



ISSN: 2038-3282

Pubblicato a: Gennaio 2018

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Burnout at school. Characteristics and possible interventions on the phenomenon

Il burnout nella scuola. Caratteristiche del fenomeno e possibili interventi

di Savina Cellamare, Claudia Di Cresce**

INVALSI

Abstract

From some years burnout seems to have an increasing escalation among teachers, with serious consequences both for the person that lives the uneasiness and for the organization school and for the students. Burnout is not therefore a problem of the single teacher, on which to act individually; it asks instead for interventions of prevention and

* Ricercatore presso l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione – INVALSI

* Assegnista di ricerca presso l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione – INVALSI

contrast to level of group and system, to realize through projects of training that promote cooperation and sharing inside the teaching staff and among the different components of the school.

Key words: burnout; education system; prevention; training;

Abstract

Da alcuni anni il burnout sembra avere un'escalation crescente tra gli insegnanti, con conseguenze serie sia per la persona che vive il disagio sia per l'organizzazione scuola e per gli allievi. Il burnout non è quindi un malessere del singolo docente, sul quale agire individualmente; richiede invece interventi di prevenzione e contrasto a livello di gruppo e di sistema, da realizzare attraverso progetti di formazione che favoriscano cooperazione e condivisione all'interno del corpo insegnante e tra le diverse componenti della scuola.

Parole chiave: burnout; sistema scolastico; prevenzione; formazione;

Premessa

Il burnout da alcuni anni sembra interessare in modo particolare e con un'escalation crescente i docenti, indipendentemente da fattori quali il genere, lo stato civile, l'età e l'anzianità di servizio. Questo incremento del malessere che la sindrome comporta è dovuto a cause molteplici, che possono essere di tipo sociale, normativo, organizzativo, culturale, oltre che individuale. Si pensi, per esempio, all'incertezza che caratterizza il mondo del lavoro, al bisogno di acquisire nuove competenze, alle tensioni sociali, al modificarsi delle aspettative di chi richiede/riceve un servizio.

Il concorso di tutte queste cause ingenera nella persona una risposta difensiva che, pur nella sua palese disfunzionalità, le consente di affrontare in qualche modo una situazione di sofferenza rispetto alla quale si sente impotente. Le conseguenze che derivano da questo meccanismo sono molto serie e ricadono su diversi versanti: sulla persona che vive uno sconvolgimento della propria vita, ma anche sull'organizzazione cui appartiene e sul servizio che eroga, nonché sui destinatari di questo servizio.

La differenza tra burnout e stress

Come spesso accade per i fenomeni di alta rilevanza sociale dei quali si parla molto e sui quali si addensano fatalmente luoghi comuni e misconcezioni, anche nel caso del burnout si ravvisano a volte dei fraintendimenti dovuti all'uso inesatto di parole che hanno invece significati molto specifici. Nel nostro caso può essere utile operare una distinzione tra due parole piuttosto in voga, burnout e stress, per evitare indebite e deleterie sovrapposizioni di significato. Se è vero infatti che i due fenomeni hanno lo

stesso meccanismo di regolazione, poiché la persona che ne è colpita percepisce un'eccessiva stimolazione esterna rispetto alla quale non è in grado di trovare soluzioni per una gestione efficace, stress e burnout però seguono processi di sviluppo diversi.

Con l'ormai diffusissimo termine stress (Sindrome Generale di Adattamento) inizialmente sono state indicate le reazioni fisiologiche aspecifiche che l'organismo dà come risposta a richieste di modificazione. L'organismo ha dei limiti stabiliti entro cui può sopportare la tensione; superati questi cerca di ripristinare un equilibrio che sente minacciato. In generale lo stress si caratterizza per la progressione di tre stadi: la reazione d'allarme, la resistenza o adattamento e l'esaurimento (Selye, 1956). Durante il primo stadio, ovvero la reazione d'allarme, l'organismo avverte l'azione degli stressor e reagisce per mantenere l'equilibrio omeostatico. La resistenza è la seconda fase, in cui si verifica l'adattamento alla nuova situazione. Se però l'investimento di energie richiesto per resistere è eccessivo o improduttivo l'organismo cede, lasciando spazio per la possibile insorgenza di un ventaglio piuttosto ampio di malattie psicosomatiche.

