tabella 19	Frequenza	Percentuale
Si	1025	96,2%
No	41	3,8%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 19

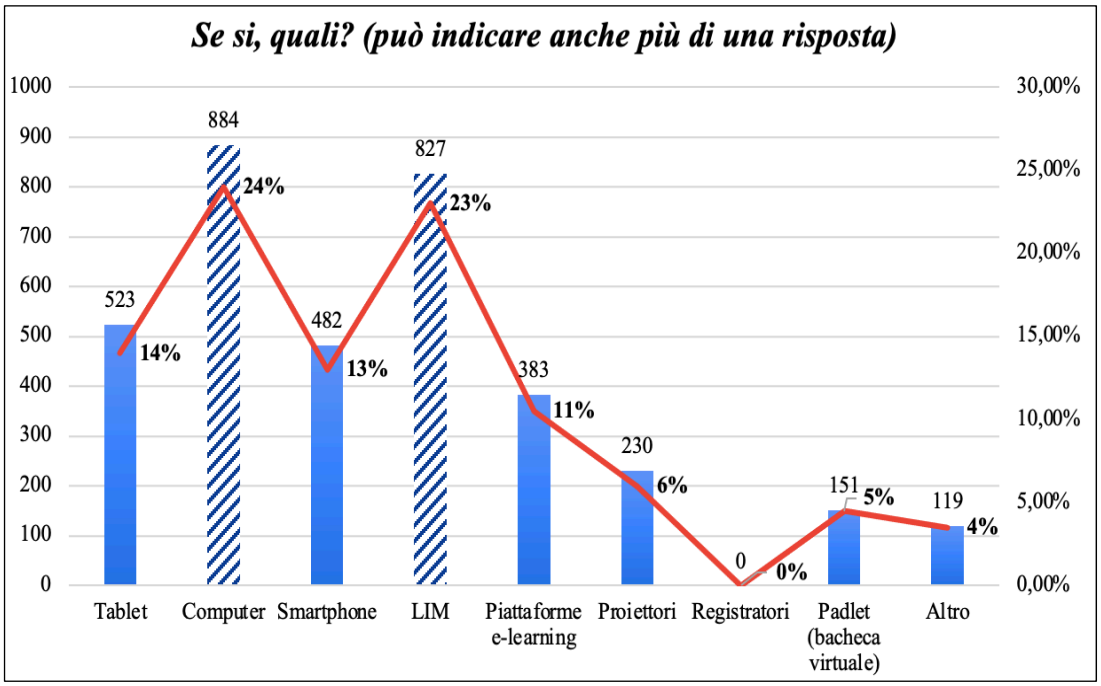


Questionario docenti

Domanda n°20:
Se si, quali? (può indicare anche più di una risposta)

Tabella 20	Frequenza	Percentuale
Tablet	523	14%
Computer	884	24%
Smartphone	482	13%
LIM	827	23%
Piattaforme e-learning	383	11%
Proiettori	230	6%
Registratori	0	0%
Padlet (bacheca virtuale)	151	5%
Altro	119	4%
TOTALE	3599	100%

Grafico n. 20



La presente ricerca è stata condotta durante la seconda fase della pandemia da covid-19. Pertanto, sono state effettuate delle domande ai docenti inerenti alla didattica al tempo del coronavirus, in modo da poter analizzare gli effetti prodotti dalla pandemia nelle Istituzioni scolastiche ma soprattutto nei docenti.

Alla domanda n. 21 "**Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 il suo carico di lavoro è aumentato?**" i docenti segnalano all'88,2% un incremento del lavoro durante la pandemia, mentre solo l'11,8% ha dichiarato che il proprio lavoro non ha subito cambiamenti (cfr. tab. 21 e grafico n. 21).

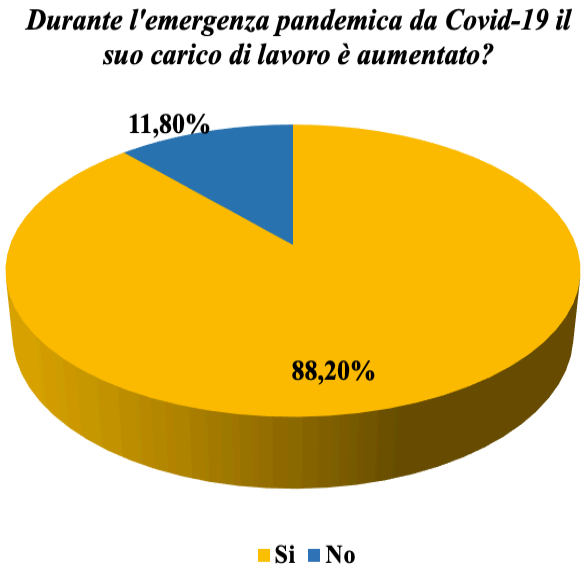
Inoltre, i docenti hanno segnalato un aumento del 10% per il 2,1%, del 20% per il 7,2%, del 30% per il 17,7%, del 40% per il 14,9%, del 50% per il 24,9%, del 60% per il 6,6%, del 70% per il 7,9%, dell'80% per il 7%, del 90% per il 3% e del 100% per l'8,7% (cfr. tab. 22 e grafico n. 22).

Questionario docenti

Domanda n°21:
Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 il suo carico di lavoro è aumentato?

Tabella 21	Frequenza	Percentuale
Si	940	88,2%
No	126	11,8%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 21

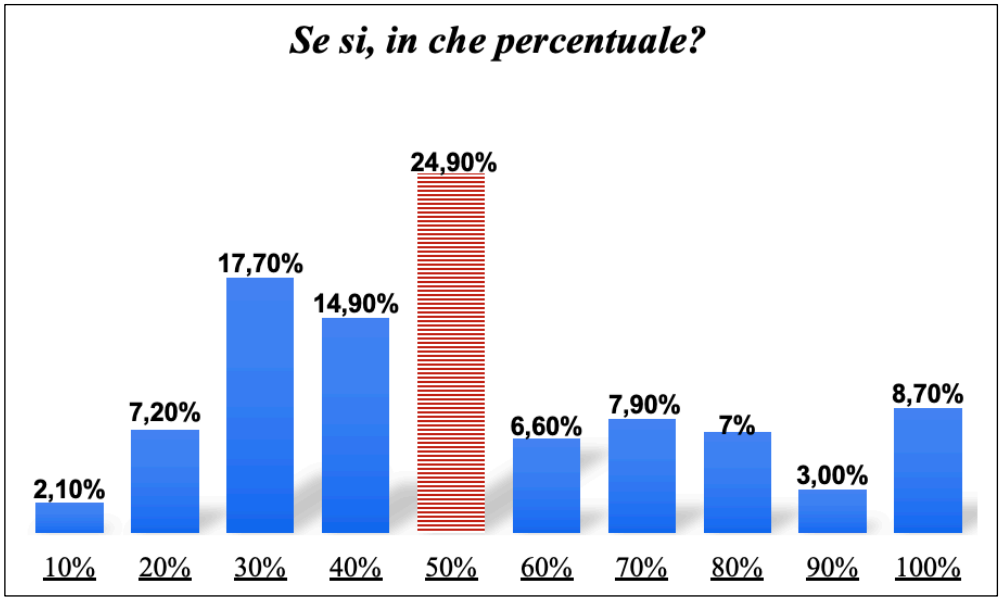


Questionario docenti

Domanda n°22:
Se si, in che percentuale?

Tabella 22	Frequenza	Percentuale
10%	20	2,1%
20%	68	7,2%
30%	167	17,7%
40%	140	14,9%
50%	234	24,9%
60%	62	6,6%
70%	74	7,9%
80%	66	7%
90%	27	3%
100%	82	8,7%
TOTALE	940	100,00%

Grafico n. 22



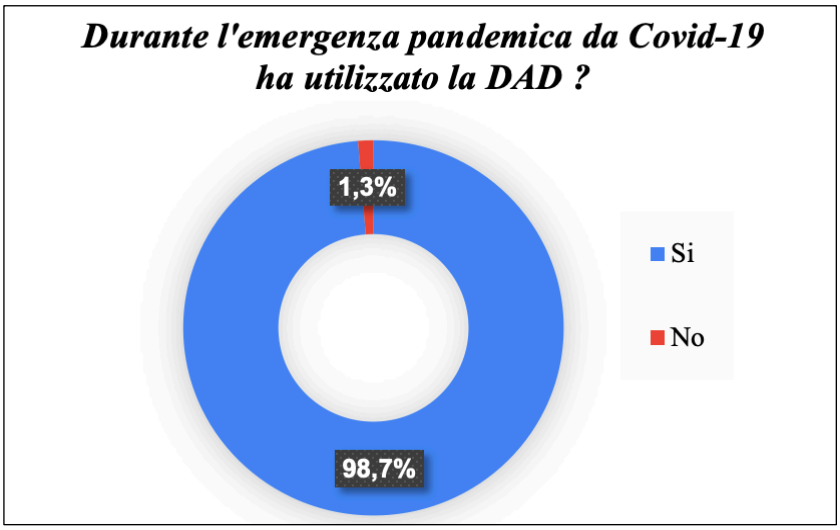
Alla domanda n. 23 "**Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 ha utilizzato la DAD**?" il 98,7% ha risposto di si, mentre l'1,3% ha dichiarato di non aver utilizzato la didattica a distanza (cfr. tab. 23 e grafico n. 23).

Questionario docenti

Domanda n°23:
Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 ha utilizzato la DAD?

Tabella 23	Frequenza	Percentuale
Si	1052	98,7%
No	14	1,3%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 23



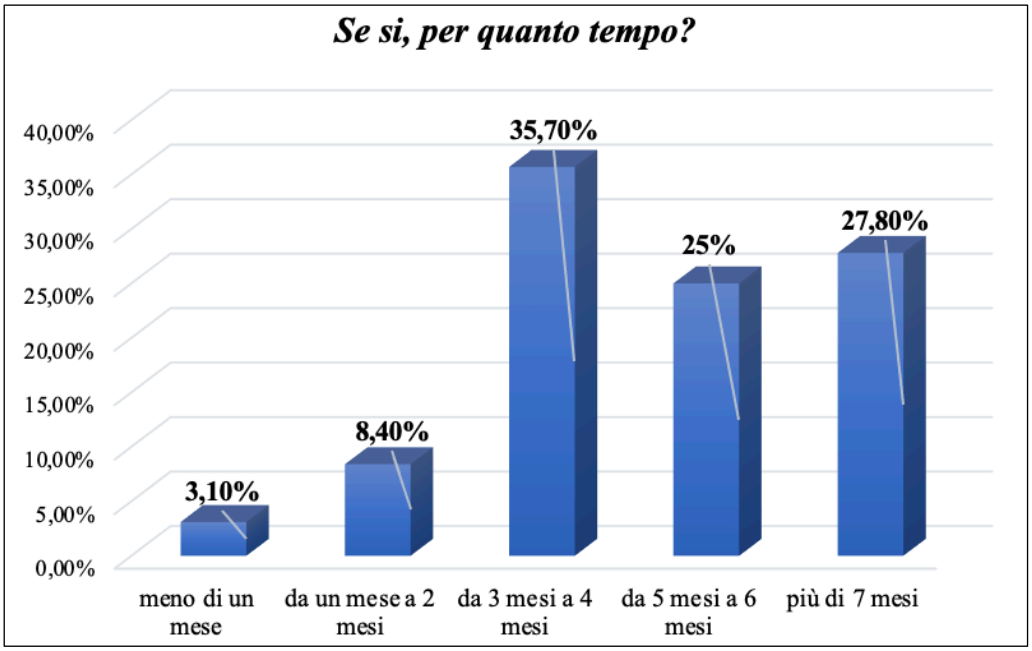
Alla domanda n. 24 "**Se sì, per quanto tempo?**" il 3,1% ha risposto meno di un mese, l'8,4% da un mese a 2 mesi, il 35,7% da 3 mesi a 4 mesi, il 25% da 5 mesi a 6 mesi ed il 27,8% ha dichiarato di aver utilizzato la Dad per più di 7 mesi (cfr. tab. 24 e grafico n. 24).

Questionario docenti

Domanda n°24:
Se si, per quanto tempo?

Tabella 24	Frequenza	Percentuale
meno di un mese	32	3,1%
da un mese a 2 mesi	88	8,4%
da 3 mesi a 4 mesi	377	35,7%
da 5 mesi a 6 mesi	263	25%
più di 7 mesi	292	27,8%
TOTALE	1052	100%

Grafico n. 24



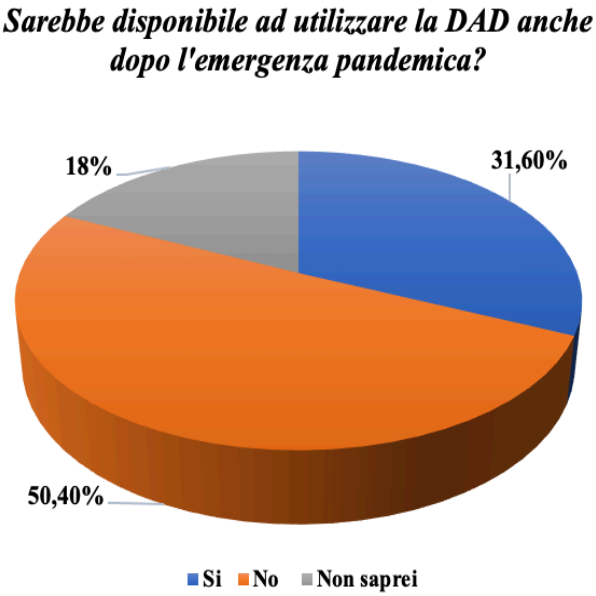
Alla domanda n. 25 "**Sarebbe disponibile ad utilizzare la DAD anche dopo l'emergenza pandemica?**" il 31,6% ha risposto di si, il 50,4% ha risposto no ed il 18% ha risposto non saprei (cfr. tab. 25 e grafico n. 25).

Questionario docenti

Domanda n°25:
Sarebbe disponibile ad utilizzare la DAD anche dopo l'emergenza pandemica?

Tabella 25	Frequenza	Percentuale
Si	337	31,6%
No	537	50,4%
Non saprei	192	18%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 25



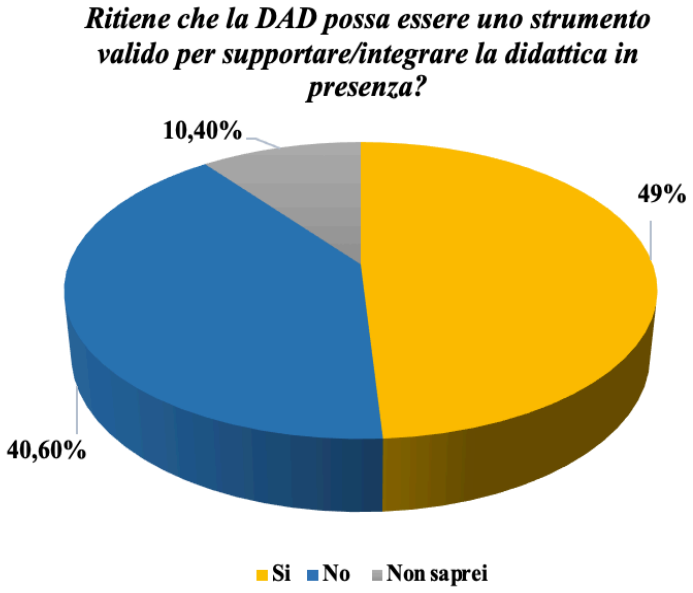
Alla domanda n. 26 "**Ritiene che la DAD possa essere uno strumento valido per supportare/integrare la didattica in presenza?**" il 49% ha risposto di si, il 40,6% ha risposto di no ed il 10,4% ha risposto non saprei (cfr. tab. 26 e grafico n. 26).

Questionario docenti

Domanda n°26:
Ritiene che la DAD possa essere uno strumento valido per supportare/integrare la didattica in presenza?

Tabella 26	Frequenza	Percentuale
Si	522	49%
No	433	40,6%
Non saprei	111	10,4%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 26



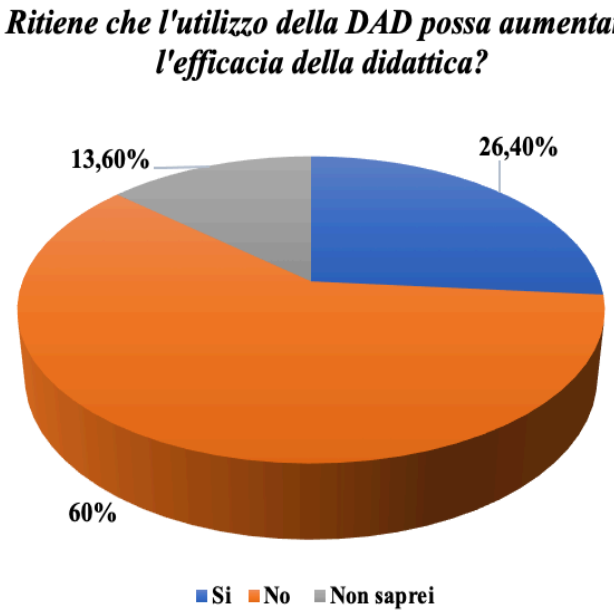
Alla domanda n. 27 "**Ritiene che l'utilizzo della DAD possa aumentare l'efficacia della didattica?**" il 26,4% ha risposto di si, il 60% ha risposto di no ed il 13,6% ha risposto non saprei (cfr. tab. 27 e grafico n. 27).

Questionario docenti

Domanda n°27:
Ritiene che l'utilizzo della DAD possa aumentare l'efficacia della didattica?

Tabella 27	Frequenza	Percentuale
Si	281	26,4%
No	640	60%
Non saprei	145	13,6%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 27



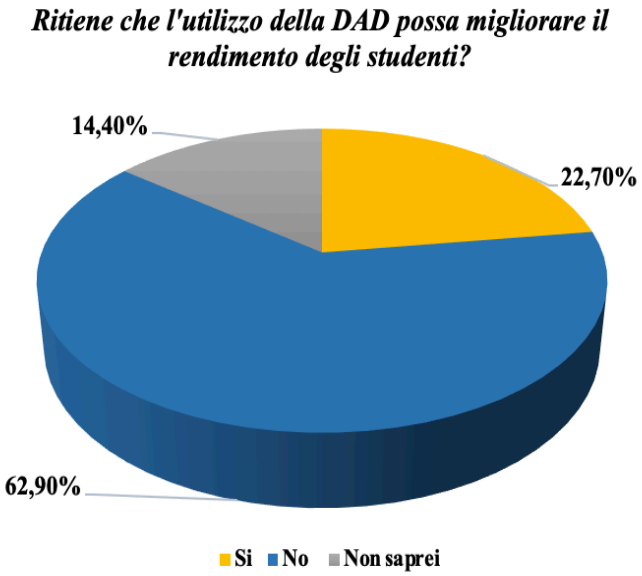
Alla domanda n. 28 "**Ritiene che l'utilizzo della DAD possa migliorare il rendimento degli studenti?**" il 22,7% ha risposto di si, il 62,9% ha risposto di no ed il 14,4% ha risposto non saprei (cfr. tab. 28 e grafico n. 28).

Questionario docenti

Domanda n°28:
Ritiene che l'utilizzo della DAD possa migliorare il rendimento degli studenti?

Tabella 28	Frequenza	Percentuale
Si	242	22,7%
No	670	62,9%
Non saprei	154	14,4%
TOTALE	1066	100%

Grafico n. 28



4.6.2 *Analisi dei dati: Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.)*

Numerose ricerche Internazionali hanno evidenziato come la percezione di autoefficacia fosse inversamente correlata alla percezione dello stress ed a sua volta del burnout: minore era il senso di autoefficacia percepita, maggiore era la percezione di burnout. Difatti, dalle principali teorie effettuate da Bandura e da altri Studiosi, si è constatato che l'autoefficacia possa avere un impatto sia sul comportamento che sulla motivazione degli individui.

Partendo da tali premesse, per poter valutare, all'interno di un panorama più ampio di indagine, l'autoefficacia percepita degli insegnanti, si è deciso, considerate anche le sue ottime caratteristiche metriche, di utilizzare e somministrare la *Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti,* (SAED, adattamento italiano a cura di Biasi & Domenici, 2013).

La scala è costituita da 24 *items*[126] e sia la versione originale Teacher Self-Efficacy (di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) che in quella validata in italia[127] si connota di tre sotto-scale, le quali determinano tre fattori: «Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti» («Efficacy for Student Engagement»; 8 item), «Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento» («Efficacy for Instructional Strategies»; 8 item), ed «Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe» («Efficacy for Classroom Management»; 8 item) (Biasi et al. 2014, p. 491).

Di seguito saranno riportati gli item specifici per le tre sotto-scale (coinvolgimento dello studente, strategie di insegnamento e tecniche di gestione della classe) ed i risultati emersi dalla scala di riferimento italiana (Biasi & Domenici, 2013) e la scala originale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

È importante sottolineare come la percezione dell'autoefficacia del docente rappresenti un vero e proprio valore predittivo non solo per il suo operato ma soprattutto per il grado del successo scolastico; infatti, tale percezione ingloba «la sua capacità di ottenere l'impegno degli studenti, la possibilità di scegliere strategie di insegnamento adeguate e di gestire la classe in modo funzionale» (Biasi et al. 2014, p. 491).

