

Fattori individuali e contestuali del *burnout*: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno

Anna Maria Murdaca - Università di degli Studi di Messina - amurdaca@unime.it
Patrizia Oliva - Università degli Studi di Messina - poliva@unime.it
Antonella Nuzzaci - Università degli Studi dell'Aquila - antonella.nuzzaci@univaq.it

Individual and contextual factors of burnout: a descriptive research on teachers and teacher assistants

L'obiettivo principale di questo studio è valutare la relazione tra alcuni dei fattori individuali (assertività e strategie di coping) e contestuali (percezione del contesto lavorativo, attaccamento al lavoro, impegno organizzativo, coinvolgimento e soddisfazione lavorativa) che si legano alla comparsa della sindrome del burnout nell'insegnante. Lo studio ha coinvolto un gruppo di insegnanti curricolari (N=35) e un gruppo di insegnanti di sostegno (N=38), a cui sono stati somministrati dei questionari. I risultati confermano quanto emerge in letteratura nazionale e internazionale circa la presenza di evidenti elementi di complessità intrinseca legati alla categoria degli insegnanti di sostegno, più esposti degli altri a pratiche educative impegnative e a un maggior addensamento di emergenze educative, che sembrano predisporli a situazioni di maggiore rischio di esaurimento psico-fisico-sociale.

Parole chiave: teaching, professional well-being, burnout, coping strategy.

In recent years, numerous studies have paid particular attention to the conditions of well-being in workplace, analyzing the influence that this dimension has on psychological functioning and positive self-perception. Among the various contexts of inquiry, research has deepened the study of school context, and in particular the professional group of teachers has become progressively more and more targeted under investigation, in order to identify risk and protective factors related to the burnout syndrome maintenance. Therefore, the main objective of this study was to evaluate the relationship between individual factors such as "assertiveness" and "coping strategies" and contextual as "the perception of the work environment", "attachment to work", "organizational commitment", "involvement and work satisfaction" related to the onset of teachers burnout. Specifically, it is intended, first, to verify the existence of significant differences between teachers and teacher assistants in examined variables. Second, within each group, we intend to evaluate the differences among the different aspects of investigated factors and the relationship that each of them has with the various dimensions of burnout.

Keywords: teaching, professional well-being, burnout, coping strategy.

Anna Maria Murdaca ha contribuito a strutturare l'impianto teorico, analizzare criticamente i paradigmi teorici, a progettare la ricerca e a preparare il manoscritto e a supervisionare il lavoro. **Oliva Patrizia** ha contribuito a strutturare il disegno progettuale, ad analizzare e interpretare i dati. **Antonella Nuzzaci** ha contribuito ad interpretare i dati, a preparare il manoscritto e a supervisionare il lavoro.

Fattori individuali e contestuali del *burnout*: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno

1. Introduzione

Negli ultimi anni un'attenzione sempre maggiore è stata rivolta allo studio degli aspetti connessi allo stress lavoro-correlato e alla sindrome del burnout che colpisce molte categorie professionali. Numerose sono le ricerche che dimostrano quanto gli adulti lavoratori siano a rischio di manifestare elevati livelli di stress con evidenti conseguenze negative sul piano del benessere fisico e psicologico, oltre che della produttività. Freudenberg (1974) e Maslach (1976) utilizzano per la prima volta in psicologia il termine "burnout" per indicare una malattia professionale che colpisce prevalentemente le professioni d'aiuto (psicologi, psichiatri, medici, infermieri, assistenti sociali, insegnanti, volontari, ecc.) e che connota un lento e graduale processo di "logoramento" o "decadenza" delle risorse psicofisiche dovuto alla mancanza di energie e di capacità per sostenere una situazione lavorativa stressante, con conseguente calo nelle prestazioni professionali. Il burnout è considerata una sindrome multifattoriale connotata da un insieme di sintomi (fisici, psichici, comportamentali) che testimoniano il manifestarsi di un vero e proprio disagio. Esso si sviluppa progressivamente attraverso tre fasi: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e fallimento professionale (Maslach, 1976). L'esaurimento emotivo si caratterizza per la mancanza di energia necessaria ad affrontare la realtà quotidiana e per la prevalenza di sentimenti di apatia e distacco emotivo nei confronti del proprio lavoro; la depersonalizzazione denota l'insorgere di un atteggiamento di distacco ed ostilità che contraddistingue la relazione con l'altro; infine, la consapevolezza del disinteresse e dell'intolleranza verso gli altri che suscita un senso di fallimento professionale e di inadeguatezza per il lavoro svolto, accompagnati da gravanti sensi di colpa per le improprie modalità relazionali impersonali e disumanizzate utilizzate. Il burnout può essere pertanto definito come un fenomeno psicosociale ed educativo, più complesso dello stress, all'interno del quale interagiscono fattori socio-ambientali e lavorativi e caratteristiche individuali e personali. Recentemente notevole interesse ha suscitato tra gli esperti lo studio dei fattori individuali e contestuali che si legano alla comparsa di tale sindrome negli insegnanti, allo scopo di comprendere e prevenire situazioni di rischio al burnout in questa categoria di professionisti che quotidianamente si trova a dover fronteggiare richieste ed aspettative ogni giorno sempre più pressanti (Jennett, Harris, Mesibov, 2003). Sebbene le ragioni possano essere di ordine diverso, è noto come gli insegnanti sperimentino situazioni stressanti nel proprio lavoro (Jennett et al., 2003) a causa della gestione di situazioni educative sempre più complesse, difficili e contraddittorie, dettate soprattutto dalla relazione educativa che spesso comporta un elevato carico emotivo che si traduce come "fatica di insegnare" (Peditzi, 2005), insofferenza nei confronti degli allievi accompagnata da atteggiamenti di allontanamento e di chiusura (Rossati, Magro, 1999). Tuttavia benché la maggior parte riesca a far fronte con successo a tali difficoltà o evenienze, la restante parte purtroppo non è in grado, in ragione della mancanza di risorse personali e



di un adeguato supporto sociale e contestuale, di rispondere in maniera funzionale agli eventi stressanti, con evidenti ricadute negative sul proprio benessere individuale e sociale (Jennett et al., 2003). Studi condotti su gruppi di diversa provenienza etnico-culturale mostrano come il burnout degli insegnanti predica la loro salute psicofisica, condizionando la motivazione e la soddisfazione lavorativa di questa categoria professionale. A tale proposito, recenti indagini hanno dimostrato come un maggior grado di esaurimento emotivo e di depersonalizzazione nel docente si associ generalmente ad una scarsa percezione del proprio stato di salute (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006), ad una insufficiente motivazione al lavoro (Hakanen et al., 2006; Schaufeli, Salanova, 2007) e a un maggiore rischio di auto-licenziamento (Leung, Lee, 2006). Inoltre, tale stato di esaurimento psicofisico sembra essere fortemente connesso alle convinzioni di efficacia dell'insegnante (Chwalisz, Altmaier, Russell, 1992; Evers, Brouwers, Tomic, 2002; Friedman, Farber, 1992) e alla sua capacità di percepirsi adeguatamente competente rispetto al ruolo professionale che ricopre (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Tuttavia non sono ancora del tutto chiari i meccanismi che soggiacciono alla relazione tra senso di autoefficacia e predisposizione del corpo docente al burnout (Brouwers, Tomic, 2000; Skaalvik, Skaalvik, 2007), pertanto approfondimenti e indagini più specifiche si rendono necessari al fine di individuare fattori predittivi che consentano l'elaborazione e l'implementazione di interventi psicoeducativi maggiormente efficaci. La sindrome del burnout può essere considerata un meccanismo di difesa adottato dagli insegnanti, e dagli educatori in generale, per contrastare situazioni di stress lavorativo determinato da un elevato squilibrio determinatosi tra richieste/esigenze lavorative e risorse personali e contestuali disponibili, le cui possono essere numerose e riconducibili sia a caratteristiche individuali del soggetto sia a fattori legati al contesto lavorativo. La letteratura a tal proposito ha individuato fattori e relazioni tra componenti inestricabilmente intrecciate, ma intrise di significatività, tra le quali agisce quale elemento il fattore motivazionale e l'energia spesa da un individuo che dipendono dal genere di esperienze da lui vissute (comprensibili, facili da gestire e significative) e dalle risorse disponibili (Antonovsky, 1979); queste ultime sono considerate come forma generalizzata di resistenza che, come qualsiasi altra caratteristica di questo tipo, facilita nell'individuo la gestione di una tensione efficace. In questo senso il rapporto tra risorse e orientamento al coping può essere descritto come processo dinamico e reciproco. La percezione di un individuo circa le risorse disponibili rafforza l'orientamento al coping (Wolff, Rattner, 1999) e il deficit di risorse determina esperienze che incidono negativamente sulla persona, come risultato di coping inefficace permettendo il verificarsi dello stress. Antonovsky (1979) sostiene che un individuo con un forte "senso di coerenza" sarà più efficace nella scelta di strategie di coping adeguate e nella capacità di mobilitare e utilizzare, combinandole, un insieme di risorse per affrontare lo stress (Antonovsky, 1987), mentre un individuo con un debole "senso di coerenza" sarà sopraffatto confrontandosi con fattori di stress della vita scegliendo strategie di coping meno opportune. Questo aspetto diviene estremamente importante per la gestione dello stress in contesto scolastico, che condiziona e limita una serie di eventi didattici. Nello specifico, le aspettative di carriera, la qualità delle relazioni interpersonali con i colleghi e i superiori, la struttura e il clima lavorativo (Cooper, 1988, Murdaca 2008) vengono individuati quali fattori principali dell'organizzazione aziendale maggiormente predisponenti al burnout. Il rischio viene ulteriormente aggravato se a queste caratteristiche ambientali si associano aspetti personologici e stati emotivo-motivazionali disfunzionali nell'insegnante, quali ad esempio la percezione di inefficacia personale e professionale, la bassa autosti-



