IL MALESSERE E IL BENESSERE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

di ***FAUSTO PRESUTTI***

Publicazione

OBIPD – Observatorio Internacional de la Profesión Docente

1.INTRODUZIONE: LA SITUAZIONE DELLA DOCENZA IN ITALIA

1.A. LA LEGISLAZIONE IN ITALIA

Il Italia le attività di Monitoraggio, di Ricerca e di Formazione sul Disagio e il Benessere nella professione docente e della vita scolastica è gestito dal MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (www.istruzione.it) e dal Ministero della Salute (http://www.salute.gov.it/).

Con la Legge dello Stato Jervolino-Vassali (Legge 162/90, integrata con la Legge 685/1975 nel DPR 09.10.1990 n. 309 e poi inserita nel T.U. 16.04.1994 n. 297 art. 326) le "attività di Educazione alla Salute si inquadrano obbligatoriamente, nello svolgimento ordinario dei programmi didattici, attraverso l'approfondimento di specifiche tematiche nell'ambito delle discipline curriculari (art.104)". E ' necessario dunque promuovere il benessere attraverso progetti finalizzati al miglioramento della qualità della vita scolastica (C.M.27.04.1990.n11 4) .

La recente riforma sull'Autonomia (legge 15.03.1997 n. 59), offre oggi, alle scuole una maggiore possibilità di corrispondenza tra percorso di studio e processo di vita, poiché prevede la progettazione di piani di studio, di curricula flessibili e personalizzati (concetto ribadito dalla Legge n.53/2003) che mirano al riconoscimento ed alla valorizzazione delle diverse potenzialità di ciascuno.

La riforma rappresenta pertanto una possibilità di innovazione, poiché essendo incentrata sulla flessibilità organizzativa e progettuale, sul controllo dei processi e sulle verifiche-valutazioni dei risultati, costituisce la situazione ottimale per l'inserimento, nel Piano dell'Offerta Formativa delle scuole di ogni ordine e grado, di programmi di Educazione alla Salute .

Dall'anno 2001/2002, le scuole hanno inoltre la possibilità di elaborare propri progetti di Educazione alla Salute, utilizzando i fondi annuali di cui dispongono per l'ampliamento dell'Offerta Formativa del Progetto educativo d'Istituto (Legge 440/1997) o possono (come in passato) aderire a progetti di prevenzione proposti da altri Enti (ASL, Assessorati) di norma a costo zero. Ciò consente alle scuole di poter ottimizzare la gestione delle risorse umane, materiali e professionali, e di effettuare perciò anche scelte finalizzate all'Educazione alla Salute, adattandosi così ai bisogni e alle richieste specifiche degli studenti e delle famiglie.

1.B. IL RUOLO DELL'INSEGNANTE NELLA SOCIETÀ DELA CONOSCENZA

Il ruolo dell'insegnante oggi è sottoposto a tensioni e pressioni contrapposte: egli si trova a dover mediare tra le istanze della conservazione e della trasmissione della tradizione culturale, della quale si sente erede, e le spinte all'innovazione che tendono a superare la centralità, della scuola in quanto unico sistema formativo.

Sembra paradossale che quanto più la scuola diventa una istituzione di fondamentale importanza nella attuale società, definita la "Società della Conoscenza", sempre più gli insegnanti si percepiscono come appartenenti ad una categoria sociale il cui prestigio è in declino.

I processi di rappresentazione sociale, infatti, evidenziano una percezione negativa del ruolo dell'insegnante, il quale si sente spesso oggetto di un mancato riconoscimento; a ciò si aggiunge lo

stereotipo diffuso che gli insegnanti abbiano una "vita più comoda", che godano di orari di lavoro più brevi e di ferie più lunghe rispetto agli altri lavoratori e, qualora insorgano disturbi legati allo stress, sovente si pensa che ciò sia dovuto unicamente ad inadeguatezza personale e professionale dei docenti.

Ciò non tiene in considerazione che l'insegnante lavora in un sistema ricco di tensioni e di mutamenti sociali, qual è il mondo della scuola, che è il punto di riferimento per gli studenti, le famiglie e la comunità sociale dove opera.

Negli ultimi decenni, si è sempre più chiesto all'insegnante di assumere il ruolo di "attore sociale" e non semplicemente di "trasmettitore di conoscenze", con il compito educativo di fare da collegamento tra le nuove generazioni e le generazioni adulte, tra la società del XX secolo e i profondi mutamenti della Società del XXI secolo, tra la cultura del "libro" e della sapienza storica con la cultura degli audiovisivi, della televisione, della rete di conoscenza in internet.

Per cui l'insegnante vive oggi una dinamica di ruolo estremamente articolata e complessa su cui si scaricano i disagi le conflittualità sociali, che se non attutite e armonizzate a livello personale e sociale, generano malessere e insoddisfazione che a loro volta determinano situazioni negative di stress e di disagio, con conseguenze di tipo psico-fisico, sociale e relazionale, che possono sfociare in vere e proprie patologie di tipo psichiatrico.