Particolarmente rilevante ed influente sull'apprendimento degli alunni è la terza sottoscala, ovvero quella inerente all*'Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione*

[126] Per la presente analisi di ricerca si è deciso di considerare la *long form* composta da 24 item.
[127] 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, Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), doi: 10.7358/ecps-2014-010-bias, pp. 485-509.

della Classe o Efficacy for Student Engagement; infatti, dalla sotto-scala si può evincere che «se il docente ritiene di essere capace di motivare lo studente, se cioè ha fiducia di riuscire a motivarlo, ottiene il suo coinvolgimento e il suo impegno nello studio e ciò naturalmente incide sui risultati conseguiti.

L'impegno, il coinvolgimento dello studente finalmente motivato dal docente è interpretabile anche in termini di raggiungimento dell'esperienza di flusso da parte dell'allievo» (Biasi et al. 2014, p. 491).

Per poter verificare l'attendibilità e quindi la coerenza del test, si è effettuato il calcolo *dell'α di Cronbach*, uno dei migliori indicatori per l'attendibilità degli strumenti, in modo da poter verificare l'omogeneità della scala.

Nella tabella n. 29 (*Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi- Valore α di Cronbach*) sono riportati sia i valori ottenuti della presente indagine, sia i valori ottenuti dalla ricerca della Biasi & Domenici (SAED, 2013) e da quelli di Tschannen-Moran[128] & Woolfolk Hoy (OSTES, 2001).

Dall'analisi statistica condotta nella presente ricerca, sull'affidabilità degli elementi, si evince che per il *primo fattore* il risultato registrato è di **0.95**, per il *secondo fattore* è di **0.96**, per il *terzo fattore* è di **0.96**, mentre il valore registrato per l'intero *questionario* è di **0.94**. dalle statistiche emerse sull'affidabilità degli elementi è possibile notare che per tutti e *tre i fattori* i dati di attendibilità registrati sono buoni.

[128] Cfr. Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: *Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy*. The elementary school journal, 110(2), 228-245.
-Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). *Fostering student learning*: *The relationship of collective teacher efficacy and student achievement*. Leadership and Policy in Schools, 3(3), 189-209.

Tab. 29- Statistiche sull'Affidabilità degli elementi

	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach		
	SAED (1[129])	**SAED (2)**	**OSTES[130]**
Fattore 1 - *Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti*	0.95	0.92	0.94
Fattore 2 - *Autoefficacia delle strategie di insegnamento*	0.96	0.93	0.91
Fattore 3 - *Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe*	0.96	0.92	0.87
Questionario Completo	0.94	0.97	0.94

Dopo aver calcolato i valori di attendibilità e omogeneità del questionario (*α di Cronbach*), sono state calcolate la media e la deviazione standard sia del questionario completo (*24 item*) sia dei tre i fattori (*Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti; Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento ed Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe*).

Nella tabella n. 30 sono riportati, i risultati emersi dalla ricerca SAED (1) e dalle due scale SAED (2) e OSTES, in modo da avere una lettura più dettagliata dei vari risultati.

I risultati per ogni *item* vanno da un minimo di 1 (niente) ad un massimo di 9 (molto).

Dall'analisi dei dati si è registrata una media del questionario completo pari a **6.67** (DS 1.27); invece, il primo fattore *Autoefficacia coinvolgimento studenti* ha registrato una media del **6.76** (DS 1.31), il secondo fattore *Autoefficacia delle strategie di insegnamento* ha registrato una media del **6.90** (DS 1.27), mentre, il terzo fattore *Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe* ha registrato una

[129] Si è deciso di indicare numericamente la scala SAED in modo da rendere più chiara al lettore la visione dei risultati. SAED (1) corrisponde alla scala somministrata nella presente indagine, quindi, i risultati sono inerenti alla ricerca in oggetto. Mentre, la SAED (2) corrisponde alla scala validata e standardizzata da Biasi & Domenici (2013).
[130] *Ohio State Teacher Efficacy* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, p. 800).

media pari a **6.49** (DS 1.44), valore inferiore rispetto agli altri fattori. Per quanto riguarda la *mediana*, si è registrato, per tutti e tre i fattori e per il questionario completo un valore complessivo pari a 7[131].

Tab. n. 30	*SAED (1)*		*SAED (2)*		*OSTES*	
	Media	***DS***	***Media***	***DS***	***Media***	***DS***
Questionario completo	6.67	1.27	6.97	1.22	7.1	0.94
Fatt. 1 Autoefficacia coinvolgimento studenti	6.76	1.31	6.98	1.27	7.3	1.1
Fatt. 2 -Autoefficacia delle strategie di insegnamento	6.90	1.27	7.14	1.24	6.7	1.1
Fatt. 3 -Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe	6.49	1.44	6.80	1.30	7.3	1.1

Successivamente, si è deciso di riportare i box plot (violino) dei tre fattori e del questionario completo, in modo da avere un'analisi più dettagliata dei vari punteggi attribuiti agli item, permettendo al lettore di avere un quadro completo della distribuzione dei dati per ogni fattore.

È stato effettuato un grafico box plot (violino) in quanto è in grado di combinare nella stessa visualizzazione un box plot ed una curva di densità. Questo grafico così strutturato permette in pochissimo tempo di vedere il valore minimo e massimo, il primo e terzo quartile, la *media*, la mediana, e la frequenza di varie variabili in un *frame* di dati. Mediante la forma della *curva di densità* del box plot violino si può constatare la frequenza delle varie osservazioni.

I grafici a violino rappresentano un elemento di vantaggio per poter eseguire una prima analisi "esplorativa" delle variabili, favorendo la comprensione ed il confronto di diverse "dimensioni". Inoltre, questa tipologia di grafico risulta particolarmente rilevante quando il numero delle osservazioni è ampio.

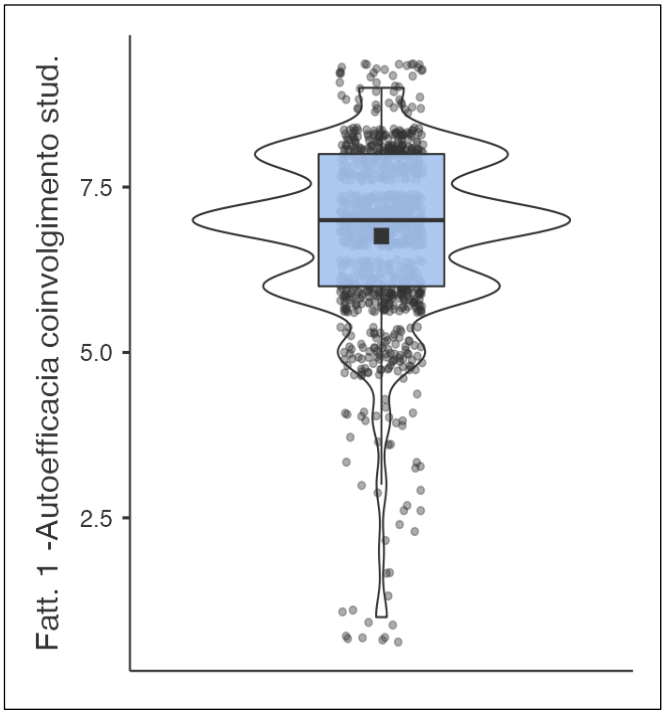
[131] 7-8 (abbastanza)

Dai box plot violino (grafici n. 29-30-31) si può rilevare che media di tutti e tre gli indicatori di autoefficacia risulta essere superiore al *valore 6*[132], il quale fa riferimento al range di risposta 5-6 "qualcosa"[133].

Dai dati emersi, dai tre fattori, si evince che il campione non evidenzia "in media" un alto punteggio per la gestione delle questioni che rientrano nell'autoefficacia. Difatti, in tutti e tre i grafici, con particolare riferimento al box plot inerente al terzo fattore (grafico n. 31) le risposte non riportano livelli di autoefficacia elevati.

Dall'analisi dei grafici, si può notare che sia nel primo box plot **(grafico n. 29)** che nel secondo **(grafico n. 30)** vi sono alcuni *outilier*, valori distanti dalle altre osservazioni disponibili; pertanto, è possibile individuare quei valori di limite "oltre", individuabili tramite i quartili e gli intervalli interquartili definiti come IQR.

Grafico n. 29- Fatt. 1 Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti



[132] Nonostante alcune risposte sono superiori al valore 6, il range di risposta non rientra tra il valore 7/8.
[133] Dall'analisi si evince anche un'asimmetria negativa dei box plot, la indica un alto numero di osservazioni al di sotto della media nel campione

Grafico n. 30- Fatt. 2 -Autoefficacia delle strategie di insegnamento

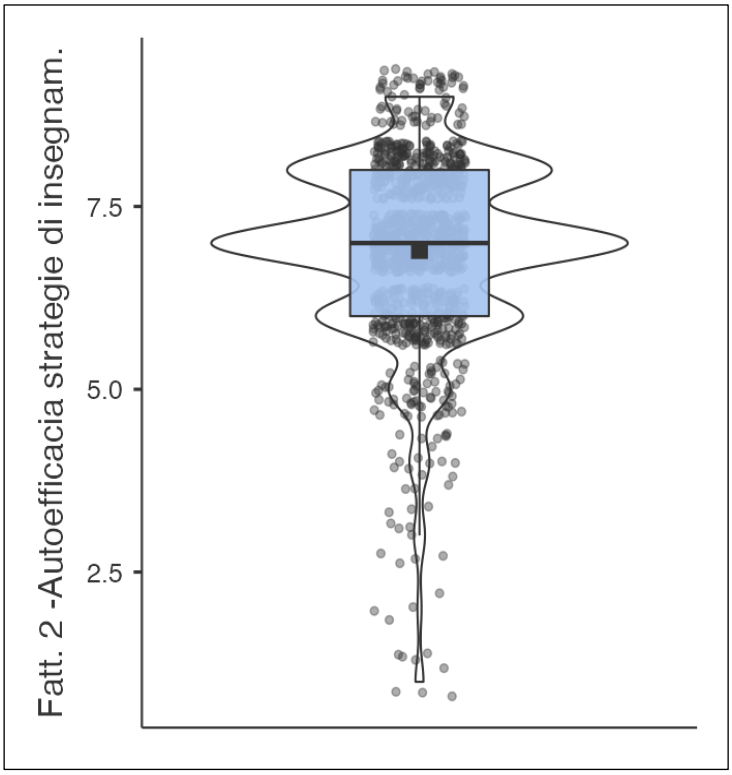
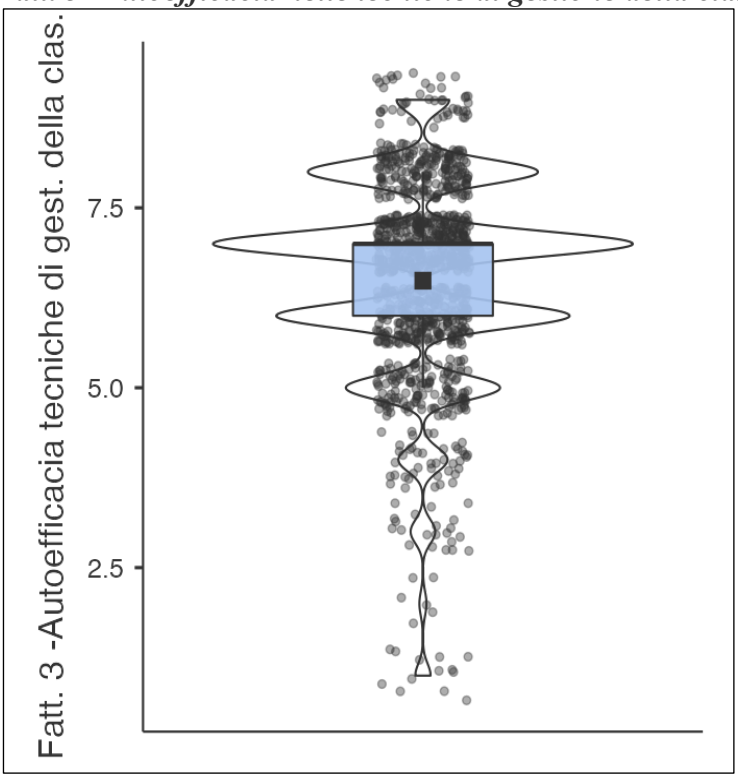


Grafico n. 31- Fatt. 3 -Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe



4.6.3 *Analisi dei dati: Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi*

Rilevare la percezione di *autoefficacia* percepita nella *gestione di problemi complessi,* può fornire informazioni fondamentali riguardanti la condizione in cui versano molti insegnanti, poiché, come evidenziato da Numerosi Studiosi, tale percezione è strettamente correlata alla soddisfazione sul luogo di lavoro ed è inversamente correlata al burnout. Saper gestire positivamente i problemi o eventi complessi può influenzare positivamente o negativamente il livello di apprendimento degli studenti; quest'ultimo aspetto mostra come i docenti che hanno una percezione di autoefficacia elevata hanno maggiori probabilità di coinvolgere gli alunni in compiti complessi/stimolanti, sperimentando interventi innovativi, mostrandosi più creativi nella pratica didattica (La Marca, A., Di Martino, V., 2021, pp. 64-65). Per analizzare l'autoefficacia percepita dagli insegnanti nella gestione di eventi e/o situazioni difficili, è stata utilizzata *la Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi* (di M.L. Farnese et al.,2007, realizzata in collaborazione con la Facoltà di Psicologia 2 Università degli Studi di Roma-Sapienza), in quanto presenta buone proprietà psicometriche in termini di attendibilità e validità interna (M.L. Farnese et al.,2007). Lo strumento è composto da *24 item* e «consente di ottenere quattro distinti punteggi per ciascun soggetto, in relazione a ciascuno dei fattori emersi:

- *Maturità emotiva*: convinzioni che le persone hanno circa le proprie capacità di gestire situazioni stressanti; di affrontare imprevisti; di avere un buon autocontrollo su eventi e situazioni difficili.
- *Finalizzazione dell'azione*: convinzioni che le persone hanno circa le proprie capacità di porsi obiettivi concreti e realizzabili, graduandone le priorità e adattandoli alle proprie competenze e di perseguire gli obiettivi stabiliti.

- *Fluidità relazionale*: convinzioni che le persone hanno circa le proprie capacità di interagire e confrontarsi con gli altri; di dare e di chiedere aiuto, di mantenere buone relazioni con gli altri e di gestire i conflitti interpersonali.
- *Analisi del contesto*: convinzioni che le persone hanno circa le proprie capacità di 'leggere' il contesto nel quale si trovano ad operare cogliendo i nessi tra i diversi eventi e le diverse situazioni; di comprendere le richieste che provengono dalle persone dell'ambiente; di utilizzare un linguaggio adeguato alle diverse circostanze» (M.L. Farnese et al.,2007, p. 181).

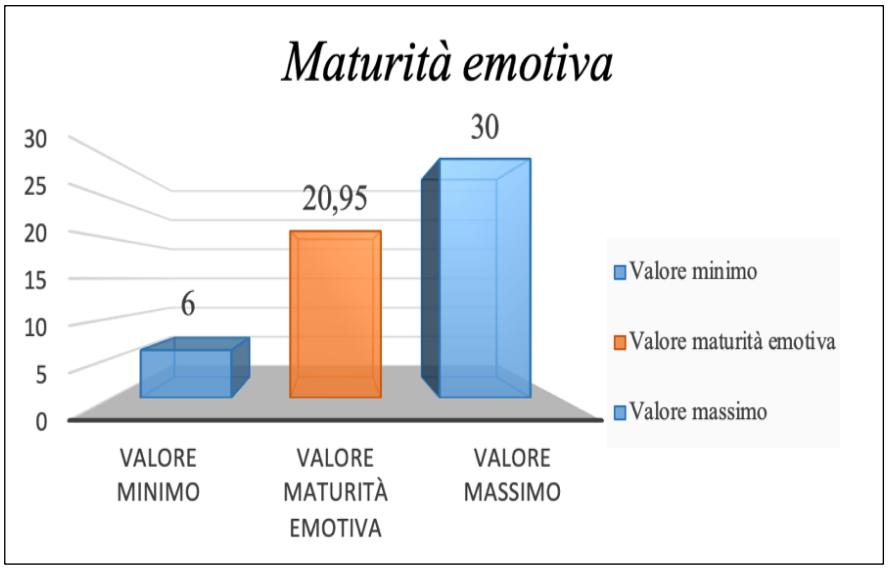
La griglia di correzione, di seguito riportata (fig. n. 14), prevede un *range* di risposta che va da un minimo di 6 ad un massimo di 30 per le quattro dimensioni oggetto di analisi.

Dimensioni	item		Totale	Range	
Maturità emotiva	1	+		Min	6
	2	+		Max	30
	3	+			
	4	+			
	5	+			
	6	+			
Finalizzazione dell'azione	7	+		Min	6
	8	+		Max	30
	9	+			
	10	+			
	11	+			
	12	+			
Fluidità relazionale	13	+		Min	6
	14	+		Max	30
	15	+			
	16	+			
	17	+			
	18	+			
Analisi del contesto	19	+		Min	6
	20	+		Max	30
	21	+			
	22	+			
	23	+			
	24	+			

Fig. 14 Griglia di correzione- Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi (M.L. Farnese et al.,2007, p. 182).

Per quanto concerne la prima dimensione "***Maturità Emotiva***" si è registrato un valore pari a **20.95** (cfr. grafico n. 32), valore poco più al disopra della media (18) ed inferiore rispetto agli altri dati registrati nelle altre dimensioni.

Grafico n. 32



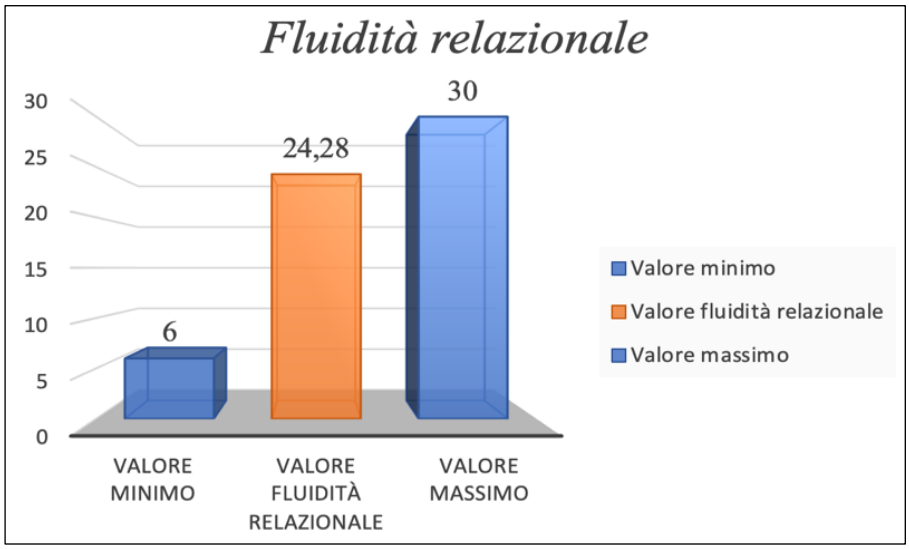
Pe la seconda dimensione "***finalizzazione dell'azione***" il valore registrato è di **24.38**, dato "positivo", in quanto tendenzialmente vicino al valore massimo (cfr. grafico n. 33).

Grafico n. 33



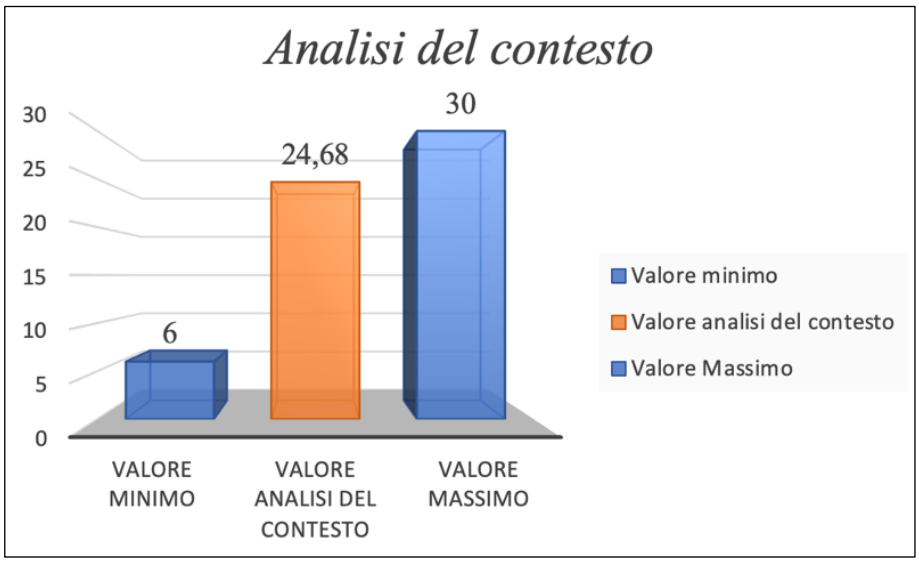
La terza dimensione inerente alla "***fluidità relazionale***" ha registrato un valore pari a **24.28**, anche in questo caso il dato è tendenzialmente vicino al range massimo (cfr. grafico n. 34).