ma, la rabbia, l'introversione, la scarsa motivazione al lavoro, l'eccessivo bisogno di approvazione, l'insoddisfazione lavorativa, nonché l'uso di meccanismi difensivi inadeguati (Cherniss, 1983). I numerosi tentativi intrapresi dagli studiosi per individuare caratteristiche soggettive e contestuali che possano fungere da mediatori rispetto alle conseguenze negative e devastanti del burnout hanno rivelato che la percezione di un contesto lavorativo supportante, l'attaccamento e l'impegno organizzativo, il coinvolgimento nel lavoro, la soddisfazione lavorativa, legati ad un atteggiamento relazionale di tipo assertivo e ad adeguate capacità di coping, sembrano ridurre il rischio di burnout in ambito scolastico. In effetti, la capacità di assumere un comportamento assertivo, definendo cioè con chiarezza i propri obiettivi e progetti e realizzarli interpretando in chiave positiva le relazioni e le risorse offerte dal contesto lavorativo, è certamente una capacità relazionale indispensabile dell'insegnante per acquisire una maggiore efficacia personale e collettiva nell'insegnamento. Trovare, infatti, il giusto compromesso tra un atteggiamento aggressivo e uno eccessivamente remissivo, per esempio, aiuta a controllare livelli di rabbia disfunzionali, a gestire efficacemente lo stress lavorativo e a potenziare le proprie abilità di coping. In realtà, la letteratura mostra come molte siano le strategie che l'insegnante può utilizzare per fronteggiare in maniera adeguata lo stress lavorativo. Sorenson (1999), per esempio, suggerisce semplici tecniche che possono aiutare l'insegnante a tenere sotto controllo lo stress, come ad esempio adottare uno stile di vita equilibrato, essere in grado di riconoscere il sovraccarico lavorativo e identificare la presenza di condizioni lavorative poco gratificanti da un punto di vista organizzativo. È pur vero, però, che alcuni meccanismi estremi di coping possano essere talmente radicati e rigidi da avere un effetto negativo sulla salute mentale di colui che li mette in atto. Infatti, tentare di alleviare lo stress attaccando l'altro in maniera aggressiva, urlandogli contro e colpevolizzandolo, può far aumentare il rischio di insonnia, ansia e depressione, danneggiando ulteriormente lo stato di salute precario di colui che è in preda allo stress (Suldo, Shaunessy, Hardesty, 2008). Generalmente, in presenza di uno stimolo negativo, percepito come minaccioso, si attiva, più o meno inconsapevolmente, una risposta allo stress (Hobfoll, 1988). A tal proposito, è stato dimostrato che adeguate risorse di coping preventivo possono ridurre il numero di eventi che un insegnante interpreta come minacce di stress (McCarthy, Lambert, Brack, 1997). Secondo il modello proposto da McCarthy (2002) e i suoi colleghi, l'individuo è in grado di percepire il grado di richieste che ogni evento prevede e le risorse individuali di cui egli dispone per farvi fronte. Risultati ottimali si potrebbero avere nel caso in cui il soggetto percepisce che le risorse di cui dispone siano superiori alle richieste; in caso contrario, ovvero nel caso in cui le risorse risultassero inadeguate rispetto all'evento imprevisto, si potrebbe innescare una risposta di stress, con tutte le conseguenze negative ad essa connesse. In questo caso, dovrebbero essere rafforzati per esempio i meccanismi di coping "combattivo" al fine di ridurre l'intensità dello stress. In uno studio recentemente condotto da Betoret (2006) è stata valutata la relazione tra il senso di auto-efficacia, le risorse di coping, gli indici di stress e il burnout in un gruppo di insegnanti spagnoli. I risultati hanno messo in evidenza che gli insegnanti con maggiori capacità di fronteggiamento dello stress e un elevato senso di auto-efficacia appaiono meno stressati, più motivati e soddisfatti della loro professione e dunque a minor rischio di burnout; altre ricerche hanno poi messo in evidenza che una condizione di intenso stress può condizionare la riuscita professionale dei docenti, aumentando il rischio di abbandono entro i primi cinque anni di insegnamento (Ingersoll, Smith, 2004). L'incapacità, da parte degli organi competenti, di sostenere gli insegnanti nella loro

attività professionale sta diventando un serio problema sia a livello nazionale che internazionale e le strategie invocate da più parti non sembrano abbastanza efficaci per ridurre lo stress degli insegnanti, soprattutto dei “principianti” o di quelli alle prime armi, con conseguente rischio di abbandono della professione. Gli interventi come il tutoraggio, la formazione per un maggior sviluppo professionale e una più elevata collaborazione tra gli insegnanti, richiamati da più parti come indispensabili, sembrerebbero avere effetti positivi sulla riduzione del rischio a stress e burnout, anche se richiedono sistematiche azioni condotte su scala nazionale. Se si vuole arrivare a mettere in atto azioni incisive dirette a ridurre i livelli di stress e il rischio di abbandono nei docenti è però necessario approfondire lo studio delle modalità con cui gli insegnanti fronteggiano lo stress e gestiscono i fattori che possono ridurre il rischio di burnout, per meglio comprendere meccanismi e strategie di coping di maggior successo. Inoltre, non bisogna dimenticare che livelli di stress elevati nell’insegnante tendono a condizionare negativamente il benessere psicologico di tutti gli attori del sistema scuola ed in particolare gli esiti degli allievi. Pertanto, comprendere i fattori causali e di mediazione responsabili della comparsa e del mantenimento del burnout dell’insegnante diventa una necessità non più prorogabile al fine di identificare strategie di fronteggiamento ed interventi più efficaci e garantire il “benessere in aula”.



2. Insegnanti di sostegno, stress e ricerca educativa

Lo stress nella professione insegnante è, come abbiamo avuto modo di osservare, un fenomeno ben noto in letteratura e la ricerca educativa ha messo in evidenza come negli insegnanti di sostegno rispetto a quelli curricolari esso sia connotato da condizioni e difficoltà specifiche. Una rassegna della letteratura nazionale e internazionale sugli insegnanti di sostegno e sulla loro capacità di far fronte allo stress è ancora assai scarsa. In questo senso, esplorare e descrivere l'orientamento al coping e la disponibilità di risorse degli insegnanti nell'occuparsi di allievi con bisogni educativi speciali diviene estremamente importante in un momento in cui l'educazione attraversa un periodo di crescenti difficoltà per la estrema diversificazione delle caratteristiche della popolazione scolastica. Studi descrittivi hanno rivelato evidenti elementi di complessità intrinseca legati a questa categoria di insegnanti, più esposti degli altri a pratiche educative impegnative (Snowman & Biehler, 2000), confermando quanto evidenziato da quella ricerca che ha registrato, negli ultimi anni rispetto al passato, un maggiore addensamento di emergenze educative e di fonti stressanti in campo scolastico (Beck, Garguilo, 2001; Billingsley, 2004; Eloff, Engelbrecht, Oswald, Swart, 2003). Più specificamente, alcuni ricercatori hanno mostrato come gli insegnanti di sostegno manifestino esigenze diverse rispetto a qualche anno fa (Bester, Swanepoel, 2000; Gersten, Keating, Yovanoff, Harniss, 2001; Canevaro, 2013) e presentino tassi di abbandono più elevati nella professione rispetto a quelli curricolari. Alla luce di tali risultati, le difficoltà incontrate dagli insegnanti di sostegno sembrano ormai diventate a livello internazionale vere e proprie urgenze educative destando non poca preoccupazione anche nei responsabili politici e negli amministratori (Payne, 2005) che hanno rivolto sempre più attenzione al problema dei processi di professionalizzazione proprio per impedire che si verificino problemi di fronteggiamento delle difficoltà lavorative in questi soggetti. D'altra parte, nell'ultimo decennio, in particolare, si è assistito in Italia ad una profonda trasformazione in questo senso, basti pensare