Infatti, in una ricerca in Italia del 2005, è stato posto in evidenza che la categoria professionale degli insegnanti – in controtendenza con gli stereotipi diffusi nell'opinione pubblica – è soggetta ad una frequenza di patologie psichiatriche pari a due volte quella della categoria degli impiegati, due volte e mezzo quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori manuali. A supporto di tale ricerca è stato citato un documento del Ministero del Lavoro d'Italia, nel quale si evidenzia come tra gli insegnanti vi sia un costante aumento della percentuale di accertamenti per idoneità al lavoro a causa di patologie psichiatriche (dal 44.5% del triennio 1992-94 al 56.9% del periodo 2001-03. Fonte: La Medicina del Lavoro n. 5/2004).

3.A. STUDI E RICERCHE IN ITALIA SUL BURNOUT E SULLA PATOLOGIA PSICHIATRICA NEGLI INSEGNANTI

Il burnout degli insegnanti è un argomento di valenza internazionale almeno dagli anni 1980 come dimostrano gli studi condotti negli Stati Uniti, in Gran Bretagna, Israele, Australia, Canada, Norvegia, Malta, Barbados ed Hong Kong. Sul tema sono stati anche condotti studi comparativi tra sistemi scolastici di differenti paesi come Italia e Francia, Scozia e Australia, Giordania ed Emirati Arabi, Stati Uniti e Gran Bretagna, Nuova Zelanda e Australia.

Il termine burnout è utilizzato nella letteratura scientifica sullo stress lavorativo per esprimere gli effetti permanenti di carattere negativo che colpiscono la personalità del docente come risultato delle condizioni psicologiche e sociali in cui si esercita l'insegnamento, per via di un cambiamento sociale accelerato.

La sindrome del burnout negli insegnanti, a causa di particolari fattori di stress legati all'attività professionale, sono caratterizzati da:

- **affaticamento fisico ed emotivo,**
- **atteggiamento distaccato e apatico nei rapporti interpersonali,**
- **sentimento di frustrazione per mancata realizzazione delle proprie aspettative**
- **perdita della capacità di controllo e di gestione emozionale.**

IL MALESSERE E IL BENESSERE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

di *FAUSTO PRESUTTI*

Il fenomeno del disagio mentale professionale degli insegnanti, detto anche burnout, è da anni uno dei temi di ricerca della Fondazione IARD (ente non profit specializzato in ricerche ed interventi culturali, sociali, educativi e formativi in ambito scolastico e giovanile riconosciuta e accreditata dai Ministeri a livello nazionale e internazionale, www.fondazioneiard.it). Tale ente sta dedicando attenzione nella misura in cui tale problema si introduce nel sistema scuola e mette in gioco le relazioni tra i soggetti che ne fanno parte. La fondazione inizia nel 2003, con una prima indagine nazionale sul burnout, che coinvolge direttamente la categoria degli insegnanti e grazie alla quale si inizia a dare una connotazione a sintomi, segni e comportamenti espressi dai docenti in fase di disagio. L'entità del fenomeno, nonché le richieste di aiuto da parte degli insegnanti stessi, hanno indotto ad approfondire la questione con il coinvolgimento di chi coordina le risorse professionali ed ha la responsabilità del raggiungimento degli obiettivi di qualità ed efficacia educativa dell'organizzazione scolastica.

Un altro importante progetto di ricerca, in questo settore, è stata svolta con lo studio "*Getsemani*", realizzato da Lodolo D'Oria Vittorio, Pecori Giraldi Francesca, Vitello Antonio, Vanoli Carola, Zeppegno Patrizia, Frigoli Paolo. Il progetto "Getsemani" ha analizzato 3.049 casi clinici, caratterizzati da accertamenti sanitari per l'inabilità al lavoro, fatti nei Collegi Medici della ASL Città di Milano dal gennaio 1992 a dicembre 2001, e ha operato un confronto tra quattro macrocategorie professionali di dipendenti dell'Amministrazione Pubblica (696 insegnanti, 596 impiegati, 418 sanitari, 1340 operatori).

In controtendenza con gli stereotipi diffusi nell'opinione pubblica, i risultati del progetto "Getsemani" (www.educationduepuntozero.it/professione-**docente**/index_2.shtml; http://www.humanitasalute.it/benessere-casa-e-lavoro/4389-lodolo-doria-insegnanti-qscoppiatiq-ecco-il-perche; www.orizzontescuola.it/articoli3/mobbing.doc; www.namir.it/generazione/valentin.htm; win.netplanet.tv/public/gildaprofessione**docente**/htdocs) dimostrano che la categoria degli insegnanti è soggetta a una frequenza di patologie psichiatriche, indipendentemente da fattori quali il sesso e l'età, pari a due volte quella della categoria degli impiegati, due volte e mezzo quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori.

Come verrà esposto in maniera più estesa (nel paragrafo 4.B.), dagli anni 1990 anche l'I.S.P.E.F. – Istituto di Scienze dell'Educazione e della Formazione (www.ispef.it), e il suo presidente Fausto Presutti, si occupano di problemi legati al disagio psicologico nella professionalità docente e, per tale motivo, hanno elaborato:

- percorsi formativi per l'acquisizione di competenze psicologiche degli insegnanti;
- una serie di strumenti psicopedagogici che permettono di intervenire nelle situazioni di malessere degli insegnanti e di conflittualità con gli studenti in classe.