Generalmente alla parola stress è associato un significato negativo; anche se ciò non è affatto lontano dalla realtà, occorrerà considerare che questo fenomeno ha due dimensioni che hanno conseguenze diverse sulla Sindrome Generale di Adattamento: l'eustress e il distress. L'eustress produce effetti positivi, poiché agisce stimolando il miglioramento nella capacità di rispondere attivamente allo stressor; il distress è invece un fattore che produce demotivazione, depressione ecc.

Lo sviluppo degli studi su questa sindrome ha messo in luce tuttavia come lo stress non possa essere considerato una risposta aspecifica e generica, poiché è il prodotto di molteplici variabili e di diversi fattori psicosociali. Questi devono essere necessariamente presi in considerazione se si vuole agire per ridurre ed eliminare questo agente e, ancora di più, se si vogliono creare condizioni per prevenirne l'insorgenza e la sua trasformazione in burnout, in considerazione dei costi sociali altissimi che queste problematiche comportano nel mondo del lavoro in genere e nella scuola in particolare. Diversamente dallo stress, il burnout deriva da una condizione psico-sociale che coinvolge fattori sia individuali sia ambientali; il combinarsi di questi elementi provoca una tensione tra la persona e il proprio lavoro, tensione a seguito della quale non si è più in grado di trovare una soluzione adeguata ai problemi; di conseguenza si può percepire più facilmente o in modo amplificato una condizione di difficoltà come insuccesso lavorativo.

Negli studi ormai classici di Maslach e Leiter (2000) la sindrome di Burnout viene definita come una conseguenza di una crisi interiore al soggetto, dovuta da una discrepanza tra sé e il proprio lavoro che causa depersonalizzazione, esaurimento emotivo e bassa realizzazione personale. Tale discordanza provoca nella persona un cambiamento molto importante nel suo modo di interfacciarsi con il proprio ambiente lavorativo e con le persone che ne fanno parte. Subisce infatti un deterioramento progressivo dell'impegno nei confronti della sua attività; questo lo porta a perdere l'interesse, la soddisfazione e la

consapevolezza dell'importanza di ciò che fa e a sviluppare emozioni di segno negativo verso il proprio lavoro. È evidente quindi come il burnout causi un disagio maggiore rispetto lo stress; la persona infatti non è solo stressata fisicamente e psicologicamente, ma ha notevoli difficoltà a individuare le proprie emozioni, che risultano danneggiate dalle ripetute situazioni stressanti. Nella impossibilità di trovare soluzioni efficaci allo stato di disagio individuale e sociale si adatta alle condizioni presenti, benché siano fonte di sofferenza, senza riuscire a intervenire attivamente su queste per ridurle ed eliminarle. Questo adattamento disfunzionale alimenta la sensazione di crescente inadeguatezza rispetto il proprio lavoro, inocula un forte senso di abbandono e di disperazione per non riuscire a far fronte a tali situazioni; ingenera inoltre uno stato depressivo dovuto alla perdita di ideali e di speranza, che porta chi ne è colpito a percepirsi distaccato e depersonalizzato dalle proprie attività (Rossati & Magro, 1999; Del Rio, 1990; Botticelli & al., 2012).

Quando il burnout colpisce una persona che ha un compito e un ruolo fondamentale nella formazione – e non solo nell'istruzione di un giovane - qual è un docente, le conseguenze per gli allievi possono essere rilevanti sia sul piano degli apprendimenti sia su sul versante socio-emotivo e relazionale.

Chiavi di lettura del burnout in breve

Proprio per la sua complessità il burnout si presta a molteplici letture, che possono essere sintetizzate in quattro spiegazioni dettate da altrettante prospettive scientifiche. Per gli psicologi dell'apprendimento questo problema è il risultato di un processo di *learned helplessness*, ovvero di impotenza appresa, i cui segni evidenti sono una percezione di instabilità degli eventi e di modificabilità delle situazioni, l'attribuzione del fallimento (reale o percepito) a una diminuita capacità di agire o di adottare strategie 'giuste'. Questi pareri non si fondano su dati oggettivi, quanto piuttosto sul raffronto con aspettative personali rispetto alle quali la realtà può apparire discrepante, con conseguenze negative sul piano cognitivo, motivazionale ed emotivo. In base alla prospettiva psicanalitica invece, la persona affronta situazioni che lo opprimono attraverso la depressione e l'impotenza.