ad esempio al proliferare di iniziative dirette a qualificare la formazione degli insegnanti di sostegno ed a sostenerla sia in fase iniziale che continua attraverso la rigenerazione (o modernizzazione) delle loro competenze in direzione di un “modus operandi” all’insegna della riflessività (DSA: Legge 170/2010, Corso di specializzazione per il sostegno: DM: 249/2010). Questo anche perché la domanda di istruzione di studenti con bisogni speciali ha continuato a crescere a livello nazionale: il Miur in data 12.11.2013 ha reso disponibile i dati statistici relativi agli allievi frequentanti evidenziando come dal 2001 ad oggi essi siano complessivamente aumentati del 60% e nell’anno 2013/14 risultino in numero di 209.814 a fronte dei 202.314 dell’anno precedente) ed internazionale (Eloff, Engelbrecht, Oswald, Swart, 2003). L’educazione inclusiva sembra dunque oggi in una fase di piena attuazione divenendo speculare all’integrazione scolastica progressivamente intesa come uno strumento di trasformazione sociale diretta a disegnare una società democratica (prevalentemente dal 1977 ad oggi). Tanto è vero che la filosofia di fondo che sorregge l’educazione inclusiva comprende sia i valori democratici di uguaglianza sia quelli relativi ai diritti umani fino al riconoscimento della diversità o meglio del valore plurale di essa (Engelbrecht, 2006; Cottini, 2011). Occorre tuttavia ricordare che se la letteratura abbonda di definizioni di stress e molteplici sono le sue diverse concettualizzazioni, quando ci si riferisce agli insegnanti curricolari generalmente si fa riferimento ad un modello transazionale (Ogden, 2004; Sarafino, 2008) che concerne soprattutto la conservazione delle risorse (Hobfall, 1989). All’interno di tale modello, alcuni autori (Sarafino, 2008; Lazarus, Folkman, 1984) definiscono lo stress come la circostanza in cui le transazioni portano un individuo a percepire una discrepanza tra le esigenze fisiche o psicologiche di una situazione e le risorse biologiche, psicologiche e sociali (p. 63) di cui dispone. In questa accezione le risorse svolgono un ruolo importante nella capacità dell’individuo di fare fronte allo stress (Forshaw, 2003). Gli studi evidenziano proprio come gli insegnanti di sostegno si trovino a vivere esperienze di stress (Billingsley, 2004; Beck, Garguilo, 2001; Wisniewski, Garguilo, 1997) determinate da una serie di fattori, la cui sollecitazione è stata descritta come un processo complesso che coinvolge una interazione tra l’insegnante e l’ambiente che include precise componenti di stress e le relative risposte (Eloff, Engelbrecht, Oswald, Swart, 2003). Si possono in questa direzione rintracciare una serie di fattori di stress comunemente vissuti dagli insegnanti di sostegno, i quali avvertono, più frequentemente di quelli curricolari, un sovraccarico lavorativo causato dalla richiesta di elevati livelli di performance in diverse aree quali lo sviluppo dei programmi di studio, il controllo di condotte e comportamenti, la gestione didattica, la pianificazione delle lezioni, la collaborazione e l’amministrazione (Beck, Gargiuolo, 2001; Billingsley, 2004). Gli insegnanti di sostegno sembrano sperimentare anche tassi significativamente più elevati di conflitto e ambiguità di ruolo in rapporto agli insegnanti curricolari (Gersten, Keating, Yovanoff, Harniss, 2001). Altri fattori di stress sono rintracciabili in esperienze che includono una scarsa presenza di supporti didattici, materiali e risorse (Croll, Mosè, 2000; Wisniewski, Gargiuolo, 1997), di rapporti limitati e/o stressanti con i colleghi, gli amministratori e/o genitori (Otto, Arnold, 2005; Stempfen, Loeb, 2002), ed una limitata formazione e scarso sviluppo professionale (Anderson, Pellicer, 2001; Croll, Moses, 2000). Le crescenti evidenze che testimoniano uno stretto legame tra stress e malattia (Ogden, 2004; Sanderson, 2004; Sarafino, 2008) indicano poi che lo stress a lungo termine mette a repentaglio la salute mentale dell’insegnante e lo colpisce anche fisicamente inducendo risposte: fisiologiche, che includono l’innalzamento della pressione sanguigna, frequenti mal di testa ecc.; psicologiche, che includono depressione e ansia; di attribuzione, che eviden-

ziano sentimenti di inferiorità e sentimenti di rassegnazione e di impotenza (Wisniewski, Garguilo, 1997). Se allora lo stato di stress, concepito come dimensione complessa, può riguardare la professione docente in generale, in riferimento agli insegnanti di sostegno, più esposti degli altri a tale stato, presuppone l'adozione di diverse strategie di coping per affrontare il vissuto stress occupazionale. È chiaro però che diviene importante evitare che si impieghino quelle disadattive, come l'uso dei giorni di congedo per malattia, che possono inavvertitamente creare un sempre maggiore ciclo di stress culminante nel burnout e nell'eventuale decisione di lasciare la professione (Beck, Garguilo, 2001) a favore di quelle più efficaci. I modelli attuali tendono quindi a concentrarsi su un paradigma "salutogeno", che contrasta con il modello "patogeno", ovvero un modello concentrato sulla salute e sul benessere piuttosto che sulla malattia, che non intende lo stress come evento isolato e negativo ma come condizione "onnipresente nella esistenza umana" (Antonovsky, 1979, p. 10; 1987), che fa emergere la necessità di sviluppare quel "senso di coerenza" che consenta di spiegare come un individuo di successo o meno faccia fronte nella vita ai differenti fattori di stress. A questo proposito la ricerca mostra come per un insegnante di sostegno lavorare con studenti con bisogni speciali produca significativamente maggiore stress soprattutto proprio in riferimento a tale "senso di coerenza". Tuttavia, considerata l'intensità e il genere di fattori di stress vissuti da questi insegnanti diviene importante ottenere una più esauriente comprensione del modo in cui essi fanno fronte a tali fattori. È per tale ragione che Lazarus e Folkman (1984) definiscono lo stress come concetto in continua evoluzione che implica sforzi cognitivi e comportamentali per gestire richieste esterne e/o interne specifiche che sono valutate come inferiori o superiori alle risorse di una persona (p. 141). Tali sforzi sono diretti a padroneggiare, a tollerare la riduzione e/o minimizzazione ambientale e le richieste interne e conflitti che gravano sulle risorse di un individuo (Schafer, 2000). Va osservato che, anche se questi sforzi sono generalmente volti a correggere o padroneggiare il problema, possono indurre l'individuo ad alterare le percezioni, tollerare o accettare il danno o la minaccia e sfuggire o evitare la situazione (Lazarus, Folkman, 1984). Sforzi di coping infatti sono ulteriormente classificati come adattivi (ad esempio, emozione concentrata, coronamento di un problema mirato e valutazione focalizzata) o disadattivi (ad esempio, rinuncia ad incolpare se stessi) (Weiten, Lloyd, 2003); di fatto però quelli specifici impiegati dagli insegnanti di sostegno non sono stati ampiamente studiati. I limitati risultati della ricerca in questo senso indicano che una frequente strategia richiamata è quella di un sistema di supporto tra pari, che prevede interazioni personali e professionali con i colleghi (Yee, 1990), oltre che adeguati supporti amministrativi (Cross, Billingsley, 1994; Wisniewski, Garguilo, 1997), una efficace formazione iniziale e continua e programmi di formazione speciali (Wisniewski, Garguilo, 1997), un'attività di supervisione e di tutorato dove gli insegnanti alle prime armi possano essere affiancati da colleghi veterani (Bernard, 1990) e accompagnati nel loro "ingresso professionale". In particolare, Dunham (1992), per esempio, ha suggerito l'uso di *self-talk* positivi attingendo dai successi precedenti, mentre Bandura (1993) ha individuato che un senso di efficacia comporti una diminuzione della vulnerabilità allo stress. È vero però che se tali meccanismi sono molto conosciuti e vengono facilmente ricondotti alle diverse fonti di stress e al burnout che si verifica in particolari condizioni lavorative degli insegnanti curricolari, è altrettanto vero che il problema risiede nel fatto che le strategie di coping che impiegano gli insegnanti di sostegno per far fronte ai differenti fattori di stress rimangono ancora poco studiate.

Alla luce della rassegna della letteratura e delle considerazioni sopra esposte,



il contributo di ricerca, al fine di accrescere il dibattito in questa direzione, si pone l'obiettivo di esplorare e descrivere il ruolo dei fattori individuali e contestuali nel *burnout* di un campione di insegnanti curricolari e di sostegno, in riferimento all'assertività, all'orientamento e alle strategie di *coping* impiegate.

3. La ricerca e le ipotesi

L'obiettivo principale di questo studio è quello di valutare la relazione tra fattori quali "assertività" e "strategie di coping" e contestuali come "percezione del contesto lavorativo", "attaccamento al lavoro", "impegno organizzativo", "coinvolgimento e soddisfazione lavorativa" legati alla comparsa della sindrome del burnout negli insegnanti. Nello specifico, si intende, in primo luogo, verificare l'esistenza di differenze significative tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari nelle variabili sopra considerate. In secondo luogo, all'interno di ogni gruppo, si intende valutare la differenza tra i diversi aspetti delle variabili indagate e la relazione che ognuno di queste assume in riferimento alle diverse manifestazioni assunte dal burnout.