IL MALESSERE E IL BENESSERE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

di ***FAUSTO PRESUTTI***

2. FONDAMENTI TEORICI. STUDI ER RICERCHE SULLA TEMATICA

I Fondamenti teorici, su cui si basano gli approcci fondamentali sul Disagio e sul Benessere della Professionalità Docente, sono :

A. l'approccio sistémico - relazionale
B. l'approccio Umanistico
C. l'approccio del pensiero positivo di intelligenza emozionale
D. l'approccio Ecologico.

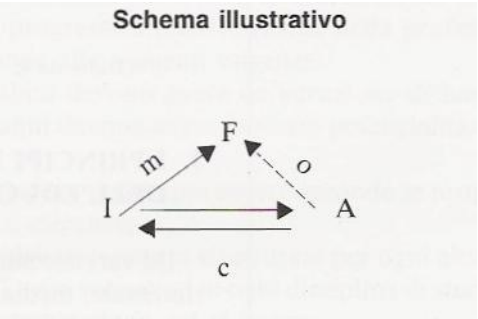
2.A. L'APPROCCIO SISTÉMICO – RELAZIONALE

L'approccio sistemico (1) propone una definizione del disagio che passa da una definizione in termini di patologia individuale (o familiare, o socio-culturale), accompagnata dall'individuazione di cause molteplici che si situano all'esterno della scuola, ad una lettura del disagio in quanto condizione legata a processi specifici di interazione nel contesto della scuola; in particolare tra allievo e docente, o tra allievo e compagni di classe, o nel gruppo-classe preso nel suo insieme, o talvolta tra scuola e famiglia.

In questa ottica, si passa quindi dalla ricerca di cause del disagio esterne alla scuola all'identificazione e all'analisi dei processi relazionali e dei meccanismi interattivi in atto all'interno della classe o dell'istituto che favoriscono lo sviluppo di situazioni di malessere, o che contribuiscono a renderle croniche. La ricerca di una soluzione passa quindi attraverso l'identificazione di questi circuiti relazionali ripetitivi e la messa in luce delle ipotesi, delle spiegazioni, della logica che giustifica il modo di agire del docente, per esempio nel suo tentativo di aiutare l'allievo in difficoltà.

L'approccio sistemico è caratterizzato dalla teoria di L. von Bertalanffy (2) segue quell'orientamento moderno che tende a produrre teorie generali, scientificamente corrette, applicabili a tutte le scienze, dalla biologia alla psicologia, dalla sociologia alla matematica. In essa molta importanza ha il concetto di sistema, inteso come un insieme di elementi che interagiscono tra loro. Ogni sistema ha delle proprietà generali, come, per esempio, il *sistema aperto e il sistema chiuso*, il primo dei quali risulta dinamico, aperto ai cambiamenti ed è proprio degli organismi viventi, mentre il secondo è statico e impermeabile agli influssi provenienti dall'esterno.

L'insegnamento è un atto di stimolazione che si presenta come un processo limitato e finito, mentre l'apprendimento, essendo una rielaborazione personale fatta dal discente, è un processo illimitato e aperto. Ne consegue che, se l'insegnamento è un sistema aperto, lo è solo in quanto si pone in relazione con l'apprendimento, e non in se stesso. Partendo da queste considerazioni R. Titone definisce l'insegnamento "... come un sistema organico e dinamico, in cui una rete di fattori interagisce secondo un preciso schema di rapporti: vale a dire, l'insegnante (I) che possiede una sufficiente maturità (m) rispetto al Fine (F) da raggiungere — stimola l'Allievo (A) mediante la comunicazione didattica (c) proponendogli un oggetto (o) da assimilare o da scoprire. La stimolazione comunicativa è bidirezionale, in quanto l'insegnante da stimolo (s) può, e spesso deve, diventare reagente (r), mentre l'Allievo da reagente (r) diventerà stimolo (s): quindi, si verificherà una reversibilità dei ruoli." (3)



IL MALESSERE E IL BENESSERE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

di *FAUSTO PRESUTTI*

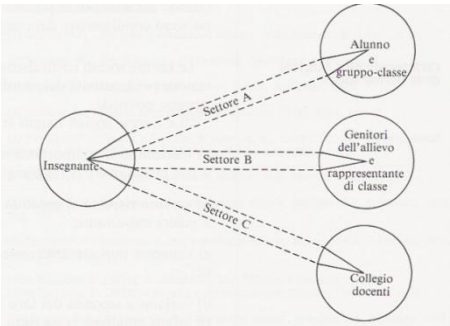
Anche i rapporti tra gli insegnanti e l'organizzazione scolastica, tra insegnanti e alunni, tra insegnanti e genitori sono determinati da ruoli sociali che si basano su regole e caratteristiche del sistema scolastico.