Il burnout visto nella prospettiva sociologica è il risultato di un allentamento del senso di appartenenza a una comunità, entro la quale la persona trova sistemi di sostegno primario che danno sicurezza e aiuto, quanto meno sul piano psicologico. È indubbio che attualmente vi sia una maggiore domanda di intervento di sostegno verso i servizi socio-educativi e sanitari per effetto di una disgregazione del tessuto sociale e delle reti informali, con un conseguente aumento di richieste alle istituzioni formali, come la scuola; questo produce un maggiore carico di lavoro e di responsabilità per gli operatori. Laddove la richiesta è alta e sempre più eterogenea c'è il rischio quindi che si produca

confusione sui ruoli e sulle funzioni di ruolo (all'insegnante, per esempio, non si può chiedere di essere allo stesso tempo anche terapeuta o terapeuta o assistente sociale).

L'approccio psicosociale mette invece in evidenza l'incidenza del burnout sulle relazioni con le varie componenti dell'organizzazione di appartenenza, entro la quale si ha il conferimento di uno status, un investimento di mansioni e si assumono atteggiamenti e comportamenti di ruolo (Lavanco, Novara & Iacono, 2003).

Come si caratterizza il burnout negli insegnanti

Una situazione di grave tensione, sia con l'ambiente sia con i propri vissuti, intacca in modo profondo il senso di autoefficacia di un insegnante, agendo come fattore di disconferma delle convinzioni circa le proprie capacità didattiche, educative e formative. Queste convinzioni hanno una duplice valenza, generale e individuale. La prima (che risente anche di una matrice culturale circa cosa fa e chi è un insegnante), è legata all'insegnamento in sé come fattore capace di produrre apprendimento malgrado possibili criticità legate alla situazione personale degli allievi (capacità, condizionamenti culturali, situazione socioeconomica ecc.), oppure a carenze strutturali o organizzative della scuola. La seconda è connessa all'autopercezione di essere o meno un professionista in grado di svolgere un lavoro di qualità.

È indubbio che anche per l'insegnante, come per chiunque, il senso di autoefficacia investa la motivazione a impegnarsi nella propria professione e la fiducia di poter fronteggiare un microambiente sociale – qual è la classe scolastica, specchio della complessità tipica del nostro tempo – facendo appello anche a una risorsa come la resilienza per superare i momenti di difficoltà.

L'autoefficacia, per quanto salda nella persona, non è tuttavia una condizione immutabile; il concorso di fattori ambientali, situazionali e personali possono intaccarla gravemente, trasformandola in percezione di inefficacia e in bassa autostima. Ne deriva per l'insegnante una condizione psicologica e lavorativa che può spingerlo ad allontanarsi dal lavoro e dalle relazioni che vive a scuola con i colleghi e con gli allievi.

Se l'irritabilità, la faticabilità, la tensione, possono essere considerate risposte allo stress, quando si arriva all'esaurimento emotivo e alla rigidità si è passati allo stato di burnout. Questo esaurimento è dovuto al fatto di percepirsi come poco capaci rispetto ai propri compiti professionali, sia didattici sia di relazione, come già ricordato nel paragrafo precedente (Shoji & al., 2012).

In conseguenza di ciò il docente può arrivare ad assumere atteggiamenti cinici verso i problemi e i bisogni degli alunni, divenendo sempre più incapace di sostenere sia il rapporto sia il ruolo professionale. Viene così messo in crisi, fino anche a scomparire, il senso di appartenenza a una comunità, qual è quella scolastica, nella quale esercitare una funzione proattiva. Poiché il disagio del singolo è connesso a situazioni sociali complesse (e indubbiamente la scuola lo è in modo crescente) l'intervento, e ancor più la prevenzione, di questo fenomeno non è una questione individuale, ma investe nella sua

totalità il sistema in cui si verifica. D'altro canto è il sistema stesso che, in forza delle sue caratteristiche, contribuisce a innescare e a tenere vivo il malessere.