3.1 Soggetti e procedura di campionamento

È stato utilizzato un campionamento non probabilistico per convenienza, ovvero i partecipanti sono stati inclusi nello studio in funzione della disponibilità che i dirigenti scolastici di alcune scuole della Sicilia e Calabria mostravano nei confronti del progetto di ricerca. La partecipazione alla ricerca era gratuita e volontaria e avveniva esclusivamente previa sottoscrizione di un consenso informato, che garantiva il trattamento dei dati personali nel rispetto della normativa italiana (D.lgs.196/2003). Il campione risulta quindi composto da 73 insegnanti (13 Maschi e 60 Femmine) di cui 35 insegnanti curricolari (47,9%) e 38 di sostegno (52,1%). La tabella 1 mostra le caratteristiche dei partecipanti.

| | N | Età | Genere | | Scuola | | Anzianità di servizio |
|--------------------|----|---------------|--------|---------|-----------------|-------------------|-----------------------|
| | | | Maschi | Femmine | Scuola primaria | Scuola secondaria | |
| Curricolari | 35 | 51.6 (6.185) | 6 | 29 | 13 (37.1%) | 22 (62.9%) | 23 (8.813) |
| Sostegno | 38 | 47.37 (7.695) | 7 | 31 | 7 (18.4%) | 31 (81.6%) | 16.24 (6.792) |

Tab. 1: Caratteristiche del campione

3.2 Metodologia

Strumenti e procedura

Per non distogliere gli insegnanti dalla loro attività didattica, la somministrazione dei questionari è avvenuta sulla base della disponibilità di ognuno, utilizzando i locali messi a disposizione dalla scuola. Il tempo impiegato per la compilazione era di circa un'ora. L'ordine e la sequenza dei questionari erano regolati secondo una procedura a quadrato latino. Tutti i partecipanti hanno compilato:

Scheda socio-anagrafica: appositamente predisposta per la rilevazione delle principali informazioni socio-anagrafiche: età, genere, titolo di studio, anzianità lavorativa, tipologia di incarico, ecc.

Questionario sull'assertività (Alberti, Emmons, 1986). È un questionario che valuta il grado di assertività, cioè lo stile di comportamento attraverso cui l'individuo riesce ad affermare se stesso. È composto da 35 item disposti su scala Likert a 5 punti. Il questionario prevede due subscale: *Stile assertivo Passivo* indica la tendenza a non esprimere i propri sentimenti e desideri, a subire tacitamente prevaricazioni e richieste irragionevoli; *Stile Assertivo Aggressivo* tipico di chi impone i propri diritti, violando quelli degli altri e suscitando sentimenti di offesa, umiliazione e imbarazzo.

LBQ – Link Burnout Questionnaire (Santinello, 2007). Il Link Burnout Questionnaire è un questionario self-report che propone dei nuovi indicatori di burnout per chi lavora nelle professioni di aiuto. L'LBQ è composto da 24 item, suddivisi in quattro subscale, ognuna con tre item con polarità positiva e tre con polarità negativa: *Esaurimento psicofisico* (la sensazione di sentirsi stanchi e sotto pressione, l'esaurimento delle risorse fisiche e psichiche), *Deterioramento della relazione* (quando la relazione di aiuto con l'utente diviene alienata fino al cinismo), *Inefficacia professionale* (quando i problemi professionali diventano situazioni incomprensibili) e *Disillusione* (quello che sembrava una passione è diventato una routine priva di significato).

CISS – Coping Inventory for Stressful Situations (Endler, Parker, 2009). Il Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) è una scala di facile somministrazione per misurare aspetti multidimensionali del coping. Si articola in tre scale, ciascuna composta da 16 item: *Manovra* (descrive sforzi volti a risolvere il problema ristrutturandolo cognitivamente o tentando di alterare la situazione. L'accento è fondamentalmente sul compito o sulla programmazione e sui tentativi di soluzione del problema), *Emozione* (descrive le reazioni emotive che sono orientate verso il Sé, con lo scopo di ridurre lo stress), *Evitamento* (descrive attività e cambiamenti cognitivi volti a evitare la situazione stressante. Quest'ultima comprende due sottoscale: *Distrazione* (evitare la situazione stressante distraendosi con altre situazioni o compiti) e *Diversivo sociale* (evitare la situazione stressante tramite il diversivo sociale).

Questionario per la valutazione delle convinzioni di efficacia, delle percezioni di contesto, degli atteggiamenti verso il lavoro e della soddisfazione nei contesti scolastici (Steca, Picconi, Gerbino, 2002). Tutte le scale prevedono, per ciascuno degli item, un formato di risposta costituito da una scala Likert a 7 punti. Il questionario è composto da diverse scale che definiscono le *Convinzioni di efficacia*: *Scala dell'efficacia personale percepita* (12 item che valutano la convinzione dei docenti di essere all'altezza di quanto richiesto dal proprio ruolo e di far fronte ad ogni emergenza o eventualità, ad esempio nel rapporto con le famiglie o con i propri colleghi, nella gestione della classe o degli alunni difficili) e *Scala dell'efficacia collettiva percepita* (9 item che misurano le convinzioni di ciascun docente rispetto alla capacità della propria scuola di padroneggiare compiti complessi e di far fronte alle innumerevoli situazioni critiche, di affrontare le problematiche connesse all'abbandono scolastico, di gestire le relazioni con gli enti locali e fronteggiare le richieste dell'autonomia scolastica). *Soddisfazione lavorativa* (4 item che misurano il grado di soddisfazione per il proprio ruolo, le possibilità di crescita personale, l'ambiente di lavoro e il grado di appagamento di bisogni personali attraverso il lavoro). *Impegno lavorativo* (6 item che valutano il legame che la persona stabilisce con l'organizzazione e l'impegno per il raggiungimento degli obiettivi). *Percezione del*



contesto scolastico: Scala della percezione del dirigente scolastico (7 item che misurano il grado in cui gli insegnanti valutano la capacità del proprio dirigente scolastico di individuare le risorse interne alla scuola, di promuovere la collaborazione e di stabilire chiari obiettivi), *Scala della percezione dei colleghi* (6 item che valutano la percezione dei rapporti di lavoro, dell'operato dei colleghi e dell'efficacia della comunicazione sia tra colleghi che tra questi ultimi gli alunni e le famiglie), *Scala della percezione degli alunni* (4 item che valutano la percezione delle relazioni tra docenti e alunni, dell'interesse di questi ultimi verso le materie insegnate e del rispetto mostrato verso gli ambienti e le persone), *Scala della percezione delle famiglie* (4 item che misurano la percezione della relazione tra docenti e genitori, del grado in cui questi ultimi partecipano e si interessano alla vita scolastica dei figli), *Scala della percezione del personale tecnico-auxiliario* (4 item che misurano la percezione di come il personale tecnico-auxiliario svolge il proprio lavoro in termini di competenza e flessibilità), *Scala della percezione dell'ambiente fisico* (4 item che misurano la valutazione delle strutture scolastiche, della loro adeguatezza alle esigenze didattiche e della sicurezza in generale).



4. Risultati

È stata effettuata un'analisi comparativa tra il gruppo di insegnanti curricolari e il gruppo di insegnanti di sostegno per verificare eventuali differenze nello stile assertivo, nei livelli di burnout, nell'utilizzo delle strategie di coping e nelle convinzioni di efficacia, percezioni di contesto e atteggiamenti verso il lavoro. Inoltre, sono stati effettuati confronti entro i gruppi tra le diverse componenti dei fattori presi in esame. Considerata la natura dei dati, si è preferito procedere con un'analisi statistica dei dati non parametrica.

Assertività

La tabella 2 mostra Medie e Deviazioni standard dei punteggi ottenuti al Questionario sull'assertività.

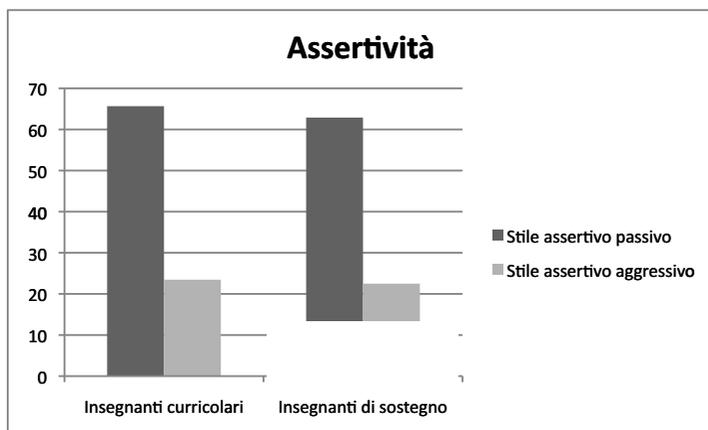
| | Stile assertivo passivo | | Stile assertivo aggressivo | |
|--------------------|-------------------------|-------|----------------------------|------|
| | M | SD | M | SD |
| Curricolari | 65.66 | 10.04 | 23.46 | 5.15 |
| Sostegno | 62.89 | 9.35 | 22.50 | 4.60 |

Tab. 2: Medie e deviazioni standard Questionario assertività

Dal confronto tra i gruppi, utilizzando il test non parametrico di Mann-Whitney, non sono emerse differenze significative tra insegnanti curricolari e di sostegno né nello stile assertivo passivo [$U=559,500$; $p=ns$] né nello stile assertivo aggressivo [$U=601,500$; $p=ns$].