Si possono identificare 3 caratteristiche che consentono di individuare un ruolo sociale:

1. **caratteristica psicologica**: *I membri dei gruppo si percepiscono e percepiscono gli altri rispetto alla posizione occupata da ciascun individuo all'interno della struttura del gruppo*.
2. **caratteristica di relazione interpersonale**: *I membri del gruppo si aspettano certi comportamenti da parte degli individui a seconda della posizione occupata da quel ruolo sociale all'interno della struttura del gruppo*.
3. **caratteristica sociale**: *I membri del gruppo giudicano ogni singolo individuo a seconda delle aspettative di comportamento e dell'adeguatezza al ruolo sociale.*

"Ciascuna posizione all'interno del sistema sociale ha una o più contrapposizioni. Gli individui che occupano queste contrapposizioni sono definiti PARTNERS di RUOLO. Gli obblighi di un individuo occupante una certa posizione sociale sono i diritti del suo partner di ruolo e gli obblighi di quest'ultimo sono i suoi diritti" (4).

"Un insegnante, ad esempio, è coinvolto in un sistema di aspettative con alcuni partner di ruolo quali l'alunno, il preside, i genitori, gli altri insegnanti, come illustrato in figura.'' (5)



Un sistema di ruolo

Le regole che determinano il rapporto tra i partner di ruolo sono la *reciprocità* e la *complementarietà* (T. Parsons, 6a; 6b). La reciprocità è regolata dall'interazione e dal riconoscimento dei diritti e dei doveri di ogni ruolo; la complementarietà è regolata da ciò che un individuo considera suo diritto che è nel contempo dovere dell'altro. Ciò che non fa un partner viene svolto dall'altro partner e viceversa. Le caratteristiche di reciprocità e di complementarità consentono di costituire un'unità sociale efficace e completa.

Nel sistema scolastico, il docente ha il ruolo di insegnare e di educare, l'alunno ha il ruolo di apprendere e di conoscere. Non si realizza un sistema scolastico se l'alunno non accetta il proprio ruolo o non riconosce il ruolo dell'insegnante oppure non si comporta in maniera adeguata al suo ruolo e alle aspettative dell'insegnante.

Così, parimenti, non si realizza un sistema scolastico se l'insegnante non assume il proprio ruolo (per insoddisfazione o per in capacità), non determina con chiarezza il ruolo dell'alunno (per inesperienza didattica o di aspettative) oppure non si comporta in maniera adeguata al ruolo e alle aspettative degli alunni.

Infine, il più recente filone delle teorie della comunicazione è rappresentato dagli assiomi della comunicazione definiti da Paul Watzlawick e altri studiosi della Scuola di Palo Alto (California) (7), i quali ipotizzano un sistema interattivo comunicativo aperto alle influenze e agli scambi con l'esterno; grande attenzione viene dedicata all'ambiente in cui è collocato il sistema e al contesto in cui si verifica lo scambio comunicativo. Un fenomeno non può essere spiegato finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere, appunto, il contesto in cui il fenomeno si verifica anche perché esso non solo contribuisce a specificare di volta in volta la relazione fra i partecipanti all'interazione, ma la può, entro certi limiti, addirittura influenzarla o plasmarla.

2.B. L'APPROCCIO UMANISTICO

L'approccio Centrato sulla Persona (8) nasce e si fonda, nei suoi sviluppi nel tempo, dai presupposti e dalle ricerche della psicologia umanistico esistenziale.

Secondo questa corrente, ogni individuo è l'unico a possedere la chiave di se stesso, ossia la propria consapevolezza di sé e quindi le risposte alle proprie domande e le soluzioni dei propri problemi.

In questa ottica l'attenzione si centra sulla dimensione esistenziale del rapporto che si instaura tra due o più persone. Ed è proprio l'intensità della qualità del rapporto che permette alle persone ed ai gruppi di comunicare efficacemente, svilupparsi, evolversi, risolvere problemi, esprimere al massimo le proprie potenzialità, crescere.

2.C. L'APPROCCIO DI INTELLIGENZA EMOZIONALE E DEL PENSIERO POSITIVO

Nella realtà attuale dell'istituzione scuola, la dimensione cognitiva ed emotiva dell'adulto e del soggetto in età evolutiva, impegnati nel processo scolastico, tendono ad essere messe in contrapposizione fra loro, e non vengono fatte dialogare. I sentimenti dell'educatore e dell'allievo continuano (soprattutto i primi) ad essere considerati materia di scarto, da affrontare con i meccanismi difensivi della rimozione, della negazione e della razionalizzazione.

Occorre invece impegnarsi a tutti i livelli nel prospettare e nel favorire lo sviluppo dell'**intelligenza emotiva sia degli adulti che degli allievi** impegnati nel processo educativo.