Si possono identificare tre tipologie di variabili che agiscono sul burnout: lavorative, personali e di gruppo.

Le prime, cioè le variabili lavorative, sono relative all'organizzazione dell'ambiente sia fisico sia sociale del lavoro. Rientrano in questo gruppo fattori quali: una carente autonomia nella gestione del ruolo, una progressione di carriera non adeguata alle mansioni svolte o non coerente con quella di altri profili professionali, un riconoscimento sociale non rispondente alla reale portata del lavoro svolto, un carico di lavoro eccessivo, una burocratizzazione coartante l'iniziativa personale, una circolazione delle informazioni scarsa o inefficace e anche una remunerazione non adeguata al ruolo e alle funzioni svolte (Maslach & Leiter, 2000). Le variabili personali attengono invece alle esperienze, come anche ai vissuti emotivi, alla capacità di gestire lo stress, alle caratteristiche di personalità e alle motivazioni che hanno spinto a scegliere l'insegnamento. Le variabili di gruppo infine sono relative alla capacità di gestire il lavoro collegiale e il grado di coesione che si sperimenta nel rapporto con i colleghi, come anche alle difficoltà nel gestire l'interazione con gli allievi e con le loro famiglie (Simbula & Guglielmi, 2011)

Indubbiamente questi fattori nella scuola agiscono, anche se ovviamente non tutti allo stesso modo in tutte le realtà scolastiche, poiché soprattutto i due gruppi di variabili lavorative e di gestione dei rapporti collegiali sono tipici delle istituzioni a legame debole, come quelle pubbliche, in cui si verifica una cristallizzazione di ruoli e dei comportamenti.

Le cause del burnout a scuola

Secondo il modello JD-R (Job Demands-Resources) di Bakker e Demerouti (2006) le richieste e le risorse presenti in un contesto lavorativo sembrano giocare un ruolo chiave per determinare la presenza o meno di soggetti a rischio burnout e per individuare sia le possibilità di adattamento del soggetto stesso a situazioni stressanti sia le sue capacità di risposta. Per gli autori di questo modello il burnout si svilupperebbe quando le richieste provenienti dall'ambiente, esterno o interno, comportano una fatica sia fisica sia psicologica troppo elevata rispetto alle risorse che la persona può mettere a disposizione per raggiungere determinati obiettivi (Pedditzi & Nonnis, 2014; Botticelli & al., 2012).

Nel contesto scolastico esistono diversi fattori, sia esterni sia interni, che sembrano alimentare la situazione di tensione tra richieste provenienti dal mondo della scuola e le risorse che il docente possiede per far fronte a situazioni stressanti. Tra i fattori di criticità che agiscono in modo particolare sugli insegnanti quali vittime di burnout c'è senz'altro il cambiamento della sua immagine professionale e sociale verificatosi negli ultimi

decenni (Peddizti & Nonnis, 2014). Da una parte è venuta meno l'idealizzazione che ha accompagnato questa professione per un lunghissimo periodo, fondata sulla distinzione dettata dal possesso di un livello di istruzione che la maggior parte della popolazione non aveva; dall'altra, con il modificarsi delle aspettative nei confronti dell'istituzione scuola, l'insegnante è investito di molti più compiti rispetto al passato. Oltre a istruire e valutare gli viene chiesto di guidare, consigliare e sostenere, assumendo su di sé attività di carattere sociale più che scolastico. Ne possono nascere delle ambiguità nell'interpretazione del ruolo che lasciano spazio a conflitti – sia tra colleghi per visioni discordanti del ruolo stesso sia con alunni e famiglie – per l'attivarsi di aspettative che non possono essere accolte e corrisposte, sia infine con gli altri attori sociali (per esempio servizi sanitari o associazioni o altri enti che operano in campo educativo).

