

Uno sguardo alle abilità di scrittura in corsivo nella scuola primaria

A look at cursive writing skills in primary school

Giorgio Bollani ¹, Sabrina Fusi ² e Zara Mehrnoosh ³

¹ Optometrista, Milano

² Educatrice professionale socio-pedagogica, Presidente OSD APS, Genova

³ Pedagogista, Psicologa-psicoterapeuta, Vicepresidente OSD APS, Genova

Sommario Il lavoro clinico, la formazione ai docenti e i progetti osservativi che abbiamo svolto in diversi contesti scolastici ci hanno permesso di constatare un aumento delle difficoltà grafo-motorie, isolate o associate a scarse competenze ortografiche. Nel presente lavoro riportiamo le osservazioni svolte sulle competenze grafo-motorie di 724 bambini della scuola primaria (classe terza e quarta) impegnati in una prova di dettato di brano, al fine di apportare un contributo alla comprensione dell'apprendimento della scrittura in corsivo. Imparare a scrivere è un *momento cruciale* nel percorso evolutivo, in quanto non solo consente di appropriarsi di un importante strumento di comunicazione condiviso con la cultura di appartenenza, ma favorisce un più completo e corretto sviluppo dell'intero sistema nervoso attraverso esercitazioni di carattere percettivo-motorio.

Parole chiave Corsivo, abilità grafo-motorie, scuola primaria, prevenzione

Abstract Clinical work, teacher training, and observational projects conducted in various school settings have allowed us to observe an increase in graphomotor difficulties, isolated or associated with poor spelling skills. In this study, we report our observations of the graphomotor skills of 724 primary school children (third and fourth grade) engaged in a passage dictation test, aiming to contribute to the understanding of learning to write in cursive. Learning to write is a crucial moment in the developmental process, as it not only allows for the acquisition of an important communication tool shared with the child's culture, but also promotes a more complete and correct development of the entire nervous system through perceptual-motor exercises.

Key Words Cursive, graphomotor skills, primary school, prevention

Kairòs - Sguardi sull'età evolutiva

ISSN 3035 - 2975 - DOI: 10.82063/k240106

Numero 1, anno 2024, pp. 28 - 38

Licenza: questo articolo è distribuito con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it>

Era troppo bello che tutte quelle aste, quelle gambette, quei cerchi, quei piccoli ponti messi insieme formassero delle lettere. E quelle lettere delle sillabe, e quelle sillabe, testa a testa, delle parole. Non riusciva a capacitarsi! E che alcune parole gli fossero così familiari, era qualcosa di magico! Mamma, per esempio, mamma, tre piccoli ponti, un cerchio, una gambetta, sei piccoli ponti, un altro cerchio, un'altra gambetta, risultato: mamma. Come riaversi da un simile prodigio? (D. Pennac, Come un romanzo)

Introduzione

I bambini scoprono la scrittura ancora prima di accedere alla scuola primaria, sperimentando spontaneamente, spesso con gioia e avventura, diversi tipi di rappresentazioni grafiche, per costruire autonomamente proprie teorie sul significato dei segni e della loro funzione rappresentativa.

La scuola si inserisce all'interno di questo percorso di scoperta svolgendo un ruolo centrale: quello di organizzare i frutti del loro apprendere libero e istintivo all'interno di un apprendimento formale, fatto di regole che governano la produzione allografica affinché la scrittura diventi uno strumento di comunicazione condiviso nella cultura di appartenenza. Viene da sé l'importanza che questo insegnamento formale rappresenta per il percorso formativo del bambino e quanto sia importante ottimizzarne le metodologie affinché possa imparare a programmare bene i movimenti di scrittura, per sviluppare non solo una buona grafia, ma anche per non automatizzare un comportamento motorio inefficace, dando vita a una *cattiva scrittura*. Spesso, infatti, quello che osserviamo nell'ambito scolastico e clinico non è la presenza di un disturbo specifico di apprendimento nell'area delle competenze grafiche (disgrafia), ma il consolidamento di un atto motorio inefficace che porta a sviluppare una *cattiva scrittura*.

Gli studi che analizzano lo sviluppo della grafia ci confermano quanto le fasi iniziali di questo apprendimento possano risultare critiche per molti bambini e quanto siano rilevanti i primi anni di scolarizzazione; basti pensare che all'inizio della seconda elementare ancora il 67% degli alunni mostra difficoltà nelle componenti grafo-motorie della scrittura corsiva, mentre alla fine della terza elementare il dato si riduce al 20% (con una prevalenza maschile che si aggira intorno al 66-68%) in quanto le difficoltà tendono a riassorbirsi con un esercizio e un'istruzione adeguati (SSN, 2022).