Per intelligenza emotiva (9a-9b-9c-9d)) intendiamo la capacità di armonizzare il pensiero e i sentimenti, la parola con i vissuti emotivi, la dimensione mentale con la dimensione affettiva. In particolare l'intelligenza emotiva prevede l'utilizzo delle competenze nel:

- **riconoscere, rispettare e comunicare il mondo soggettivo dei sentimenti e delle emozioni** dell'adulto e del bambino;
- **controllare gli impulsi emotivi** senza reprimerli e senza entrare in conflitto frontale con essi e senza neppure, tuttavia, farsene travolgere;
- **sviluppare l'efficienza mentale** e la comprensione della realtà e di motivarsi in modo globale (con la razionalità e con l'emotività) al raggiungimento di obiettivi e finalità;
- **percepire e comprendere le emozioni altrui**, riuscendo ad essere sensibili ed empatici;
- **interagire positivamente con le persone**, di trattare con efficacia le interazioni, i conflitti, i problemi comunicativi e relazionali con gli altri.

L'empowerment è una strategia di intervento che valorizza il sentimento di autoefficacia, di responsabilità e di direttività degli individui, che porta a sviluppare un "pensiero positivo " nei confronti della propria vita personale e professionale, utile soprattutto nei momenti di disagio (10).

"*Pensiero positivo*" significa vedere sempre il lato ottimistico della vita, per riuscire a trasformare il negativo in positivo, senza fuggire dalla realtà o assumere atteggiamenti di rassegnazione e di vittimismo. Pensare positivamente porta ad assumersi le proprie responsabilità, attingendo energie dalle proprie motivazioni e aspettative nella realizzazione di sé nella vita.

L'empowerment è quindi concepito come orientamento "positivo" alla valutazione e all'uso delle risorse personali, sociali e professionali(11a-11b-11c).

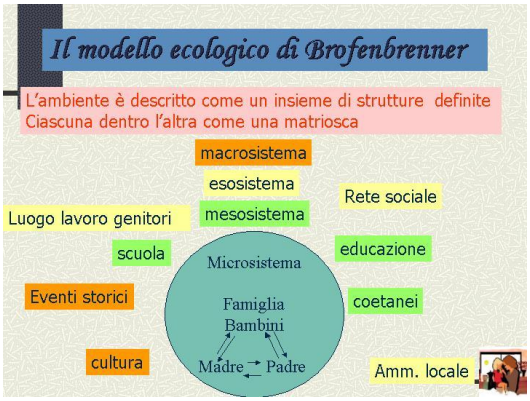
2.D. APPROCCIO ECOLOGICO DI U. BRONFENBRENNER

IL MALESSERE E IL BENESSERE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

di FAUSTO PRESUTTI

Lo psicologo più rappresentativo della *Psicologia Ecologica* è U. Bronfenbrenner (12a-12b), il cui concetto chiave è quello di *contesto*, inteso come una strutturazione dell'ambiente sociale a diversi livelli, sovrapposti gerarchicamente l'uno all'altro. Il livello più elementare è quello rappresentato dal rapporto tra due individui, mentre quello più elevato è costituito dai sistemi di convinzioni culturali generali e onnicomprensive.

Bronfenbrenner suddivide il contesto vitale nei seguenti in quattro livelli:



Il primo livello è composto dal *microsistema*, che, secondo Bronfenbrenner, è un modello d'attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui la persona fa esperienza quando interagisce con un adulto in una data situazione. Quest'ultima comprende, oltre a particolari caratteristiche materiali e fisiche, altre persone con temperamenti, personalità e sistemi di convinzioni peculiari. Esempi classici di microsistemi possono essere considerati la casa, la scuola e il gruppo dei pari.

Il secondo livello viene definito *mesosistema* e comprende i rapporti e i processi che avvengono in due o piú situazioni di cui fa parte la persona in sviluppo. In poche parole, il mesosistema è un sistema composto di diversi microsistemi che possono o no essere in conflitto. Un esempio di ciò potrebbe essere quello secondo cui il sistema scolastico può differentemente contrapporsi al sistema di valori dei genitori.

A un livello ancora superiore troviamo l'*esosistema*. La definizione di Bronfenbrenner è sostanzialmente simile a quella del livello precedente, con l'unica differenza che, tra tutti i microsistemi importanti per ogni individuo in una data situazione, almeno uno non comprende quest'ultimo. Non lo comprende, ma neppure lo esclude dalla sua influenza. Anzi, spesso è proprio quello che incide senza dubbio di piú sui processi all'interno della situazione a cui partecipa il soggetto. Esempi d'esosistema possono essere, per esempio, il sistema economico, il mondo del lavoro, i mezzi di comunicazione, le istituzioni di governo, i trasporti, ecc. Tanto per fare un esempio, se uno dei genitori perde il posto di lavoro, la sua rabbia e il suo scontento possono ripercuotersi nel rapporto con il figlio, che alla fine correrà il rischio d'essere maltrattato.