Grafico n. 34



Infine, per quanto concerne l'ultima dimensione "***analisi del contesto***", il valore registrato è del **24.86**, dato più alto emerso dall'analisi delle quattro dimensioni (cfr. grafico n. 35).

Grafico n. 35



4.6.4 *Analisi dei dati: Maslach Burnout Inventory*

Di seguito sono riportati i risultati delle prime analisi relative ai tre livelli del burnout (Maslach Burnout Inventory): *Esaurimento emotivo; Depersonalizzazione al lavoro e Realizzazione professionale/personale.* Inizialmente è stata calcolata la *media* e la *deviazione standard* (DS) per ciascuna sottoscala del burnout. Le medie relative alle tre sotto scale (Esaurimento emotivo, depersonalizzazione al lavoro e Realizzazione professionale/personale sono rispettivamente M=19.09 (DS=13.08); M=4.67 (DS=5.72) e M=36.63 (DS=7.26).

Le rispettive medie e deviazioni standard sono riportate nella tabella n. 31, dove sono state indicate anche le medie e deviazioni standard del questionario validato da Sirigatti S. e Stefanile C. (1993). I risultati ottenuti dal questionario validato in Italia, per un campione di insegnanti pari a n. 683, sono i seguenti: M=19.84 (DS=11.58); M=3.80 (DS=4.71) e M=35.71 (DS=7.87). La depersonalizzazione al lavoro relativa al campione della presente ricerca (n. 1066 insegnanti) *è maggiore* rispetto alla media della popolazione di riferimento (insegnanti n. 683). Per quanto concerne la prima e la terza sottoscala i valori sono entrambi "alti" ed in linea con la popolazione di riferimento.

Tab. n. 31 Punteggi della M. e DS. Delle tre sottoscale	*Maslach B. I.*[134]		*Sirigatti S. e Stefanile C. (1993)*[135]	
	Media	***DS***	***Media***	***DS***
1-Esaurimento Emotivo	19.09	13.08	19.84	11.58
2 -Depersonalizzazione al lavoro	4.67	5.72	3.80	4.71
3 -Realizzazione professionale/personale	36.63	7.26	35.71	7.87

[134] Sono riportate le medie e le deviazioni standard del presente studio.
[135] Indica le medie e le deviazioni standard della versione italiana validata da Sirigatti S. e Stefanile C. (1993).

Per una maggiore analisi sono riportati di seguito le *medie* e le *deviazioni standard* dei singoli *item* che caratterizzano le tre sotto scale (cfr. tab. n 32-33-34).

Tab. n. 32 ***Esaurimento Emotivo***	**N**	**Mancanti**	**Media**	**DS**
1. Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro	1066	0	2.57	1.85
2. Alla fine della giornata di lavoro mi sento al limite	1066	0	3.20	1.80
3. Mi sento stanco quando mi sveglio al mattino all'idea di dover affrontare una giornata di lavoro	1066	0	2.47	1.92
6. Lavorare con le persone per tutta la giornata mi richiede un grande sforzo	1066	0	2.44	1.98
8. Mi sento crollare a causa del mio lavoro	1066	0	2.05	1.89
13. Mi sento frustrato a causa del mio lavoro	1066	0	1.74	1.89
14. Sento che svolgo il mio lavoro in maniera "troppo dura"	1066	0	1.52	1.66
16. Lavorare a contatto diretto con le persone mi stressa troppo	1066	0	1.74	1.73
20. Sento che sto andando a rotoli	1066	0	1.36	1.78

Tab. n. 33 ***Depersonalizzazione al lavoro***	**N**	**Mancanti**	**Media**	**DS**
5. Sento che mi occupo di alcuni dei miei alunni in modo impersonale, come se fossero oggetti	1066	0	0.841	1.43
10. Sono diventato più insensibile degli altri da quando svolgo questo lavoro	1066	0	1.152	1.80
11. Temo che questo lavoro mi indurisca emotivamente	1066	0	0.946	1.55
15. Non mi preoccupo mai veramente di ciò che succede ad alcuni dei miei alunni	1066	0	0.814	1.44
22. Ho l'impressione che i miei alunni mi considerino responsabile di alcuni loro problemi	1066	0	0.917	1.48

Tab. n. 34 ***Realizzazione professionale/personale***	**N**	**Mancanti**	**Media**	**DS**
4. Posso comprendere facilmente ciò che i miei alunni provano	1066	0	4.55	1.30
7.Mi occupo molto efficacemente dei problemi che emergono con i miei alunni	1066	0	4.62	1.37
8.Ho l'impressione di avere un'influenza positiva sui miei alunni grazie al mio lavoro	1066	0	4.71	1.28
12.Mi sento pieno di energie	1066	0	3.62	1.65
17.Arrivo facilmente a creare un'atmosfera rilassata con i miei alunni	1066	0	4.73	1.30
18.Mi sento rinfrancato quando nel mio lavoro sono stato vicino ai miei alunni	1066	0	5.10	1.16
19.Ho fatto molte cose che valeva la pena nel mio lavoro	1066	0	5.09	1.06
21.Nel mio lavoro tratto i problemi emotivi in modo tranquillo	1066	0	4.23	1.53

Inoltre, sono riportate, per ciascuna sottoscala (*Esaurimento emotivo; Depersonalizzazione al lavoro e Realizzazione professionale/personale*) le percentuali con i rispettivi grafici dei tre livelli di *Burnout:* basso, medio e alto (cfr. grafici n. 36-37-38).

- *L'esaurimento emotivo* ha registrato per i tre livelli di burnout le seguenti percentuali: basso 40%; medio 21,6% e alto 38,4%.
- La *depersonalizzazione al lavoro* ha registrato per i tre livelli di burnout le seguenti percentuali: basso 42%; medio 13% e alto 45%.
- La *realizzazione professionale/personale* ha registrato per i tre livelli di burnout le seguenti percentuali: basso 40%; medio 30% e alto 30%.

Grafico n. 36

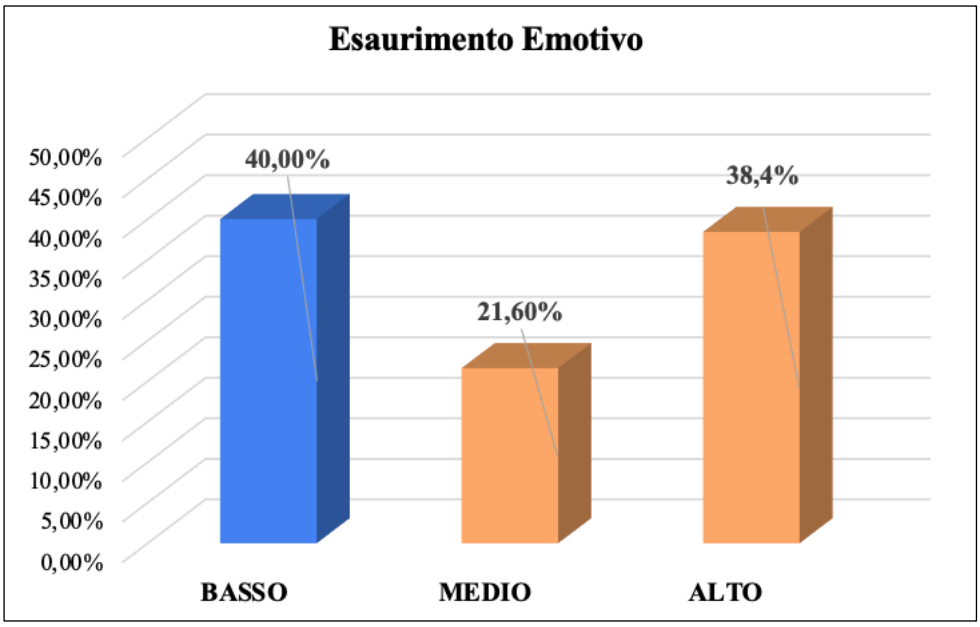


Grafico n. 37

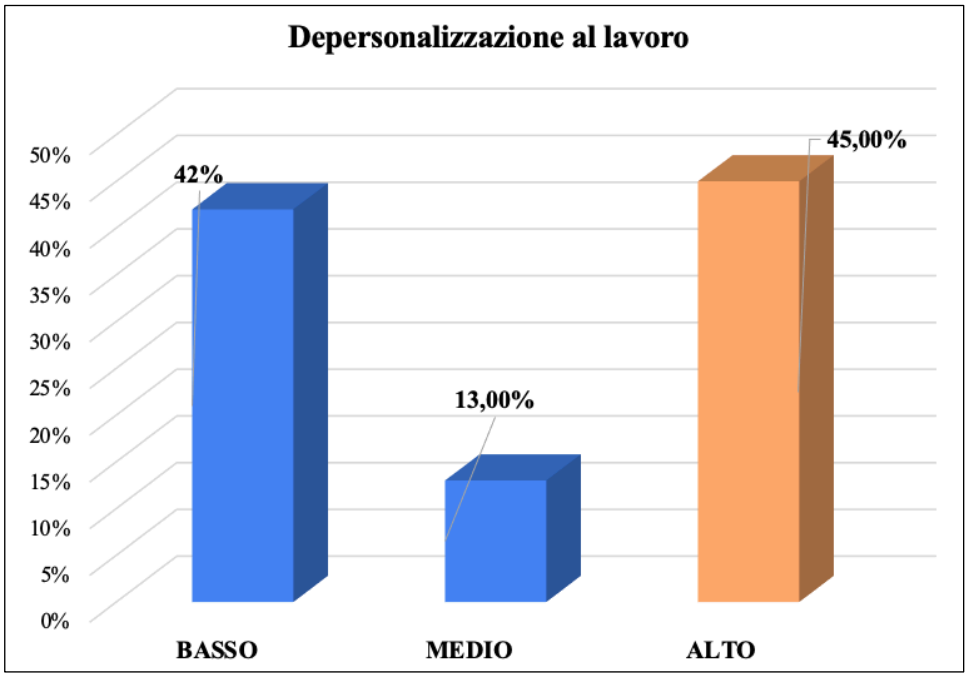
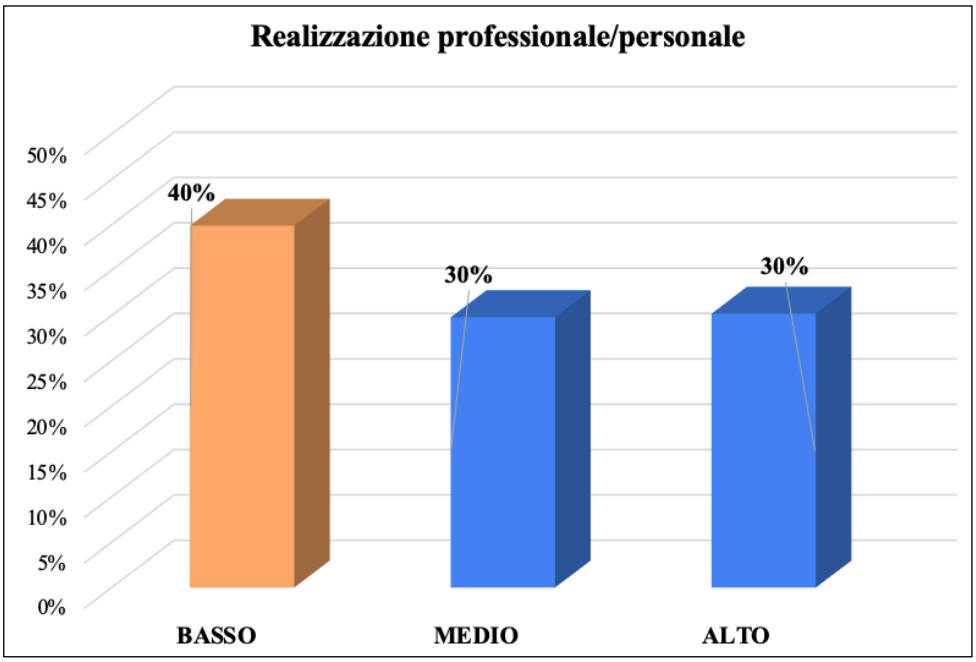


Grafico n. 38



Inoltre, per una ulteriore analisi, sono state calcolate le *frequenze* (% del totale e % cumulata[136]) per ciascuna sottoscala, (*Esaurimento emotivo; Depersonalizzazione al lavoro e Realizzazione professionale/personale*), di seguito riportate nelle tabelle n. 35-36-37.

Tab. n. 35 Esaurimento emotivo	**Frequenza**	**% del Totale**	**% Cumulata**
0	272	25.5 %	25.5 %
1	276	25.9 %	51.4 %
2	223	20.9 %	72.3 %
3	156	14.6 %	87.0 %
4	87	8.2 %	95.1 %
5	45	4.2 %	99.3 %
6	7	0.7 %	100.0 %

[136] Nelle analisi statistiche, la *frequenza assoluta* fa riferimento a numero di volte in cui un determinato valore viene riportato in una serie di dati; invece, la *frequenza cumulata* è data dalla somma "totale" della frequenza assoluta (inerente al dato della serie che viene preso in analisi) e di tutte le frequenze assolute relative ai valori che precedono l'elemento oggetto di esame.

Tab. n. 36 Depersonalizzazione al lavoro	**Frequenza**	**% del Totale**	**% Cumulata**
0	651	61.1 %	61.1 %
1	241	22.6 %	83.7 %
2	91	8.5 %	92.2 %
3	48	4.5 %	96.7 %
4	23	2.2 %	98.9 %
5	8	0.8 %	99.6 %
6	4	0.4 %	100.0 %

Tab. n. 37 Realizzazione professionale/personale	**Frequenza**	**% del Totale**	**% Cumulata**
0	2	0.2 %	0.2 %
1	7	0.7 %	0.8 %
2	46	4.3 %	5.2 %
3	191	17.9 %	23.1 %
4	394	37.0 %	60.0 %
5	382	35.8 %	95.9 %
6	44	4.1 %	100.0 %

4.6.5 *Analisi dei dati: Revised School-Level Environment Questionnaire (R-SLEQ clima scolastico)*

Oggigiorno, nelle scuole si percepiscono sempre più situazioni stressanti, le quali possono inferire sul clima scolastico. Difatti, «spesso i docenti si trovano a dover svolgere il proprio ruolo in classi molto numerose, multietniche e multiproblematiche che, a volte, rendono difficile la gestione degli apprendimenti, delle regole e comportano necessariamente delle ricadute sul clima della classe.

La classe si configura come un fondamentale spazio di crescita in cui lo studente sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio con i pari e gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale.

Capitolo Quarto

Autoefficacia e Stress da lavoro correlato negli insegnanti: un'indagine empirica sul territorio italiano

Numerosi sono gli studi che hanno messo in luce come un clima classe positivo risulti essere un fattore di protezione sia per gli apprendimenti che per il benessere generale dello studente», ma anche del docente (Renati, R. e Zanetti, M., A., 2009, p. 50). Poter comprendere la complessa dinamica che si istaura all'interno delle istituzioni scolastiche (docenti-dirigenti-colleghi) permette di avere un quadro più dettagliato della situazione, così da poter monitorare tutti gli aspetti che possono favorire sia l'operato del docente sia la costruzione di un clima positivo.

Altre ricerche hanno enfatizzati il ruolo del docente su tutti quei meccanismi che sono sottesi alle dinamiche del gruppo-classe, mostrando come l'insegnante «rappresenti un "contesto normativo" che indirizza i comportamenti degli studenti e l'accettazione di ciascuno studente da parte del gruppo classe» (Renati, R. e Zanetti, M., A., 2009, p. 50). Da tali premesse si potrebbe sostenere che la classe sia un «microsistema complesso» dove all'interno vi sono numerosi fattori (sia essi interni che esterni) quali: «norme della classe, ruolo dei contesti familiari ed extrascolastici, oltre che la politica educativa della scuola» (Renati, R. e Zanetti, M., A., 2009, pp. 50-51). Il modo con cui il docente interagisce con gli alunni e gestisce la classe, all'interno di tale meccanismo "complesso", riveste un ruolo fondamentale, in quanto influenza anche la qualità dell'istruzione (Renati, R. e Zanetti, M., A., 2009, p. 50). Pertanto, comprendere e analizzare le dinamiche riguardanti il clima scolastico è importante poiché «la qualità del clima classe riflette le caratteristiche della relazione insegnante-allievi e fra gli allievi stessi» (Renati, R. e Zanetti, M., A., 2009, pp. 50-52).

È importante che ciascun lavoratore possa operare in un clima favorevole così da non percepire più il lavoro come stressante o negativo, bensì favorevole e positivo. Difatti, il clima scolastico racchiude una varietà di significati tra cui: il morale di ciascun insegnante; la responsabilità dei docenti; le aspettative nei confronti degli alunni e la percezione degli studenti verso i docenti e verso l'Istituzione scolastica.

Per poter analizzare le variabili correlate al clima scolastico si è deciso di somministrare la versione "ridotta" dello *School-Level Environment Questionnaire*[137], ovvero lo R-SLEQ[138]. Di seguito, si riportano, i dati delle risposte inerenti al questionario sul clima scolastico[139], composto da *21 item* e suddiviso i 5 dimensioni: *Collaborazione; Relazione con gli studenti; Risorse della scuola e Capacità decisionali e Innovazione didattica*[140]. Nella tab. n. 38 sono indicate le medie e le deviazioni standard inerenti le cinque dimensioni, di seguito indicate: M=19.2 (DS=3.02); M=13.7 (DS=3.49); M=12.30 (DS=2.27); M=9.70 (DS=1.92) e M=12.82 (DS=2.71).

Tab. n. 38 ***Media e Deviazione standard delle cinque dimensioni (R-sleq/clima)***	**N**	**Mancanti**	**Media**	**DS**
1. Collaboration	1066	0	19.2	3.02
2. Student Relations	1066	0	13.7	3.49
3. School Resources	1066	0	12.30	2.27
4. Decision Making	1066	0	9.70	1.92
5. Instructional Innovation	1066	0	12.82	2.71

[137] Cfr. Matteucci, M.C., Guglielmi, D. & Lauermann, F. (2017). *Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing*. Soc. Psychol Educ 20, 275–298

[138] Lo R-sleq rappresenta un ottimo strumento per poter indagare le dimensioni correlate alla percezione del clima scolastico da parte degli insegnanti, in quanto può essere somministrato ad un gran numero di docenti. Il *Revised Sleq* permette di esaminare diverse questioni relative al clima scolastico, tra cui: la stabilità delle percezioni degli insegnanti del clima della loro scuola nel tempo; le relazioni tra il clima scolastico e altri fattori come la soddisfazione, la qualità della scuola, ecc.

[139] Cfr. Fischer, D., & Fraser, B., (1990). Validity and use of the school -Level Environment Questionnaire, Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, Boston, ERIC.

[140] Ciascun item prevede una scala Likert a 5 intervalli, che vanno da un minimo di 1 ad un massimo di 5. Per gli item formulati positivamente (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 19) il punteggio è il seguente: 1=del tutto in disaccordo; 2=in disaccordo, 3 né in accordo né in disaccordo, 4=d'accordo, 5=del tutto d'accordo. Invece, per gli item negativi (3, 9, 10, 14, 16, 18, 20, 21) il punteggio è il seguente: 5= del tutto in disaccordo, 4= In disaccordo, 3= Né d'accordo né in disaccordo, 2 = D'accordo, 1= del tutto d'accordo.

Per poter fornire una lettura più "semplice" delle varie risposte, si è deciso di riportare le cinque dimensioni in cinque tabelle (cfr. tab. n. 39-40-41-42-43), contenenti le percentuali date a ciascuna risposta, considerando sia gli *item* negativi che gli *item* positivi.

Tab. n. 39 **1. Dimensione** ***Collaborazione***	**Del tutto in disaccordo**	**In disaccordo**	**Né d'accordo né in disaccordo**	**D'accordo**	**Del tutto d'accordo**
1.Gli insegnanti definiscono i programmi didattici insieme	**6,7%**	**9,8%**	**25,3%**	**33,5%**	**24,7%**
6. C'è una buona comunicazione tra gli insegnanti	**7,5%**	**14,6%**	**29,6%**	**31,1%**	**17,2%**
11.Ho regolarmente l'opportunità di lavorare con altri insegnanti	**4,4%**	**11,1%**	**25,1%**	**30,2%**	**29,2%**
16.Raramente io discuto le esigenze dei singoli studenti con gli altri insegnanti	**41%**	**24,6%**	**17,1%**	**11%**	**6,3%**
20.L'insegnamento in aula raramente è coordinato fra insegnanti	**16,3%**	**22,7%**	**31,6%**	**17,8%**	**11,6%**
21.Nella mia scuola NON si da sufficiente importanza ad un buon lavoro di squadra	**28%**	**20,4%**	**25,5%**	**12,8%**	**13,3%**

Nella tabella n. 39 inerente alla prima dimensione "Collaborazione", si evidenziano in particolare tre item: 6-20-21.