Il concorso dei fattori appena indicati può incidere negativamente, fino a produrre distress e burnout, su uno dei fondamenti principali della professione insegnante, ovvero la relazione con l'allievo. Questa può essere disturbata dalla difficoltà crescente a mantenere la disciplina e a gestire classi sempre più eterogenee, a instaurare nella scuola relazioni sociali positive tra i diversi attori e tra gli stessi ragazzi, ad arginare un diffuso atteggiamento svalutante nei confronti del lavoro scolastico (Botticelli & al., 2012; Cooper & Kelly, 1988; Peddizti & Nonnis, 2014). L'esistenza di problematiche socio educative che nella scuola richiedono interventi incisivi è testimoniata del resto dalle numerose iniziative, condotte anche nell'ambito di progetti internazionali, per diffondere la cultura della legalità e rafforzare l'educazione alla convivenza civile.

Di queste dinamiche alterate sono partecipi a volte anche le famiglie, che riversano nella scuola deleghe e richieste di sostegno non sempre consapevoli e chiare, e per questo non facilmente accoglibili.

Il rapporto della scuola con la comunità in generale sembra inoltre aver subito delle ripercussioni negative nel corso degli anni, fino a non individuare più nell'insegnante una figura professionale centrale; a ciò hanno concorso sicuramente un basso riconoscimento sociale con bassi stipendi, le poche possibilità di sviluppo di carriera e anche le distorsioni presentate spesso dai mass media nella rappresentazione degli insegnanti (Botticelli & al., 2012; Cooper & Kelly, 1988).

La relazione con il personale della scuola e il livello di clima organizzativo e gestionale all'interno del contesto scolastico sembrano essere altri fattori che incidono sulla qualità lavorativa dell'insegnante. I rapporti con i colleghi e con il dirigente scolastico infatti possono avere ripercussioni negative sull'insegnamento; la poca collaborazione, la mancanza di comunicazione e le differenze interpersonali nei team docenti sono solo alcuni degli elementi che possono contribuire a generare tensioni e conflitti tra i docenti. Queste derivano spesso dalla mancata condivisione di un linguaggio univoco e condiviso, come anche di metodologie didattiche e di valutazione (Scarnera & Bosco, 2006), conseguenza spesso sia di percorsi formativi eterogenei

attraverso i quali si accede all'insegnamento sia di una diffusione della formazione in servizio poco omogenea.

Gli stessi aspetti che generano difficoltà e malessere nel rapporto tra colleghi possono essere motivo di conflitto anche con il dirigente scolastico. Le riunioni diventano quindi occasione di scontro più che di incontro, ai quali magari sottrarsi facendo scivolare i discorsi su argomenti non strettamente attinenti alla situazione scolastica, così da evitare confronti che si prevedono spiacevoli.

La ridotta relazione con il dirigente e una conseguente poca partecipazione alle attività organizzative dell'istituto scolastico sembrano inoltre alimentare anche nell'insegnante più motivato un senso di impotenza e di distacco dal proprio contesto lavorativo, poiché sente di avere scarse possibilità di collaborazione e di partecipazione all'autonomia scolastica (Botticelli et al., 2012; Peddiziti & Nonnis, 2012; Cooper, 1988; Brown & Ralph, 1992).

Oltre alla relazione vi sono altre cause che possono indurre l'insorgenza di malessere nei docenti. Alcune sono collegate alla carenza di spazi e di servizi psicopedagogici che spesso si riscontra nella scuola; altre sono connesse alla percezione di svolgere una professione che richiede un investimento costante nella propria formazione; altre ancora alla mancanza che i docenti lamentano di incentivi esterni, carenza che può acuire la sensazione di insuccesso e di secondarietà della propria professione rispetto ad altre (Melchiori, 2012).

Tutti questi motivi di tensione possono provocare nell'insegnante livelli di stress e di adattamento diversi a seconda delle peculiarità individuali di ciascun professionista. Le caratteristiche di personalità possono contribuire infatti a mantenere o addirittura a peggiorare la situazione di burnout. Avere una visione distorta del proprio sé e del proprio ruolo danneggiano l'autostima sia personale sia professionale, abbassano le risorse a disposizione per fronteggiare adeguatamente il fenomeno e risultano avere un'influenza decisiva sulla realizzazione personale (Peddiziti & Nonnis, 2014; Bakker & Demerouti, 2006).