Il livello più elevato è rappresentato dal *macrosistema*. Più ampio dei precedenti, che quindi li racchiude e li integra in un'organica interrelazione, è diverso per ogni cultura, ogni sottocultura od ogni altro e più vasto contesto sociale. Le componenti più importanti di questo livello sono i sistemi d'opinione, le risorse, i rischi tipici, i diversi stili di vita, la strutturazione delle opportunità, le possibilità di dare un indirizzo alla propria esistenza e i modelli d'interscambio sociale fissati in ognuno dei sistemi piú piccoli. Come si può notare, un sistema del genere è caratterizzato, rispetto ai precedenti, da componenti piú astratte, ma che hanno una grande importanza per la società, se si pensa che la loro azione è un continuo incitamento a creare le strutture e le attività sociali che avvengono nei sistemi inferiori, ma piú concreti. È, in fondo, un'impronta culturale generale, che, assimilata dai genitori, dagli insegnanti e da altri educatori, induce loro a creare, piú o meno consciamente, determinati sistemi di crescita per la generazione successiva. In virtù di quest'ampia rete d'influenza sociale, per esempio, una classe d'un qualsiasi livello scolastico opera e pensa all'incirca come un'altra classe equivalente e ciò vuol dire, per Bronfenbrenner, che in esse vigono le stesse convinzioni presenti, in maniera piú o meno sotterranea, nella società piú vasta.

3. FATTORI DI BENESSERE/MALESSERE DEI DOCENTI IN ITALIA

3.A. I FATTORI IN BASE AL PROGETTO "*GETSEMANI"*

In base allo studio *Getsemani* (esposto nel paragrafo 1.C.), le cause e i fattori predisponenti a trasformare lo stress di tipo professionale degli insegnanti in sindrome di burnout, sia in Italia che a livello internazionale, sono:

- la peculiarità della professione (rapporto con studenti e genitori, classi numerose, situazione di precariato, conflittualità tra colleghi, costante necessità di aggiornamento);
- la trasformazione della società verso uno stile di vita sempre più *multietnico* e *multiculturale* (crescita del numero di studenti extracomunitari);
- il continuo evolversi della percezione dei valori sociali (inserimento di alunni disabili nelle classi, delega educativa da parte della famiglia a fronte dell'assenza di genitori-lavoratori o di famiglie monoparentali);
- l'evoluzione scientifica (internet e informatica) che ha permesso la costruzione di Comunità in Rete, sia a livello di apprendimento, che a livello di relazioni sociali, modificando la modalità e gli strumenti con cui gli studenti apprendono le conoscenze e i saperi;
- il susseguirsi continuo di riforme (autonomia scolastica, valutazione studenti, elaborazione di paini dell'offerta formativa, etc.);
- la maggior partecipazione degli studenti e delle famiglie nelle decisioni della scuola;
- il passaggio critico dall'individualismo al lavoro in *èquipe*, dove è indispensabile conoscere e utilizzare metodologie di *team teaching* e di *collaborative learning* ;
- l'inadeguato ruolo istituzionale attribuito/riconosciuto alla professione (retribuzione insoddisfacente, scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica. etc).

Nel progetto "*Getsemani*" sono state descritte e analizzate le "reazioni di adattamento" (*coping strategies*) che i singoli insegnanti adottano per far fronte al burnout, nel tentativo di reagire a una situazione che, se non affrontata per tempo e adeguatamente, può degenerare in malattia psico-fisica. La classificazione proposta per identificare le *coping strategies*, dipende dal tipo di reazione adottata dagli insegnanti:

- *diretta*, mirante cioè ad affrontare positivamente la situazione;
- *diversiva*, cioè tesa a non affrontare l'evento, assumendo un atteggiamento distaccato;
- di *fuga* o abbandono dell'attività, cioè tesa a sottrarsi alla situazione di stress.

3.B. I FATTORI IN BASE AI PROGETTI ISPEF

In base alla griglia di analisi e di valutazione del Questionario IPI – Interazione Psicologica nell'Insegnamento, elaborato dall'I.S.P.E.F. (esposto nel successivo paragrafo 4), le caratteristiche del benessere-disagio dell'insegnante possono essere individuate dai seguenti 3 macro fattori:

1- Disponibilità al cambiamento
2- Capacità empatica dell'insegnante
3- Gestione e sviluppo di un clima comunicativo.

---

1. DISPONIBILITA' AL CAMBIAMENTO

Essere aperti al cambiamento nei contesti educativi significa che l'insegnante è disponibile a modificare il proprio atteggiamento e la propria visione educativa, le proprie abitudini didattiche e/o metodologiche a seconda delle richieste e dei bisogni degli studenti.

Questa dimensione è di fondamentale importanza, dal momento che l'insegnante ha continuamente a che fare con individui in età evolutiva i cui bisogni possono mutare con notevole rapidità. Nel momento in cui ci si rende conto che le condizioni sono cambiate e un certo modo di operare non trova più il giusto riscontro negli studenti, è importante essere in grado di rivederlo ed, eventualmente, ridefinirlo per adattarlo ai nuovi bisogni degli studenti.

Nella pratica **essere aperti al cambiamento** significa non ragionare per schermi, non comportarsi rigidamente, ma piuttosto mantenere un atteggiamento di apertura e di valutazione continua degli stimoli che provengono dal contesto educativo.