All'item 6, si può notare che il 22,1%[141] (235 rispondenti) ha dichiarato che non vi è una buona comunicazione tra i docenti, il 29,6% (316 rispondenti) ha dichiarato di non essere né in accordo né in disaccordo.

All'item n. 21 più del 26,1% [142]del campione (278 rispondenti) ha dichiarato che nella propria scuola non si da molta importanza al lavoro di squadra, mentre il 25,5% (271 rispondenti) ha dichiarato di non essere né in accordo né in disaccordo. Inoltre, all'item 20 il 29,4%[143] (313 rispondenti) ha dichiarato che l'insegnamento in aula non sempre viene coordinato tra i docenti.

Tab. n. 40 2.Dimensione *Relazione con gli studenti*	**Del tutto in disaccordo**	**In disaccordo**	**Né d'accordo né in disaccordo**	**D'accordo**	**Del tutto d'accordo**
2.La maggior parte degli studenti è cortese e rispettosa del personale della scuola	**5,3%**	**12,2%**	**26,4%**	**36,6%**	**19,5%**
7.La maggior parte degli studenti sono disponibili e cooperano con gli insegnanti	**3,1%**	**11,3%**	**31,9%**	**35,7%**	**18%**
12.Gli studenti di questa scuola sono ben educati	**5,9%**	**10,3%**	**33,6%**	**34,1%**	**16,1%**
17.La maggior parte degli studenti è motivata allo studio	**5,6%**	**17%**	**38,6%**	**28,9%**	**9,9%**

[141] Somma delle risposte date ai valori *del tutto in disaccordo e in disaccordo*.
[142] Somma delle risposte date ai valori *in accordo e del tutto d'accordo*.
[143] Somma delle risposte date ai valori *in accordo e del tutto d'accordo.*

Per quanto concerne la seconda dimensione (tab. n. 40) "Relazione con gli studenti" si rilevano nella maggior parte degli item risultati "positivi".

Tra i vari dati registrati, (seppur non rilevante poiché non determina una percentuale del campione rappresentativa) si segnala l'item 17, in quanto il 21,6%[144] del campione (241 rispondenti) ha dichiarato che la maggior parte degli studenti non è motivata allo studio. Inoltre, si segnala che il 38,6% (411 rispondenti), all'*item* in oggetto, ha risposto di non essere né in accordo e né in disaccordo.

Tab. n. 41 **3. Dimensione** ***Risorse della scuola***	**Del tutto in disaccordo**	**In disaccordo**	**Né d'accordo né in disaccordo**	**D'accordo**	**Del tutto d'accordo**
3.Le attrezzature didattiche NON sempre sono accessibili	**10,5%**	**13,5%**	**22,7%**	**28,6%**	**24,7%**
8.La biblioteca scolastica dispone di risorse e di materiali sufficienti	**20,9%**	**22%**	**28,3%**	**17,8%**	**11%**
13.Apparecchiature video e film sono comodamente disponibili	**17%**	**17,3%**	**29,4%**	**23,3%**	**13%**
18.Le attrezzature e le risorse NON sono adeguate	**15,1%**	**17,3%**	**28,2%**	**18,3%**	**21,1%**

Per quanto concerne la terza dimensione (tab. n. 41) "Risorse della Scuola" all'item 3 il 53,3%[145] del campione (568 rispondenti) hanno dichiarato che le attrezzature didattiche non sempre sono accessibili.

All'item 8 il 42,9%[146] ha dichiarato che la biblioteca non ha risorse e materiali sufficienti.

[144] Somma delle risposte date ai valori *del tutto in disaccordo e in disaccordo.*
[145] Somma delle risposte date ai valori *in accordo e del tutto d'accordo.*
[146] Somma delle risposte date ai valori *del tutto in disaccordo e in disaccordo.*

All'item 13 il 34,4%[147] del campione ha dichiarato che le apparecchiature video e film non sono sempre disponibili.

Infine, all'item 18 il 39,4%[148] (420 rispondenti) ha confermato che le attrezzature e le risorse non sono sempre adeguate.

Tab. n. 42 4. Dimensione *Capacità decisionale*	**Del tutto in disaccordo**	**In disaccordo**	**Né d'accordo né in disaccordo**	**D'accordo**	**Del tutto d'accordo**
4.Agli insegnanti è spesso chiesto di partecipare alle decisioni	**8,3%**	**14,6%**	**28,6%**	**31,1%**	**17,4%**
9.Le decisioni sulla scuola sono prese dal dirigente scolastico	**4,3%**	**11,7%**	**29,9%**	**28,5%**	**25,6%**
14.Non ho voce in capitolo nella gestione della scuola	**20,9%**	**22,9%**	**27,9%**	**15,4%**	**12,9%**

Nella quarta dimensione (tab. n. 42) "Capacità decisionale" si segnalano, in particolare, gli item 9 e 14.

All'item 9 il 54,1%[149] (577 rispondenti) hanno dichiarato che le decisioni sono prese dal Dirigente Scolastico, mentre, sono da attenzionare i risultati emersi dall'item 14, in quanto il 28,3%[150] del campione in oggetto (302 rispondenti) ha dichiarato di non aver voce in capitolo nella gestione della scuola.

[147] Somma delle risposte date ai valori *del tutto in disaccordo e in disaccordo.*
[148] Somma delle risposte date ai valori *in accordo e del tutto d'accordo.*
[149] Somma delle risposte date ai valori *in accordo e del tutto d'accordo.*
[150] Somma delle risposte date ai valori *in accordo e del tutto d'accordo.*

Tab. n. 43 5. Dimensione *Innovazione didattica*	**Del tutto in disaccordo**	**In disaccordo**	**Né d'accordo né in disaccordo**	**D'accordo**	**Del tutto d'accordo**
5.Idee nuove e diverse sono sempre prese in considerazione	**7,8%**	**14%**	**30,8%**	**31,5%**	**15,9%**
10.Nuovi corsi o materiali curriculari sono raramente realizzati	**16,3%**	**22,9%**	**33,3%**	**19,9%**	**7,6%**
15.Nella mia scuola siamo disposti a provare nuovi metodi di insegnamento	**7%**	**9,9%**	**28,1%**	**33,8%**	**21,1%**

Nell'ultima dimensione (tab. n. 42) "Innovazione didattica", dall'analisi dei dati si segnala all'item 5 che il 21,8%[151] del campione ha dichiarato che non sempre idee nuove e diverse sono prese in considerazione; inoltre, all'item 10 il 27,5%[152] dei rispondenti (293 insegnanti) hanno dichiarato che nella propria scuola non sempre nuovi corsi o materiali curriculari sono raramente realizzati.

Infine, all'item 15, si segnala, che il 16,9%[153] (181 rispondenti) ha dichiarato che nella propria scuola non sempre i docenti sono disposti a provare nuovi metodi di insegnamento.

Nonostante alcune percentuali registrate non siano del tutto rappresentative, rispetto al campione di riferimento, è importante comunque attenzionare tali dati segnalati (soprattutto gli item 3-4-5-6-10-13-18-21), in quanto le percentuali "negative" potrebbero aumentare nel tempo e generare delle incongruità che potrebbero dar luogo a situazioni di stress, rendendo, contestualmente, il luogo di lavoro difficile e caratterizzato da un clima non positivo, ma competitivo.

[151] Somma delle risposte date ai valori *del tutto in disaccordo e in disaccordo.*
[152] Somma delle risposte date ai valori *in accordo e del tutto d'accordo.*
[153] Somma delle risposte date ai valori *del tutto in disaccordo e in disaccordo.*

Nel dettaglio, sono da attenzionare anche quei valori intermedi (né d'accordo né in disaccordo) in quanto, spesso, una percentuale rilevante del campione ha preferito scegliere questo *range* di risposta, non determinando un dato né positivo né negativo.

È indispensabile considerare tali risposte come "predittive" in quanto potrebbero, se non gestite ed attenzionate, diventare "negative", influendo, ancora una volta, sulla percezione del clima scolastico e sul rapporto tra i docenti ed il contesto scolastico (maggiore probabilità che si manifesti *stress da lavoro correlato* nelle Istituzioni Scolastiche).

4.7 *Discussione dei Risultati*

In una società sempre più complessa, connessa ed in costante trasformazione, dove gli individui possono essere esposti ad una molteplicità di esperienze psico-sociali, che hanno il potenziale per agire sulla percezione di efficacia, si pone la necessità di una riflessione sulle risorse (psicologiche e personali) utilizzabili per una gestione efficace di tale complessità.

Tra i fattori che possono incidere sul senso di autoefficacia degli individui vi sono dimensioni personali e sociali che, con il distanziamento dovuto all'emergenza pandemica, sono state esposte a ciò che l'OMS ha definito con il termine di "*pandemic fatigue*"[154]. In questo scenario estremamente complesso la pandemia ha esacerbato gli effetti che la comunicazione mediata dalle tecnologie può avere sulle relazioni sociali generando stress.

[154] World Health Organization (2020). *Pandemic fatigue – reinvigorating the public to prevent COVID-19. Policy framework for supporting pandemic prevention and management*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
Testo disponibile al link:
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/335820/WHO-EURO-2020-1160-40906-55390-eng.pdf
Data di ultima consultazione
04/04/2023.

Tale fatica si riscontra anche nei luoghi di lavoro, in ambito scolastico l'emergenza pandemica «ha costretto in pochissimo tempo docenti e studenti a rivedere il proprio modo di relazionarsi, comunicare ed interagire.

Il cambiamento a cui si assiste non ha precedenti nella storia, perché ha consentito, in un lasso di tempo molto breve, di realizzare una vera e propria "rivoluzione didattica" che ha interessato, non solo le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ma anche tutti gli attori coinvolti nel processo educativo» (Ciarnella, M., e Santangelo, N., 2020)[155].

Questa "accelerazione" dei processi relazionali e sociali, guidata da un uso massivo ed intensivo delle tecnologie ha avuto alcune ripercussioni sull'autoefficacia del personale docente, con un conseguente aumento del rischio di burnout nei luoghi di lavoro.

I dati rilevati nel periodo dell'emergenza (se comparati con il pre-pandemia – campione di standardizzazione dei test) mostrano che, anche se vi sono significative differenze di genere rispetto ai livelli di burnout, il genere maschile ha registrato valori leggermente più alti sia per quanto concerne *l'esaurimento emotivo*, sia per la *depersonalizzazione al lavoro*. Mentre, il genere femminile ha registrato valori più alti nella *Realizzazione professionale* (tab. n. 44). Invece, per quanto riguarda i livelli di autoefficacia, il genere femminile[156] ha rilevato valori più alti rispetto al genere maschile[157] (tab. n. 45), soprattutto per quanto concerne il fattore 3 dell'autoefficacia (*Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe*).

I dati emersi mostrano come l'autoefficacia possa essere inversamente correlata al burnout (genere femminile minori livelli di burnout, maggiori livelli di autoefficacia).

[155] Cfr.
-Ciarnella, M., Santangelo, N., (2020). *Il ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza, tra emergenza covid-19, nuovi ambienti di apprendimento ed opportunità di innovazione didattica*. *Qtimes, Journal of education tecnology and social studies*, anno XII, n. 3, pp. 31-43.
[156]Range di risposta per il fattore 1 e 2 dell'autoefficacia (SAED) "abbastanza".
[157]Range di risposta per tutti e tre i fattori dell'autoefficacia (SAED) "qualcosa".

Tab. 44 Burnout (Maslach) e genere	Genere	Media	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	Femmina	2.01	1.41
	Maschio	2.63	1.75
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	Femmina	0.85	1.05
	Maschio	1.65	1.59
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	Femmina	4.71	0.87
	Maschio	4.02	1.8

Tab. 45 Autoefficacia (SAED) e genere	Genere	Media	SD
Fattore 1 - Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti	Femmina	7.27	1.10
	Maschio	6.44	1.99
Fattore 2 - Autoefficacia delle strategie di insegnamento	Femmina	7.39	1.06
	Maschio	6.80	2.01
Fattore 3 - Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe	Femmina	6.99	1.26
	Maschio	6.31	2.03

Per quanto concerne l'età, *sia anagrafica sia di servizio* (anni di insegnamento), dall'analisi dei dati è emerso che gli insegnati con una maggiore età anagrafica (tab. n. 46) e con una maggiore anzianità di servizio (tab. n. 47), presentano un livello di *stress più elevato* ed hanno un maggiore probabilità di *esposizione al burnout* (rispetto ai loro colleghi più giovani sia dal punto di vista anagrafico sia per anzianità di servizio).

In particolare, per quanto concerne il fattore "Realizzazione Professionale" dai dati si evince, seppure live, una maggiore *Realizzazione lavorativa* per i docenti con età anagrafica inferiore ed un'anzianità di servizio inferiore.

Tab. 46 Età anagrafica e burnout	Età	Media	Mediana	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	<20 anni	-	-	NaN

Tab. 46 Età anagrafica e burnout	Età	Media	Mediana	SD
	da 20 a 30 anni	2.0	2	1.403
	dai 31 ai 40 anni	2.1	3	1.314
	dai 41 ai 50 anni	2.16	2	1.439
	dai 51 ai 60 anni	2.21	3	1.475
	più di 60 anni	2.34	3	1.612
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	<20 anni	-	-	NaN
	da 20 a 30 anni	1.3	1	1.298
	dai 31 ai 40 anni	1.1	1	1.189
	dai 41 ai 50 anni	1.8	1	1.078
	dai 51 ai 60 anni	2.2	2	1.099
	più di 60 anni	2.61	2	1.312
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	<20 anni	-	-	NaN
	da 20 a 30 anni	4.9	5	0.931
	dai 31 ai 40 anni	4.7	5	0.851
	dai 41 ai 50 anni	4.5	4	0.917
	dai 51 ai 60 anni	4.24	4	0.891
	più di 60 anni	4.01	4	0.975

Tab. 47 Anzianità di servizio e burnout	Da quanti anni insegna?	Media	Mediana	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	meno di un anno	1.1	1.8	1.318
	da 1 a 5 anni	1.7	1.9	1.367
	da 6 a 10 anni	2.06	2.3	1.239
	da 11 a 15 anni	1.88	2.0	1.384
	da 16 a 20 anni	2.37	2.0	1.496
	da 21 a 25 anni	2.2	2.2	1.534
	da 26 a 30 anni	2.32	2.4	1.554
	più di 30 anni	3.87	2.7	1.513
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	meno di un anno	0.82	1.2	1.407
	da 1 a 5 anni	0.93	1.3	1.150
	da 6 a 10 anni	0.98	1.6	1.047
	da 11 a 15 anni	1.1	1.6	1.095

Tab. 47 Anzianità di servizio e burnout	Da quanti anni insegna?	Media	Mediana	SD
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	da 16 a 20 anni	1.95	2.4	1.124
	da 21 a 25 anni	2.39	2.4	1.156
	da 26 a 30 anni	2.43	2.6	1.118
	più di 30 anni	2.92	2.7	1.208
	meno di un anno	4.68	5.0	0.979
	da 1 a 5 anni	4.76	5.0	0.879
	da 6 a 10 anni	4.74	4.7	0.964
	da 11 a 15 anni	4.66	4.8	0.897
	da 16 a 20 anni	4.69	4.5	0.848
	da 21 a 25 anni	4.4	4.2	0.857
	da 26 a 30 anni	4.08	4.3	0.920
	più di 30 anni	3.89	3.5	0.907

Per quanto concerne *l'età anagrafica* i docenti con un'età inferiore registrano valori più alti (*Scala dell'autoefficacia* SAED) per tutti e tre i fattori dell'*autoefficacia* (tab. 48 e grafici n. 39-40-41.) Dall'analisi dei dati, in particolare si segnala il valore "minimo" indicato per i vari *item* e di come varia all'aumentare dell'età anagrafica (maggiore età anagrafica minor valore indicato). Difatti, nella fascia d'età che va dai 51 ai 60 e dai 60 anni in poi, si registra (in tutti e tre i fattori) tra i valori minimi di risposta il valore 1 (dato che fa riferimento al range 1-2=niente).

Tab. 48 Età anagrafica e Autoefficacia	Età	Media	SD	Minimo
Fattore 1 - Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti	<20 anni	8.38	-	8.0
	da 20 a 30 anni	7.18	1.36	3.0
	dai 31 ai 40 anni	7.37	1.12	2.0

Tab. 48 Età anagrafica e Autoefficacia	Età	Media	SD	Minimo
	dai 41 ai 50 anni	7.35	1.09	1.3
	dai 51 ai 60 anni	7.06	1.33	1.0
	più di 60 anni	6.80	1.53	1.0
Fattore 2 - Autoefficacia delle strategie di insegnamento	<20 anni	8.75	-	8.7
	da 20 a 30 anni	7.32	1.31	3.5
	dai 31 ai 40 anni	7.53	1.04	3.7
	dai 41 ai 50 anni	7.43	1.09	1.2
	dai 51 ai 60 anni	7.23	1.28	1.0
	più di 60 anni	7.06	1.52	1.0
Fattore 3 - Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe	<20 anni	8.25	-	8.2
	da 20 a 30 anni	6.82	1.48	2.8
	dai 31 ai 40 anni	7.10	1.30	1.6
	dai 41 ai 50 anni	7.07	1.21	1.1
	dai 51 ai 60 anni	6.81	1.45	1.0
	più di 60 anni	6.55	1.62	1.0

Grafico n. 39

Fattore 1 - Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti

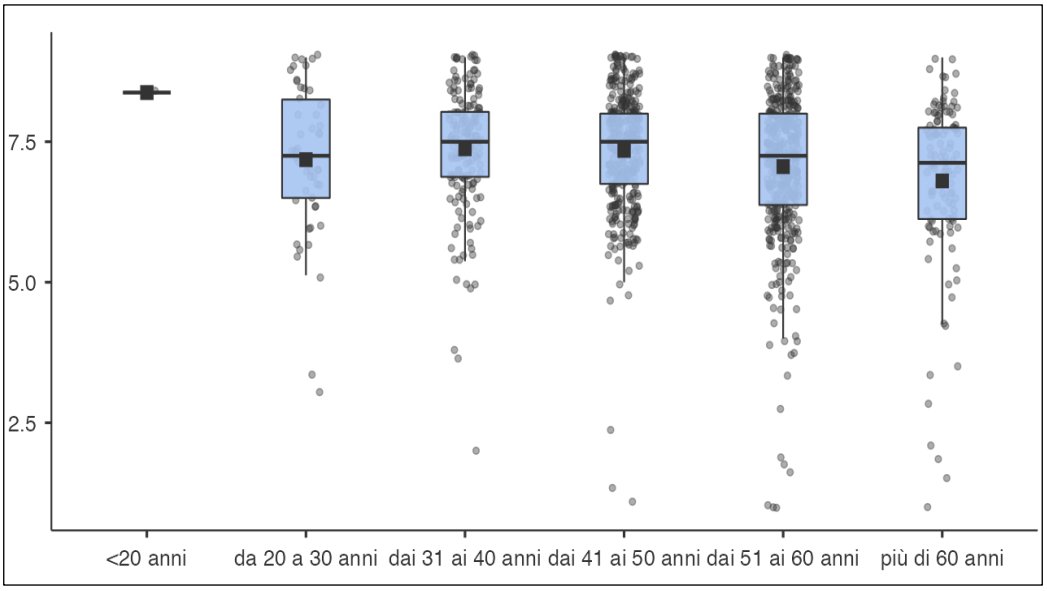


Grafico n. 40

Fattore 2 - Autoefficacia delle strategie di insegnamento

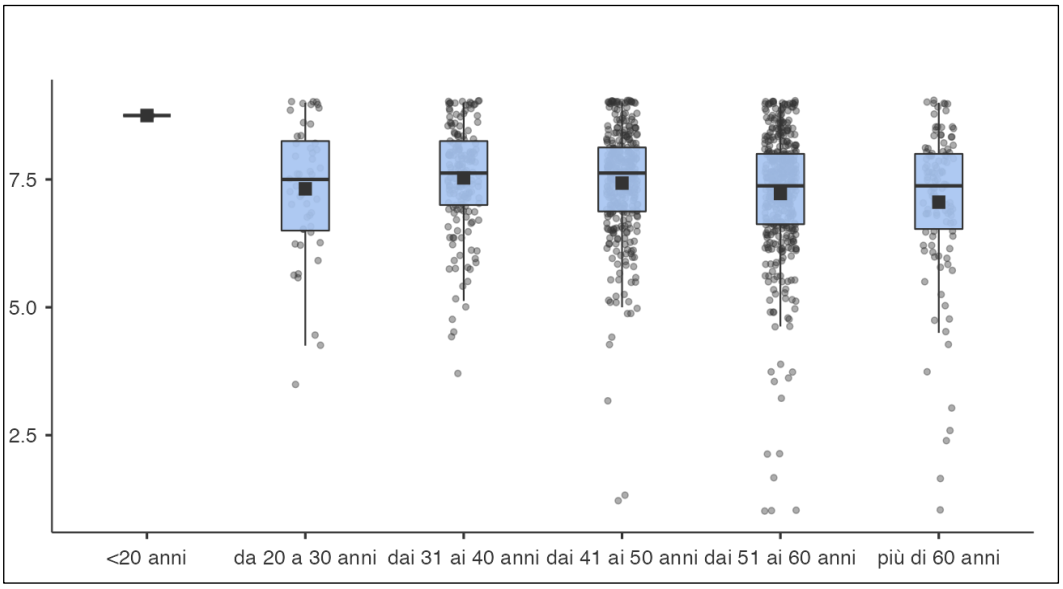
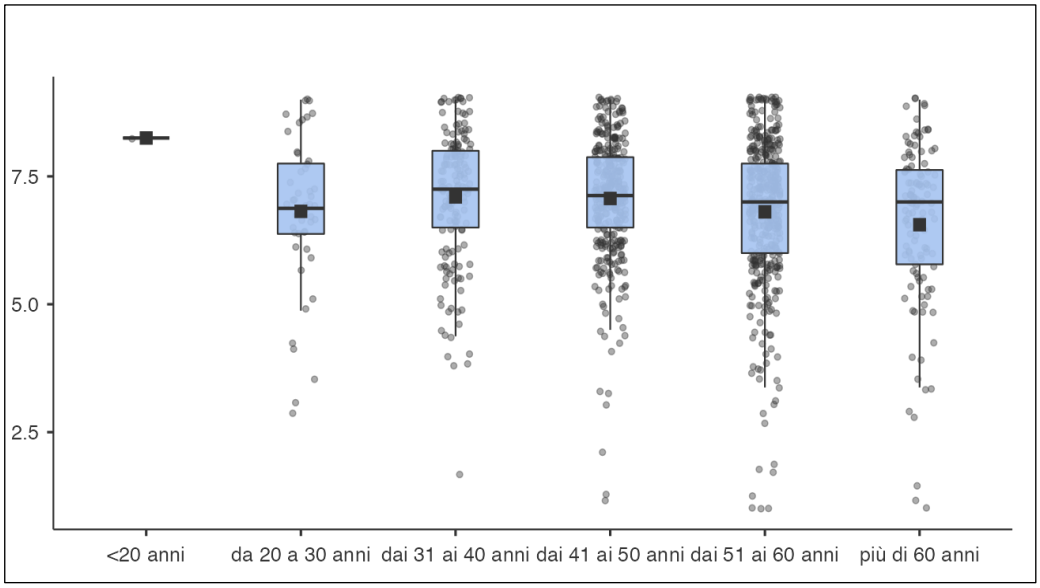


Grafico n. 41

Fattore 3- Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe



Per quanto concerne la *dimensione geografica* seppure non vi siano rilevanti differenze tra nord, centro e sud, si segnala al nord una media maggiore (valori che incidono, negativamente, sui livelli di burnout) sia per il primo fattore "Esaurimento emotivo" sia per il secondo fattore "Depersonalizzazione al lavoro" (tab. n. 49). Inoltre, al terzo fattore "Realizzazione professionale" il nord registra, seppur lievi, valori inferiori rispetto al centro e al sud (dati che confermano i valori precedenti "fatt. 1 e 2", maggior incidenza per esaurimento emotivo e depersonalizzazione, minore realizzazione personale e professionale).

