

Autoefficacia percepita e burnout nell'attività di insegnamento

Carlo Massarutto ¹, Zara Mehrnoosh ² e Sabrina Fusi ³

¹ *Psicologo-psicoterapeuta, Milano*

² *Pedagogista, Psicologa-psicoterapeuta, Vicepresidente OSD APS, Genova*

³ *Educatrice professionale socio-pedagogica, Presidente OSD APS, Genova*

Sommario

Secondo Albert Bandura nessuno dei meccanismi attraverso cui opera il sistema del Sé è più centrale e pervasivo dell'autoefficacia percepita, cioè della percezione di riuscire a controllare ed affrontare la situazione con successo. Essa è il fondamento della motivazione, del benessere e delle realizzazioni umane. Il presente studio vuole approfondire, all'interno dell'attività di insegnamento, il legame tra l'autoefficacia e le tre sfere che compongono il burnout: *esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione* e *ridotta realizzazione personale* al fine di comprendere quale tipo di correlazione possa esserci. Nello studio sono stati coinvolti 184 docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado.

Parole chiave

Autoefficacia, burnout, docenti, correlazione

*Credere in noi stessi non ci assicura il successo,
ma non credere ci assicura il fallimento*

Albert Bandura

Introduzione

Secondo Albert Bandura nessuno dei meccanismi attraverso cui opera il sistema del Sé è più centrale e pervasivo dell'autoefficacia percepita, «cioè della convinzione che l'individuo ha di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico e sociale» (Caprara, 2001, p. 8). L'individuo non è uno spettatore passivo della volontà dell'ambiente, ma un organismo attivo, capace di *agency*, cioè della capacità di poter intervenire sulla realtà operando in modo consapevole. Sentire di possedere le capacità per affrontare una specifica situazione porta ad anticipare scenari di riuscita e ad impegnarsi per ottenere buoni risultati. Al contrario, la sensazione di non controllare la situazione può portare al ritiro e a risultati insoddisfacenti.

Numerosi studi indicano la presenza di un legame molto stretto tra autoefficacia percepita e prestazione lavorativa e indicano nelle convinzioni di efficacia i predittori più affidabili del successo organizzativo (Bandura, 2000). L'autoefficacia percepita si è inoltre dimostrata una fonte rilevante nel rispondere alle pressioni lavorative e nel prevenire lo stress e il *burnout*.

È su questo legame che il presente studio vuole focalizzare l'attenzione, approfondendo all'interno dell'attività di insegnamento, il legame tra autoefficacia percepita e le tre sfere che compongono il burnout (*l'esaurimento emotivo*, la *depersonalizzazione* e la *ridotta realizzazione personale*) al fine di comprendere quale possibile correlazione possa esserci.

L'autoefficacia percepita

Nessuno dei meccanismi, attraverso cui operano il sistema del Sé, è più centrale e pervasivo dell'autoefficacia percepita. «Le convinzioni di efficacia personale sono i più prossimi indicatori dell'*agentività umana* (*human agency*), cioè della capacità della persona di operare nel mondo consapevole di sé e in accordo con il raggiungimento di obiettivi e secondo standard personali. In quanto tali, esse danno una misura della capacità di orchestrare al meglio le proprie condotte e, perciò, le proprie relazioni con la realtà nei diversi contesti in cui si declina l'attività individuale» (Caprara, 2001, p. 9). L'autoefficacia percepita è il fondamento della motivazione, del benessere e delle realizzazioni umane. Se non si crede di poter produrre gli effetti che si desiderano con le proprie azioni, si hanno pochi incentivi per agire e perseverare anche di fronte alle difficoltà.