Quindi, l'atteggiamento contrario alla disponibilità al cambiamento è l'**abitudine** (intesa come l'utilizzo di routine) e la **resistenza**, che si manifesta nelle persone come una sorta di protezione psichica e/o di chiusura dal punto di vista cognitivo, emotivo e comportamentale (S. K. Piderit, 2000; S. Oreg, 2006). L'abitudine e la resistenza riflettono un atteggiamento di **protezione** e di **difesa** che l'insegnante utilizza per conservare gli aspetti positivi di Sé.

Va precisato che, se da un lato il mettersi in discussione è funzionale ad una migliore offerta formativa, dall'altro un'autocritica eccessivamente rigorosa evidenzia una certa insicurezza e porta ad una continua autocolpevolizzazione che non può essere il giusto stimolo a migliorare. Ne deriva che livelli intermedi di questa dimensione sono associati ad una maggiore competenza ed efficienza educativo – didattica.

---

2. CAPACITA' EMPATICA DELL'INSEGNANTE

La **Capacità Empatica dell'Insegnante** si intende misurare l'attitudine dell'insegnante a **"mettersi nei panni"** degli studenti, a calarsi nella loro realtà, cercando di cogliere il più possibile non solo le loro modalità di apprendimento, ma anche i loro bisogni e le reali motivazioni.

Essere un insegnante empatico vuol dire avere la capacità di cogliere realmente le modalità di funzionamento cognitivo di ciascun alunno e adeguarsi ad esse nell'offerta didattica, al fine di favorire un più facile e rapido apprendimento. Non è pensabile, infatti, che sia l'allievo a doversi adattare allo stile didattico dell'insegnante, in quanto questo gli costerebbe un inutile sforzo supplementare, sottraendo, così, al processo di apprendimento energie che potrebbero essere spese diversamente. Essere empatico vuol dire anche venire a contatto con lo stato emotivo dell'allievo, non solo attraverso *l'osservazione* e *l'ascolto attivo*, ma anche e soprattutto grazie alla disposizione a **"***sentire***"** *le emozioni degli altri*. Ciò è particolarmente importante quando si ha a che fare con soggetti in età evolutiva; in questa fascia di età, infatti, più che in altre, gli aspetti affettivi si legano con grande facilità a quelli cognitivi, facilitandoli o ostacolandoli. Se l'insegnante riesce a cogliere realmente i bisogni e le motivazione degli studenti, sarà anche in grado di rivolgere il proprio intervento in tale direzione, agevolando in tal modo il processo di apprendimento.

Un aspetto interessante che emerge dalle ricerche sull'Intelligenza Emozionale, un costrutto complesso in cui alcuni autori fanno confluire anche la capacità empatica (D. Goleman, 1995), è il fatto che questa capacità non risulta essere stabile ma è una competenza che può essere realmente potenziata, grazie a specifici *training* di formazione (Cooper, 1997; Dulewicz & Higgs, 2000; Steiner, 1997). In altre parole, al di là dei tratti di personalità, che sono tendenzialmente stabili (Costa & McCrae, 1992; Goldberg, 1990), è possibile incrementare le competenze legate all'Intelligenza Emozionale allo scopo di migliorare la performance lavorativa, il benessere individuale e la qualità della vita (Vakola e collaboratori, 2004).

3. GESTIONE E SVILUPPO DI UN CLIMA COMUNICATIVO

Con questa dimensione si intende valutare il clima emotivo-comunicativo presente in aula. Il tipo di comunicazione che si instaura tra insegnante e studenti dipende in gran parte dall'insegnante e da quanto questi è disposto ad adottare un atteggiamento permissivo, consentendo ai propri studenti di **esprimere** liberamente opinioni e sentimenti.

Avere la possibilità di dire ciò che si pensa consente agli studenti, non solo di sentirsi liberi di esprimersi, ma li fa sentire anche accettati e compresi.

Il clima che ne deriva è sereno e disteso e questo favorisce:

- un miglior apprendimento da parte degli studenti
- un lavoro meno faticoso e stressante per l'insegnante.

Un ambiente sereno, infatti, lascia libere delle energie che possono essere impiegate in modo produttivo nelle attività didattiche (C. Rogers, 1974; R. Tausch, 1973).

Per questo è importante che l'insegnante sia in grado, non solo di stimolare gli studenti ad esprimere le proprie opinioni, ma li faccia sentire liberi anche di parlare di sé, delle proprie difficoltà, eventualmente anche di quelle che non riguardano strettamente la vita scolastica.

Un aspetto interessante riguardo il clima e la comunicazione interna alla classe è il rapporto tra l'insegnante e i messaggi non verbali inviati dagli studenti, o tra l'insegnante e l' "immediatezza" degli studenti. Gli studenti "trasparenti", espliciti, chiari, sono valutati più positivamente dagli insegnanti e lo stesso vale per gli insegnanti nei confronti degli studenti. Emerge da alcune ricerche che il **comportamento non verbale** influenzi il clima e le percezioni all'interno della classe: la prossimità fisica, la scelta di un banco piuttosto che un altro, il contatto visivo che viene stabilito, l'espressione del volto, l'annuire, il parlare con chiarezza, sono tutte modalità comunicative che favoriscono un atteggiamento positivo e contribuiscono a migliorare l'apprendimento da parte degli studenti, aumentando anche la motivazione degli insegnanti nel proprio lavoro (Baringer & McCroskey, 2000).