Da un'ulteriore analisi dei dati sono emersi (tab. 50 e grafici n. 42-43-44), al contempo, valori inferiori al Nord, per tutti e tre i fattori dell'Autoefficacia (*Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti; Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento ed Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe*).

Tab. 49 Area geografica e burnout	Dove insegna?	Media	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	Centro	1.9	1.38
	Nord	2.51	1.56
	Sud	2.07	1.42
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	Centro	0.81	0.99
	Nord	1.33	1.28
	Sud	0.93	1.14
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	Centro	4.67	0.89
	Nord	4.36	0.90
	Sud	4.65	0.87

Tab. 50 Area geografica e Autoefficacia (SAED)	Dove insegna?	Media	SD
Fatt. 1 -Autoefficacia coinvolgimento studenti	Centro	6.88	1.14
	Nord	6.53	1.44
	Sud	6.83	1.32
Fatt. 2 -Autoefficacia strategie di insegnamento	Centro	7.01	1.10
	Nord	6.69	1.41
	Sud	6.97	1.29
Fatt. 3 -Autoefficacia tecniche di gestione della classe	Centro	6.62	1.28
	Nord	6.23	1.58
	Sud	6.57	1.44

Grafico n. 42

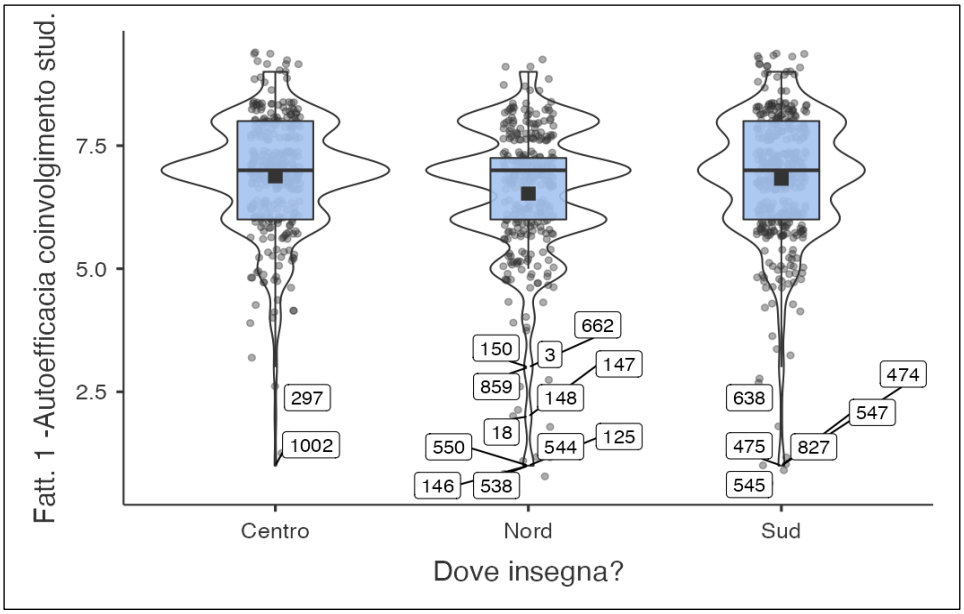


Grafico n. 43

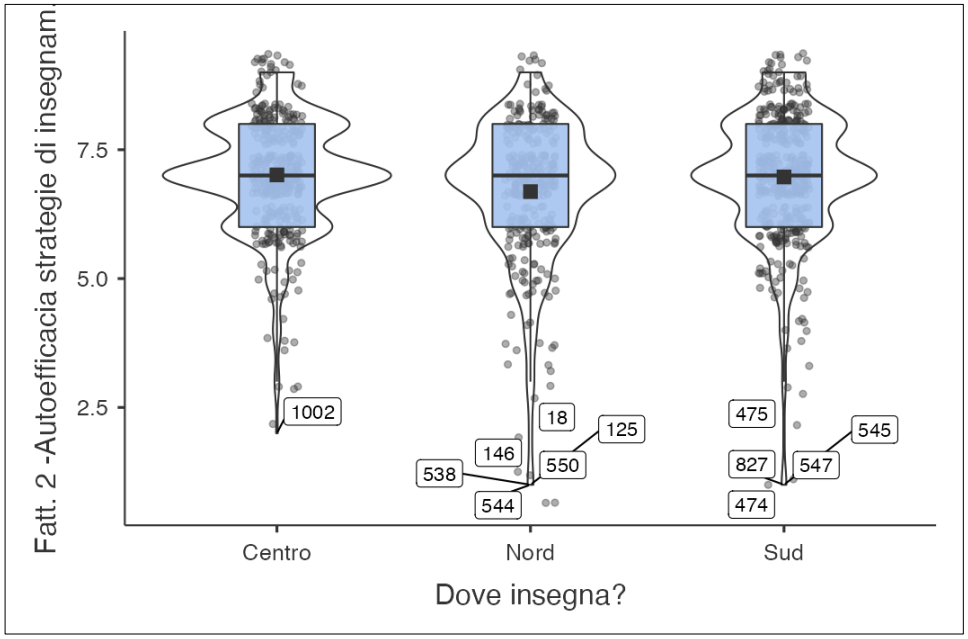
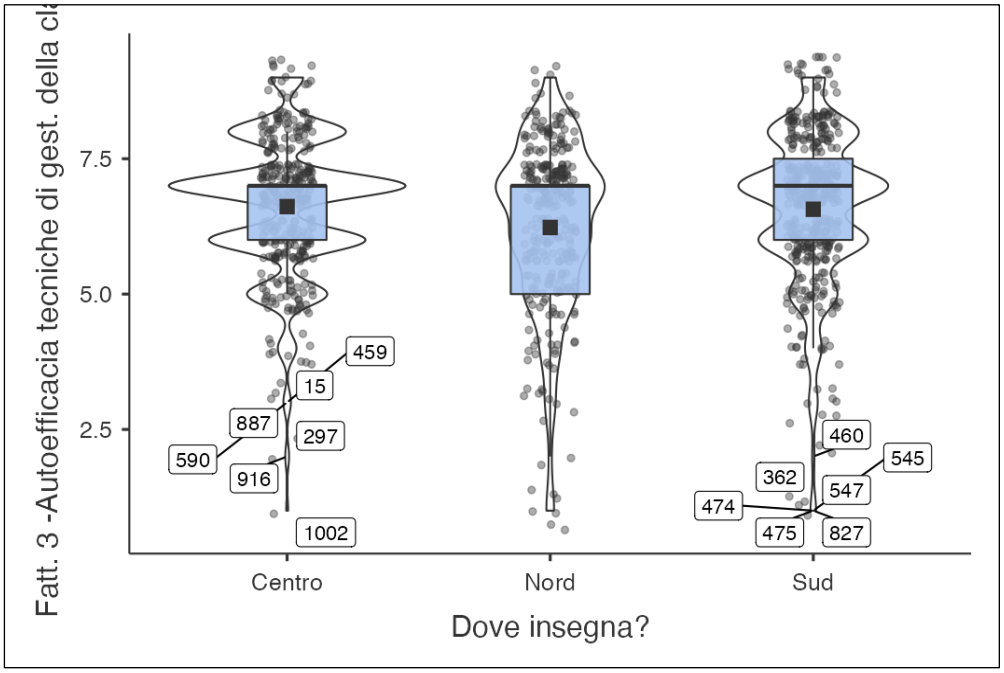


Grafico n. 44



Un ulteriore dato esaminato è la *formazione dei docenti*, in quanto si è ipotizzato che una corretta formazione degli insegnanti possa influire positivamente sull'autoefficacia ed indirettamente ridurre il rischio di stress e burnout sul luogo di lavoro, rappresentando un fattore importante da attenzionare.

L'analisi dei dati ha confermato l'ipotesi di partenza, ovvero: i docenti che frequentano (o hanno frequentato) *corsi di formazione* registrano valori inferiori rispetto all'esaurimento emotivo ed alla depersonalizzazione al lavoro, riportando, di contro, valori più alti nella realizzazione personale e professionale (tab. n. 51 e grafici n. 45-46-47). Al contempo, i docenti che utilizzano *metodologie didattiche attive/innovative*, registrano valori più alti per tutti e tre fattori dell'autoefficacia (tab. n. 52), in particolare per *l'Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe.* Questo dato mostra come l'utilizzo metodologie innovative possa aiutare l'insegnate a gestire bene la classe, in quanto favoriscono e prediligono un apprendimento interattivo caratterizzato dal confronto reciproco e da una didattica

inclusiva ed attiva. Infatti, gli insegnanti che mostrano un'elevata percezione della propria autoefficacia sono maggiormente predisposti all'utilizzo di metodologie attive. Le metodologie didattiche attive sono delle strategie che pongono al centro del processo di apprendimento lo studente. Attraverso queste strategie l'alunno sviluppa la propria creatività ed il suo senso di iniziativa. Tali metodologie richiedono una partecipazione fattiva ed attiva dello studente in attività che il docente a mano a mano individua e stabilisce come formative. Tra le varie metodologie didattiche vi sono: *la flipped classroom, il debate, il digital storytellyng, il circle time, il cooperative learning, il problem based learnig* ecc.

Tab. n. 51 Burnout e Formazione	**Frequenta o ha frequentato corsi di formazione?**	**Media**	**Mediana**	**SD**
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	No	3.1	3.3	1.8
	Si	2.0	1.7	1.4
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	No	2.0	1.6	1.8
	Si	0.8	0.4	1.0
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	No	3.7	3.7	1.0
	Si	4.6	4.7	0.8

Grafico n. 45

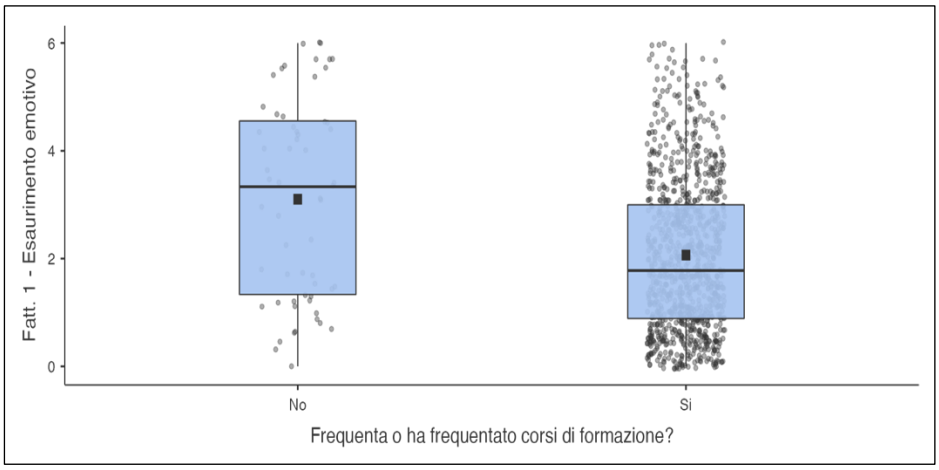


Grafico n. 46

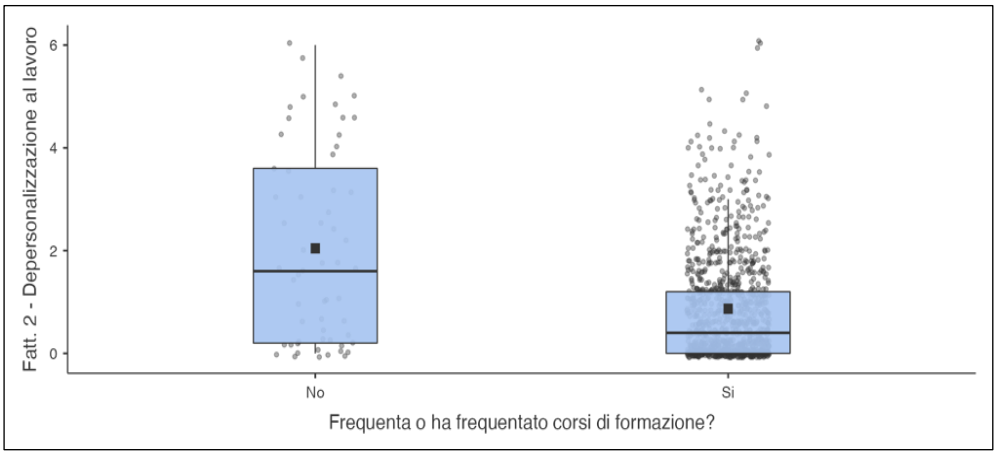
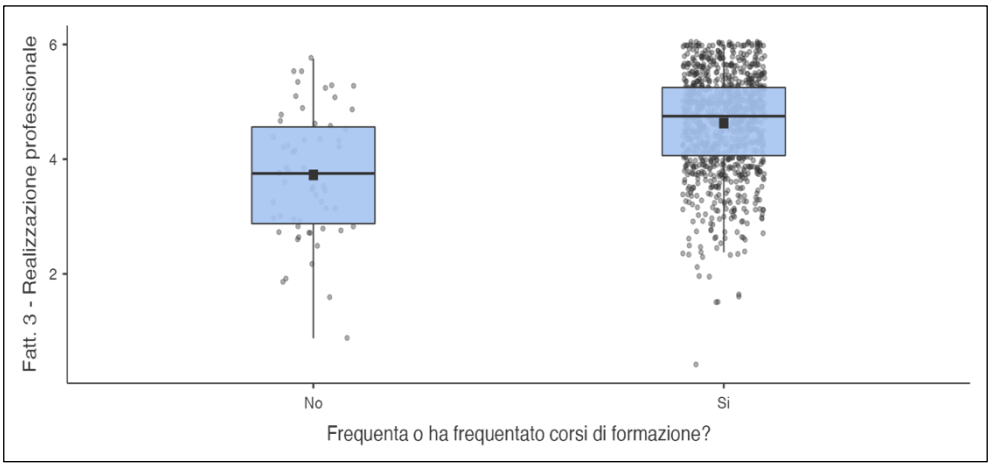


Grafico n. 47



Tab. n. 52 Autoefficacia e Metodologie Didattiche	**Durante la sua attività si avvale di metodologie didattiche attive?**	**Media**	**SD**
Fattore 1 - Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti	No	6.04	2.16
	Si	7.29	1.08
Fattore 2 - Autoefficacia delle strategie di insegnamento	No	6.24	2.04
	Si	7.43	1.06
Fattore 3 - Autoefficacia nelle tecniche di gestione della class	No	5.73	2.18
	Si	7.02	1.23

I risultati emersi dalla presente indagine sono indicativi soprattutto se si considera l'impatto che le emergenze (pandemie, eventi sismici, guerre, etc.) possono avere su tutte quelle dimensioni (sociali e personali) che in condizioni normali gli individui sono in grado di gestire in autonomia. Ciò suggerisce, non solo che vi possa essere una relazione inversamente proporzionale tra autoefficacia e burnout, ma anche che ai fini di una possibile prevenzione sarebbe auspicabile prevedere interventi psicologici e pedagogici che possano agire sulle seguenti dimensioni: percezione di efficacia, motivazione individuale e resilienza. In particolare, le istituzioni scolastiche dovrebbero prevedere (prevenzione) dei corsi di formazione che mirino, non solo allo sviluppo delle competenze professionali, ma soprattutto al benessere personale del docente (corsi sulla gestione dello stress, sulle emozioni, sul benessere personale/lavorativo).

Molto spesso, la scuola attribuisce maggiore rilevanza a tutti quegli aspetti professionali (performance) correlati alla "professione del docente"; invece dovrebbe considerare maggiormente gli aspetti psicologici correlati a questa professione così importante. Dall'analisi dei dati è emerso tra i fattori correlati alla gestione/percezione dell'Autoefficacia (*Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi*) che la dimensione inerente alla *Maturità emotiva* ha registrato un valore inferiore rispetto alle altre dimensioni (20.95 valore poco più al disopra della media 18). Pertanto, in modo preventivo, la scuola potrebbe attivare dei corsi che possano favorire e migliorare la *gestione delle emozioni* nei docenti, in modo da poter gestire meglio i problemi e/o situazioni complesse (promuovere la capacità di *problem solving, ascolto attivo e competenze non cognitive*). In particolare, mediante lo sviluppo delle *competenze non cognitive* (soft skills-trasversali) si promuovono le capacità importanti, quali: gestione dello stress; empatia; consapevolezza delle proprie emozioni; motivazione ed atteggiamenti proattivi.

In ambito scolastico questi obiettivi possono essere raggiunti stimolando il confronto reciproco (anche tra istituti e livelli di istruzione differenti) e la

condivisione delle esperienze (buone pratiche). Ciò consentirebbe ai docenti, non sono di creare dei modelli di comportamento resilienti (esperienze pregresse condivise), ma anche di essere (e sentirsi) supportati dalla comunità scolastica (confronto reciproco). Difatti, gli insegnanti che hanno una percezione del clima scolastico positiva ed un buon livello di relazione con i propri colleghi evidenziano livelli di autoefficacia maggiori ed un minor rischio di burnout.

Rispetto a questa dimensione (clima/comunicazione tra i colleghi), gli esiti della ricerca (R-SLEQ), in alcuni casi, evidenziano alcune criticità rintracciabili in una carenza di supporto/ascolto. Di seguito sono riportate le *Medie* e le *Deviazioni Standard* (correlate con i valori del Maslach Burnout I.) di alcuni *item significativi* (17-6-11-14-21-1-4) inerenti *alla percezione del clima/contesto scolastico (Revised School-Level Environment Questionnaire),* i quali mostrano come ad una gestione non positiva di eventi e/o ad una carente comunicazione/collaborazione tra docenti corrispondono valori più alti nel test del Burnout: la media del primo fattore (esaurimento emotivo) e del secondo fattore (depersonalizzazione al lavoro) sono più alte; mentre la media registrata al terzo fattore (realizzazione professionale) è inferiore (cfr. Tab. n. 53-54-55-56-57-58-59). Da questi dati, si può constatare come una buona comunicazione ed un clima scolastico positivo, possano favorire il benessere del docente, riducendo, esponenzialmente, il rischio di manifestare stress occupazionale e burnout.