Numerosi studi (Bandura, 2000; Caprara 2001) segnalano la presenza di un legame molto stretto tra prestazione lavorativa ed autoefficacia percepita e indicano in quest'ultima, il predittore più affidabile per il successo organizzativo. Nell'attività di insegnamento si riflette sulla capacità del docente di collegare le proprie *skills* professionali alla possibilità di ottenere l'impegno degli studenti, nell'abilità di scegliere strategie didattiche adeguate e di gestire la classe in modo funzionale ed efficace. Tutto questo incide non solo sulle proprie convinzioni ma anche sull'apprendimento e il senso di autoefficacia dei propri allievi. Per contro, gli insegnanti che presentano un senso di autoefficacia debole incontrano maggiori difficoltà nella gestione degli alunni che manifestano comportamenti problematici, dimostrano atteggiamenti più negativi e vivono maggiormente uno stato di stress ed esaurimento professionale.

Il burnout

Christine Maslach definisce il burnout come una sindrome multifattoriale che può verificarsi tra individui che svolgono professioni di aiuto. È «indice di una non corrispondenza tra quello che le persone sono e quello che debbono fare. Esprime un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone; esprime, cioè, una corrosione dell'animo umano. È una malattia che si diffonde nel tempo con costanza e gradualità, risucchiando le persone in una spirale discendente dalla quale è difficile riprendersi» (Maslach e Leiter, 2000, p.23). Letteralmente burnout significa *bruciare fuori* ed è un fenomeno che investe in un primo momento la dimensione interiore per poi esplodere e manifestarsi all'esterno (Mordini e coll., 2013). «La persona colpita da burnout manifesta problemi relativi alla salute (come sintomi psicosomatici, insonnia), deterioramento psicologico (depressione, bassa stima di sé) ed è portata all'abuso di alcool o di farmaci» (Stefanile, p.26).

Si parla di burnout quando si è in presenza non solo di emozioni negative, ma anche di assenza di emozioni positive e si osservano tre precise dimensioni: *esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione* e *ridotta realizzazione personale*.

Per *esaurimento emotivo* si intende una sensazione di continua tensione, di svuotamento delle risorse emotive e personali, di non possedere più nulla da offrire a livello psicologico. Esso non si limita a un semplice vissuto ma può spingere ad allontanarsi dal punto di vista cognitivo ed emotivo dalla professione. La *depersonalizzazione* invece fa riferimento ad atteggiamenti negativi, di cinismo, distacco e ostilità nei confronti delle persone con cui si lavora, costituendo un modo per porre una distanza tra sé e i destinatari del servizio, ignorando attivamente le qualità che li rendono unici. Questi atteggiamenti costituiscono il tentativo di proteggere se stessi dall'esaurimento e dalla delusione, riducendo al minimo il proprio coinvolgimento nel lavoro (Mordini e coll., 2013). «Quando una persona vive uno stato di esaurimento emotivo sente di aver oltrepassato il limite massimo sia a livello emozionale sia fisico. Si

sente prosciugata, esausta, incapace di rilassarsi e di recuperare. Quando si alza al mattino è ancora stanca come la sera precedente. Manca dell'energia necessaria per affrontare un altro progetto o un'altra persona. L'esaurimento è la prima reazione allo stress prodotto dalle richieste del lavoro o da cambiamenti significativi» (Maslach e Leiter, 2000, pp.23-24).

La ridotta *realizzazione personale* si sostanzia invece in una logorante sensazione di inadeguatezza e incompetenza a stabilire un efficace rapporto di cura con i propri utenti. «Quando una persona si sente inefficiente, cresce il suo senso di inadeguatezza, qualsiasi progetto nuovo viene vissuto come opprimente. Sembra che il mondo cospiri contro ogni suo tentativo di fare progressi, e quel poco che riesce a realizzare le appare insignificante. Perde fiducia nella propria capacità di fare qualcosa di valido. E più perde fiducia in se stessa, più gli altri la perdono in lei» (Maslach e Leiter, 2000, p.24).

