



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

PSICOLOGIA PER L'INSEGNAMENTO

Dott.ssa Mariachiara Feresin

mariachiara.feresin@units.it

LA RELAZIONE DELL' INSEGNANTE CON IL GRUPPO CLASSE E I PROCESSI DI COMUNICAZIONE AL SUO INTERNO

LA CULTURA DELLE CLASSI

- Cultura: quadro interpretativo all'interno del quale i soggetti costruiscono e condividono i significati della vita quotidiana, di cui le idee, gli oggetti, le abitudini, il modo di intendere il tempo altro non sono che manifestazioni costruite socialmente nell'ambito di quella specifica cultura
- Rileggere ogni episodio che avviene nella relazione insegnante-alunni come una fase della costruzione di un significato condiviso di appartenenza e di comunità.

LA CULTURA DELLE CLASSI

- Flanders (1970): FIAC (Flanders' Interaction Analysis Categories) → una serie di categorie per l'analisi dell'interazione verbale e non verbale di insegnanti e alunni, organizzate seguendo:
 - il principio di direttività (insegnare, dare indicazioni, affermare la propria autorità, giustificarla) e
 - il principio di non direttività (fare domande, lodare, accettare gli interventi degli alunni).
- Kearney e McCroskey (1980): TCS (Teacher Communication Style) → lo stile di comunicazione dell'adulto ha un effetto diretto sulla costruzione del contesto di apprendimento, che è quindi strettamente correlato alle abilità individuali dell'insegnante nel personalizzare, coinvolgere, produrre coesione e gradimento da parte degli alunni, orientandoli verso il compito, innovando e individualizzando le attività. Queste caratteristiche del contesto classe, perseguite dall'insegnante, possono essere operazionalizzate in modi diversi, sulla base dello stile comunicativo, descritto come assertivo, sensibile e responsivo oppure flessibile.
- Immaginare la classe come un cantiere in costante costruzione dovrebbe portare a evitare, almeno negli adulti, l'uso di approcci linguistici e comunicativi non in sintonia con le caratteristiche del contesto scolastico e degli alunni (Ligorio e Pontecorvo, 2010).

RELAZIONI E INTERAZIONI NEL GRUPPO CLASSE

- Le classi possono essere descritte come **comunità di pratiche** (Wenger, 1998), cioè gruppi in costante attività, dovuta al sistematico lavoro di costruire significati condivisi e di negoziare i diversi punti di vista, cosa che presuppone:
 - un impegno reciproco, almeno nell'ascolto dell'altro (**mutual engagement**),
 - un'impresa comune da realizzare (a **joint enterprise**),
 - un repertorio condiviso di pratiche, anche linguistiche, comunicative e dialogiche (a **shared repertoire**).
- Siamo nel campo della comunicazione interpersonale: attraverso specifici strumenti linguistici e comunicativi gli insegnanti cercano di ottenere dai loro alunni le condizioni migliori per realizzare il processo educativo.

RELAZIONI E INTERAZIONI NEL GRUPPO CLASSE

- Routine discorsive: modalità comunicative che si costruiscono fra l'insegnante e la classe e che si ripetono seguendo uno schema abituale.
- La routine più frequente nei contesti scolastici è la Domanda-Risposta-Valutazione (IRE: Initiation-Response-Evaluation; Sinclair e Coulthard, 1975), formata da tre interventi, o turni di parola, caratterizzati da una domanda dell'insegnante, dalla risposta dell'alunno e dalla valutazione prodotta dallo stesso insegnante.
- La routine ha molti significati condivisi nella classe: sottolinea il potere dell'insegnante verso gli alunni; consente di richiamare l'attenzione della classe sull'inizio della lezione; sottolinea implicitamente la necessità di collegare, giorno dopo giorno, lo svolgimento del programma.

FAVORIRE IL PENSIERO E L' AZIONE

- Gli attuali studenti della scuola secondaria sono cresciuti con un approccio educativo improntato all'accoglienza, al ridimensionamento delle difficoltà, al loro coinvolgimento diretto nelle attività, all'essere ascoltati.
- Se condividiamo l'idea della classe intesa come una comunità di pratiche per realizzare un'impresa comune (a joint enterprise) non possiamo sperare in nulla di meglio; se invece abbiamo in mente un modello più tradizionale, allora la gestione del flusso comunicativo in classe rischia di dar luogo a non pochi problemi.
- Agency: capacità di vedersi agire, come se lo si facesse da un osservatorio esterno, in una situazione rispetto alla quale è possibile passare in rassegna le varie possibilità di intervento, anche modificando e rinegoziando il significato di quanto accade (Galatolo, 2007). Permette di coniugare il pensiero con le azioni, partendo dai vincoli esistenti, dalle caratteristiche delle interazioni in corso, dalle variazioni presenti in ogni cultura.
- Attraverso il linguaggio, i gesti, la scrittura e ogni altra modalità comunicativa, le attività acquistano significato ed esse stesse suggeriscono ai partecipanti i modi più idonei per essere gestite e mantenute (Mäkitalo, 2016).