Tab. 53 Clima scolastico e Burnout	**Gli insegnanti di questa scuola sono innovativi**	**Media**	**SD**
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	1	2.95	1.644
	2	2.38	1.463
	3	2.04	1.338
	4	1.91	1.411
	5	1.90	1.525
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	1	1.54	1.575

Tab. 53 Clima scolastico e Burnout	Gli insegnanti di questa scuola sono innovativi	Media	SD
	2	1.02	1.146
	3	0.83	0.965
	4	0.81	1.026
	5	0.99	1.433
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	1	4.15	1.105
	2	4.33	0.932
	3	4.52	0.862
	4	4.74	0.828
	5	5.05	0.765

Tab. 54 Clima scolastico e Burnout	C'è una buona comunicazione tra gli insegnanti	Media	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	1	3.44	1.632
	2	2.65	1.403
	3	2.13	1.380
	4	1.80	1.260
	5	1.65	1.421
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	1	1.81	1.645
	2	1.10	1.143
	3	0.87	1.038
	4	0.77	0.961
	5	0.80	1.191
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	1	4.04	1.180
	2	4.27	0.908
	3	4.43	0.874
	4	4.76	0.785
	5	4.97	0.797

Tab. 55 Clima scolastico e Burnout	Ho regolarmente l'opportunità di lavorare con altri insegnanti	Media	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	1	3.17	1.719
	2	2.55	1.498
	3	2.25	1.378
	4	1.92	1.300
	5	1.88	1.497
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	1	1.81	1.808
	2	1.23	1.096
	3	0.98	1.053
	4	0.81	1.073
	5	0.76	1.104
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	1	3.89	1.152
	2	4.11	0.862
	3	4.35	0.922
	4	4.67	0.811
	5	4.95	0.769

Tab. 56 Clima scolastico e Burnout	Non ho voce in capitolo nella gestione della scuola	Media	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	1	1.63	1.275
	2	1.92	1.277
	3	2.02	1.312
	4	2.50	1.586
	5	3.01	1.653
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	1	0.53	0.842
	2	0.83	0.956
	3	0.88	0.983
	4	1.23	1.286
	5	1.50	1.628

Tab. 56 Clima scolastico e Burnout	Non ho voce in capitolo nella gestione della scuola	Media	SD
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	1	4.95	0.727
	2	4.54	0.831
	3	4.52	0.884
	4	4.38	0.992
	5	4.37	1.069

Tab. 57 Clima scolastico e Burnout	Nella mia scuola NON si dà sufficiente importanza ad un buon lavoro di squadra	Media	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	1	1.62	1.242
	2	1.90	1.231
	3	2.23	1.437
	4	2.40	1.457
	5	3.02	1.692
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	1	0.57	0.772
	2	0.70	0.791
	3	0.98	1.049
	4	1.15	1.268
	5	1.73	1.728
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	1	4.91	0.781
	2	4.60	0.813
	3	4.35	0.854
	4	4.33	0.987
	5	4.49	1.094

Tab. 58 Clima scolastico e Burnout	Gli insegnanti definiscono i programmi didattici insieme	Media	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	1	3.18	1.664
	2	2.45	1.356
	3	2.23	1.423
	4	1.99	1.355
	5	1.76	1.428
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	1	1.95	1.744
	2	0.96	1.042
	3	0.99	1.100
	4	0.78	0.947
	5	0.78	1.133
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	1	3.95	1.123
	2	4.31	0.830
	3	4.48	0.866
	4	4.61	0.843
	5	4.89	0.871

Tab. 59 Clima scolastico e Burnout	Agli insegnanti è spesso chiesto di partecipare alle decisioni	Mediana	SD
Fatt. 1 - Esaurimento emotivo	1	3.27	1.631
	2	2.44	1.425
	3	2.00	1.372
	4	1.55	1.321
	5	1.44	1.415
Fatt. 2 - Depersonalizzazione al lavoro	1	1.00	1.644
	2	0.70	1.081
	3	0.60	1.067
	4	0.20	0.992
	5	0.40	1.180

Tab. 59 Clima scolastico e Burnout	Agli insegnanti è spesso chiesto di partecipare alle decisioni	Mediana	SD
Fatt. 3 - Realizzazione professionale	1	4.31	1.045
	2	4.37	0.892
	3	4.50	0.903
	4	4.75	0.815
	5	5.00	0.853

CONCLUSIONI

Nel VI secolo a.C., fra Menebria, Atene e Delfi, lo scrittore Esopo dedicò la sua travagliata vita alla trasmissione scritta di precetti morali, pedagogici e psicologici la cui influenza è ancora ben presente nella cultura e tradizione Occidentale; un *corpus* di insegnamenti che, a distanza di oltre 2500 anni, si ritrovano ad essere, ancora una volta, un faro nella tempesta da cui apprendere.

È a tutti ben noto, infatti, che la pandemia da Covid-19 sta lasciando precisi "segni" psicologici, oltre che sanitari; infatti, oggigiorno si sente spesso diagnosticare, con più accuratezza e precisione, la cosiddetta sindrome da "stress pandemico", caratterizzata da una mancanza di concentrazione, *paura* dell'altro, insonnia; tutte "sentinelle" di allarme che provocano nel singolo, nel suo gruppo di appartenenza e, per estensione, alla società nel suo insieme un considerevole aumento di tensioni e *stress*. È proprio in questo "quadro" che la presente ricerca si è inserita per analizzare, calcolare e valutare se, in questo particolare periodo storico, lo *stress* avesse inciso sulle Istituzioni Scolastiche ed in particolare sugli insegnanti, ovvero su chi, come Esopo[158], ha avuto il compito di *formare* le giovani

[158] Le favole di Esopo, durante questo periodo storico, tornano ad essere il punto di inizio di un cambiamento. Nella favola *La formica e la colomba*, ad esempio, si narra di una formica che, avvicinatasi troppo allo stagno per dissetarsi, cadde in acqua, annaspando e chiedendo aiuto; una colomba, udite le sue grida, volò da lei, avvicinandole una foglia su cui arrampicarsi. La formica ebbe la salva la vita, ma, contestualmente, un cacciatore, veduta la bella colomba, mirò la sua arma per cacciarla; l'uccello, impaurito, si vide spacciato, ma la formica corse su per la mano del cacciatore e lo morse, dando il tempo alla colomba di volar via, salvandosi. La morale di Esopo, dunque, pone l'accento *sull'efficacia della gentilezza*; un gesto prosociale che aiuta non solo chi la compie in completa gratuità ad aiutare, ma aiuta se stessi – neuro scientificamente dimostrato – a "sentirsi meglio", donandosi, quindi, un benessere fisiologico e psicologico e, perché no, anche autostima. Aspetti che, come si è avuto modo di notare, sono stati in parte o completamente manchevoli durante le fasi più stringenti e drammatiche della pandemia da Covid 19, generando, spesso, negli insegnanti, una maggiore propensione allo sviluppo dello stress occupazionale (il quale se non gestito bene, in ambienti lavorativi, può degenerare in sindrome di burnout).

generazioni al domani, anche in una situazione del tutto inimmaginabile dallo Scrittore greco.

Oggigiorno lo *stress* è sempre più presente nei luoghi di lavoro, infatti, secondo gli ultimi dati del *IX Congresso Europeo dell'Accademia della Psicologia del Lavoro*, sono stati registrati, in Italia, più di 4 milioni di lavoratori soggetti a stress da lavoro correlato; non solo in ambito scolastico, ma anche in altre professioni che sono a stretto contatto con l'utenza (Di Carlo E., L. Molteni, 2017).

Tra i lavori più usuranti vi sono sicuramente le professioni di aiuto definite come *Helping Professions,* in quanto sono esposte non solo a rischi fisiologici, ma soprattutto a rischi psicologici, i quali se non gestiti bene possono favorire lo sviluppo dello *Stress da lavoro occupazionale*.

Gli insegnanti durante la propria attività lavorativa si ritrovano costantemente a dover gestire diverse situazioni, le quali, spesso, implicano un continuo adattamento a diversi stimoli esterni. Molti docenti vivono la precarietà del lavoro, gli spostamenti sul territorio, alunni "difficili", climi poco favorevoli, interazioni a volte complicate (colleghi, dirigenti, studenti e famiglie), altre volte completamente assenti. Non è raro, infatti, che un docente possa sentirsi "prosciugato" della propria energia e manifestare malessere fisico, esaurimento emotivo ed una depersonalizzazione lavorativa. Difatti, se i livelli di stress si dovessero protrarre nel tempo, potrebbero generare un peggioramento sia della performance lavorativa sia del proprio senso di autoefficacia.

I risultati della presente ricerca condotta a livello Nazionale, in linea con i dati della letteratura Nazionale ed Internazionale, hanno confermato, ancora una volta, che il mondo della scuola presenta delle evidenti criticità, soprattutto a seguito della pandemia da Covid-19. In un panorama già complesso ed in continua trasformazione, si è inserita anche l'emergenza pandemica, la quale ha richiesto «l'identificazione e l'attuazione di misure di prevenzione con un importante impatto sugli stili di vita della popolazione in generale» (Acquarini, E., a cura di, 2022, pp. 131-133).

Conclusioni

La *didattica a distanza* (DAD) ha rappresentato «la dimensione che la scuola e l'istruzione hanno dovuto assumere in tempi di pandemia da Covid-19». Tali diverse modalità di "ri-organizzazione" delle metodologie didattiche hanno generato degli "effetti collaterali", si pensi ad esempio alla forte carica di stress, non solo per gli studenti, i quali hanno riscontrato varie difficoltà nel calibrare ed organizzare i propri ritmi di vita con la didattica a distanza, ma soprattutto per i docenti, in quanto la pandemia ha generato un notevole carico di lavoro, accompagnato, spesso, da un'assenza «di feedback circa il gradimento delle lezioni» (Acquarini, E., a cura di, 2022, pp. 131-133).

Anche l'esperienza del "digitale" ha rappresentato per gli insegnanti una sorta di "specchio" su cui riflettere la propria professione; difatti, i docenti hanno dovuto rimodulare in breve tempo la loro tradizionale didattica e non per tutti è stato semplice, soprattutto per quei docenti che non si erano mai avvalsi di strumenti digitali, generando per molti un vero e proprio impedimento (freno) alla regolare erogazione della didattica.

L'emergenza, spesso, ha alimentato nuove forme di esclusione ma anche di emarginazione, basti pensare che in alcune scuole non vi erano risorse necessarie informatiche per poter svolgere in tempi rapidi la didattica a distanza. Da qui emerge la necessità di provvedere ad una digitalizzazione scolastica, in modo da poter agire sulle competenze digitali e trasversali (soft skills-life skills), così da poter recuperare e contrastare la povertà educativa, favorendo un'alfabetizzazione digitale scolastica.

Le ricadute psicologiche, indotte dalla pandemia, hanno rappresentato e rappresentano un elemento da non sottovalutare e da attenzionare, attraverso una corretta *valutazione dello stress da lavoro correlato*. Prevenire lo stress e a sua volta il burnout negli insegnanti è importante, in quanto la tutela di questi professionisti rappresenta un fattore determinante per il buon funzionamento della Scuola: «pertanto, occorre fare emergere le problematiche psicosociali per proporre delle soluzioni proattive sia di supporto individuale che di gruppo attraverso l'inserimento di figure tecnico-professionali che supportino

organizzativamente ed individualmente il personale perché oggi come non mai la salute psicologica è divenuta organizzativa» (Acquarini, E., a cura di, 2022, pp. 131-133).

Partendo da tali risultati è importante che la Scuola (quale comunità educante) intervenga preventivamente, soprattutto in caso di "emergenza", così da poter arginare qualsiasi difficoltà, tutelando e salvaguardando la salute sia *fisica* che *psichica* dei docenti. Tra i vari interventi che potrebbero essere adottati nelle Istituzioni Scolastiche si segnala l'implementazione, in ogni Istituto, di uno sportello di ascolto, gestito da gruppo di esperti (es. psicologi) i quali mediante corsi di formazione possono aiutare il docente a sviluppare "abitudini protettive" per sé stessi e di conseguenza per tutte le persone che lo circondano. Inoltre, i docenti durante la propria attività potrebbero essere supportati anche da *mental coach*[159]*,* i quali potrebbero, mediante seminari/progetti scolastici, aiutare i docenti a calibrare bene la loro *performance lavorativa*, incidendo soprattutto sulla loro autoefficacia/autostima e sulla gestione di problemi complessi sul luogo di lavoro, ponendo particolare attenzione anche alla gestione dell'errore e delle emozioni (maggiore *maturità emotiva*).

Concludendo, la presente ricerca propone tra le possibili attività preventive volte al contrasto del fenomeno, la progettazione di un intervento educativo e sociale, che miri allo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza e conoscenza specifica dei rischi sia psicologici sia fisiologici correlati a tale fenomeno, con particolare riferimento al *Testo Unico sulla Sicurezza* nei luoghi di lavoro.

Infine, si pone particolare attenzione alla possibilità che la condivisione delle esperienze, la formazione continua, il confronto reciproco ed una corretta relazione tra scuola-famiglia-alunni, possa rappresentare un elemento positivo per tutto il personale scolastico, in modo da favorire maggiore autonomia e fiducia

[159] Il *team coaching* trova applicazione soprattutto nell'ambito delle dinamiche di gruppo, in quanto mira a rafforzare l'identità, accompagnando il gruppo verso cambiamenti (relativi alla performance ed al comportamento), promuovendo il lavoro di squadra ed obiettivi comuni. Progettare un intervento mirato alla gestione dei processi mentali, all'interno delle Istituzioni Scolastiche, è fondamentale, in quanto si può rivelare funzionale sia al proprio rendimento sia alla prevenzione del disagio psicologico.

nelle proprie competenze, passando da un luogo di lavoro statico e passivo ad un ambiente lavorativo attivo/dinamico e costruttivo, trasformando i limiti in opportunità di crescita (individuale e di gruppo) modificando prospettiva e strategie.

CONCLUSIONS

In the 6th century B.C., between Menebria, Athens and Delphi, the writer Esopo dedicated his troubled life to the written transmission of moral, pedagogical and psychological precepts whose influence is still very much present in Western culture and tradition; a body of teachings that, more than 2,500 years later, find themselves once again a beacon in the storm from which to learn.

It is well known, in fact, that the Covid-19 pandemic is leaving precise psychological 'signs', as well as health ones; in fact, nowadays one often hears diagnosed, with more accuracy and precision, the so-called 'pandemic stress' syndrome, characterised by a lack of concentration, fear of others, insomnia; all 'sentinels' of alarm that cause the individual, his group and, by extension, society as a whole a considerable increase in tension and stress. It is precisely within this "framework" that the present research set out to analyse, calculate and assess whether, in this particular historical period, stress had an impact on School Institutions and, in particular, on teachers, or on those who, like Aesop, had the task of training the young generations for tomorrow, even in a situation that the Greek writer could not have imagined.

Nowadays, stress is increasingly present in the workplace, in fact, according to the latest data of the 9th European Congress of the Academy of Occupational Psychology, more than 4 million workers in Italy have been recorded as being subject to work-related stress; not only in schools, but also in other professions that are in close contact with users (Di Carlo E., L. Molteni, 2017). Among the most strenuous jobs are certainly the helping professions defined as Helping Professions, as they are exposed not only to physiological risks, but above all to

psychological risks, which if not managed well can favour the development of Occupational Work Stress.

Teachers during their work constantly find themselves having to deal with different situations, which often involve continuous adaptation to different external stimuli. Many teachers experience job insecurity, travelling in the territory, “difficult” pupils, unfavourable climates, sometimes complicated interactions (colleagues, managers, students and families), sometimes completely absent. In fact, it is not uncommon for a teacher to feel 'drained' of his or her energy and to manifest physical malaise, emotional exhaustion and work depersonalisation. In fact, if stress levels were to continue over time, they could generate a deterioration in both work performance and one's sense of self-efficacy.

The results of this research conducted at the national level, in line with the data in the national and international literature, confirmed, once again, that the world of schools presents obvious criticalities, especially following the Covid-19 pandemic. In an already complex and constantly changing landscape, the pandemic emergency was also included, which required «the identification and implementation of prevention measures with an important impact on the lifestyles of the general population» (Acquarini, E., ed., 2022, pp. 131-133).

Distance learning (DAD) represented «the dimension that schools and education had to take on in times of the Covid-19 pandemic». These different ways of 're-organising' teaching methodologies have generated 'side effects', e.g. the high level of stress, not only for students, who have experienced various difficulties in calibrating and organising their own rhythms of life with distance learning, but above all for teachers, since the pandemic has generated a considerable workload, often accompanied by an absence of «feedback on lesson enjoyment» (Acquarini, E., ed., 2022, pp. 131-133).

The 'digital' experience also represented for teachers a sort of “mirror” on which to reflect their profession; in fact, teachers had to reshape their traditional didactics in a short time and it was not easy for everyone, especially for those

teachers who had never used digital tools, generating for many a real impediment (brake) to the regular delivery of teaching.

The emergency often fuelled new forms of exclusion but also marginalisation, for example, in some schools there were no IT resources needed to be able to carry out distance teaching quickly. Hence the need to provide for school digitisation, so as to be able to act on digital and transversal competences (soft skills-life skills), so as to be able to recover and counteract educational poverty, favouring school digital literacy.

The psychological repercussions, induced by the pandemic, have represented and still represent an element that should not be underestimated and should be taken into account, through a proper assessment of work-related stress. Preventing stress and, in turn, burnout in teachers is important, as the protection of these professionals is a determining factor for the smooth running of the school: «therefore, psychosocial problems must be brought to light in order to propose proactive solutions for both individual and group support through the inclusion of technical-professional figures who provide organisational and individual support to staff because today, as never before, psychological health has become organisational». (Acquarini, E., a cura di, 2022, pp. 131-133).

Based on these results, it is important for the School (as an educating community) to intervene preventively, especially in the event of an “emergency”, so as to be able to stem any difficulties, protecting and safeguarding both the physical and psychological health of teachers. Among the various interventions that could be adopted in School Institutions is the implementation, in each Institute, of a listening desk, managed by a group of experts (e.g. psychologists) who, through training courses, can help the teacher to develop 'protective habits' for themselves and consequently for all those around them. Moreover, teachers during their work could also be supported by mental coaches, who could, by means of seminars/school projects, help teachers to fine-tune their work performance, affecting above all their self-efficacy/self-esteem and the management of complex

problems in the workplace, paying particular attention also to the management of error and emotions (greater emotional maturity).

In conclusion, this research proposes as one of the possible preventive activities aimed at combating the phenomenon, the design of an educational and social intervention aimed at developing autonomy and specific awareness and knowledge of both psychological and physiological risks related to this phenomenon, with particular reference to the *Consolidated Workplace Safety Act*.

Lastly, special attention is paid to the possibility that sharing experiences, continuous training, mutual comparison and a correct relationship between school-family-pupils may represent a positive element for all school staff, so as to foster greater autonomy and confidence in one's own skills, moving from a static and passive workplace to an active/dynamic and constructive working environment, transforming limits into opportunities for growth (individual and group) by changing perspectives and strategies.

APPENDICI

Sezione I

Autoefficacia, stress da lavoro correlato e contesto scolastico

Gentile Docente,
nel ringraziarla per la disponibilità accordata, Le comunichiamo che la presente ricerca, realizzata nell'ambito del Corso di Dottorato in Imprese, Istituzioni e Comportamenti XXXV ciclo (Indirizzo Comportamenti, Cattedra di Psicologia Generale M-PSI/01) dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, ha come oggetto di indagine il rapporto tra l'autoefficacia, lo stress da lavoro correlato ed il contesto scolastico (clima).
Le chiediamo, gentilmente, di rispondere al questionario considerando che non vi sono risposte giuste o sbagliate, la risposta migliore è quella più sincera, quella che corrisponde alla sua esperienza personale.
La ricerca è condotta nel rispetto delle norme sulla privacy, i dati rilasciati resteranno ANONIMI e saranno utilizzati in modo aggregato per la sola finalità di ricerca. La registrazione delle risposte fornite non è relativa ad informazioni che consentano l'identificazione del rispondente.
Per ogni sezione del questionario, troverà specifiche istruzioni che La guideranno nella compilazione.
Nel ringraziarla fin d'ora per aver contribuito con la Sua preziosa partecipazione alla realizzazione della ricerca, Le ricordiamo di cliccare il tasto "invia" al termine della compilazione.
Buona compilazione!