Gli effetti del burnout non coinvolgono solo il singolo lavoratore: «ne può venir colpito l'utente, al quale viene offerto un servizio meno adeguato ed un trattamento meno umano. Ne può venir colpita l'istituzione, attraverso la prestazione scadente del lavoratore e il fenomeno dell'assenteismo o dell'avvicendamento. Ne può venir colpita anche la famiglia, attraverso uno stato di tensione e conflitto, che può sfociare in una situazione di frattura insanabile» (Stefanile, p.26)

L'attività di insegnamento rientra tra le professioni d'aiuto soggette a fonti di stress e i fattori di rischio possono essere evidenziati in sovraccarico lavorativo (spesso il lavoro si protrae oltre l'orario scolastico e può non essere retribuito); presenza di classi con un numero elevato di alunni; ambiguità e conflitto intra-ruolo; mancanza di autonomia laddove venga richiesto di adattarsi a linee guida *standardizzate* interne all'Istituto e tra *classi parallele*; ridotta valorizzazione economica rispetto ad altri paesi Europei; scarse opportunità di utilizzo delle proprie competenze e di qualità delle condizioni lavorative (associato ad esempio alla mancanza di materiali didattici e attrezzature tecnologiche, di compresenze o insegnanti di sostegno in supporto alla classe o una loro ridotta presenza rispetto al bisogno dell'alunno, mancanza di spazi aperti in cui svolgere attività motorie e laboratoriali, ecc.); scarsa continuità didattica dovuta alla precarietà del proprio ruolo e di quello dei colleghi; sovraccarico di pratiche burocratiche (piani di lavoro, monitoraggi, elaborazione di unità didattiche, relazioni finali, documentazione per ogni singolo alunno, verbali per i consigli di classe, scrutini, dipartimenti e commissioni...), ecc. Possono poi presentarsi anche situazioni di difficoltà all'interno della relazione scuola-famiglia-servizi, che non permettono un proficuo lavoro di rete e collaborazione. «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» (Murdaca, Oliva, Nuzzaci, 2014, p. 114).

Obiettivi e metodo della ricerca

Nella presente ricerca, svolta nel 2019, sono stati coinvolti 184 insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria, ai quali è stato chiesto di compilare la *scala di autoefficacia personale percepita in ambito scolastico* (Caprara, 2001) e la *scala Maslach Burnout Inventory* (nella sua versione adattata in italiano da Sirigatti, Stefanile e Menoni, 1988).

La *Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico* (Borgogni, Petitta e Steca, 2001) è costituita da 12 item che misurano le convinzioni dei docenti relativamente alla loro capacità di padroneggiare con successo le situazioni «critiche» che si trovano ad affrontare nell'attività lavorativa (fig. 1). Ai rispondenti viene chiesto di indicare, per ogni item, il grado del proprio accordo con una scala Likert a 7 valori).

- Sono in grado di superare tutte le difficoltà che incontro nella realizzazione degli obiettivi didattici.
- Sono capace di farmi apprezzare come docente da tutte le famiglie.
- Sono capace di ottenere la fiducia e la stima del dirigente.
- Nella mia classe sono sempre capace di far rispettare le regole di comportamento.

Fig. 1 - Esempi di Item *Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico*

Il *Maslach Burnout Inventory* è un questionario costituito da 22 item in base ai quali il soggetto deve valutare, su una scala Likert a 6 valori, la frequenza e l'intensità con cui sperimenta sintomi, effetti, stati emotivi connessi al proprio lavoro. Per adattarla al contesto della nostra ricerca, la parola *pazienti* è stata sostituita con il termine *studenti*.

- Mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro.
- Mi sento stanco quando mi alzo alla mattina e devo affrontare un'altra giornata di lavoro.
- Posso capire facilmente come la pensano i miei *studenti*.
- Mi pare di trattare alcuni *studenti* come se fossero degli oggetti.

Fig. 2 - Esempi di Item *Maslach Burnout inventory*

Risultati

Nell'analisi di correlazione tra l'*autoefficacia percepita* e le tre componenti del *burnout* rilevate dal *Maslach Burnout Inventory* (esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale) sono emersi i seguenti risultati, ben derivabili dai grafici che proponiamo di seguito.