I PROCESSI DI COMUNICAZIONE IN CLASSE

- L'ultima caratteristica di una comunità di pratiche si riferisce alla costruzione di un repertorio condiviso (shared repertoire) di forme linguistiche, lessicali, gestuali, di attività di routine, di storie, di eventi che costituiscono delle costanti nella vita quotidiana delle classi
- L'aspetto linguistico riguarda il significato sociale della lingua in uso ed è legato al modo in cui il parlante intende definire sé stesso
- Posizionamento (positioning): nel corso delle interazioni, il modo di mostrarsi agli altri segue precise strategie (Harré, Gillet, 1994):
 - per rafforzare il significato delle storie personali («Non vado bene a scuola perché vengo da un quartiere difficile»)
 - per posizionare sé stessi rispetto al gruppo («Stavamo giocando tutti insieme, ma io non avrei mai offeso un compagno di gioco»).
- La scelta di un posizionamento identitario può essere vista come un'ulteriore forma di agency in classe.
- Altro importante elemento, che indirizza l'interazione, è l'uso delle forme non verbali, di cui gesti, sguardi e prossemica sono gli aspetti più evidenti.

I PROCESSI DI COMUNICAZIONE IN CLASSE

- Sostenere e accompagnare il processo di apprendimento degli alunni è un'attività continua
- Scaffolding (Wood, Bruner e Ross, 1976): specie di impalcatura, offerta dall'adulto, a sostegno dell'avanzamento del processo di apprendimento nell'alunno.

I BULLISMI: CARATTERISTICHE E MODELLI D'INTERVENTO

DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE

- Il bullismo è un comportamento aggressivo, una forma di abuso costituita da comportamenti violenti, continuati nel tempo e con conseguenze durature su chi lo subisce (Gini, 2005; Olweus 1993; Pepler e Graig, 1995).
- Caratteristiche:
 1. Intenzionalità: il bullo mette in atto dei comportamenti aggressivi in seguito a pianificazione con il fine di offendere e danneggiare la propria vittima.
 2. Persistenza: nonostante anche un unico episodio isolato possa essere considerato una forma di bullismo, spesso le prepotenze perpetrate dal bullo sono ripetitive e protratte nel tempo.
 3. Asimmetria di potere: disequilibrio e disuguaglianza: il bullo è spesso più forte e sostenuto dai compagni, mentre la vittima risulta incapace di difendersi.
- Gli episodi aggressivi e le prepotenze messe in atto dal bullo nei confronti della vittima avvengono solitamente alla presenza di altri compagni i quali, molto spesso, assolvono a funzioni di rinforzo, di sostegno e di legittimazione del comportamento prepotente del bullo stesso → La natura sociale del fenomeno rappresenta, pertanto, una variabile fondamentale nel fenomeno del bullismo, quindi il gruppo diventa oggetto specifico di interesse.

DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE

- Tipologie di bullismo:
 - diretto, tra cui l'aggressione fisica (calci, pugni, strattoni, sottrazione violenta di oggetti); l'aggressione verbale (insulti, frasi di scherno, minacce); e l'aggressione di tipo sociale (isolamento dalle attività ricreative e di gioco del gruppo);
 - indiretto, tra cui la diffusione di calunnie, parlar male ad altri, intimare altri di non coinvolgere la persona bullizzata nelle attività di gioco.
- Assumono oggi un carattere rilevante nuove forme di bullismo quali il "bullismo virtuale o cyberbullismo" (diffusioni di immagini e parole offensive mediante Internet o cellulare) e "bullismo discriminatorio" (esclusione o dileggio per motivi etnici, razziali o di genere).

DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE

- La definizione dei ruoli e le dimensioni psicologiche:
 - Il BULLO: Bambino/ragazzo aggressivo, in genere di sesso maschile, impulsivo, con un forte bisogno di dominare gli altri mediante atti di prepotenza fisica, verbale e psicologica (Olweus, 1978, 1993a). Attraverso l'uso della forza, della violenza e delle prepotenze i bulli cercano di raggiungere i propri obiettivi e si aspettano di ottenere ricompense tangibili (Gini, 2005). In genere, il bambino/ragazzo bullo ha un'opinione positiva di sé stesso, sia dal punto di vista fisico e sia rispetto alla popolarità di cui gode nel gruppo dei pari e tra i compagni (Andreou, 2000; Olweus, 1993a, 1994).
 - LA VITTIMA: verrebbe scelta dal bullo in virtù di specifiche caratteristiche. Vengono identificate due differenti tipologie di vittima:
 - la vittima passiva o sottomessa: tende a subire le prepotenze perpetrate nei suoi confronti dal bullo, senza opporsi, senza rispondere. La chiusura in sé stessi e il pianto sembrano essere due tra i comportamenti più frequenti.
 - La vittima aggressiva o provocatrice assume spesso un atteggiamento provocatorio e tende a reagire aggressivamente alle prepotenze, piuttosto che subire. Le vittime aggressive o provocatrici vengono spesso definite anche bulli-vittime.

DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE

- La definizione dei ruoli e le dimensioni psicologiche:
 - Oltre ai ruoli di bullo, di vittima e di bullo/vittima vi sono altri ruoli complementari all'interno del gruppo:
 - gli assistenti (individui più passivi dei bulli, che li aiutano nelle attività, ma non le promuovono);
 - i rinforzi (che ridono per le offese alla vittima e incoraggiano i bulli a continuare);
 - i difensori (che offrono aiuto alla vittima, confortandola o cercando attivamente di fare smettere il bullo);
 - gli spettatori (che mantengono le distanze e vogliono ignorare quanto sta avvenendo).

CYBERBULLISMO

- Atto intenzionale e aggressivo portato avanti da un individuo o un gruppo di individui, usando mezzi di comunicazione elettronici, in modo ripetitivo e duraturo nel tempo contro una vittima che non può facilmente difendersi (Smith e colleghi, 2008)
- Principali comportamenti di cyberbullismo (Willard, 2006; Kowalsky e colleghi, 2012):
 - flaming: invio di messaggi violenti o volgari su una persona a un gruppo in rete o alla vittima stessa allo scopo di suscitare dei conflitti;
 - harassment: molestie online a una persona attraverso l'invio ripetuto di immagini offensive nei suoi confronti;
 - denigrazione: invio a un gruppo di persone di messaggi con pettegolezzi lesivi nei confronti di una persona; pubblicazione online di questi materiali per danneggiarne la reputazione o i suoi rapporti di amicizia;
 - impersonificazione: sottrazione impropria dell'identità online di una persona attraverso la violazione del suo account personale o la creazione di un nuovo account, utilizzato in genere per spedire o pubblicare materiali in grado di lederne l'immagine e la reputazione;
 - rivelazioni e inganno: spedizione o pubblicazione online di informazioni personali, private e talvolta imbarazzanti su una persona, ottenute con l'inganno, inducendola a rivelare informazioni imbarazzanti su di sé in conversazioni scritte

CYBERBULLISMO

- Principali comportamenti di cyberbullismo (Willard, 2006; Kowalsky e colleghi, 2012):
 - esclusione: esclusione volontaria di un coetaneo da un gruppo online (“lista di amici”), da una chat, da un game interattivo o da altri ambienti protetti da password (“bannare”)
 - cyberstalking: molestia particolarmente insistente e intimidatorio, nella quale la vittima comincia a temere per la propria sicurezza fisica
 - outing and trickery: si intende una forma di cyberbullismo attraverso la quale il cyberbullo, dopo aver “salvato” (registrato) le confidenze spontanee (outing) di un coetaneo (sms, chat, ecc.), o sue immagini riservate e intime, decide, in un secondo momento, di pubblicarle su un blog e/o diffonderle attraverso email;
 - cyberbashing o happy slapping: registrazioni audio/video dell’attacco del bullo alla vittima, con lo scopo di umiliare e ridicolizzare la vittima stessa; tali atti possono essere reali oppure recitati dagli stessi ragazzi.

BULLISMO E CYBERBULLISMO: CONSEGUENZE

- Intensa sofferenza da parte delle vittime, che investe l'aspetto individuale e relazionale, con gravi effetti su:
 - autostima
 - senso di efficacia
 - capacità socio-affettive
 - identità personale
- Possono insorgere come conseguenza:
 - difficoltà scolastiche
 - ansia
 - depressione
 - ritiro sociale
 - idee suicidarie

BULLISMO E CYBERBULLISMO: CONSEGUENZE

- Rispetto al bullismo tradizionale alcuni autori sottolineano la gravità specifica di alcune forme di cyberbullismo per le vittime.
- Le caratteristiche del cyberbullismo (anonimato del bullo, condivisione con un pubblico pressochè infinito, assenza dei limiti spazio-temporali all'aggressione, forza mediatica di messaggi, foto e video trasmessi online o sugli smartphone) portano a conseguenze ancora più gravi rispetto al bullismo tradizionale.
- Slonje e Smith (2008) hanno evidenziato come la pubblica umiliazione e il danno alla reputazione e alla propria identità che si verifica con la diffusione di immagini denigratorie online provochi danni alla vittima ancora maggiori rispetto a violenze agite fisicamente o in un contesto sociale più circoscritto.
- Uno studio di Brighi et al. (2012) prende in esame gli effetti di attacchi alla reputazione subiti online sull'autostima e il senso di solitudine delle vittime, evidenziando maggiori conseguenze in termini di bassa autostima e maggiore senso di solitudine tra le vittime di attacchi di questo tipo rispetto ad altre forme di aggressione offline.