Sotto questi presupposti nasce e si sviluppa il presente lavoro, che intende offrire il suo contributo alla comprensione dell'apprendimento della scrittura in corsivo.

La nostra ricerca-osservazione

Nella nostra osservazione abbiamo coinvolto 724 bambini di scuola primaria (487 di classe terza e 237 di classe quarta) a cui è stato chiesto di svolgere, collettivamente all'interno del gruppo classe, la prova di dettato di brano *Il leone e il gallo* della batteria BVSCO-2 (Tressoldi, Cornoldi e Re, 2013). La prova è stata svolta nel periodo di aprile-maggio. Dai colloqui restitutivi con le insegnanti emerge che, nella maggior parte dei casi, il carattere corsivo è stato proposto, all'interno del percorso scolastico, tra la metà e la fine della classe prima (se non in classe seconda), dopo il consolidamento del carattere stampato maiuscolo.

Dal numero totale dei soggetti coinvolti nello studio, sono state eliminate le prove di minori con Legge 104 e selezionati i dettati scritti con il carattere corsivo, ottenendo così un campione di 631 bambini (427 di classe terza e 204 di classe quarta). Tra le prove escluse 59 sono scritte in stampato maiuscolo e 34 in stampato minuscolo.

Le prove sono state valutate considerando la qualità grafica, osservata in base a quattro criteri: *leggibilità* (qualità di esecuzione dei grafemi e delle legature), *grandezza dei grafemi* (dimensione e proporzioni, mantenimento delle proporzioni, macro e micro scrittura), qualità della *spaziatura* tra le parole, dell'*allineamento* dei grafemi sulla riga di scrittura e l'uso del margine sinistro e destro del foglio.

Precisiamo che nell'analisi dei risultati raccolti va tenuto conto che essi risentono della nostra valutazione soggettiva essendo impossibile individuare oggettive misure quantitative e qualitative. Infine, sottolineiamo che le prove sono state corrette accorpandole in un'unica analisi non avendo rilevato differenze significative tra i bambini di classe terza e quelli di classe quarta. Un dato rilevante, a nostro avviso, in quanto sembra confermare la finestra di acquisizione delle competenze di scrittura fino al termine della classe terza, momento da cui in poi è possibile porre diagnosi di disgrafia (SSN, 2022).

Leggibilità

Solitamente in Italia, gli insegnanti (ma anche la maggior parte dei libri di testo) avviano l'insegnamento della scrittura attraverso lo stampato maiuscolo, il primo carattere con cui il bambino accede spontaneamente alla scuola primaria, è che è più facile da riconoscere in quanto le lettere «occupano tutte lo stesso spazio, hanno sagome uguali per cui non è necessario ricorrere a valutazioni percettive di altezza, lunghezza, destra/sinistra, sopra/sotto il rigo, ecc. come è invece richiesto dal corsivo» (Ripamonti, 2005, p. 196). I movimenti di scrittura che esso richiede possono essere paragonati ad esercizi di creazione di cornicette e ritmi che portano pace, silenzio e concentrazione (Bortolato, 2016). «Con le sue linee semplificate, lo stampato maiuscolo sarà l'esercizio ideale per accrescere le competenze oculo-manuali e la motricità fine della mano. Costituirà la naturale prosecuzione delle attività di pregrafismo già avviate probabilmente nella scuola dell'infanzia» (Bortolato, 2016, p 58).

Dalla scrittura bilineare dello stampato maiuscolo si passa poi al carattere corsivo, che risulta percettivamente più complesso essendo una forma di scrittura articolata su tre bande spaziali: una centrale per lettere quali la *a* o la *c*, una superiore in cui si spingono lettere quali la *l* o la *b*, una banda inferiore occupata da lettere come la *g* o la *q* (MIUR, 2011).

«Scrivere in corsivo è un'arte perché ogni lettera ha un percorso speciale e ogni parola è un vero ricamo di filo in pochi centimetri. Se lo distendiamo diventa lungo come tutta la pagina perché è un filo unico. Bisogna avere pazienza e muovere la penna con cura» (Bortolato, 2016, p. 60). In ogni movimento di scrittura «è possibile identificare numerosi fattori che lo caratterizzano, quali l'intensità (forte vs. piano), il tempo (rapido vs. lento), la tipologia (ad esempio flessione e rotazione), la direzione (ad esempio avanti e alto) e altri ancora. Tutti questi elementi vanno a definire lo schema motorio che, solo dopo un apprendimento corretto, potrà essere richiamato, utilizzato e adattato quando necessario. Per questo adattamento sono importanti anche le informazioni sensoriali di tipo visivo, tattile e cinestetico, che monitorano il movimento dell'arto durante la scrittura e lo confrontano con la sequenza dei movimenti registrata in memoria» (Blason, 2004, p. 18).