L'analisi entro i gruppi (test di Wilcoxon) ha, invece, messo in evidenza risultati significativi. In particolare, i dati mostrano che sia il gruppo degli insegnanti curricolari [$Z=-5.161$; $p<.001$] che quello di sostegno [$Z=-5.376$; $p<.001$] sembrano preferire uno stile di comportamento assertivo maggiormente rivolto alla passività, con la tendenza, cioè, a non esprimere i propri sentimenti e desideri e a subire tacitamente le prevaricazioni.

Il grafico 1 mostra i punteggi medi ottenuti al Questionario sull'assertività da entrambi i gruppi di insegnanti.



Graf. 1: Assertività



Burnout

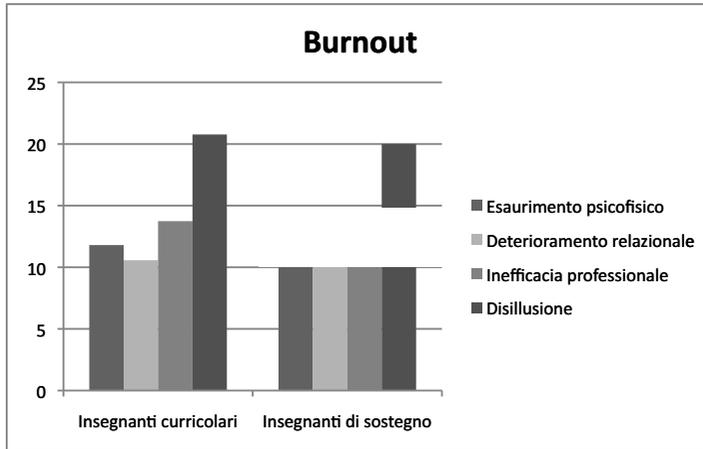
La tabella 3 mostra Medie e Deviazioni standard dei punteggi ottenuti al LBQ – Link Burnout Questionnaire.

| | Esaurimento psicofisico | | Deterioramento relazionale | | Inefficacia personale | | Disillusione | |
|--------------------|-------------------------|-------|----------------------------|-------|-----------------------|-------|--------------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Curricolari | 11.80 | 5.604 | 10.57 | 3.837 | 13.74 | 3.633 | 20.77 | 2.860 |
| Sostegno | 13.47 | 6.387 | 11.89 | 3.896 | 13.71 | 3.683 | 20 | 2.671 |

Tab. 3: Medie e deviazioni standard - LBQ – Link Burnout Questionnaire

L'analisi dei dati non rileva alcuna differenza significativa tra i due gruppi di insegnanti nelle diverse manifestazioni del burnout: esaurimento psicofisico [$U=543,000$; $p=ns$], deterioramento relazionale [$U=516,500$; $p=ns$], inefficacia personale [$U=626,000$; $p=ns$] e disillusione [$U=555,000$; $p=ns$]. Diversamente, l'analisi condotta entro i gruppi (test di Friedman) mostra differenze altissimamente significative tra le diverse sintomatologie del burnout sia per quanto riguarda gli insegnanti curricolari [$X^2(3)=62.143$; $p<.001$] sia per quanto riguarda i docenti di sostegno [$X^2(3)=43.782$; $p<.001$]. Nello specifico, sembra che gli insegnanti, a prescindere dal loro incarico, mostrino profonda disillusione per il proprio lavoro, considerato routinario e privo di interesse, e percepiscano un forte senso di inefficacia professionale e esaurimento psicofisico, soprattutto in coloro che si occupano di alunni con bisogni educativi speciali.

Il grafico 2 mostra i punteggi medi ottenuti al LBQ – Link Burnout Questionnaire da entrambi i gruppi di insegnanti.



Graf. 2: Bournout



Strategie di coping

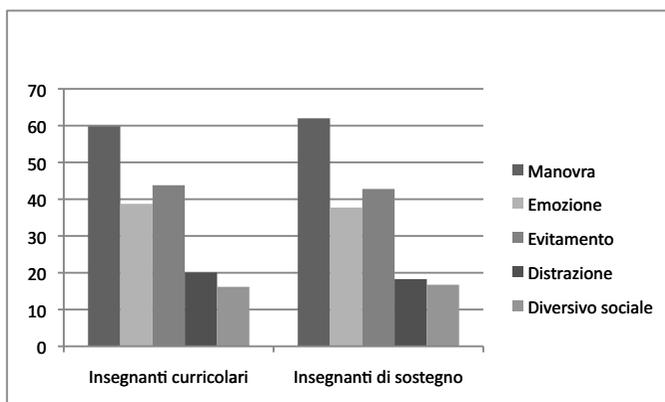
La tabella 4 mostra Medie e Deviazioni standard dei punteggi ottenuti al CISS – Coping Inventory for Stressful Situations.

| | Manovra | | Emozione | | Evitamento | | Distrazione | | Diversivo sociale | |
|--------------------|---------|-------|----------|--------|------------|--------|-------------|-------|-------------------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Curricolari | 59.83 | 7.270 | 38.74 | 11.270 | 43.80 | 10.740 | 20.06 | 6.485 | 16.17 | 3.792 |
| Sostegno | 62 | 8.334 | 37.74 | 10.904 | 42.79 | 11.378 | 18.26 | 6.395 | 16.74 | 4.366 |

Tab. 4: Medie e deviazioni standard - CISS – Coping Inventory for Stressful Situations

I risultati non mostrano differenze significative tra gli insegnanti curricolari e di sostegno in nessuna delle strategie di coping indagate dallo strumento: manovra [$U=571,500$; $p=ns$], emozione [$U=626,500$; $p=ns$], evitamento [$U=585,000$; $p=ns$], distrazione [$U=531,500$; $p=ns$] e diversivo sociale [$U=614,500$; $p=ns$]. Tuttavia dati interessanti emergono dal confronto tra le diverse sottoscale del questionario, effettuato entro il gruppo degli insegnanti curricolari [$X^2(4)=125.381$; $p<.001$] e entro quello di sostegno [$X^2(4)=130.794$; $p<.001$]. In particolare, sembra che, nel fronteggiare eventi stressanti, tra tutte le alternative, entrambi i gruppi preferiscono utilizzare strategie di coping orientate al compito, che tentano di risolvere il problema ristrutturandolo cognitivamente e programmando tentativi di soluzione. Anche se in molti casi, l'evitamento della situazione stressante, sebbene sia una funzionalità maladattiva del coping, viene anch'essa utilizzata con più alta frequenza rispetto ad altre opzioni più funzionali.

Il grafico 3 mostra i punteggi medi ottenuti al CISS – Coping Inventory for Stressful Situations.



Graf. 3: Strategie di coping

Convinzioni di efficacia, percezioni di contesto e atteggiamenti verso il lavoro

La tabella 5 mostra Medie e Deviazioni standard dei punteggi ottenuti al Questionario per la valutazione delle convinzioni di efficacia, delle percezioni di contesto, degli atteggiamenti verso il lavoro e della soddisfazione nei contesti scolastici.



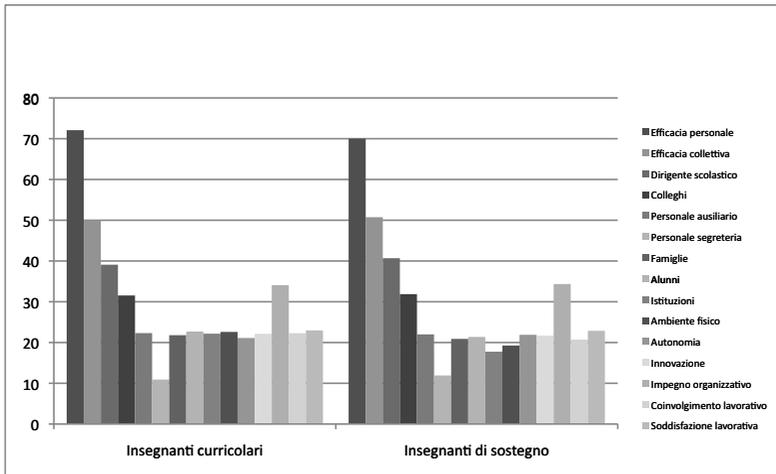
| | Efficacia personale | Efficacia collettiva | Dirigente scolastico | Collegli | Personale ausiliario | Personale segreteria | Famiglie | Alunni | Istituzioni | Ambiente fisico | Autonomia | Innovazione | Impegno organizzativo | Coinvolgimento lavorativo | Soddisfazione lavorativa |
|-------------|---------------------|----------------------|----------------------|--------------|----------------------|----------------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|--------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------|
| | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| Curricolari | 72.09 (4.73) | 50.4 (9.48) | 39.09 (9.93) | 31.54 (6.66) | 22.31 (3.24) | 10.91 (2.57) | 21.8 (4.25) | 22.69 (3.89) | 22.17 (4.47) | 22.6 (4.29) | 21.11 (5.02) | 22.14 (4.57) | 34.06 (5.71) | 22.29 (4.5) | 22.97 (3.59) |
| Sostegno | 70 (9.76) | 50.74 (8.04) | 40.68 (7.74) | 31.87 (6.61) | 22 (4.53) | 11.92 (1.84) | 20.89 (4.6) | 21.37 (3.9) | 17.76 (4.61) | 19.26 (5.74) | 21.89 (4.15) | 21.68 (4.71) | 34.34 (5.28) | 20.71 (4.8) | 22.87 (4.28) |

Tab. 5: Medie e deviazioni standard

Questionario per la valutazione delle convinzioni di efficacia, delle percezioni di contesto, degli atteggiamenti verso il lavoro e della soddisfazione nei contesti scolastici.