BULLISMO E DIVERSITÀ

- Dall'indagine sulle caratteristiche individuali dei diversi attori coinvolti all'analisi delle dinamiche del gruppo dei pari → stretta relazione tra i comportamenti di gruppo e il contesto socio-culturale più ampio nel quale avvengono
- orientamenti valoriali della società, norme di gruppo, pregiudizi e stereotipi, anche veicolati dai media, arrivano a esercitare la loro influenza contribuendo e rinforzando dinamiche di prevaricazione verso chi viene percepito come "diverso"
- Lo squilibrio di forze tra chi agisce le prepotenze e la vittima è spesso legato ad alcune particolarità di quest'ultima, all'interno di un contesto normativo di gruppo che connota negativamente questi aspetti
- Bullismo discriminatorio = discriminazione + bullismo
 - atti di prepotenza mirati a operare discriminazione per motivi di orientamento sessuale, genere, disabilità, età, religione o convinzioni personali, origine etnica

STEREOTIPI E PREGIUDIZI

- Gli stereotipi:
 - sono rappresentazioni mentali rigide, inflessibili, che si riferiscono a conoscenze non scientifiche, non apprese direttamente ma mediate dal senso comune
 - forme di ragionamento semplificato che inducono alla generalizzazione e all'applicazione di giudizi non sostenuti da alcuna prova, che si trasferiscono dal singolo a un intero gruppo sociale
 - sono fortemente calati nella cultura dell'individuo e per questo motivo il cambiamento risulta difficile
 - è la base su cui si sviluppa il pregiudizio
- Il pregiudizio:
 - indica una predisposizione a percepire, pensare, giudicare e agire in modo sfavorevole nei confronti di chi appartiene a una categoria diversa dalla propria
 - ha basi psicologiche, fondandosi sulle paure e fobie delle persone, sul timore dell'altro, del diverso, di ciò che non conosciamo
 - sostengono e alimentano gli stereotipi e inibiscono la conoscenza, e conseguentemente la crescita e lo sviluppo della persona.

BULLISMO OMOFOBICO

- Riguarda tutti gli atti di prepotenza e abuso che si fondano sull'omofobia, rivolti a persone percepite come omosessuali o atipiche rispetto al ruolo di genere.
- I bersagli del bullismo di matrice anti-omosessuale possono essere molteplici:
 - adolescenti che apertamente si definiscono gay o lesbiche o che hanno optato per uno svelamento selettivo la cui informazione è stata rivelata a terzi
 - adolescenti che “sembrano” omosessuali sulla base di una percezione stereotipica o altri che frequentano amici apertamente omosessuali (Pietrantoni, Prati e Saccinto, 2011).

BULLISMO OMOFOBICO

- Una tra le poche ricerche espressamente dedicate al problema, effettuata su un campione di circa 900 studenti delle scuole secondarie di secondo grado italiane, ha mostrato che circa uno studente su 20 (in maggioranza maschi) è stato vittima di bullismo omofobico nell'ultimo mese (Prati, 2010; Pietrantoni, Prati e Saccinto, 2011).
- Il bullismo omofobico si iscrive in un clima sociale e normativo in cui l'attacco a chi non è conforme allo "standard" può servire per creare legami affiliativi all'interno del gruppo.
- È importante considerare inoltre come il bullismo omofobico poggi le sue basi sui pregiudizi di natura sessuale, diffusi e condivisi nella nostra società: quando sessismo e omofobia si uniscono, come nel caso di aggressioni contro ragazze LBGT, la probabilità di diventare vittime di bullismo aumenta.
- Friedman, Koeske, Silvestre, Korr e Sites (2006) riportano che, al diminuire della conformità del ruolo di genere (maschi poco mascholini e femmine poco femminili), aumenta la probabilità di subire prevaricazioni, e tale vittimizzazione a sua volta aumenta il rischio di ideazione suicidaria e tentato suicidio.

BULLISMO OMOFOBICO

- È importante un'attenta considerazione del vissuto delle vittime da parte degli adulti della scuola:
 - una parte del mondo degli adulti può tendere a negare o a sottostimare il fenomeno e la portata sulla vittima (“Si è sempre scherzato su queste cose, sono ragazzate..”)
 - se non addirittura a colpevolizzare la vittima stessa perché, assumendo comportamenti contrastanti rispetto la normalità, doveva “aspettarsi” risposte violente altrui (“Se si veste da femmina se la va a cercare...”)
- In questi casi il risultato per le vittime è una doppia violenza, perpetrata da chi aggredisce e legittimata da chi dovrebbe proteggere e intervenire e che invece si schiera dalla parte dei più forti.