Nelle figure 3 e 4 si evidenzia una scarsa correlazione tra Autoefficacia ed Esaurimento Emotivo ($r = 0,21$) e tra Autoefficacia e Depersonalizzazione ($r = 0,29$).

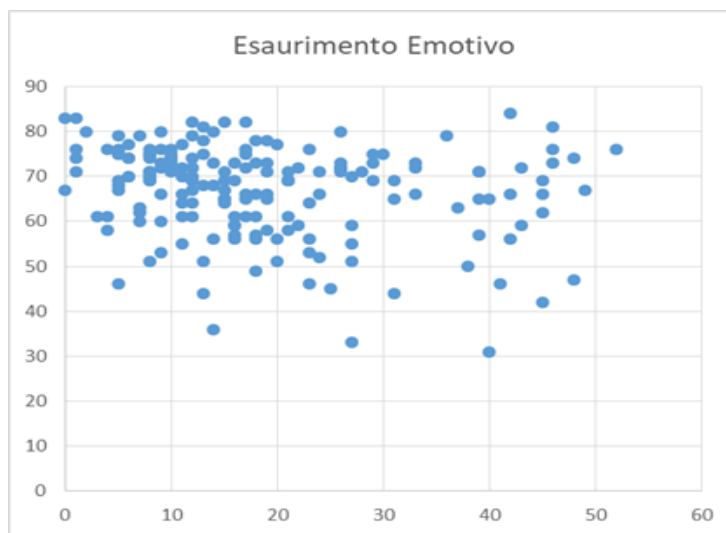


Fig. 3 - Correlazione tra Autoefficacia e Esaurimento Emotivo ($r = 0,21$)

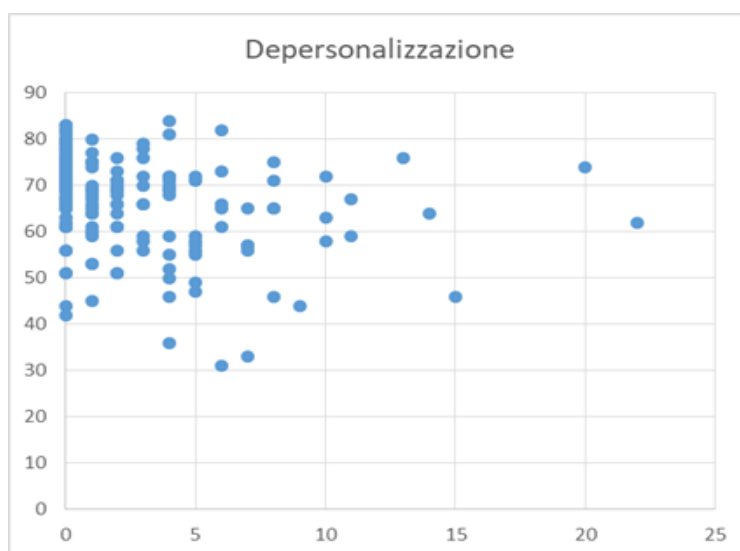


Fig. 4 - Correlazione tra Autoefficacia e Depersonalizzazione ($r = 0,29$)

Risulta invece una chiara correlazione tra Autoefficacia e Realizzazione Personale, che si esplica in un coefficiente di 0,72 (fig. 3).