I sintomi del burnout si presentano su diversi livelli – fisico, psicologico e comportamentale – e variano da persona a persona. A livello fisico i principali sintomi sono: frequenti mal di testa, disturbi gastrointestinali, insonnia e respiro corto, malattie psicosomatiche, ulcere, mal di schiena, compromissione del sistema immunitario con frequenti raffreddori e influenze (Freudenberger, 1974; Botticelli et al., 2012). A livello psicologico un insegnante con burnout può presentare disturbi d'ansia e depressivi, sensi di colpa, pensieri intrusivi negativi, isolamento con la tendenza al ritiro e rigidità di pensiero. scarsa fiducia in sé e ridotta capacità di ascolto (Botticelli & et al., 2012; Del Rio, 1990). Le manifestazioni a livello comportamentale infine possono variare a seconda della situazione e delle caratteristiche della persona. Si possono verificare infatti condotte tese ad evitare il lavoro, assentandosi o richiedendo il pensionamento anticipato, oppure il

ricorso frequente ai servizi sanitari o anche, in casi ancora più gravi, l'abuso di sostanze quali alcol e nicotina in soggetti che non ne facevano uso o ne facevano un uso moderato (Maslach & Leiter, 2000).

Possibili interventi di prevenzione del burnout

È a questo punto quasi banale dire che la prevenzione allo stress e al burnout a scuola non può prescindere da un'azione ad ampio raggio, a livello individuale, organizzativo e sociale. Per una riappropriazione delle capacità personali e professionali e della fiducia in sé che il malessere ha compromesso può essere di aiuto l'applicazione di un approccio alla soluzione dei problemi di tipo *empowering*. Il termine empowerment indica infatti il processo attraverso il quale chi si trova in difficoltà, poiché la persona che sente messe in discussione le proprie scelte di vita ha la possibilità di essere aiutato nel riacquistare la capacità di gestire le situazioni stressanti, arginando gli stressor che le inducono.

In generale una metodologia d'intervento basata sui principi dell'empowerment integra aspetti affettivi mutuati dalla propria educazione socio-affettiva con l'attenzione alle caratteristiche dei contesti sociali; cerca quindi di migliorare l'empowering della persona per promuovere in lei la consapevolezza del ruolo che può svolgere, da solo o con altri, e della possibilità di influire sugli eventi modificandoli in senso positivo. Questo approccio è particolarmente adatto alla situazione scolastica, poiché punta a un accomodamento intersistemico, che scaturisce dalla ricerca creativa di un accordo tra le aspirazioni personali e le opportunità presenti nell'ambiente. Lo sforzo richiesto a chi partecipa al processo di contrasto al burnout non può essere la sola terapia individuale, ma deve coinvolgere l'intero sistema, integrando due piani di intervento: sulla persona e sull'ambiente.

Il primo momento di lavoro è di analisi personale, condotto in modo individuale, cui far seguire l'analisi delle caratteristiche dell'ambiente, in termini di opportunità e vincoli presenti, allo scopo di prefigurare occasioni e possibilità di sviluppo e adattamento delle proprie capacità, personali e di ruolo, all'ambiente stesso. L'analisi del contesto nelle sue varie dimensioni (soggettive e oggettive) permette di scoprire (o riscoprire prendendone una diversa consapevolezza) delle interazioni tra diversi fattori, sui quali agire per produrre miglioramento (Francescato & al., 2008).