BULLISMO ETNICO E RAZZIALE

- Viene perpetrato a danno di studenti per la loro appartenenza a un dato gruppo etnico o per il loro background migratorio.
- «è colpa dell'immigrato se è successo questo; se lo merita; ecc.»:
 - verbalizzazioni spesso condivise anche da chi non è direttamente coinvolto nell'azione
 - segnalano come la messa in atto di condotte prepotenti sia effettivamente associata al ricorso al disimpegno morale da parte di un individuo, condiviso anche dal gruppo dei coetanei.
- Tra i processi del disimpegno morale, la deumanizzazione della vittima si associa a pregiudizi legati alla sua "diversità", negandole sentimenti, attitudini, valori e addirittura sembianze umane.
- L'azione di questo processo di disimpegno morale è particolarmente evidente ai danni di persone appartenenti a gruppi differenti (out- group) da quello di appartenenza (in-group).

BULLISMO E DISABILITA'

- I bambini e gli adolescenti che presentano disabilità di qualche tipo sono significativamente più suscettibili di essere coinvolti in atti di bullismo
- Forme di bullismo verso le persone con disabilità:
 - marginalizzazione attraverso l'assunzione di atteggiamenti paternalistici, parlando lentamente, trattando la persona disabile come stupida, prendendone le distanze e rifiutandola quando i compagni "normali" si aggregano;
 - denigrazione e provocazioni per istigare la persona più debole a fare qualcosa di sbagliato, chiamarla con nomignoli offensivi, usare forme di cortesia apparenti e in realtà derisorie;
 - intimidazione: schernire, minacciare, prendere in giro, fare inciampare, colpire.
- Gli studi sull'incidenza del bullismo negli studenti con disabilità ne rileva il forte coinvolgimento, che può superare il 50%, rispetto a circa il 30% per gli studi della popolazione studentesca generale (Nansel et al., 2001; Farmer, 2013).

BULLISMO E DISABILITA'

- Il cyberbullismo colpisce anche le persone con disabilità: uno studio di Didden et al. (2009), condotto su 114 giovani di età compresa tra 12 e 19 anni con disabilità, ha rilevato che il 4-9% ha riferito episodi di bullismo o di essere vittima di bullismo al telefono o su Internet almeno una volta alla settimana.
- Un altro studio (Kowalski e Fedina, 2011) ha rilevato che i giovani di età compresa tra 10 e 20 anni con ADHD (disturbo da deficit di attenzione e iperattività) o con disturbo dello spettro autistico sono vittime del cyberbullismo meno spesso rispetto a quanto lo siano del bullismo tradizionale, ma ne soffrono in misura maggiore rispetto ai giovani senza bisogni educativi speciali.

MODELLI DI PREVENZIONE E DI INTERVENTO

- Elementi specifici e di successo che un buon programma dovrebbe possedere:
 - la chiarezza degli obiettivi che si prefigge e dei metodi che adotta: si tratta di un programma di prevenzione e sensibilizzazione, di intervento su una situazione già concretizzata?
 - la durata: la letteratura sostiene che gli effetti positivi si hanno in casi di programmi che durano almeno due anni, e minori sono gli effetti di interventi spot;
 - un certo numero di soggetti coinvolti: un buon programma deve coinvolgere un'intera comunità, non il singolo;
 - una policy, ovvero una visione del problema.
- Approccio ecologico-sistemico, focalizzato a promuovere cambiamenti nel clima generale della scuola, nelle norme e nei valori del gruppo e della scuola nel suo complesso
 - La probabilità di successo di tale approccio:
 - è relata al grado di coinvolgimento attivo di tutte le componenti coinvolte: alunni, personale docente e non docente, famiglie, istituzioni, agenzie esterne,
 - dipende da quanto potere e responsabilità (empowerment) ciascuna di queste componenti sente di avere nella sua partecipazione allo sviluppo e all'implementazione del progetto.

IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI

- Scuola: soggetto attivo dell'intervento di prevenzione del bullismo e responsabilità di sviluppare il potenziale di tutte le sue componenti attraverso un adeguato piano di formazione
 - Formazione dei docenti e linee guida ministeriali:
 - 2007: primo decreto contro il bullismo da parte del MIUR
 - Le Linee guida del 2015
 - Legge contro il bullismo del 2017
- ruolo determinante degli insegnanti nella prevenzione e nella risposta al bullismo
- necessità di una formazione interdisciplinare che integri diverse prospettive (psicologica, sociale, giuridica) per rispondere in modo adeguato al fenomeno del bullismo

IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI

- Caratteristiche degli interventi EFFICACI di prevenzione al bullismo a scuola:
 1. consapevolezza della diffusione del fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, e dei suoi effetti negativi per il benessere della classe e di chi ne è vittima
 2. riconoscimento delle diverse forme di comportamento aggressivo e delle caratteristiche specifiche del bullismo rispetto ad altri comportamenti aggressivi, sottolineandone la dinamica gruppale, che coinvolge tutti i membri della classe in ruoli diversi (bulli, vittime, rinforzi, spettatori, difensori) e con ripercussioni significative sul clima di classe
 3. Connesso al clima relazionale della classe è la capacità dell'insegnante di gestire i conflitti, o di guidare gli alunni nella scelta di strategie non aggressive per la loro soluzione
 4. fornire strumenti specifici per la prevenzione del bullismo e la promozione dei comportamenti prosociali e di aiuto tra gli alunni della classe.
 5. realizzare azioni per il coinvolgimento dei bystander (spettatori passivi) in direzione di un loro coinvolgimento come upstander (spettatori attivi). Gli upstander si impegnano attivamente per contrastare il bullismo e per ridurre la manifestazione.