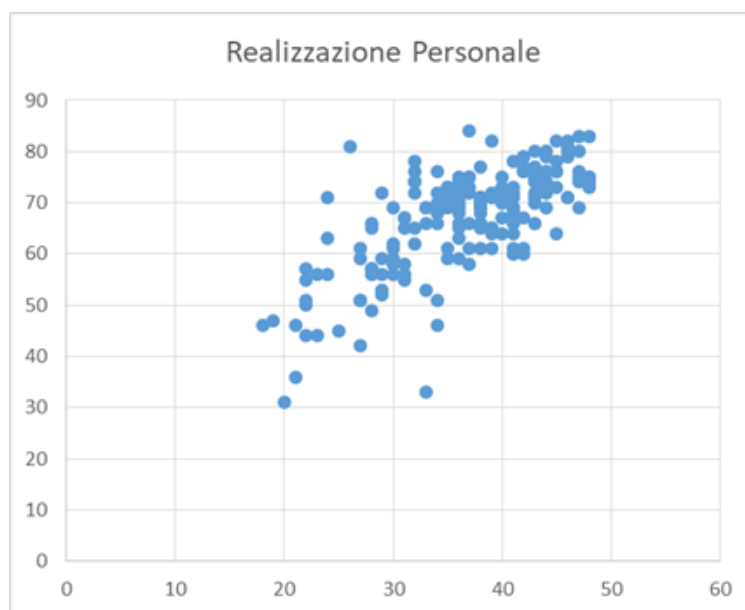


Fig. 5 - Correlazione tra Autoefficacia e Realizzazione Personale ($r = 0,72$)

Per meglio comprendere le implicazioni delle variabili in oggetto abbiamo analizzato i dati tenendo conto del grado di scuola in cui operano gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca. Restando comunque la Realizzazione Personale ciò che trasversalmente accomuna i vari gradi di insegnamento, ne è emersa una minore correlazione con l'Autoefficacia negli insegnanti della scuola dell'infanzia ($r = 0,50$) e una significativa correlazione tra i docenti della scuola primaria ($r = 0,73$) e secondaria di 1° e 2° grado ($r = 0,72$).

Grado	N	Esaurimento	Depersonalizzazione	Realizzazione
Infanzia	12	0.27	-0.01	0.50
Primaria	135	-0.21	-0.22	0.73
Secondaria	37	-0.27	-0.65	0.72

Tab. 1 - Analisi risultati sulla base del grado di scuola

Ci è parsa inoltre interessante un'analisi che prendesse in considerazione l'età dei soggetti partecipanti. Il campione, suddiviso in modo del tutto omogeneo, conferma i risultati escludendo l'ipotesi che la Realizzazione Personale acquisisca valore con il procedere del percorso lavorativo, ma rimanendo correlato all'indice dell'Autoefficacia Percepita.

Età	N	Esaurimento	Depersonalizzazione	Realizzazione
25-44 anni	63	-0,19	-0,14	0,74
45-54 anni	67	-0,20	-0,45	0,73
55 e oltre	54	-0,28	-0,34	0,72

Tab. 2 - Analisi risultati sulla base dell'età del campione

Conclusioni

I risultati della ricerca inducono a identificare nell'autoefficacia percepita il punto cardine per la realizzazione personale e per la prevenzione di situazioni di *burnout*. Già Leiter (1988) aveva indicato come esaurimento e depersonalizzazione interferiscano con l'efficacia: è difficile raggiungere un senso di realizzazione quando ci si sente esauriti o si aiuta persone verso le quali si prova indifferenza.

Tali risultati possono (e devono) stimolare riflessioni sull'importanza di sostenere fin dalla più tenera età lo sviluppo del senso di autoefficacia percepita, con la stessa attenzione con cui sosteniamo nel bambino lo sviluppo motorio, linguistico, affettivo e cognitivo.

Secondo Bandura le convinzioni di autoefficacia sono generate e alimentate da quattro fonti d'informazione. La più importante è costituita dalle esperienze di *azioni dirette* che hanno suscitato nell'individuo un senso di padronanza: «i successi costituiscono un forte senso di fiducia nella propria efficacia personale» (Bandura, 2000). Sono i successi ripetuti e combattuti, ottenuti con il superamento di ostacoli, che contribuiscono allo sviluppo della fiducia nella propria efficacia personale e quindi ad ottenere gli strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione adeguati a progettare ed eseguire azioni appropriate allo specifico contesto situazionale. Azioni dirette possono essere il successo in uno sport (praticato non per competizione ma per divertimento e passione), un lavoro svolto in classe in modalità di *cooperative learning* (in cui si mettano in gioco abilità sociali, comunicative e relazionali), attività di volontariato e condivisione d'intenti con i compagni e la comunità. Dobbiamo fare attenzione a non cadere nella trappola di pensare di alimentare i successi dei bambini attraverso scorciatoie e