Dopo aver individuato tali fattori è possibile iniziare a lavorare sull'autoefficacia dell'insegnante. Rispetto a questa dimensione, diverse ricerche hanno messo in luce come insegnanti con un alto senso di autoefficacia siano capaci di creare in classe un clima positivo, favorevole agli allievi per il conseguimento di buoni risultati. Diversamente dai loro colleghi con bassa autostima, hanno infatti nei confronti degli allievi un atteggiamento improntato a flessibilità e accettazione delle difficoltà, viste come fasi di lavoro possibili e superabili. Questa flessibilità si esprime, oltre che nel rapporto

interpersonale, anche nell'attività più strettamente didattica, con un'attenzione maggiore ai percorsi individualizzati, alla personalizzazione degli apprendimenti, alla verifica puntuale non solo dei risultati ma anche dei processi che li hanno prodotti. La capacità di rapporto basata sulla percezione di efficacia stimola inoltre il docente all'uso di lodi e apprezzamenti, così come all'erogazione di feedback oggettivi proposti come constatazioni o come suggerimenti, ma non come critiche (se anche il compito fosse un'asineria, non per questo l'allievo è un asino. Per riprendere a lavorare con profitto e soddisfazione basta modificare l'asineria). Poiché insegnante e allievo sono coinvolti in un rapporto di reciprocità, è ipotizzabile che l'autoefficacia e gli atteggiamenti positivi e propositi che ne derivano influiscano sia sul gruppo classe sia sui singoli allievi, facilitandone la riuscita scolastica (Messana, 1999).

Per prefigurare e realizzare un progetto di intervento finalizzato a prevenire il burnout a scuola o per contrastarlo là dove sia già insorto si potrebbero trarre utili indicazioni da progetti di ricerca - intervento realizzati con altre professioni di aiuto. Nella scuola infatti progetti di questo tipo non sono molto diffusi, benché non manchino indagini tese ad indagare il fenomeno (Censis, 2017).

Poiché il burnout non è legato solo a fattori individuali, come più volte ricordato, ma è influenzato fortemente dalla qualità delle interazioni con i diversi attori presenti in un dato ambiente, un intervento di contrasto al fenomeno deve necessariamente agire in più direzioni. Analogamente a quanto accaduto in un progetto formativo volto a prevenire situazioni di burnout negli infermieri e nei loro dirigenti, appare essenziale predisporre percorsi esperienziali, nei quali sia centrale l'utilizzo delle metodologie attive (role play, simulazioni, studi di caso, ecc.) in modo da guidare le persone verso una migliore consapevolezza e gestione delle emozioni che il rapporto con i diversi interlocutori (colleghi, dirigente, allievi, famiglie) genera in loro (Scarnera & Bosco, 2006). La circolarità virtuosa che si apre in un percorso formativo che coniughi riflessioni e azione reale (sia pure in situazione simulata) non solo insegna le abilità per dare risposte efficaci a situazioni con tasso di coinvolgimento emotivo molto alto, ma favorisce l'internalizzazione di tali abilità e la loro generalizzazione anche ad altre situazioni e contesti di vita, ovvero la loro trasformazione in competenze relazionali, fondamentali per il benessere individuale e sociale.

Anche per i dirigenti scolastici le metodologie attive sono ovviamente la via maestra per sperimentare nel contesto protetto della formazione strategie di leadership efficaci rispetto alle specifiche caratteristiche della situazione in cui operano. È opportuno quindi offrire occasioni e materiali per fare analisi di casi, in modo da individuare le difficoltà di gestione e identificare sia i fattori che hanno compromesso, o potrebbero compromettere, la relazione con i propri dipendenti e tra i propri dipendenti sia risorse presenti nell'ambiente. Come è stato ormai messo in evidenza da tempo da autorevoli studi, una leadership capace di stimolare ed incoraggiare i dipendenti, oltre a possedere ottime

capacità comunicative, sembra aumentare il senso di appartenenza alla comunità tra tutti i partecipanti a una stessa organizzazione (Botticelli & al., 2012).

Conclusioni

Da quanto si è detto fino a qui appare chiaro come la scuola nel suo complesso sia chiamata a agire su quello che ingenuamente potrebbe essere inteso come un malessere solo dell'insegnante. Se a livello individuale si può infatti intervenire attraverso cambiamenti che potenzino la persona in relazione a se stessa e alle strategie di coping che utilizza, questi interventi produrrebbero effetti limitati e poco duraturi se non sostenuti da un mutamento a livello di gruppo e di sistema, in grado di agire sulla capacità e le modalità di scambio, di cooperazione e di condivisione all'interno del corpo docente e tra le diverse componenti della scuola. Un'azione sistematica delle scuole per promuovere sia la conoscenza diffusa sui fattori e sulle dinamiche che producono il burnout sia la formazione di repertori di competenze di fronteggiamento e gestione del fenomeno non solo sarebbe utile, ma è quanto mai auspicabile e necessaria in considerazione della centralità del sistema scolastico nella promozione della cultura e del benessere sociale.