Sezione II

Appendice A- Questionario Docenti

1)Genere:
-Maschio
-Femmina

2)Età:
- <20 anni
- da 20 a 30 anni
- dai 31 ai 40 anni
- dai 41 ai 50 anni
- dai 51 ai 60 anni
- più di 60 anni

3) Indichi il titolo di studio più elevato che ha conseguito
-Diploma
-Laurea Triennale
-Laurea Magistrale
-Dottorato di ricerca
- Specializzazioni post-laurea (es. SSIS, MASTER, TFA)

4)Grado di scuola in cui insegna
-Infanzia
-Primaria
-Secondaria di primo grado
-Secondaria di secondo grado
-Scuola serale

5)Se secondaria di II grado, per favore specifichi il tipo di scuola
-Istituto Tecnico
-Liceo
-Istituto professionale
-Altro

6)Quale disciplina insegna?
---

7)Da quanti anni insegna?
-meno di un anno
-da 1 a 5 anni
-da 6 a 10 anni
-da 11 a 15 anni

-da 16 a 20 anni
-da 21 a 25 anni
-da 26 a 30 anni
-più di 30 anni

8)È di ruolo?
-Si
-No

9)Dove insegna?
-Nord
-Centro
-Sud

10)In quale regione?
-Valle d'Aosta
-Piemonte
-Liguria
-Lombardia
-Trentino-Alto Adige
-Veneto
-Friuli-Venezia Giulia
-Emilia-Romagna
-Toscana
-Umbria
-Marche
-Lazio
-Abruzzo
-Molise
-Campania
-Puglia
-Basilicata
-Calabria
-Sicilia
-Sardegna

11)Quante ore giornaliere dedica all'attività lavorativa?
-da 1 a 3 ore
-da 4 a 5 ore
-da 6 a 7 ore
-più di 8 ore

12)In quante classi insegna?
-una classe

-2 classi
-3 classi
-più di 3 classi

13)Indichi il numero "medio" dei suoi studenti
-meno di 15 alunni
-tra i 16 ed i 20 alunni
-tra i 21 e i 25 alunni
-più di 25 alunni

14) Oltre all'attività dell'insegnamento svolge altri incarichi?
-Si
-No

15)Se sì, quali? (può indicare anche più di una risposta)
-Ruolo dirigenziale
-Funzione strumentale
-Sostegno
-Rappresentante in organi scolastici
-Coordinatore di classe
-Vicepreside
-Altro

16)Frequenta e/o ha frequentato corsi di formazione?
-Si
-No

17)Durante la sua attività si avvale di metodologie didattiche attive?
-Si
-No

18)Se sì, quali? (può indicare anche più di una risposta)
-Flipped Classroom
-Role Playng
-Cooperative Learning
-Circle Time
-Peer Education
-Didattica Laboratoriale
-Debate
-Altro

19) Utilizza dispositivi tecnologici?
-Si
-No

20)Se sì, quali? (può indicare anche più di una risposta)
-Tablet
-Computer
-Smartphone
-LIM
-Piattaforme e-learning
-Proiettori
-Registratori
-Padlet (bacheca virtuale)
-Altro

21)Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 il suo carico di lavoro è aumentato?
-Si
-No

22) Se sì in che percentuale?
-10%
-20%
-30%
-40%
-50%
-60%
-70%
-80%
-90%
-100%

23)Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 ha utilizzato la DAD (Didattica a distanza)?
-Si
-No

24) Se sì, per quanto tempo?
-meno di un mese
-da un mese a 2 mesi
-da 3 mesi a 4 mesi
-da 5 mesi a 6 mesi
-più di 7 mesi

25)Sarebbe disponibile ad utilizzare la DAD anche dopo l'emergenza pandemica?
-Si

-No
-Non saprei

26)Ritiene che la DAD possa essere uno strumento valido per supportare/integrare la didattica in presenza?
-Si
-No
-Non saprei

27)Ritiene che l'utilizzo della DAD possa aumentare l'efficacia della didattica?
-Si
-No
-Non saprei

28)Ritiene che l'utilizzo della DAD possa migliorare il rendimento degli studenti?
-Si
-No
-Non saprei

Sezione III

Appendice B- Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.) di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001. Adattamento italiano a cura di Biasi & Domenici, 2013.

Il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. La preghiamo di indicare il Suo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le Sue risposte resteranno riservate.

Modalità di risposta: 1-2 Niente; 3-4 Molto poco; 5-6 Qualcosa; 7-8 Abbastanza; 9 Molto

Quanto puoi fare…	Niente		Molto Poco		Qualcosa		Abbastanza		Molto
01. Per ottenere il massimo dagli studenti più difficili?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
02. Per aiutare gli studenti a sviluppare un pensiero critico?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
03. Per contenere un comportamento di disturbo in classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
04. Per motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per il lavoro scolastico?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
05. Per rendere lo studente consapevole delle tue aspettative riguardo al suo comportamento?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
06. Per portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
07. Per rispondere alle domande difficili dei tuoi studenti?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
08. Per stabilire procedure costanti al fine di sostenere le varie attività scolastiche senza problemi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
09. Per aiutare i tuoi studenti a dare valore all'apprendimento?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Per valutare il grado di comprensione dello studente di ciò che hai insegnato?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Per creare buone domande per i tuoi studenti?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Per favorire la creatività degli studenti?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Per ottenere che i bambini/ragazzi seguano le regole di classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Per migliorare la comprensione di uno studente che sta fallendo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Per tranquillizzare uno studente distruttivo e rumoroso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Per mettere in pratica un sistema di gestione dei diversi gruppi in cui si articola la classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Per adattare le lezioni al livello appropriato per i singoli studenti?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Per utilizzare una varietà di strategie di valutazione?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Per interagire con alcuni studenti problematici che disturbano un'intera lezione?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Per fornire una spiegazione alternativa o mostrare un esempio a studenti che inizialmente appaiono confusi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Per rispondere efficacemente a studenti che hanno un atteggiamento insolente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

22. Per assistere le famiglie nell'intento di aiutare i figli ad andare bene a scuola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Per attuare strategie alternative nella tua classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Per fornire compiti adeguati a studenti molto capaci?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Sezione IV

Appendice C-Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi di M.L. Farnese, F. Avallone, S. Pepe, R. Porcelli (tratto da: Temi&Strumenti_ Studi e ricerche 41 "Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro" – ISFOL 2007), realizzato in collaborazione con la Facoltà di Psicologia 2 Università degli Studi di Roma 'Sapienza'.

Di seguito vengono brevemente descritte alcune situazioni che possono presentarsi nella vita di tutti i giorni; le chiediamo, pensando a ciascuna situazione, di valutare in che misura si sente capace di gestirla. La preghiamo inoltre di rispondere alle domande in assoluta franchezza e senza tralasciare alcuna risposta.

Modalità di risposta: 1 Per nulla capace; 2 Poco capace; 3 Abbastanza capace; 4 Molto capace; 5 Del tutto capace

	Pensando alle sue esperienze di vita in generale, si sente capace di...	***Per nulla capace***	***Poco capace***	***Abbastanza capace***	***Molto capace***	***Del tutto capace***
1	Trasformare stress e ansia in energia positiva	1	2	3	4	5
2	Circoscrivere gli eventi stressanti nel solo ambito in cui avvengono	1	2	3	4	5
3	Gestire le situazioni stressanti	1	2	3	4	5
4	Avere autocontrollo nelle situazioni difficili	1	2	3	4	5
5	Affrontare imprevisti	1	2	3	4	5
6	Controllare l'impulsività nel prendere le decisioni importanti	1	2	3	4	5
7	Porsi obiettivi concreti e realizzabili	1	2	3	4	5
8	Stabilire gli obiettivi da raggiungere in futuro	1	2	3	4	5
9	Raggiungere l'obiettivo che si è prefissato	1	2	3	4	5
10	Darsi delle priorità	1	2	3	4	5
11	Individuare obiettivi adatti alle proprie capacità	1	2	3	4	5
12	Rispettare le scadenze	1	2	3	4	5
13	Inserirsi facilmente in un gruppo	1	2	3	4	5
14	Confrontarsi con gli altri	1	2	3	4	5
15	Fornire sostegno agli altri	1	2	3	4	5
16	Chiedere aiuto agli altri	1	2	3	4	5
17	Stabilire buoni rapporti con tutte le persone	1	2	3	4	5
18	Gestire i conflitti con le persone	1	2	3	4	5
19	Comprendere il contesto in cui mi trovo	1	2	3	4	5
20	Comprendere le relazioni tra di- versi fatti e situazioni	1	2	3	4	5
21	"Leggere" l'ambiente e le situazioni da più punti di vista	1	2	3	4	5
22	Utilizzare un linguaggio adatto ai diversi contesti e situazioni	1	2	3	4	5
23	Capire, nelle diverse situazioni, cosa gli altri si aspettano da lei	1	2	3	4	5
24	Interpretare le richieste che le vengono fatte dagli altri	1	2	3	4	5

Sezione V

Appendice D- Maslach Burnout Inventory traduzione italiana a cura di Albanese O. e Fiorilli C. (2007)

Di seguito una serie di domande relative ad alcuni aspetti professionali.
Facendo riferimento alla scala di frequenza di seguito presentata e considerato cha va da 0 (mai) a 6 (tutti i giorni) per ciascun enunciato segnare il numero che corrisponde alla frequenza con la quale incontra le situazioni descritte.
0=Mai; 1=almeno qualche volta all'anno; 2=almeno una volta al mese; 3=più volte al mese; 4=una volta alla settimana; 5=più volte alla settimana; 6=tutti i giorni.

01. Mi sento emotivamente svotato dal mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
02. Alla fine della giornata di lavoro mi sento al limite	0	1	2	3	4	5	6
03. Mi sento stanco quando mi sveglio al mattino all'idea di dover affrontare una giornata di lavoro	0	1	2	3	4	5	6
04. Posso comprendere facilmente ciò che i miei alunni provano	0	1	2	3	4	5	6
05. Sento che mi occupo di alcuni dei miei alunni in modo impersonale, come se fossero oggetti	0	1	2	3	4	5	6
06. Lavorare con le persone per tutta la giornata mi richiede un grande sforzo	0	1	2	3	4	5	6
07. Mi occupo molto efficacemente dei problemi che emergono con i miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
08. Mi sento crollare a causa del mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
09. Ho l'impressione di avere un'influenza positiva sui miei alunni grazie al mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
10. Sono diventato più insensibile degli altri da quando svolgo questo lavoro	0	1	2	3	4	5	6
11. Temo che questo lavoro mi indurisca emotivamente	0	1	2	3	4	5	6
12. Mi sento pieno di energie	0	1	2	3	4	5	6
13. Mi sento frustrato a causa del mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
14. Sento che svolgo il mio lavoro in maniera	0	1	2	3	4	5	6
15. Non mi preoccupo mai veramente di ciò che succede ad alcuni dei miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
16. Lavorare a contatto diretto con le persone mi stressa troppo	0	1	2	3	4	5	6
17. Arrivo facilmente a creare un'atmosfera rilassata con i miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
18. Mi sento rinfrancato quando nel mio lavoro sono stato vicino ai miei alunni	0	1	2	3	4	5	6
19. Ho fatto molte cose che valeva la pena nel mio lavoro	0	1	2	3	4	5	6
20. Sento che sto andando a rotoli	0	1	2	3	4	5	6
21. Nel mio lavoro tratto i problemi emotivi in modo molto tranquillo	0	1	2	3	4	5	6
22. Ho l'impressione che i miei alunni mi considerino responsabile di alcuni loro problemi	0	1	2	3	4	5	6

Sezione VI

Appendice E- Revised School-Level Environment Questionnaire (R-SLEQ) [21item], Johnson, Stevens, & Zvoch, (2007)

Le seguenti affermazioni riguardano la scuola in cui Lei lavora e il Suo ambiente lavorativo.
Per ciascuna di esse, indichi il Suo grado di accordo rispetto alla Suo punto di vista.
1=del tutto in disaccordo;
2=in disaccordo;
3=né in accordo né in disaccordo;
4=d'accordo;
5=del tutto d'accordo.

Nella mia scuola…	1	2	3	4	5
01. Gli insegnanti definiscono i programmi didattici insieme	1	2	3	4	5
02. La maggior parte degli studenti è cortese e rispettosa del personale della scuola	1	2	3	4	5
03. Le attrezzature didattiche NON sempre sono accessibili	1	2	3	4	5
04. Agli insegnanti è spesso chiesto di partecipare alle decisioni	1	2	3	4	5
05. Idee nuove e diverse sono sempre prese in considerazione	1	2	3	4	5
06. C'è una buona comunicazione tra gli insegnanti	1	2	3	4	5
07. La maggior parte degli studenti sono disponibili e cooperano con gli insegnanti	1	2	3	4	5
08. La biblioteca scolastica dispone di risorse e di materiali sufficienti	1	2	3	4	5
09. Le decisioni sulla scuola sono prese dal dirigente scolastico	1	2	3	4	5
10. Nuovi corsi o materiali curriculari sono raramente realizzati	1	2	3	4	5
11. Ho regolarmente l'opportunità di lavorare con altri insegnanti	1	2	3	4	5
12. Gli studenti di questa scuola sono ben educati	1	2	3	4	5
13. Apparecchiature video e film sono comodamente disponibili	1	2	3	4	5
14. Non ho voce in capitolo nella gestione della scuola	1	2	3	4	5
15. Nella mia scuola siamo disposti a provare nuovi metodi di insegnamento	1	2	3	4	5
16. Raramente io discuto le esigenze dei singoli studenti con gli altri insegnanti	1	2	3	4	5
17. La maggior parte degli studenti è motivata allo studio	1	2	3	4	5
18. Le attrezzature e le risorse NON sono adeguate	1	2	3	4	5
19. Gli insegnanti di questa scuola sono innovativi	1	2	3	4	5
20. L'insegnamento in aula raramente è coordinato fra insegnanti	1	2	3	4	5
21. Nella mia scuola NON si dà sufficiente importanza ad un buon lavoro di squadra	1	2	3	4	5

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Acquarini, E., *a cura di*, (2022), *Stress lavoro-correlato Traiettorie di rischio, resilienza e contesti,* Franco Angeli, Milano

Agnesa, M., (2012). *Psicologia manageriale. La gestione strategica delle risorse umane*, Editore Libreriauniversitaria.it, Padova.

Anderson, C. A., & Jennings, D. L. (1980). *When experiences of failure promote expectations of success: The impact of attributing failure to ineffective strategies*. Journal of Personality, 48(3), 393–407. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1980.tb00841.x

Atkinson, J., W., (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Balducci C., Fraccaroli F., (2019). Stress lavoro-correlato: questioni aperte e direzioni future, *Giornale Italiano di psicologia,* fascicolo 1-2, pp. 39-66, ISSN 0390-5349.

Bandura, A., Huston, C., (1961). *Identification as a process of incidental learning*, in *Journal of Abnormal Social Psichology*, 63, pp. 311-318.

Bandura, A., (1962). *Social learning through imitation*, in M.R. Jones (a cura di), Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln.

Bandura, A., (1967). *The role of modeling process in personality development*, in W. W. Hartuo, N. L. Smothergill (a cura di), *The young child*, Washington.

Bandura, A., (1969). *Social-learning theory of identificatory process*, in D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago.

Bandura, A., (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.* Psychological Review, Vol. 84, No. 2, 191-215.

Riferimenti Bibliografici

Bandura, A., e N., E., Adams, (1977). *Analysis of self-efficacy theory of behavioral change*. Cognitive Therapy and Research, Vol.1, No. 4, pp. 287-310.

Bandura, A., (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency.* American Psychologist*, 37*(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122.

Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Behaviour Change, Volume 5, Issue 1, March 1988, pp. 37-38, DOI: https://doi.org/10.1017/S0813483900008238.

Bandura, A., (1992). *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms.* In R. Schwarzer (Ed.), Self-efficacy: Thought control of action (pp. 3-38). Washington: Hemisphere.

Bandura, A., (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A., (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé ed azione,* Erickson, Trento.

Bandura, A., (1999). *Social cognitive theory: An agentic perspective*, Asian Journal of Social Psychology, 2, pp. 21-41.

Bandura, A., (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale,* Erickson, Trento.

Bandura, A., (2021). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.

Battista, A., (2011). *Vocabolario dell'intelligenza emotiva ed altro*…, Cacucci Editore, Bari.

Bellelli, G., Di Schiena, R., (a cura di), (2020). Decisioni ed emozioni, Società Editrice il Mulino, Bologna

Benini, P., (2018). *Performance. Motivazione, resilienza, autoefficacia*. PM edizioni, Varazze (SV).

Biasi, V., & Domenici, G. (2013). *Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti* (S.A.E.D.). Traduzione della *Teacher Efficacy Scale di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy* (2001). Roma: Laboratorio di Didattica e Valutazione dell'Università «Roma Tre».

Riferimenti Bibliografici

Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., Partizi, N., (2014) *Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), doi: 10.7358/ecps-2014-010-bias, pp. 485-509.

Bisio, C., (2004). *Comunicare in azienda. Manuale di sopravvivenza per manager*, Franco Angeli, Milano.

Boccia, P., (2008). *Manuale di Psicologia applicata*, Edizione Psiconline, Chieti.

Boldorini, A., L. e Spagnulo, P., (2010). *Le chiavi dell'autostima. Stare bene con se stessi, stare bene con gli altri,* Ecomind, Salerno.

Bondioli A., (1995). *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*. In: *Mélanges de l'École française de Rome*. Italie et Méditerranée, tome 107, n°2. pp. 433-457; doi: https://doi.org/10.3406/mefr.1995.4392

Boscolo, P., (2012). *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, "Scuola e Città", 52(1), pp. 81-92.

Bracken, B., A., (2003). TMA. *Test di valutazione multidimensionale dell'autostima,* Erickson, Trento.

Branden, N., (2004). *I sei pilastri dell'autostima*, Gruppo editoriale Mauri Spagnol, TEA, Milano.

Breuer, J., and Freud, S., (1895/1995), *Studies on Hysteria*. In James Strachey (Ed.) The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. London: Hogarth Press, Vol.2, xxxii, pp. 1–335

Burns, E., T., (1996). *From risk to resilience: a journey with heart for our children, our future*. Dallas (TX): Marco Polo.

Byrne, B., M., (1999). *The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model*, in Vandenberghe R., Huberman A., M., *Understanding and preventing teacher burnout, Cambridge University Press*, New York, pp. 15-37.

Cairo, M., T., (1999). *Management scolastico e problemi psicopedagogici,* Vita e Pensiero, Milano.

Caprara, G., V., (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti,* Erickson, Trento.

Riferimenti Bibliografici

Caprara, G., V., (a cura di) (2001). *Bandura*, Franco Angeli, Milano.

Cavalli, A., (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino.

Ceroni, E., (2020). *Stress correlato al lavoro nell'insegnamento: riconoscerlo e fronteggiarlo*, Printed by Amazon Italia Logistica S.r.l, Torrazza Piemonte, Italy.

Cerraro, M. C., and Cifiello, S., (2017). The teacher and the Stress. / L'insegnante e lo Stress, *Cambio, Rivista sulle trasformazioni sociali*, vol. 7, no. 13, June, pp. 131-146, ISSN 2239-1118.

Cherniss, C., (1980). *Staff Burnout: Job Stress in the Human Service*, New York: Sage (trad. it. *La syndrome del Burnout: lo stress lavorativo degli operatori dei servizi socio-sanitari*, Torino: Centro Scientifico Torinese, 1983).

Chirico, F., e Ferrari, G., (2014). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*, Ferrari Sinibaldi, Milano.

Chwalisz, K., D., Altmaier E., M., e Russell D., W., (1992). *Casual attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress*, Journal of Social and Clinical Psychology, n. 11, pp. 377-400.

Ciarnella, M., Santangelo, N., (2020). *Il ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza, tra emergenza covid-19, nuovi ambienti di apprendimento ed opportunità di innovazione didattica*. Qtimes, Journal of education tecnology and social studies, anno XII, n. 3, pp. 31-43.

Cifello, S., (1991). Formazione, analisi dello stress lavorativo e qualità dei servizi sociali, in La Rosa M., (a cura di), *Stress e lavoro*, Franco Angeli, Milano.

Cifello, S., (1992). *Formazione, analisi dello Stress e qualità dei servizi sociali*, in "Sociologia del lavoro", 44.

Cifello, S., (1997). *Stress lavorativo*, in "Personale e risorse umane", 411.

Cifello, S., (2007). *Strumenti di rilevazione e intervento nelle situazioni di stress lavorativo. Ricerche fra le professioni del sociale e del terzo settore*, Milano, Franco Angeli.

Cocco, G., Tiberio A., (2005). *Lo sviluppo delle competenze relazionali in ambito sociosanitario comunicazione, lavoro di gruppo e team building,* Milano, Franco Angeli.

Riferimenti Bibliografici

Cox, T. (1978). *Stress*. London: Macmillan.

Cox, T. e Griffiths, A. (1995). *The nature and measurement of work stress: theory and practice*. In J. Wilson e N. Corlett (a cura di), The Evaluation of Human Work: A Practical Ergonomics Methodology (pp.111-128). London: Taylor e Francis.

Cox, T. e Griffiths A. (1996). *The assessment of psychosocial hazards at work.* Handbook of work and health psychology, 127-146.

Cox, T., Griffiths, A., e Rial-González, E. (2000). *Research on Work-related Stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cozzolino, M., (a cura di), (2014). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola,* Franco Angeli, Milano.

De Carlo, N., A., (2004). *Teorie & strumenti per lo psicologo del lavoro e delle organizzazioni,*
Volume 3, Franco Angeli, Milano.

Del Rio, G., (1990). *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi, cause e rimedi del burnout*, Roma, Nuova Italia Scientifica.

Depolo, M., (2007). *Psicologia delle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.

Di Carlo E., L. Molteni, (2017). *Prevenire lo stress sul lavoro. Percorsi di pratiche filosofiche per insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, operatori sociosanitari,* Ipoc.