semplificazioni. Si è erroneamente portati a credere che un bambino possa motivarsi se riesce facilmente, ma a una lettura più attenta, invece, si può osservare che se a questo bambino è stato assegnato un compito troppo semplice, avrà avuto solo conferma delle proprie capacità esistenti e non avrà potuto sperimentare quella *sfida del nuovo* che crea motivazione, appagamento e senso di autoefficacia personale.

La seconda fonte, individuata da Bandura, è costituita dalle *esperienze vicarie*, che influenzano le valutazioni di efficacia mediante il modellamento e l'apprendimento osservativo. Un ambiente scolastico e familiare collaborante e stimolante sarà non solo un ambiente aperto ad accogliere le esigenze del bambino ma anche uno specchio che riflette valori e dinamiche positive che possono essere fatte proprie.

Un'altra fonte è la *persuasione verbale* in quanto la fiducia che le persone esprimono nelle capacità di chi agisce rafforza notevolmente il senso di efficacia. Il nostro cervello non ricorda solo i contenuti, ma le emozioni, che lasciano *dentro di noi* una traccia sedimentata nella memoria a lungo termine. Le emozioni vissute in classe e in famiglia accompagnano ogni esperienza di apprendimento e crescita personale. Se apprendiamo un contenuto con paura, timore e demotivazione, tutte le volte che lo ricercheremo nella nostra memoria riporteremo a galla anche le emozioni con cui l'abbiamo appreso, facendo nuovamente esperienza di una frustrazione. Questa esperienza andrà a sedimentarsi nuovamente nel nostro senso di autoefficacia. Risulta quindi fondamentale (come dimostrato dagli studi sulla *warm cognition* condotti dalla prof.ssa Daniela Lucangeli docente dell'Università di Padova) focalizzarsi sul ruolo delle emozioni nella trasmissione di contenuti didattici perché saranno la *malta* sui quali il bambino rafforzerà il proprio sé. Sia in senso positivo che negativo.

Un'ultima fonte è basata sulle *informazioni somatiche* connesse agli stati fisiologici che ci forniscono i segnali per sostenere o scoraggiare il conseguimento dei nostri scopi.

Bibliografia

- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson
- Borgogni L., Petitta L. e Steca P. (2001), *Efficacia personale e collettiva nei contesti organizzativi*, in Caprara (ed), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson
- Caprara G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson
- Leiter M.P. (1988), *Burnout as a function of communication patterns*, «Group and Organization Studies», n. 13, pp.111-128
- Maslach C. e Leiter M.P., (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento

- Mehrnoosh Z., Fusi S. e Massarutto C. (2019), *Autoefficacia percepita e burnout nell'attività di insegnamento*. Sessione poster XXVIII Congresso Nazionale AIRIPA, Ferrara 27-28 settembre
- Mordini V., Castellucci V., Giardi W. e Tripaldi S. (2013), *Burnout, empatia e regolazione emotiva: quali relazioni*, «Cognitivismo Clinico» n.10, pp.185-199
- Murdaca A.M., Oliva P. e Nuzzaci A. (2014), *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», n.12, pp. 99-120
- Sirigatti, S., Stefanile, C. e Menoni, E. (1988), *Per un adattamento italiano del Maslach Burnout Inventory (MBI)*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol.187-188, pp. 33-39
- Sirigatti, S., Stefanile, C., Menoni, E. (1988), *Sindrome di burnout e caratteristiche di personalità*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol.187-188, pp. 55-64
- Stefanile C. (1988), *Christina Maslach: a proposito di «burnout-syndrome»*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol. 187-188, pp. 25-28