Nel nostro studio la leggibilità è stata osservata in base alla qualità di esecuzione dei grafemi e delle legature (fig. 1, 2 e 3). Ai grafemi abbiamo assegnato un punteggio globale tenendo conto dell'inclinazione, ordine e chiarezza con cui sono stati realizzati.

I dati raccolti evidenziano un'adeguata leggibilità dei grafemi nel 51% dei bambini coinvolti nel progetto e un'adeguata esecuzione delle legature nel 32,5%. La maggiore criticità tra le due componenti prese in esame è proprio nelle legature, fattore che spesso notiamo degenerare proseguendo nel percorso scolastico fino a rendere la scrittura fortemente compromessa e difficilmente decifrabile.

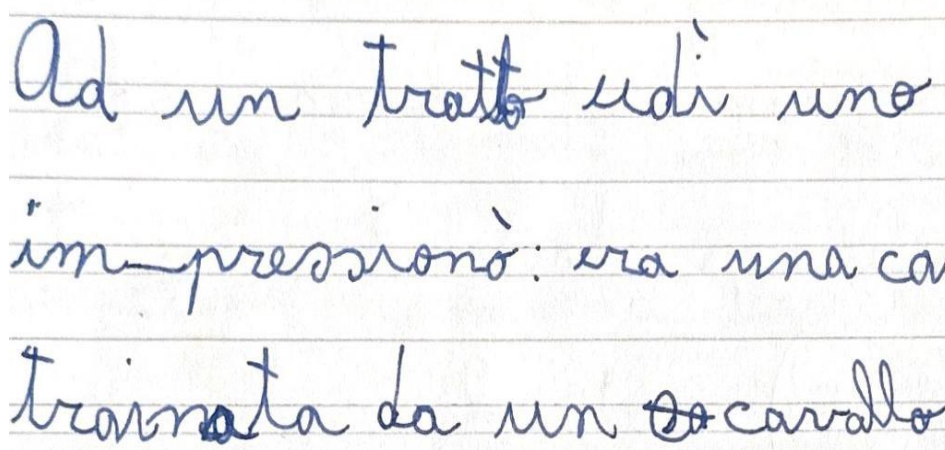


Fig. 1 - Legature non corrette (classe 3°)

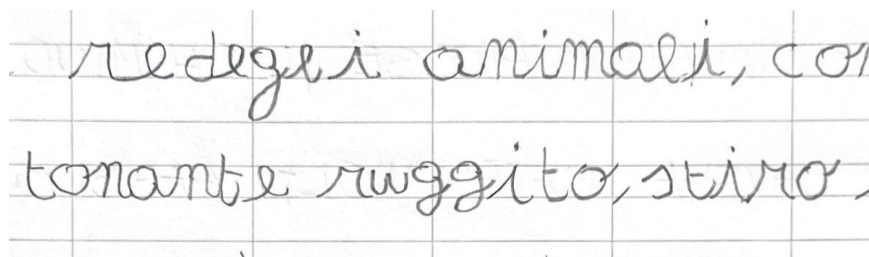


Fig.2 - Legature mancanti (classe 3°)

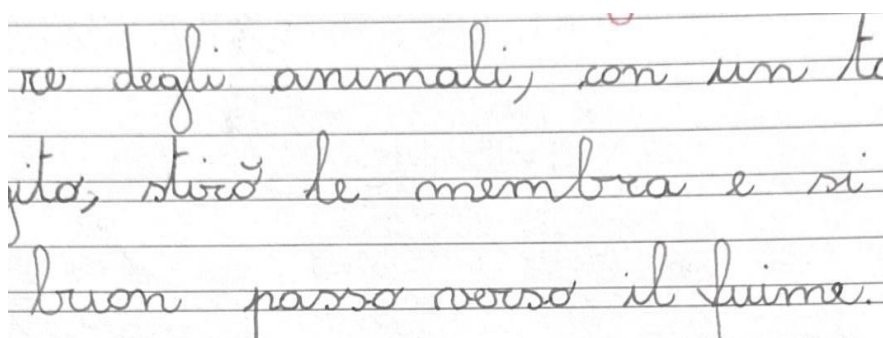


Fig.3 - Legature corrette (classe 3°)

Nell'insegnamento del carattere corsivo, si corre spesso il rischio di limitarsi a fornire un modello di esecuzione dei singoli grafemi chiedendo al bambino di copiarli più volte ma senza dare specifiche indicazioni sulle modalità di legature degli stessi.