Di Maria F., Di Nuovo S. e Lavanco G. (2001). *Stress e aggressività*, Franco Angeli, Milano.

Farber B. A. (a cura di), 1983. *Stress and Burnout in the Human Service Professions*, Pergamon Press, New York.

Farber, A., B., (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout, *Journal of Clinical Psychology*, Research Report, V. 56, Issue 5, pp. 675-689.

Farnese M. L., Avallone F., Pepe S., Porcelli R. (2007). *Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi*, Temi&Strumenti, studi e ricerche 41 "Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro" realizzato da ISFOL in collaborazione con la Facoltà di Psicologia 2 Università degli Studi di Roma 'Sapienza'.

Farneti., A., Smorti, M., Tschiesner, R., (2016). *Psicologia per la Buona scuola*, Editore LibreriaUniversitaria.it, Padova.

Fontana, F., (1993). *Il sistema organizzativo aziendale,* Franco Angeli, Milano.

Forza, A., (2010). *La psicologia nel processo penale,* Giuffrè editore, Milano.

Frayne, C., A., e Latham, G., P., (1987). *Application of social learning theory to employee self-management of attendance*, Journal of Applied Psychology, n. 72, pp. 387-392.

Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.

Friedman M., e Roseman R., H., (1974). *Type A Behaviour and Your Heart*, Knopf, New York.

Fischer, D., & Fraser, B., (1990). *Validity and use of the school -Level Environment Questionnaire*, Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, Boston, ERIC.

Friso, V., (2019). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, goWare e Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano.

Gabassi, P., G., (2007). Psicologia del lavoro nelle organizzazioni, franco angeli, Milano.

Gambrini, P., (2008). *Introduzione alla psicologia*, volume 1, Franco Angeli, Milano.

Gibson, S., Dembo, M., H., (1984). *Teacher Efficacy: A Construct Validation*, Journal of Educational Psychology, Vol. 76 No. 4 pp. 569-582.

Gist, M., E., (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers, *Personnel Psychology*, 42, 787-805.

Giusti, E., Di Fazio, T. (2019). *Psicoterapia integrata dello stress. Il burn-out professionale*. Armando Editore, Roma.

Giusti, E., Testi, A., (2006). *L'Autoefficacia. Vincere quasi sempre con le 3A*, Sovera Editore, Roma.

Riferimenti Bibliografici

Giusti, E., Testi, A., (2006). *L'autostima. Vincere quasi sempre con le 3A*, Sovera Editore, Roma.

Guglielmi, D., e Fraccaroli, F., (2016). *Stress a scuola. 12 interventi per insegnanti e dirigenti,* il Mulino, Bologna.

Hacker, W. (1991). *Objective work environment: analysis and evaluation of objective work characteristics.* Paper presented to: A Healthier Work Environment: Basic Concepts e Methods of Measurement. Hogberga, Lidingo, Stockholm.

Heider F., (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley, New York.

Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). *Self-efficacy*, in S. G. Rogelberg (Ed.), Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology (Vol. 2, pp. 705-708), Thousand Oaks: Sage.

Howard, S. e Johnson, B. (2004). *Resilient teachers: Resting stress and burnout*, in Social Psychology of Education, 7, 4, pp. 399-420.

James, W., (1890). *The Principles of Psychology, American science series-advanced course*, New York, Henry Holt and Company (V. 1).

Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). *Teachers' perceptions of school climate: A validity study of the revised school level environment survey* (SLEQ). Educational and Psychological Measurement, 67, 833–844.

Jones, B., E., (2003). *Arousal system*, Frontiers in Bioscience 8, May (1), pp. 438-451.

Kelley, H., H., (1967). *Attribution theory on social psychology, in Nebraska Symposium on Motivation*s (ed. D. Levine), University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 192–238.

Kelley, H., H., (1973). *The processes of causal attribution*. American Psychologist, 28, pp. 107–128.

Kelley, H., H., and Michela, J.L. (1980). *Attribution theoryand research.* Annual Reviews of Psychology,31, pp. 457–501.

Kipnis, D., (1974). The powerholders. In J. T. Tedeschi (a cura di), *Perspectives on social power*, Chicago, Aldine, pp. 82-122.

Kirschbaum C., Wolf OT., May M., Wippich W., Hellhammer DH. (1996). *Stress and treatment induced elevations of cortisol levels associated with impaired declarative memory in healthy adults*. Life Sciences 58, 17, DOI: 10.1016/0024-3205(96)00118-x, pp. 1475-1483.

Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: Directions for future research,* in "Educational review", 53, 1, pp.27-35.

La Marca, A., Di Martino, V., (2021). *Validation of Teacher Self-efficacy* (QAI) Questionnaire. Italian Journal of Educational Research, 26, 57-66.

Laurillad, D., (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie,* Franco Angeli, Milano.

Lawrence, C., P., (1988). *The perseverance of discredited judgments of self-efficacy: possible cognitive mediators,* Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, Calif.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lodolo D'Oria V. et Al. (2009). *Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile*, «La medicina del Lavoro», 2009, n. 3.

Lodolo D'Oria V. et Al., (2004). *Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti?* La Medicina del Lavoro N° 5/2004.

Lodolo D'Oria V. et Al., (2002). *Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti*?. Difesa Sociale, n°4/2002 e Sole 24 Ore Scuola n°17/2002.

Mancini, G., A., Magnani, M., (2016). La valutazione del rischio stress lavoro-correlato, *I Quaderni della Fondazione degli Psicologi della Toscana,* N. 1, pp. 1-24.

Mansfield, C., Beltman, S., e Price, A., (2014). *I'm coming back again! The resilience process of early career teachers*, in "Teachers and Teaching", 20, 5, pp. 547-567.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Maslach, C. e Jackson, S., E., (1981). *The measurement of experienced burnout*, in Journal of Organizational Behavior, 2, 2, pp. 99-113.

Maslach C., JacksonA S., (1993). *MBI: Maslach burnout inventory: manual*; adattamento italiano a cura di Saulo Sirigatti e Cristina Stefanile, Firenze, Organizzazioni speciali.

Maslach, C. e Jackson, S., E., e Leiter, M., P., (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*, III ed., Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.

Maslach, C. e Leiter, M., P., (1997). *The Truth about Burnout,* San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Maslach, C. e Leiter, M., P., (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro,* (trad. F. Avesani), Erickson, Trento.

Maslach, C. e Leiter, M., P., (2008). *Early predictors of job burnout and engagement*, in Journal of Applied Psychology, 93, pp. 498-512.

Matteucci, M.C., Guglielmi, D. & Lauermann, F. (2017). *Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing*. Soc Psychol Educ 20, 275–298.

Matteucci, M. C. (2007). *Teachers facing school failure: The social valorization of effort in the school context*. Social Psychology of Education, 10(1), 29–53.

Matteucci, M. C. (2008). *Transferring corporate social responsibility to the school context: Teachers' perceived responsibility for students' failure*. In A. R. Timpere (Ed.), *Corporate social responsibility* (pp. 207–220). New York: Nova Science Publishers.

Matteucci, M. C., & Gosling, P. (2004). *Italian and French teachers faced with pupil's Academic Failure: The ''Norm of Effort''*. European Journal of Psychology of Education, 19(2), 147–166.

Matteucci, M. C., Tomasetto, C., Selleri, P., & Carugati, F. (2008). *Teacher judgments and pupils'causal explanations: Social valorization of effort-based explanations in school context*. European Journal of Psychology of Education, 23, 421–443.

McAteer- Early, T., (1992, Agosto). *The impact of career self-efficacy on the relationship between career development and health-related complaints*, relazione presentata alla Academy of Management Meeting, Las Vegas, Nev.

Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior.* Unpublished Doctoral dissertation, Los Angeles, University of California.

Melchiori F., M., (2017). *Autoefficacia nella promozione dell'attività sportiva: meta-interpretazione per la definizione del modello concettuale di ricerca,* Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics* - ISSN 2532-3296 - Anno 1 n. 4 - ottobre - dicembre 2017 - ISBN 9788860223470 - CC BY-NC-ND 3.0 IT - doi: https://doi.org/10.32043/gsd.v0i4.22, pp. 86-100.

Miller, T. W., (1988). *Advances in understanding the impact of stressful life avents on healt.* Hospital and Community Psychiatry, 39(6), pp. 615-622.

Miller, W. R., & Seligman, M. E. (1975*). Depression and learned helplessness in man*. Journal of Abnormal Psychology, 84(3), 228–238. https://doi.org/10.1037/h0076720

Moè, A., De Beni, R., (2002). *Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna,* in *Psicologia clinica dello sviluppo*, a. VI, n.1 aprile 2002, il Mulino, ISSN: 1824-078X, DOI: 10.1449/1180, pp. 5-36.

Monticone, I. (2015). *Stress e Burnout degli insegnanti. Orientarsi al futuro*, Sovera Edizioni, Roma.

Murdaca, A., M., Nuzzaci, A., Oliva, P., Cuzzocrea, F., (2004), *Predizione della credenza di autoefficacia, dell'ansia e degli stili decisionali sui risultati universitari Prediction of self-efficacy, anxiety and decision-making styles on the academic achievemen,* Formazione & Insegnamento XII – 4 – 2014, ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 107346/-fei-XII-04-14_21 © Pensa MultiMedia, pp. 291-310.

Nakamura J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *The concept of flow*. In Snyder, C. R., Lopez, S. J., (Eds). Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.

NIOSH (1999). *Stress at Work*. U.S. Washintgon D. C. National Institute for Occupational Safety and Health, Publication Number 99-101

Nota L., Soresi, S., (2005). *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*, Giunti, Firenze.

Riferimenti Bibliografici

OCSE (2015). *Education at a Glance*: OECD Indicators, Psris, OECD Publishing.

OECD, Talis (2013) Results: *An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, 2014.

Osipow, S., H., e Davis, A., S., (1988). *The relationship of coping resources to occupational stress and strain*, Journal of Vocational Behavior, n. 32, pp. 1-15.

Pajares F., e Schunk D., H., (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, And School Achievement.* In R. J. Riding e S. G. Rayner (a cura di), *International perspectives on individual differences*, Vol. 2, Westport, CT, Ablex, pp.239-265.

Pajares F., e Urdan, T., (2006). *Self-Efficacy Belief of Adolescents*, Information age publishing, Greenwich, Connecticut.

Parricchi, M., Ellerani, P., (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti.*
Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento, Franco Angeli, Milano.

Parsi, M., R., Del Monte, M., Piperno, S., (2014). *Il coaching creativo. Tecniche per la crescita, l'innovazione, il cambiamento personale ed aziendale,* Franco Angeli, Milano.

Pellegrino F., (2006). *Oltre lo Stress, burn-out o logorio professionale?* Scientifico Editore, Torino.

Pellegrino F., (2009). *La sindrome del burn-out.* Centro Scientifico Editore, Torino.

Pellegrino, F., (2010). *Personalità e autoefficacia. Come allenare ragione ed emozioni*, Springer, Milano.

Pellegrino, F., Esposito, G, (2019). *Burn-out, mobbing e malattie da stress. Il rischio psico-sociale e lo stress lavoro-correlato*, Positive Press, Verona.

Peterson, C., Maier, S., F., Seligman, M., E., P., (1993). *Learned helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*, Oxford University Press, New York.

Pravettoni, G., Miglioretti, M., (2002). *Processi cognitivi e personalità. Introduzione alla psicologia,* Franco Angeli, Milano.

Rainone, A., (2007). *Gli approcci cognitivi alla depressione,* Franco Angeli, Milano.

Renati, R. e Zanetti, M., A., (2009). *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento,* Psicologia e Scuola, pp. 50-57.

Rossati A., Magro G., (1999). *Stress e burnout*, Carocci editore, Roma.

Rotter J., B., (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80.

Rudow, B., (1999). *Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives.* In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schultz, J., H., (1996). *Il training autogeno*, Feltrinelli, Milano.

Scierri, I., D., M., Toti, G., Trapani, G., (2019). *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza,* in Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 14, 1 (2019). ISSN 1970-2221, DOI: https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192, pp. 193-220.

Seligman, Martin, E., P., (1996). *Imparare l'ottimismo*. Italia: Giunti Editore.

Seligman, Martin, E. P., (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Seligman, Martin, E., P., (2015). *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*. Italia: Giunti Editore.

Selye, H. (1936). *A syndrome produced by diverse nocuous agents. Nature*, 138, 32-36.

Selye, H. (1956). *The Stress of life*. New York: McGraw-Hill.

Taris, W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. e Schreurs, P. J. G., (2004). *Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model*, in Anxiety, Stress and Coping, 17, pp. 103-122.

Testo unico sulla sicurezza sul lavoro, articolo 28, decreto legislativo n. 81 del 9 aprile 2008.

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). *Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and*

implementation of a new teaching strategy. The elementary school journal, 110(2), 228-245.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). *Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement.* Leadership and Policy in Schools, 3(3), 189-209.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: Capturing and elusive construct.* Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). *Teacher efficacy: Its meaning and measure.* Review of Educational Research, 68(2), 202-248.

Wagnild, G., M., & Young, H., M., (1993). *Development and psychometric evaluation of the resilience scale*. Journal of Nursing Measurement. 1(2), 165-178.

Werner, E. (1993). *Risk resilience and recovery: prespective from the kauai longitudinal study. Development and psychopathology*, 5, pp. 503-515.

Werner, E., & R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children for birth to adulthood*. Ithaca (NY): Cornell University Press.

Werner, E. (2004). *What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies?. In Handbook of Resilience in Children*. New York: K luwer Academic/Plenum Publishers.

Zimmerman, B., J., (1996). *L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento*, in Bandura A., *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé ed azione*, Erickson, Trento.

Zimmerman, B., J., (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis ofexemplary instructional models*, in D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (eds.) *Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice*, New York, The Guilford Press, pp.1-19.

Zimmerman, B., J., (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*, in M.Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner(eds.), Handbook of self-regula-tion,New York, Academic Press,pp.13-39.

Zimmerman, B., J., (2001). *Theorie sof self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*, in B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-37.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

-*World Health Organization (2020). Pandemic fatigue – reinvigorating the public to prevent COVID-19. Policy framework for supporting pandemic prevention and management. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO*

Testo disponibile al seguente link:
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/335820/WHO-EURO-2020-1160-40906-55390-eng.pdf
data di ultima consultazione
28/02/2023.

-Quali sono le differenze tra stress e burnout e come riconoscerli?

Test disponibile al seguente link:
https://www.elle.com/it/emozioni/psicologia/a40131572/stress-burnout-differenze/
data ultima consultazione
25/2/2023

-La promozione della salute nell'infanzia e nell'età evolutiva

Test disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwio8OWX5eD9AhW5VfEDHeqWBqwQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fassr.regione.emilia-

romagna.it%2Fpubblicazioni%2Fdossier%2Fdoss056%2F%40%40download%2FpublicationFile%2Fdoss56.pdf&usg=AOvVaw2YiFtA9pZhWOIQnxnJoglu
data ultima consultazione
12/2/2023

-*In Giappone il 75% dei docenti a rischio di morte per troppo lavoro: lavorano più di 11 ore al giorno (orizzonte scuola)*
Testo disponibile al seguente link:
https://www.orizzontescuola.it/in-giappone-il-75-dei-docenti-a-rischio-di-morte-per-troppo-lavoro-lavorano-piu-di-11-ore-al-giorno/
data ultima consultazione:
06/02/2023

-*Silvano Mignanti, Movimento Docenti Romani, "Il lavoro sommerso dei docenti fra riunioni e documentazione: 52 ore e 45 minuti a settimana, altro che le 18 di lezione frontale"*
Testo disponibile al seguente link:
https://www.orizzontescuola.it/il-lavoro-sommerso-dei-docenti-fra-riunioni-e-documentazione-alla-fine-le-ore-lavorate-sono-uguali-a-quelle-di-altri-dipendenti-pubblici-facciamo-due-conti/
data ultima consultazione:
03/02/2023.

-*Silvano Mignanti, Movimento Docenti Romani, "Stima sulle ore effettivamente lavorate in un anno da un docente di Scuola Secondaria Superiore"*
Testo disponibile al seguente link:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiMkc-o0NH9AhX-gf0HHafmDTkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.orizzontescuola.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2022%2F03%2FStima-ore-docenti-FINALE.pdf&usg=AOvVaw2YMldiIhltIoRdi5CsdBZr
data ultima consultazione:

03/02/2023.

-*Attraverso il conflitto. Il valore della cooperazione tra gli insegnanti.*

Testo disponibile al seguente link:

https://scintille.it/cooperazione-conflitto-insegnanti/

data ultima consultazione:

22/01/2023

-*Gazzetta della Repubblica Italiana n. 101 del 30 aprile 2008*

Decreto Legislativo 9 aprile, 2008 n. 81

Testo disponibile al seguente link:

https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/04/30/008G0104/sg

data ultima consultazione:

19/09/2022

-*Gazzetta della Repubblica Italiana n. 101 del 30 aprile 2008*

Decreto Legislativo 9 aprile, 2008 n. 81

testo disponibile al seguente link:

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2009-08-05&atto.codiceRedazionale=009G0119&elenco30giorni=false

data ultima consultazione:

02/03/2022

-*Contratto collettivo nazionale di lavoro, relativo al comparto dell'Istruzione e della Ricerca*

Triennio 2016-2018

testo disponibile al seguente link:

https://www.aranagenzia.it/contrattazione/comparti/comparto-dellistruzione-e-della-ricerca/8944-ccnl-

data ultima consultazione:

11/03/2022

Riferimenti Sitografici

-*Il disagio lavorativo dei docenti: il ruolo delle relazioni all'interno della scuola*

Testo disponibile al seguente link

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi70-TJ6t38AhUlRuUKHciFBrQQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fm4.ti.ch%2Ffileadmin%2FDECS%2FDS%2FRivista_scuola_ticinese%2FST_n.322%2FST_322_castelli_il_disagio_lavorativo_docenti.pdf&usg=AOvVaw1AkRYcrRcaKjaLjFLQtJ7p

data ultima consultazione

23/01/2023

-*Legge 107/2015 "Buona Scuola"*

testo disponibile al seguente link:

https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=legge+107+del+2015+pdf

data ultima consultazione:

19/04/2022

-*Piano Nazionale Prevenzione, 2020-2025*

testo disponibile al seguente link:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwja3vDVzvD1AhUvSPEDHQUXBrwQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.salute.gov.it%2Fimgs%2FC_17_notizie_5029_0_file.pdf&usg=AOvVaw1W2uVbJ0YO2S4e8upXNQMv

data ultima consultazione:

03/04/2022

-*Report on the ETUCE- Survey on Teachers' Work- related Stress*

European Treade Union Commitee for Education (2007)

Testo disponibile al seguente link:

Riferimenti Sitografici

https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=dell%E2%80%99ETUCE+%282007

data ultima consultazione:

05/04/2022

-*European Foundation for thè Improvement of Living and Working Conditions (2007). Annual review of working conditions in thè EU 2006-2007. Luxembourg: Office for Official Publications of thè European Communities.*

Testo disponibile al seguente link:

https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2007/annual-review-of-working-conditions-in-the-eu-2006-2007

data ultima consultazione:

09/05/2022

-*Accordo Inter-confederenziale per il recepimento dell'Accordo Quadro Europeo sullo stress da lavoro correlato (8 ottobre 2004) tra UNICE/ UEAPME, CEEP E CES*

Testo disponibile al seguente link:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjq6amdrpj4AhWWQvEDHXKUBzkQFnoECD8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.inail.it%2Fcs%2Finternet%2Fdocs%2Fstress-lavoro-accordo-interconfederale_6443111488618.pdf%3Fsection%3Dattivita&usg=AOvVaw1dNpS5MPZjkghnoMPA-a3Z

data ultima consultazione:

12/06/2022

-*Medico e Burnout*

Testo disponibile al seguente link:

https://www.ferdinandopellegrino.com/articoli/71-burn-out-e-meccanismi-di-difesa-dell-integrita-psicofisica-dei-medici

data ultima consultazione

Riferimenti Sitografici

20/10/2022

-*Il Coping: significato, strategie e risorse*

Testo disponibile al seguente link:

https://www.giuntipsy.it/informazioni/notizie/il-coping-significato-strategie-e-risorse

data ultima consultazione:

14/12/2021

-*Personalità*

Testo disponibile al seguente link:

https://www.wikiwand.com/it/Personalit%C3%A0

data ultima consultazione:

16/12/2021

-*Autoefficacia. La sicurezza nelle proprie capacità*

Testo disponibile al seguente link:

http://www.psicologo-parma-reggioemilia.com/corso_auto_efficacia.html

data ultima consultazione:

21/12/2021

-*Il benessere lavorativo e la valutazione dello stress da lavoro correlato*

Testo disponibile al seguente link:

https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=149725

data ultima consultazione:

28/12/2021

“Quando la tempesta sarà finita, probabilmente non saprai neanche tu come hai fatto ad attraversarla e a uscirne vivo. Anzi, non sarai neanche sicuro se sia finita per davvero. Ma su un punto non c'è dubbio... Ed è che tu, uscito da quel vento, non sarai lo stesso che vi è entrato”.

Haruki Murakami
Kafka on the Shore (2002)