Dal confronto tra i due gruppi, emergono differenze significative nella percezione delle istituzioni [$U=300,000$; $p<.001$], nella percezione dell'ambiente fisico [$U=425,000$; $p<.01$] e nel coinvolgimento lavorativo [$U=476,500$; $p<.05$]. Nello specifico, gli insegnanti curricolari, rispetto ai colleghi di sostegno, percepiscono un maggior sostegno da parte delle istituzioni, valutano le strutture scolastiche che li ospitano sufficientemente sicure ed adeguate alle esigenze didattiche e anche il loro coinvolgimento nelle attività lavorative appare più funzionale e maggiormente adattivo rispetto a quello mostrato dal gruppo di sostegno. Inoltre, confrontando le scale del questionario, si evince che la percezione dei numerosi fattori differisce in maniera significativa sia nel gruppo degli insegnanti curricolari [$X^2(14)=352.576$; $p<.001$] sia in quello dei docenti di sostegno [$X^2(14)=419.032$; $p<.001$]. Nello specifico, entrambi i gruppi sembrano attribuire un peso rilevante alle convinzioni di efficacia personale e collettiva, alla competenza del proprio dirigente scolastico e all'impegno investito per il raggiungimento degli obiettivi della scuola.

Il grafico 4 mostra i punteggi medi ottenuti al Questionario per la valutazione delle convinzioni di efficacia, delle percezioni di contesto, degli atteggiamenti verso il lavoro e della soddisfazione nei contesti scolastici.



Graf. 4: Convinzioni di efficacia, percezioni di contesto e atteggiamento verso il lavoro

4.1 Correlazioni

Sono state effettuate, all'interno di ogni gruppo, analisi correlazionali (*rho di Spearman*) tra i livelli di burnout e le altre variabili indagate, al fine di verificare se esiste una relazione tra i diversi aspetti e come tale relazione varia in funzione del ruolo assunto dall'insegnante (curricolare vs sostegno).

Burnout e stile assertivo

Per quanto riguarda il gruppo degli insegnanti curricolari, i risultati indicano che più elevato è il livello di esaurimento psicofisico del docente maggiore sarà il senso di inadeguatezza professionale percepito ($r=.623$; $p<.001$), a discapito di un più marcato deterioramento delle relazioni interpersonali ($r=.615$; $p<.001$). Non sembra, invece, avere un peso rilevante, nella manifestazione del burnout, lo stile assertivo adottato dall'insegnante.

Nel caso degli insegnanti di sostegno, i risultati mettono in evidenza correlazioni più complesse tra i diversi sintomi del burnout e lo stile assertivo utilizzato. In particolare, a maggiore livello di esaurimento psicofisico corrisponde una scarsa qualità nei rapporti sociali ($r=.666$; $p<.001$), scarsa autoefficacia professionale ($r=.535$; $p<.01$) e una maggiore predisposizione ad utilizzare uno stile assertivo aggressivo ($r=.376$; $p<.05$). Tale predisposizione all'aggressività sembra essere presente anche in quegli insegnanti che hanno perso ogni interesse e motivazione per il proprio lavoro ($r=.493$; $p<.01$) e che non riescono più a mantenere adeguate relazioni sociali ($r=.493$; $p<.01$).

Burnout e strategie di coping

Nel gruppo degli insegnanti curricolari, i dati mettono in evidenza che più le relazioni interpersonali tendono a diventare alienate e ciniche minore sarà la probabilità

di utilizzare strategie di coping altamente funzionali quali la manovra ($r=-.362$; $p<.05$). Non risultano significative le correlazioni tra le altre variabili.

Per gli insegnanti di sostegno, invece, forse a causa del maggiore rischio di stress a cui vanno incontro nello svolgimento della loro attività didattica, le diverse manifestazioni del burnout sembrano avere un ruolo maggiormente rilevante nella definizione delle modalità di fronteggiamento dello stress. Nello specifico, l'esaurimento delle risorse fisiche e psichiche ($r=-.478$; $p<.01$) unito alla percezione di impotenza e inefficacia professionale ($r=-.365$; $p<.05$) sembrano impedire al docente di risolvere il problema in maniera funzionale, cioè ristrutturando cognitivamente la situazione e trovando soluzioni alternative. È pur vero, però che potrebbe anche essere che l'incapacità, da parte del docente, di utilizzare un coping centrato sul compito, modalità altamente funzionale, lo predisponga maggiormente al rischio di subire eccessivamente lo stress, con conseguente esaurimento delle risorse psicofisiche e senso di inadeguatezza professionale.

Burnout e convinzioni di efficacia, percezioni di contesto e atteggiamento verso il lavoro

Gli insegnanti curricolari che mostrano minore senso di efficacia personale ($r=-.423$; $p<.05$) e collettiva ($r=-.415$; $p<.05$), che valutano meno competente il proprio dirigente scolastico ($r=-.481$; $p<.01$) e hanno una scarsa considerazione dell'operato dei propri colleghi ($r=-.598$; $p<.001$) e del personale ausiliario ($r=-.386$; $p<.05$) sembrano manifestare più alti livelli di esaurimento psicofisico. Una tale carenza di risorse psicofisiche si lega a minore impegno organizzativo da parte del docente ($r=-.533$; $p<.051$), scarso coinvolgimento lavorativo ($r=-.335$; $p<.05$) e insoddisfazione per il proprio lavoro ($r=-.447$; $p<.01$). Inoltre, convinzioni di inefficacia personale ($r=-.534$; $p<.01$) e collettiva ($r=-.630$; $p<.001$), una scarsa percezione circa il lavoro del proprio dirigente scolastico ($r=-.581$; $p<.001$), dei propri colleghi ($r=-.534$; $p<.001$) e del personale ausiliario ($r=-.607$; $p<.001$) si correlano a un deterioramento delle relazioni sociali, molto frequente in condizioni di burnout. La convinzione negativa di ciascun docente rispetto alla capacità della propria scuola di padroneggiare compiti complessi e di far fronte alle innumerevoli situazioni critiche (efficacia collettiva) ($r=-.437$; $p<.01$) e la percezione del contesto scolastico, in termini di inefficienza nei rapporti con il dirigente scolastico ($r=-.545$; $p<.01$), con i colleghi ($r=-.513$; $p<.01$) e con il personale ausiliario ($r=-.379$; $p<.05$) sembrano legarsi, inoltre, a una maggiore sensazione di inadeguatezza professionale e rischio burnout. Mentre una riduzione del legame che la persona stabilisce con l'organizzazione scolastica ($r=-.576$; $p<.001$) e anche del grado di appagamento dei bisogni personali attraverso il lavoro ($r=-.405$; $p<.05$) sembrano favorire un alto grado di disillusione per il proprio lavoro.

Per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, un livello di esaurimento psicofisico disadattivo sembra legarsi a una scarsa fiducia nell'operato delle istituzioni ($r=-.344$; $p<.05$) e alla percezione di non riuscire ad agire in piena autonomia ($r=-.339$; $p<.05$). Inoltre, il senso di spossatezza sembra condizionare anche l'impegno che il docente investe nell'organizzazione ($r=-.428$; $p<.01$) e la soddisfazione per il suo lavoro ($r=-.526$; $p<.01$). Il deterioramento dei rapporti interpersonali sembra, invece, correlato soprattutto con i rapporti con il personale ausiliario ($r=-.336$; $p<.05$), con le famiglie ($r=-.327$; $p<.05$) e con gli alunni ($r=-.430$; $p<.01$), condizionando conseguentemente il più generale grado di soddisfazione e benessere legato alla propria attività lavorativa ($r=-.383$; $p<.05$). Inoltre, a una scarsa autostima personale ($r=-.437$; $p<.01$), a rapporti inadeguati con le famiglie ($r=-.322$; $p<.05$), a una scarsa fiducia nell'operato delle istituzioni ($r=-.323$; $p<.05$) e a un mancato senso di autonomia sembra corrispondere un elevato



senso di incompetenza professionale. Un tale stato di inadeguatezza, in ambito professionale, si lega a elevati livelli di insoddisfazione lavorativa ($r=-.458$; $p<.01$) significativamente connessi al rischio burnout.