Bibliografia e sitografia:

- Bekker, A. B. & Demerouti, E. (2006). *The Job Demands-Resources model: state of the art*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/535b/dddb991b5ebe252e4030fd4c02c2368e9f14.pdf>
- Botticelli, F., Burla, F., Lozupone, E., & Pellegrino, R. (2012). *Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout*. "International Journal of Psychoanalysis and Education", (18), 3-43.
- Caprara G. V., C. Barbaranelli, L. Borgogni & Steca, P (2010). *Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction*. "Journal of Educational Psychology". (95): 821-832.
- Censis (2017). *Cinquantunesimo Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*. Roma: FrancoAngeli.
- Cherniss, C. (1983). *La sindrome del burn-out*. Torino: Centro scientifico torinese.
- Cooper, C.L. e Kelly, M. (1988). *Occupational stress in head teachers: a national UK study*. "British Journal of Educational Psychology", (63): 130-143.
- De Carlo, F. (2008). *Valutazione del rischio lavoro correlato*. Padova: Psiop, Istituto di psicoterapia.
- Del Rio, G. (1990). *Percorsi di vita, percorsi di lavoro. Stress, soddisfazione lavorativa e qualità dei servizi*. "Rassegna Sociale", 4 26-40.

- Demerouti E., Bakker AB, Nachreiner F., Schaufeli WB (2001). *The job demands-resources model of burnout*. "Journal of Applied Psychology", 86 (3): 499-512.
- Eek F., Axmon A. (2013). *Attitude and flexibility are the most important work place factors for working parents' mental wellbeing, stress, and work engagement*. "Scandinavian Journal of Public Health", 41 (7): 692-705.
- Francescato D., M. Tomai, A. Solimeno (2008). *Lavorare e decidere meglio in organizzazioni empowering ed empowered. L'Analisi Organizzativa Multidimensionale e la formazione empowering come strumenti di intervento nei contesti di lavoro*, Milano: Franco Angeli.
- Freudenberger, H.J. (1974). *The Stress syndrome*. "Journal of social Issue", 30,159-165.
- Lavanco G., Novara C., Iacono G. (2003). *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola. Parte seconda*, in "Psicologia e scuola", 113, pp. 3-15.
- Magro G. (1997). *Quando l'insegnante si brucia. Stress e burnout nella professione insegnante*, in "Orientamenti pedagogici", 44 , 129-149.
- Maslach, C. e Leiter, M.P. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della motivazione al lavoro*. Trento: Erikson.
- Mearns J., Cain JE (2003). *Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies*. "Anxiety, Stress & Coping"; 16 (1): 71-82.
- Melchiori R. (2012). *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Lecce: PensaMultimedia.
- Messana C. (1999). *Valutazione formativa e personalità*, Roma: Carocci.
- Peditzi, M. L., & Nonnis, M. (2014). *Fonti psico-sociali di stress e burnout a scuola: una ricerca su un campione di docenti italiani/ Psycho-social sources of stress and burnout in schools: research on a sample of italian teachers*. "La Medicina del Lavoro", 105(1), 48-62.
- Scarnera, P., Bosco, A., & Urbano, M. L. (2006). *La prevenzione del burnout nelle attività terapeutico-riabilitative psichiatriche: un'esperienza applicativa italiana*. "Rivista di Psichiatria", 41(6), 378-387.
- Selye H. (1956). *The stress of life*, New York: Mc Grow – Hill.
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2015). *Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis*. "Anxiety, Stress, & Coping", 1-20.
- Simbula S., Guglielmi, D. (2011). *Work-family conflict, burnout and work engagement among teachers: The moderating effect of job and personal resources*. "Avances en Psicología Latinoamericana", 29 (2): 302-316.
- Skaalvik EM, 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): 611–625.