Da un'attenta osservazione dei libri di testo adottati in classe prima, seppur da qualche anno a questa parte vengano proposte attività sulle legature, queste si limitano nella maggior parte dei casi a mostrare gruppi di lettere e parole da copiare senza che venga indicata la cinematica del movimento come avviene per i singoli grafemi (punto di inizio, percorso, punto di arrivo). Risulterebbe invece necessario offrire un modello preciso di esecuzione affinché si possa esperire il giusto movimento, attivando i corrispondenti circuiti di memoria e di apprendimento motorio.

Raccomandiamo quindi di soffermarsi con attività specifiche sull'acquisizione di questa componente, per non lasciare che gli alunni, eseguendo e rafforzando condotte motorie errate, automatizzino procedure difficili (se non impossibili) da modificare. Un percorso di rieducazione richiederebbe costi altissimi in termini di tempo, fatica e sacrificio. Inoltre la rieducazione, prevedendo esercizi ripetitivi e basici, catapulterebbe lo studente indietro nel tempo, costringendolo a fare un lavoro tipico di epoche precedenti, con il risultato di subire un trattamento percepito come anacronistico e frustrante (Paoletti, 2016).

Dall'analisi delle prove da noi somministrate emerge che i gruppi di grafemi nei quali i bambini incontrano maggiori difficoltà, nella loro legatura, sono:

- la lettera *b* con le seguenti, in particolare la *r*;
- la lettera *v* con le seguenti;
- la lettera *a* e *o* che, quando vengono realizzate in senso orario, non permettono la legatura con la seguente, portando spesso a risultati confusivi tra i due grafemi o a dover ripercorrere due volte la parte circolare per potersi trovare nella posizione idonea a procedere con la legatura.



Fig.4 - Esercizi di legature (Bortolato, 2016)

Grandezza dei grafemi

All'interno di questa categoria abbiamo osservato la dimensione e le proporzioni dei grafemi, eventuale presenza di micro (fig. 5) o macro scrittura (fig. 6) e la continuità di mantenimento delle proporzioni all'interno di uno stesso modello grafico (fig. 7).

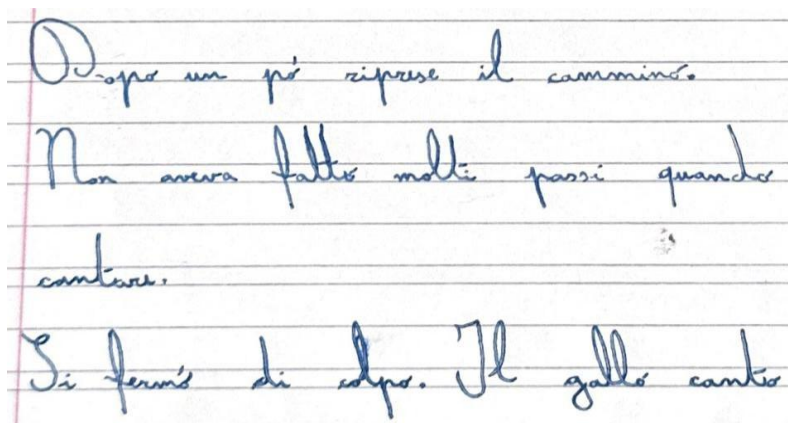


Fig.5 - Micro scrittura (classe 3°)