RISCHI E RISORSE NELLA PROFESSIONE DELL'INSEGNANTE

INSEGNARE: UNA PROFESSIONE DI CURA

- Helping profession = professioni che per definizione si esercitano attraverso la cura dell'altro (es. medico, infermiere, ...)
 - Lo studio attento delle competenze richieste all'insegnante ha collocato tale professione nell'elenco dei lavori logoranti proprio perché implicati emotivamente nelle relazioni di cura dell'altro
 - Le richieste rivolte all'insegnante dove non trovano sufficienti risorse interne alla persona dell'insegnante, o esterne e relative alla scuola in generale, rischiano di far esperire un senso di insoddisfazione e di malessere che potrebbe condurre all'esaurimento professionale.
 - I docenti sono coinvolti quotidianamente nelle relazioni professionali, con gli alunni, i dirigenti e le famiglie, e sono dunque costantemente immersi in rapporti emotivamente richiestivi.
- La dimensione relazionale, emotiva e affettiva di questo lavoro è quindi centrale.

INSEGNARE: UNA PROFESSIONE DI CURA

- Ricerche sull'efficacia dell'insegnamento: la regolazione emotiva dell'insegnante è una competenza necessaria e inderogabile affinché il processo di insegnamento-apprendimento sia funzionale alla crescita dell'allievo (Chan, 2007; Fiorilli et al., 2015a; Sutton e Wheatley, 2003).
- Se l'insegnante ha acquisito delle buone competenze emotive sarà in grado di fronteggiare con maggiore efficacia le situazioni di stress e di logoramento professionale tipiche della sua professione.

INSEGNARE: UNA PROFESSIONE DI CURA

- Molti studi sono concordi nel ritenere che chi svolge la professione di insegnante è sì altamente motivato intrinsecamente (vedi dati OCSE 2018), ma è al contempo particolarmente esposto a fonti di insoddisfazione che, se non opportunamente affrontate, possono condurre il docente al burnout.
- **Burnout** = bruciato, fuso, logorato. Christina Maslach (1986), 3 dimensioni:
 - Esaurimento emotivo: saturazione emotiva, incapacità ad accogliere emozioni nuove;
 - Depersonalizzazione: allontanamento dalla relazione con l'altro e senso di cinismo verso il proprio lavoro;
 - (Ridotta) realizzazione professionale: sentimento di efficacia del proprio lavoro, di competenza e di autostima.
- Originariamente questa sindrome veniva utilizzata per descrivere lo stato di sofferenza in cui potevano trovarsi i lavoratori di contesti sanitari; oggi il termine descrive anche lo stato di malessere, prevalentemente emotivo, che può caratterizzare la professione insegnante.

INSEGNARE: UNA PROFESSIONE DI CURA

- Burnout: conseguenze potenzialmente gravi non solo sulla carriera degli insegnanti ma anche sulla relazione educativa che essi instaurano con gli alunni (Chan, 2009) .
- In diversi studi (es. Genoud, Brodard e Reicherts, 2009), è stato messo in evidenza il circolo vizioso che può nascere quando un insegnante in burnout si trova a dover gestire alunni che manifestano comportamenti oppositivi e anti- sociali → lo stress degli insegnanti aumenta il rischio per gli alunni di ricevere reazioni altrettanto violente e aggressive, altamente diseducative per il loro sviluppo.
- La motivazione all'apprendimento degli alunni è connessa, in maniera circolare e reciproca, al grado di percezione che hanno del benessere dei propri insegnanti (Evers, Tomic e Brouwers, 2004).

ESPERIENZE DI BOURNOUT A SCUOLA

- Christina Maslach si è distinta a livello internazionale per le sue ricerche sul burnout definendolo una forma di stress interpersonale continuo sul luogo di lavoro, caratterizzato da esaurimento emotivo, cinismo e depersonalizzazione (ovvero difficoltà nella relazione con l'altro) e riduzione del senso di soddisfazione professionale.
- Kristensen e colleghi (2005): il burnout andrebbe distinto in relazione a tre contesti:
 1. La vita privata
 2. il rapporto con le condizioni generali del lavoro (compreso colleghi e superiore)
 3. il rapporto con l'utenza (che nel caso dell'insegnamento si tratta degli studenti).