Discussione

L'obiettivo principale di questo studio era approfondire la relazione tra fattori individuali, quali lo stile assertivo e le strategie di coping, e contestuali, quali le convinzioni di efficacia, la percezione del contesto scolastico e l'atteggiamento verso il lavoro, e la comparsa della sindrome del burnout negli insegnanti. Nello specifico, la letteratura nazionale e internazionale ha, da tempo, rivelato evidenti elementi di complessità intrinseca legati alla categoria degli insegnanti di sostegno, più esposti degli altri a pratiche educative impegnative (Snowman & Biehler, 2000) e a un maggior addensamento di emergenze educative e di fonti stressanti in campo scolastico (Beck & Garguilo, 2001; Billingsley, 2004; Eloff, Engelbrecht, Oswald, & Swart, 2003). Più specificamente, alcuni ricercatori hanno mostrato come gli insegnanti di sostegno manifestino esigenze diverse rispetto a qualche anno fa (Bester & Swanepoel, 2000; Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001; Canevaro, 2013) e presentino tassi di abbandono più elevati nella professione rispetto a quelli curricolari.

Pertanto, in questo studio, si è voluta verificare l'esistenza di differenze significative tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari nelle variabili sopra considerate e valutare, all'interno di ogni gruppo di docenti, la relazione che ognuna di queste assume in riferimento alle diverse manifestazioni del burnout.

L'analisi comparativa, sebbene non evidenzia differenze significative tra i due gruppi di docenti nelle variabili individuali indagate (stile assertivo, modalità di coping e manifestazioni del burnout), indica, tuttavia, che gli insegnanti curricolari sembrano attribuire maggiore peso, rispetto ai colleghi di sostegno, ai fattori contestuali, quali soprattutto il ruolo delle istituzioni, l'ambiente fisico e il grado di coinvolgimento lavorativo. Una tale differenza nella percezione del contesto e nell'atteggiamento verso il proprio lavoro potrebbe essere in parte dovuto al diverso grado di partecipazione e coinvolgimento alle attività organizzative e scolastiche che caratterizza questi gruppi di insegnanti. Ciononostante, tutti i docenti partecipanti concordano nel ritenere il senso di autoefficacia personale e collettiva, la percezione del dirigente e l'impegno organizzativo quali fattori maggiormente rilevanti nella percezione globale del contesto scolastico. Inoltre, i risultati mostrano che entrambi i gruppi di insegnanti sembrano adottare tendenzialmente uno stile assertivo passivo e una modalità di coping orientato al compito, come la manovra; anche se, pur se non in maniera significativa, evitare la situazione stressante sembra comunque una strategia di fronteggiamento adottata da molti di loro. Per quanto riguarda, infine, il burnout, gli insegnanti, a prescindere dal loro ruolo, mostrano una grave sofferenza psicologica per l'eccessivo carico di lavoro a cui sono quotidianamente sottoposti che, unita alla carenza di risorse individuali e contestuali, contribuisce alla demotivazione e disillusione nei confronti del proprio lavoro e a un profondo senso di inefficacia professionale, con importanti ricadute sul loro più generale benessere psicofisico. Sebbene non significativo, è bene sottolineare che negli insegnanti di sostegno, molto probabilmente connesso al grado di stress a cui sono maggiormente sottoposti, è evidente anche il rischio di esaurimento psicofisico che va ad aggravare un quadro psicologico già fortemente compromesso.

Inoltre, dall'analisi correlazionale condotta all'interno di ogni gruppo di docenti, si evincono correlazioni significative tra le manifestazioni del burnout e gli



altri fattori presi in esame. Nello specifico, rispetto allo stile assertivo, sembra che, soprattutto per gli insegnanti di sostegno, alti livelli di esaurimento, inefficacia e disillusione rappresentano un fattore di rischio nell'utilizzo di modalità interattive tendenti all'aggressività. Ciò potrebbe compromettere seriamente i rapporti interpersonali dell'insegnante con i colleghi, alunni e genitori, con conseguenze ancor più negative sul proprio benessere psicologico ed emotivo.

È noto che di fronte ad un evento stressante le modalità di reazione allo stress sono influenzate da notevoli fattori interni ed esterni all'individuo e l'adeguatezza delle strategie adottate può rappresentare un fattore di protezione nella comparsa del burnout. In effetti, i risultati del nostro studio indicano che, utilizzare modalità di fronteggiamento altamente funzionali, quali la manovra, aiuta a contenere gli effetti negativi del burnout, contribuendo negli insegnanti curricolari ad arginare il deterioramento delle relazioni interpersonali, mentre negli insegnanti di sostegno a ridurre l'esaurimento psicofisico e il senso di inefficienza professionale. Quindi, promuovere nel docente, anche attraverso specifici training di potenziamento, l'uso di tecniche di coping più efficaci favorirebbe lo sviluppo di stati emotivo-motivazionali più funzionali, aumentando la soddisfazione e il coinvolgimento lavorativo.

Rispetto al contesto, c'è da dire, infine, che la comparsa del burnout negli insegnanti curricolari sembra essere fortemente influenzata da convinzioni di efficacia personale e collettiva inadeguate e da rapporti con i colleghi, con il dirigente scolastico e con il personale di supporto fortemente insoddisfacenti, che contribuiscono non soltanto a deteriorare la qualità delle relazioni sociali ma intaccano soprattutto le risorse psicofisiche dell'insegnante e la sua percezione di competenza professionale. Diversamente, per i colleghi di sostegno, l'esaurimento psicofisico sembra essere maggiormente influenzato dalla mancanza di autonomia e dalla inadeguatezza dei rapporti con gli alunni e con le loro famiglie. Infatti, la percezione di una certa limitatezza nelle loro attività didattiche e il non riuscire, forse a causa di questa stessa restrizione, a instaurare e mantenere relazioni soddisfacenti con gli alunni che seguono e con i loro genitori provocano, in questi insegnanti, un forte senso di inefficacia e disimpegno professionale, che a lungo termine potrebbero portare a demotivazione e abbandono del proprio lavoro.

In conclusione, si può affermare che, così come dimostrato in letteratura, la convinzione di efficacia personale e professionale, la percezione del contesto e l'atteggiamento verso il lavoro possono rappresentare dei potenziali fattori di rischio nei casi in cui questi risultano inadeguati e si legano a condizioni psicofisiche già fortemente compromesse o allorquando le risorse dell'insegnante sono insufficienti a fronteggiare elevati livelli di stress. Mentre questi stessi fattori possono risultare altamente protettivi se contribuiscono a mantenere l'equilibrio psicofisico del soggetto e a favorire una maggiore soddisfazione in ambito lavorativo. Ciononostante è bene sottolineare che l'efficacia professionale e la qualità dei rapporti "macro" (dirigente, colleghi, istituzioni, personale ausiliario) sembrano maggiormente influire sulla comparsa del burnout negli insegnanti curricolari, mentre la percezione di autonomia e i contatti "micro" (alunni, famiglie) sembrano regolare negli insegnanti di sostegno lo stato emotivo-motivazionale. A questo proposito, indicative rimangono quelle ricerche condotte in ambito italiano (Mezzini, 2000; Pedditzi, Nonnis, 2009) incentrate sulla soddisfazione professionale che evidenziano come gli stili comunicativi caratterizzati da passività, aggressività e mancanza di assertività siano predittori dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione e quelli di assertività e a ridotta passività e aggressività siano predittori della realizzazione personale degli insegnanti (Pedditzi, 2005), richie-



dendo in tal senso una formazione iniziale e continua adeguata orientata verso uno sviluppo appropriato delle capacità relazionali e diretta a contrastare l'uso di stili comunicativi incentrati sull'aggressività, sulla passività e sull'anassertività, oltre che volta a potenziare una comunicazione efficace (Pedditzi, Nonnis, 2009). Ciò diviene estremamente importante se si riconduce tale formazione ai profili motivazionali degli insegnanti, i quali variano durante l'arco della carriera così come la volontà di impegnarsi in nuove pratiche educative che varia a seconda delle differenti fasi professionali: pertanto sostenere e promuovere nuove competenze e conoscenze negli insegnanti, come anche la loro efficacia, diviene dunque il motore centrale per un cambiamento della professionalità nel tempo che tenda a rafforzare la capacità degli insegnanti di riuscire a comprendere ciò di cui hanno personalmente e professionalmente bisogno.