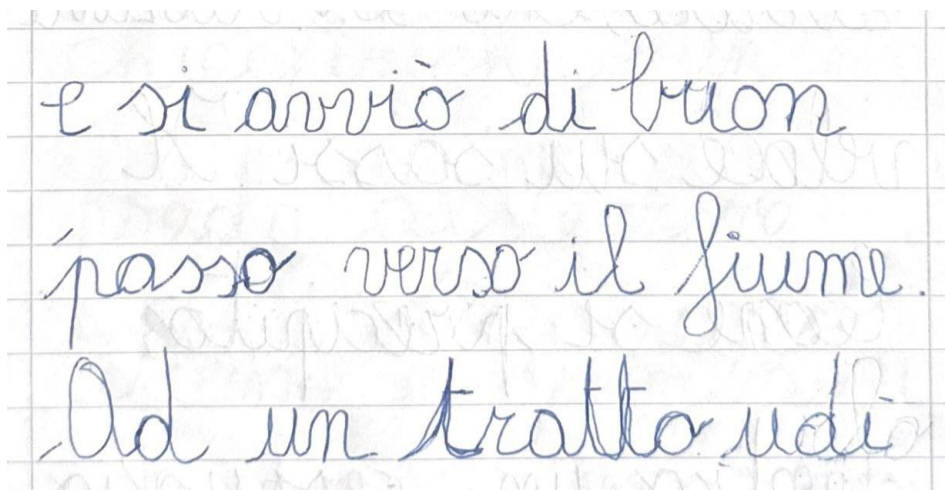


Fig.6 - Macro scrittura (classe 4°)

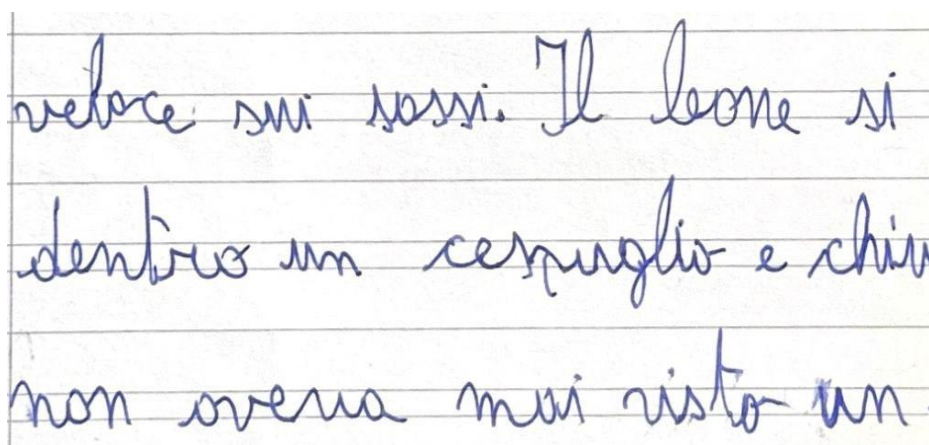


Fig.7 - Mancato mantenimento delle proporzioni dei grafemi (classe 3°)

Il 9% dei bambini presenta macro scrittura e il 19,3% micro grafia, il 45,3% mancato mantenimento delle proporzioni dei grafemi.

Spaziatura

Per spaziatura abbiamo inteso la qualità di spazio prodotto tra le parole che compongono il testo (quella tra i singoli grafemi è stata inclusa nella funzionalità delle legature). Nelle prove raccolte il 78,9% dei bambini mantiene corrette spaziature tra le parole. In questo il carattere corsivo è di agevolazione in quanto, risultando chiaro e definito l'inizio e il termine della parola, lo stacco tra ogni vocabolo è maggiormente *pensato* durante esecuzione.

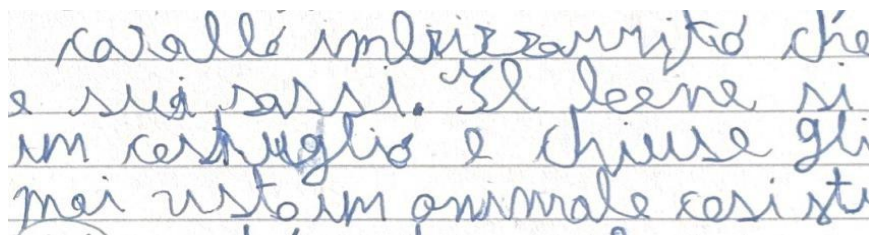


Fig.8 - Assenza di spaziatura tra le parole (classe 3°)

Allineamento, rigature e formati dello spazio grafico

Per allineamento abbiamo inteso lo spazio che i grafemi assumono rispetto alla linea di scrittura e l'uso del margine sinistro e destro del foglio. L'82,6% dei bambini segue correttamente la linea di scrittura e il 74,3% utilizza adeguatamente i margini del foglio.

Nelle prime fasi di apprendimento della scrittura, è fondamentale che venga permesso il controllo visivo anticipato dell'atto scrittorio. Ciò è possibile utilizzando formati di quaderni proporzionati ai segmenti corporei dei bambini che consentano di indicare chiaramente *dove* scrivere (permettendo di localizzare e gestire lo spazio), *come* scrivere (controllando il movimento dello strumento grafico), *quanto* scrivere gestendo la progressione della mano sul foglio fino al punto di stacco.