ESPERIENZE DI BOURNOUT A SCUOLA

- Osservatorio Nazionale Salute e Benessere dell'Insegnante (ONSBI) si è occupato di raccogliere dati su 1500 insegnanti italiani di ogni ordine e grado.
- Le principali variabili indagate sono state: dimensioni socio- demografiche, livelli di burnout, stato di salute in generale.
- I risultati hanno messo in luce un identikit dell'insegnante con un marcato livello di sofferenza dovuta alla professione.
- In sintesi i fattori di maggior rischio emersi sono i seguenti:
 - 67% degli intervistati ha un livello di burnout personale (quindi esaurimento emotivo) medio alto.
 - Oltre il 30% degli insegnanti ha dichiarato che nell'ultimo anno, a causa dello stress accumulato al lavoro, ha manifestato: difficoltà a portare a termine il lavoro, una riduzione del numero di ore di sonno, la tendenza ad assumere sostanze (come sigarette, alcol, caffè).
 - Il 25% dichiara di essersi sentito scoraggiato e stanco relativamente al suo lavoro negli ultimi 12 mesi.
 - Il 53% degli insegnanti, in prevalenza di scuola secondaria, non percepisce utile ed efficace il proprio intervento educativo. Ritiene di poter incidere poco, o in alcuni casi affatto, sulla crescita degli alunni. Avverte la sfida educativa molto alta e con strumenti non sempre adeguati per affrontarla.

ESPERIENZE DI BOURNOUT A SCUOLA

- Osservatorio Nazionale Salute e Benessere dell'Insegnante (ONSBI) si è occupato di raccogliere dati su 1500 insegnanti italiani di ogni ordine e grado.
- In sintesi, un identikit dell'insegnante a rischio si caratterizza in questo modo:
 - mediamente ha un'età di circa 50 anni
 - il titolo di studio conseguito è di tipo specialistico (laurea e post lauream);
 - gli ambiti disciplinari in cui insegna sono tecnico-scientifici;
 - insegna nelle scuole secondarie di primo e secondo grado;
 - lavora in regioni del Nord (Veneto la regione con il maggior rischio per gli insegnanti, mentre nel Sud e nelle Isole gli insegnanti sono più soddisfatti e meno professionalmente esauriti);
 - non richiede supporto/aiuto di fronte alle difficoltà o lo chiede fuori dalle relazioni professionali (amici e familiari);
 - esprime difficoltà nel gestire le emozioni negative personali, quali rabbia e frustrazione;
 - non ha fiducia nella formazione; seppur vi partecipa, non ritiene che possa giovare al proprio lavoro.

SUPPORTO AGLI INSEGNANTI IN BOURNOUT

- Fattori di rischio classificabili in due principali ambiti:
 - Fattori interni all'individuo: genere, età, anni di esperienza.
 - Le donne riportano, nello specifico, livelli alti di esaurimento emotivo e bassi livelli di realizzazione professionale (Ross et al., 1996; Lau et al., 2005);
 - gli uomini riportano livelli tipicamente alti di depersonalizzazione (Greenglass e Burke, 1988; van-Horn et al., 1997)
 - gli insegnanti più anziani e con più anni di servizio sembrerebbero più esauriti emotivamente rispetto agli insegnanti più giovani e novizi (Bakker et al., 2002).
 - Fattori esterni, meglio definiti di supporto all'insegnante. Avere supporto sociale costituisce un'importante fonte di contenimento dello stress degli insegnanti (Albanese et al., 2011). La mancanza di supporto da parte dei colleghi e dei dirigenti ha significativi effetti sul burnout degli insegnanti; nello specifico, il supporto sociale ricevuto nell'ambiente di lavoro predice bassi livelli di depersonalizzazione e alti livelli di realizzazione professionale

SUPPORTO AGLI INSEGNANTI IN BOURNOUT

- Monitoraggio dello stato di salute del corpo docenti
 - Decreto legislativo n. 81/2008: prevede la valutazione dei rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori che includono lo stress lavoro-correlato.
- Si tratta, tuttavia, di un obbligo non ancora del tutto assolto e gli stessi Uffici Scolastici regionali fanno fatica a monitorare.
- Interventi di formazione iniziale che molte Università e luoghi di Alta formazione alla professione hanno iniziato a realizzare, tenendo conto anche delle competenze emotive e psicologiche che un insegnante dovrebbe avere per svolgere al meglio tale professione

LE NUOVE COMPETENZE NECESSARIE PER INSEGNARE

- La competenza emotiva si esprime attraverso la capacità di comprendere le proprie e altrui emozioni, di regolarle e controllarle e di utilizzarle al meglio sia nei processi cognitivi sia nelle interazioni sociali (Saarni, 1999)
- La capacità di gestire tali situazioni, di saper mediare nelle situazioni difficili, può costituire un possibile fattore di protezione rispetto al burnout e contribuire a ristabilire un equilibrio nella relazione insegnante-allievo (Mayer, Salovey e Caruso, 2004).
- Lo stile di ciascun insegnante nel gestire ed esprimere le emozioni influenza profondamente la qualità della relazione che instaura con gli allievi (Pianta, 1999).