5. Limiti dello studio e conclusioni



Lo studio presenta alcuni limiti individuabili nella esiguità del campione e nel metodo di campionamento impiegato. Si tratta di un campionamento non probabilistico per convenienza. Le ridotte dimensioni del campione e i raggruppamenti dello studio potrebbero non renderlo completamente rappresentativo della popolazione di riferimento. Tuttavia, nonostante le piccole dimensioni del campione, significativi appaiono i risultati che forniscono informazioni dettagliate sul ruolo delle convinzioni di efficacia personale, della percezione del contesto e dell'atteggiamento degli insegnanti nei confronti del lavoro nelle situazioni in cui compaiono manifestazioni di burnout. Se dunque i limiti strutturali dello studio impediscono di descrivere i meccanismi sottostanti da cui tale interazione dipende e di fornire il peso assunto dalle singole variabili, aspetti che sarebbe opportuno esplorare con un'ulteriore e più approfondita indagine, interessante sembrano essere i risultati a cui giunge l'indagine come punto di partenza per future esplorazioni dirette a cercare di comprendere meglio il rapporto e il significato assunto dalle variabili socio-culturali in relazione alle misure studiate. Una delle strade potrebbe essere quella di orientare gli studi verso la ricostruzione dei profili motivazionali degli insegnanti in formazione iniziale e continua, prestando particolare attenzione ai tre domini di autoefficacia (coinvolgimento degli studenti, strategie didattiche e gestione dell'aula), fattori principali connessi allo stress lavorativo, in termini di carico di lavoro e attività di classe, e alla soddisfazione sul lavoro (Klassen, Chiu, 2010). È noto infatti come ricerche precedenti si siano occupate di dimostrare che l'auto-efficacia negli insegnanti aumenta nelle prime fasi della loro carriera e diminuisce a fine carriera. Pertanto, risulterebbe utile, soprattutto in fase di formazione iniziale, mettere in condizione gli insegnanti di prendere coscienza delle proprie risorse personali che li aiutino ad imparare a gestire i processi di insegnamento-apprendimento, ad acquisire sistemi di contenimento dello stress, ad attivare strategie comunicative (verbali e non) in grado di cogliere e comprendere i conflitti nei processi di interazione che si svolgono nei percorsi di insegnamento-apprendimento, oltre che ad accrescere le abilità che concorrono a determinare l'autocontrollo dei propri obiettivi nel rapporto tra aspettative corrette e capacità possedute (Pedditzi, Nonnis, 2009). Tutto questo appare legato al bisogno di incrementare l'autonomia emotiva e il rafforzamento della conoscenza dei propri vissuti allo sviluppo professionale e ai programmi di formazione che, se incentrati prevalentemente nelle fasi iniziali della carriera degli insegnanti, possono

contribuire meglio a sostenere il corredo di competenze e conoscenze che concorrono ad accrescere la loro fiducia sia nelle proprie possibilità sia nelle capacità di insegnare. Recenti studi sulla *Self Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985), condotti in ambiti diversi, mostrano il ruolo cruciale dei bisogni di base nello sviluppo di motivazioni maggiormente autonome e nella promozione del benessere psicofisico dell'insegnante per lo svolgimento del proprio lavoro e per la qualità dell'insegnamento. Ciò fornisce nuove e interessanti prospettive di ricerca volte a definire e comprendere meglio il ruolo della motivazione e della soddisfazione/frustrazione dei bisogni di base (autonomia, relazione, competenza) nello sviluppo e nel mantenimento di stati di benessere emotivo maggiormente funzionali ad una azione didattica soddisfacente e ad una complessiva efficacia professionale.

Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Doudin P.A., Farina E., Fiorilli C., Strepparava M.G. (2007). Rischi e risorse nella professione insegnante. In A. Delle Fave (Ed.), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva* (pp. 231-247). Milano: FrancoAngeli.
- Alberti R., Emmons M. (1986). *Your perfect right: a guide to assertive living*. San Luis Obispo: Impact Publishers.
- Anderson L.W., Pellicer L.O. (2001). *Teacher peer assistance and review*. Thousand Oaks: Corwin.
- Antonovsky A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28(2), pp. 117-148.
- Beck C.L., Gargiulo R.M. (1983). Burnout in teachers of retarded and non retarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), pp. 169-173.
- Bernard M.E. (1990). Rational-emotive therapy with children and adolescents: treatment strategies. *School Psychology Review*, 19(3), pp. 294-304.
- Bester G., Swanepoel L. (2000). Stress in the learning situation: a multivariable and developmental approach. *South African Journal of Education*, 20(4), pp. 255-259.
- Betoret F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), pp. 519-539.
- Billingsley B.S. (2004). Special education teacher retention and attrition: a critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 20(1), pp. 39-55.
- Brouwers A., Tomic W. (1998, July). *Student disruptive behaviour, perceived self-efficacy in classroom management and teacher burnout*. Paper presented at the ninth European Conference on Personality, University of Surrey.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusive e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Chwalisz K., Altmaier E., Russell D. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4), pp. 377-400.
- Cottini L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.



- Croll P., Moses, D. (2000). *Special needs in the primary school*. London: Cassell.
- Cross L.H., Billingsley B. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60(5), pp. 411-421.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Drago R. (2006). Presente e futuro degli insegnanti: rassegna della ricerca internazionale. *Psicologia dell'Educazione e della formazione*, 8, pp. 199-224.
- Dunham J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Engelbrecht P., Oswald M., Swart E., Eloff I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development, & Education*, 50(3), pp. 293-308.
- Endler N.S., Parker J.D.A (2009). *Coping Inventory for stress full situations*. Padova: Giunti OS.
- Jennett H.K., Harris S.L., Mesibov G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), pp. 583-593.
- Engelbrecht P. (2006a). Creating collaborative partnerships in inclusive schools. In P. Engelbrecht & L. Green (Eds.). *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa* (pp. 175-185). Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht P. (2006b). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp. 253-264.
- Evers W.J.G., Brouwers A., Tomic W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), pp. 227-243.
- Friedman I.A., Farber B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), pp. 28-35.
- Forshaw M. (2003), *Advanced Psychology: Health Psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Freudenberg H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), pp. 159-165.
- Friedman I. A., Farber B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), pp. 28-35.
- Gersten R., Keating T., Yovanoff P., Harniss M. K. (2001). Working in special education: factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), pp. 549-567.
- Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), pp. 495-513.
- Hobfall S.E., Freedy J. (1993). A general stress theory applied to burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent development in theory and research* (pp. 115-129). Washington, Taylor & Francis.
- Jennett H.K., Harris S.L., Mesibov G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), pp. 583-593.
- Klassen R.M., Chiu M.M. (2010, August). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), pp. 741-56.
- Kyriacou C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review* 53(1), pp. 27-35.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leung D.Y.P., Lee W.W.S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese

- teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*, 19(2), pp. 129-141.
- Maslach C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), pp. 16-22.
- Maslach C. (1978). Job burn-out: how people cope, *Public Welfare*, 36(2), pp. 56-58.
- Mousavi E.S. (2007). Exploring teacher stress in non-native and native teachers of EFL. *ELTED*, 10, pp. 33-41.
- Ogden J. (2004). *Health psychology. A textbook*. Maidenhead: OUP.
- Otto S.J., Arnold M. (2005). A study of experienced special education teachers' perceptions of administrative support. *College Student Journal*, 39(2), pp. 253-260.
- Payne R. (2005). Special education teacher shortages: barriers or lack of preparation? *The International Journal of Special Education*, 20(1), pp. 88-91.
- Pedditz M. L. (2005). *La fatica di insegnare: stress e burnout nel mondo della scuola*, Cagliari: CUEC.
- Pedditz M. L., Nonnis M. (2009). Competenze relazionali e burnout dei docenti: alcuni risultati di ricerca. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 2009, pp. 81-88.
- Pellicer L.O., Anderson L. W. (2001). Teacher leadership: a promising paradigm for improving instruction in science and mathematics. In C.R. Nesbit, J.D. Wallace, D.K. Pugalee, A.C. Miller, W.J. DiBiase (Eds.), *Developing teacher leaders: professional development in science and mathematics*. Columbus: Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Rossati A., Magro G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.
- Sanderson C.A. (2004). *Health psychology*. Hoboken: John Wiley.
- Sarafino E.P. (2008^e). *Health psychology: Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.
- Sartori R., Rappagliosi C. M. (2011). Stress e insegnamento: contributo all'indagine sulle strategie di coping degli insegnanti in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 2 (4), pp. 147-165.
- Santinello M. (2007). *Link Burnout Questionnaire*. Padova: Giunti OS.
- Schafer W. (2000). *Stress management for wellness* (4th ed.). Belmont, California: Thomson Learning.
- Schuttenberg E.M., O'Dell F., Kaczala C.M. (1990). Vocational personality types and sex role perceptions of teachers, counsellors, and educational administrators. *The Career Development Quarterly*, 39, pp. 60-71.
- Schaufeli W.B., Salanova M. (2007). Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner & D.P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management: Vol. 5. Managing social and ethical issues in organizations*. Greenwich: Information Age Publishers.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), pp. 611-625.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), pp. 1059-1069.
- Snowman J., Biehler R. (2000). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin.
- Steca P., Picconi L., Gerbino M. (2002). Convinzioni di efficacia, percezioni di contesto, atteggiamenti verso il lavoro e soddisfazione. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 4 (1), pp. 73-92.
- Stein M.K., Wang M.C. (1988). Teacher development and school improvement:



- the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), pp. 171-187.
- Stempien L.R., Loeb R.C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 23(5), pp. 258-267.
- van Dyck R., Wagner U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), pp. 243-259.
- Weiten W., Lloyd M.A. (2003⁷). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century*. Australia: Wadsworth/Thomson Learning.
- Wisniewski L.A., Gargiulo R.M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *Journal of Special Education*, 31(3), pp. 325-347.
- Yee S. (1990). *Career in the classroom: when teaching is more than a job*. New York: Teachers College Press.