In Italia, si utilizza ancora una scaletta di rigature approvate dal Ministero dell'Educazione Nazionale in data 29 maggio 1940 in adeguamento alle circolari n.57 e n. 58 del Ministro della Pubblica Istruzione ai Provveditori agli Studi del 21 maggio 1923 rivolto agli insegnanti delle scuole elementari del *Regno*, che definirono otto modelli di rigature da usare in sequenza, per favorire la *bella scrittura calligrafica*, enfatizzando gli allunghi rispetto al corpo delle lettere, scegliendo il corsivo inglese come modello, utilizzando pennino e penna stilografica.

Come indicato nella tabella 1 la maggior parte dei bambini di classe terza ha utilizzato la rigatura «B» (altezza 3 mm. con bordo a sinistra e destra), mentre la quasi totalità dei bambini di classe quarta ha usato la rigatura «C» (di 7 mm. con il bordo a sinistra e destra).

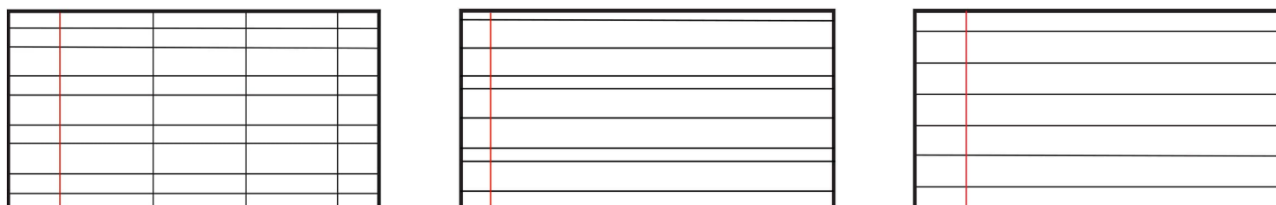


Fig.9 - Modelli di rigatura «A», «B» e «C»

	N	Rigatura «A»	Rigatura «B»	Rigatura «C»
Classe terza	427	26%	61%	12%
Classe quarta	204	0%	4%	96%

Tab. 1 - Percentuali di utilizzo delle diverse rigature

Osservando i materiali prodotti sulla rigatura «B» sembra che tale spaziatura non sia sufficiente e i bambini si trovino costretti a uscire dallo spazio. La marcata sproporzione tra la fascia mediana in cui inserire il corpo dei grafemi (3mm) e le bande superiori e inferiori (7mm), crea un disequilibrio che i bambini faticano a gestire, affollando e comprimendo la produzione grafica. Questo formato comporta, inoltre, la costrizione ad avvicinare gli occhi al foglio, potendo comportare problemi di binocularità o miopia adattiva.

Oltre alle *classiche* rigature, in questi ultimi anni si è assistito alla commercializzazione di quaderni con rigature universali (rigo rafforzato dal quadretto) inserite in quaderni con nuovi formati quadrati da utilizzare sin dalla scuola dell'infanzia, favorendo l'apprendimento della scrittura e una corretta disposizione spaziale della scrittura sul foglio.

Conclusioni

Concludiamo il nostro contributo con una riflessione sul versante neuropsicologico. Apprendere la scrittura è una fase cruciale nel percorso evolutivo, in quanto non solo consente di appropriarsi di un importante strumento di comunicazione condiviso con la cultura di appartenenza, ma favorisce un più completo e corretto sviluppo dell'intero sistema nervoso attraverso esercitazioni di carattere percettivo-motorio (Górska e Venturini, 2016).

Maria Montessori già più di 100 anni fa e grazie alla sua attenta opera di osservazione del bambino, aveva compreso pienamente il senso della correlazione tra i processi mentali e i processi di scrittura e lettura, l'intima connessione tra mano e intelligenza, tra movimento e sviluppo cognitivo, privilegiando il corsivo come carattere di scrittura. «Lo sviluppo dell'abilità della mano è legato nell'uomo allo sviluppo dell'intelligenza e, se consideriamo la storia, allo sviluppo della civiltà. Potremmo dire che quando l'uomo pensa, egli pensa e agisce con le mani, e del lavoro fatto con le sue mani lasciò tracce quasi subito dopo la sua comparsa sulla terra...[...]...Lo sviluppo dell'abilità della mano va perciò di pari passo con lo sviluppo dell'intelligenza» (Montessori, 1952, p.150).