LE NUOVE COMPETENZE NECESSARIE PER INSEGNARE

- Coloro che vivono con maggiore criticità la propria professione (insoddisfazione, senso di inefficacia, umore depresso) hanno maggiori difficoltà nel regolare le proprie emozioni negative e sono piuttosto inclini a provare emozioni negative e a focalizzare la propria attenzione sugli elementi problematici di una situazione (Fiorilli et al., 2017).
- Gli insegnanti di sostegno sono particolarmente esposti al rischio di esperienze emotivamente negative, se paragonati ai colleghi curricolari → necessità di supportare questa categoria partendo da un accompagnamento nella formazione che tenga conto anche dello sviluppo della competenza emotiva necessaria per la gestione di situazioni (Albanese, Fiorilli e Gabola, 2011) .

IL SUPPORTO SOCIALE IN RELAZIONE ALLO STATO DI SALUTE DEGLI INSEGNANTI

- Un ruolo rilevante per la qualità della vita degli insegnanti a scuola è giocato dalla rete di sostegno sociale a disposizione.
- Halbesleben (2006) distingue due tipi di fonti di sostegno:
 1. quelle interne al contesto scolastico (per esempio un collega o il dirigente)
 2. quelle esterne a esso (per esempio un amico, il partner, un figlio)
- Queste possono a loro volta essere distinte in tre macro-categorie di sostegno sociale:
 1. supporto extrascolastico
 2. supporto scolastico
 3. nessun supporto

IL SUPPORTO SOCIALE IN RELAZIONE ALLO STATO DI SALUTE DEGLI INSEGNANTI

- Studio cross-culturale, 11 paesi europei e 2182 insegnanti di scuola secondaria (Pisanti, Gagliardi, Razzino e Bertini, 2003): esaminare la relazione tra condizioni lavorative e benessere
 - 169 insegnanti italiani coinvolti
 - Risultati: rispetto alla media degli altri Paesi europei gli insegnanti italiani da una parte manifestano un più alto livello di realizzazione professionale e un minore livello di depersonalizzazione, dall'altra hanno un minore grado di supporto sociale e maggiori disturbi psicosomatici.
- Mancanza di supporto da parte di colleghi, dirigenti, genitori e alunni è un importante elemento di espressione del burnout degli insegnanti (vedi Gabola, 2011).
- L'accessibilità alle risorse offerte dall'ambiente aumenta il benessere e insegnanti con un alto grado di supporto sociale hanno una migliore salute fisica e mentale.

IL SUPPORTO SOCIALE IN RELAZIONE ALLO STATO DI SALUTE DEGLI INSEGNANTI

- Skaalvik e Skaalvik (2010): indagine su 2249 insegnanti norvegesi
 - l'auto-efficacia dell'insegnante è correlata positivamente a buone relazioni con i genitori degli alunni.
 - positive relazioni con i genitori sarebbero predittive negli insegnanti di un forte senso di auto-efficacia
 - difficoltà di cooperazione con i genitori degli allievi ridurrebbero, negli insegnanti, la fiducia nelle proprie abilità di pianificare e organizzare gli obiettivi educativi.
 - Una valutazione positiva dei genitori è un'importante cornice di riferimento per l'autovalutazione degli insegnanti e l'auto-percezione.
- Le relazioni negative con i genitori favoriscono sentimenti di depersonalizzazione nei docenti → l'insegnante tende ad adottare un meccanismo di difesa caratterizzato da: mancata attivazione alle richieste che provengono dall'esterno; insensibilità alle lamentele; mancanza di empatia verso l'altro (Genoud, Brodard e Reicherts, 2009)
- La mancanza di supporto da parte del dirigente è il principale predittore di burnout esclusivamente per gli insegnanti all'inizio della carriera (Gavish e Friedman, 2010),

IL SUPPORTO SOCIALE IN RELAZIONE ALLO STATO DI SALUTE DEGLI INSEGNANTI

- I rapporti con i colleghi e i superiori possono costituire:
 - elementi di rischio – perché caratterizzati spesso da situazioni interpersonali difficili, che favoriscono l'insorgenza del burnout –,
 - fattori di protezione – perché un rapporto di collaborazione e confronto costruttivo con i colleghi e i dirigenti può aiutare a gestire meglio il disagio lavorativo e a ricercare strategie adatte a fronteggiare il proprio malessere (Consiglio e Borgogni, 2007).
- Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006), in uno studio condotto su 2038 insegnanti finlandesi, hanno enfatizzato il duplice ruolo delle risorse lavorative:
 - gli insegnanti che sono in grado di attingere alle risorse presenti nel contesto di lavoro possono dedicarsi e impegnarsi di più nella loro professione;
 - la mancanza di risorse può essere associata al burnout e indebolire ulteriormente l'impegno e l'organizzazione lavorativa degli insegnanti.
- Il supporto sociale è un potenziale fattore di protezione per il benessere degli insegnanti, favorendone l'adattamento nel contesto professionale.