La sua intuizione è stata successivamente supportata dalle più recenti ricerche scientifiche che dimostrano come il bambino, nell'interazione ed esplorazione del mondo attraverso le sue mani, sviluppi nuove connessioni a livello cerebrale. Interessanti, in tal senso, sono i dati raccolti dalla psicologa Harman James (2012) che ha confermato come la scrittura manuale sia in grado di attivare importanti processi cognitivi: «i bambini capaci di scrivere a mano, hanno fatto registrare un'attività neuronale molto più sviluppata rispetto a un altro gruppo testato, comprovando l'importanza della produzione mentale di segni bidimensionali» (James, 2012 pp. 32-42).

Altri risultati importanti sono stati raccolti negli studi di Berninger e colleghi che sottolineano come in termini di costruzione del pensiero e delle idee ci sia un rapporto importante tra cervello e mani. La scrittura manuale nel carattere corsivo accende massicciamente aree del cervello coinvolte anche nell'attività del pensiero, del linguaggio e della memoria (Berninger et. al., 2006), in particolare sono state notate importanti differenze tra chi ha utilizzato il carattere stampato da chi il carattere corsivo. Nel secondo caso si sono osservate maggiori attivazioni delle aree cerebrali associate alla memoria di lavoro con un aumento dell'attivazione delle reti di scrittura e lettura.

Ringraziamenti

Ringraziamo il Centro Archimede di Genova e gli Istituti Comprensivi liguri e lombardi che hanno reso possibile questo lavoro; le dott.sse Vanessa Moretto, Beatrice Tomasello ed Elena Regis per aver collaborato alla correzione delle prove.

Bibliografia

- Berninger V.W., Abbott R.D., Jones J., Wolf B.J., Gould L., Anderson-Youngstrom M., Shimada S. e Apel K. (2006), *Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling*, «Developmental Neuropsychology», vol. 29, n.1, pp. 61-92
- Blason L., Borean M., Bravar L. e Zoia S. (2004), *Il corsivo dalla A alla Z. un metodo per insegnare i movimenti della scrittura*, Trento, Erickson
- Bortolato C. (2016), *Italiano in prima con il metodo analogico*, Trento, Erickson
- Górska Z. e Venturini R. (2016), *Scrivere a mano: «reliquia» del passato o abilità necessaria per il futuro? Stato della ricerca e indagini in corso*, «Dislessia», vol. 13, n. 2, pp. 217-222
- James K.H. e Engelhardt L. (2012), *The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children*, «Trends in Neuroscience and Education», vol. 1, pp. 32-42

- MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, Garzanti
- Paoletti A. (2016), *Avvio della scrittura in prima primaria: ecco perché «corsivo» è meglio*, «Dislessia», vol. 13, n. 2, pp. 223-247
- Pennac D. (2000), *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli
- Ripamonti R.I. (2005), *Insegnamento/apprendimento della letto-scrittura: quale carattere privilegiare?*, «Dislessia», vol. 2, pp. 193-208, Trento, Erickson
- Tressoldi P.E., Cornoldi C. e Re A.M. (2013), *BVSCO-2. Valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Firenze, GiuntiOS
- SSN (2022), *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento Aggiornamento ed integrazioni*

Autoefficacia percepita e burnout nell'attività di insegnamento

Perceived self-efficacy and burnout in teaching

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

Abstract According to Albert Bandura, none of the mechanisms through which the self-system operates is more central and pervasive than perceived self-efficacy, that is, the perception of being able to control and successfully address situations. It is the foundation of motivation, well-being, and human achievement. This study aims to explore, within the context of teaching, the link between self-efficacy and the three components of burnout: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal fulfillment, in order to understand the possible correlation. The study involved 184 preschool, elementary school, and middle school teachers.

Key Words Self-efficacy, burnout, teachers, correlation

Kairòs - Sguardi sull'età evolutiva

ISSN 3035 - 2975 - DOI: 10.82063/k240107

Numero 1, anno 2024, pp. 39 - 48

Licenza: questo articolo è distribuito con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it>

*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 opera 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 ($r = 0,29$).

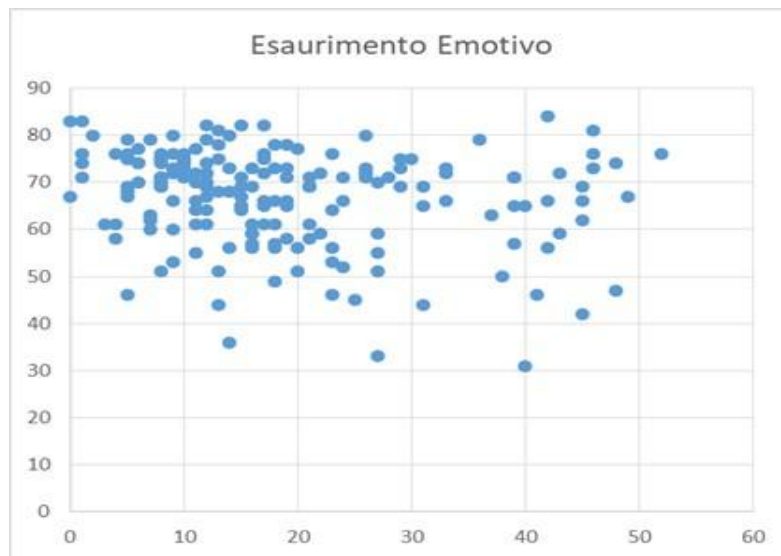


Fig.3 - Correlazione tra Autoefficacia e Esaurimento Emotivo ($r = 0,21$)

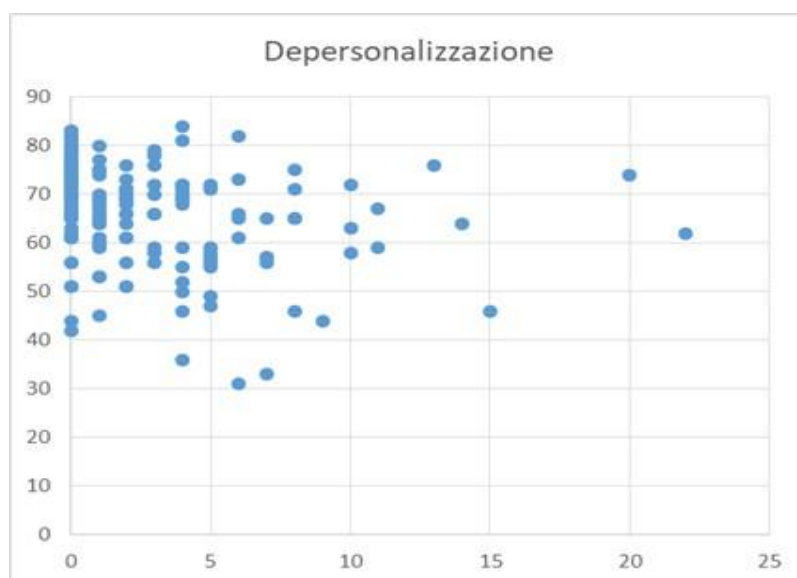


Fig.4 - Correlazione tra Autoefficacia e Depersonalizzazione ($r = 0,29$)

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

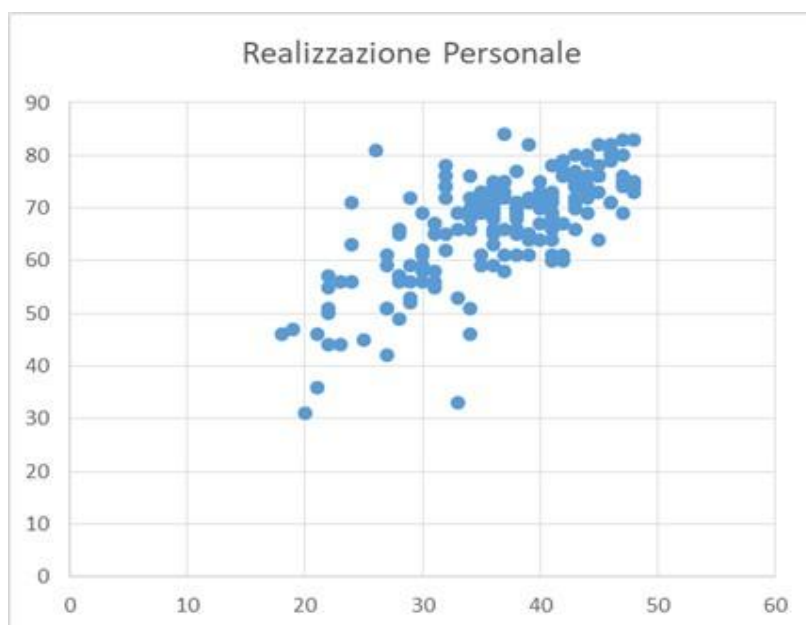


Fig.5 - Correlazione tra Autoefficacia e Realizzazione Personale ($r = 0,72$)

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