Dunque le modalità con cui un insegnante crea e influenza il clima comunicativo nella classe sono due, e riflettono uno specifico atteggiamento del docente nella relazione con gli studenti.

Un insegnante **accogliente** nella comunicazione ha come obiettivo la creazione di un benessere psico-sociale, mentre un insegnante **direttivo** ha come obiettivo il raggiungimento di mete prestabilite mediante l'utilizzo dell'efficienza (raggiungere il migliore e/o maggiore risultato con il minimo impegno o con il minor impiego di risorse) e della produttività (*Pensiero Produttivo* di W. Wertheimer, 1965).

Al contrario un insegnante **autoritario** nella comunicazione tende a creare un disagio psico-sociale nelle relazioni interpersonali, così come un insegnante **non direttivo** tende a creare relazioni confuse o inefficienti rispetto agli obiettivi che lo stesso insegnante e la classe si sono posti.

4. CONCLUSIONI E LINEE DI AZIONE FUTURE

In base ai 3 fattori considerati dall'I.S.P.E.F., sopra esposti, affinché la personalità dell'insegnante produca effetti positivi nel rapporto educativo con ciascun alunno occorre, dunque, che il docente sviluppi la capacità di riflessione e di autovalutazione dei propri atteggiamenti e comportamenti (il "*conosci te stesso*" proposto, già migliaia di anni fa, da Socrate) e contemporaneamente acquisisca la capacità di *consapevolezza empatica* e di *flessibilità e accoglienza psicologica* rispetto alle diverse attitudini, esigenze e personalità degli alunni.

Per poter sviluppare ed utilizzare queste abilità, è necessario che l'insegnante abbia strumenti che gli consentano di conoscere il tipo di stati psico-emozionali e di relazioni socio-affettive che mette in atto con ciascun alunno, nelle diverse classi in cui insegna, con i diversi gruppi di colleghi con cui opera.

Per conoscere il tipo di personalità e le caratteristiche psicologiche di ogni insegnante, è utile far realizzare:

- il percorso "**Conoscere se stessi",** che possiede al suo interno una serie di strumenti psicopedagogici a disposizione che consentano di proporre una serie di parametri su cui rilevare e analizzare la personalità e le capacità educative degli insegnanti.
- il Test "**Immaginiamo gli insegnanti**" per gli alunni e il Questionario **"Interazione Psicologica nell'Insegnamento" IPI** da sottoporre a studenti e insegnanti, al fine di ottenere un feedback obiettivo sulla personalità del docente (motivazioni, aspettative, stima di sé, atteggiamenti, competenze) nel rapporto psicologico con gli studenti, in modo da poter identificare e analizzare le variabili dell'ambito del benessere /disagio della professionalità-docente.

Tali percorsi e strumenti sono stati validati e sperimentati in differenti scuole delle Regioni italiane hanno coinvolto nella sperimentazione centinaia di docenti di Scuole Primarie, Secondarie e migliaia di alunni. Per ulteriori informazione è utile leggere i libri:"*La Docimologia*", "*I Questionari Psicopedagogici nell'insegnamento*", "*Psicosofia: il percorso per Conoscere se stessi",* "*L'Universo Psichico: Educare alle Emozioni*", "*Conoscere se stessi: L'Itinerario Psicologico per Conoscere L'Universo delle Emozioni*", "*I bambini raccontano le loro maestre*", pubblicati da I.S.P.E.F. (http://eshop.ispef.info/store)

4.A. IL PERCORSO "CONOSCERE SE STESSI"

CONOSCERE SE STESSI è il Percorso Psichico per imparare a viaggiare nel proprio mondo mentale e per comprendere il vissuto di se stessi e degli altri, mediante tre itinerari psicologici che consentono la rilevazione e lo sviluppo:

1) delle emozioni personali, nella loro rappresentatività, dinamicità. multiformità, all'interno dell'universo mentale costruito dall'individuo;
2) delle caratteristiche di personalità, sia come dimensioni profonde di strutture interiori che come espressione di Se delle proprie potenzialità psichiche;
3) degli atteggiamenti psico-sociali, come manifestazione dei propri stati d'animo e come stili di personalità nell'interazione comunicativa con gli altri.

Conoscere se stessi è un percorso ideato da Fausto Presutti nel 1994 e viene definito nel libro " *Psicosofia: Il percorso per conoscere se stessi*" pubblicato dall' I.S.P.E.F.

Il CONOSCERE SE STESSI avviene all'interno di un percorso psichico completo e complesso, dinamico ed interagente nella vita di ogni persona, della pluridimensionalità e multiformità tra Sé reale, concetto di Sé, immagine di Sé, Sé ideale, Sé sociale e percezione del Sé

da parte degli altri.

L'acquisizione delle metodiche psichiche del CONOSCERE SE STESSI è indispensabile per sviluppare nelle persone una "coscienza empatica" del mondo, in grado di:
- creare armonie ed equilibri nelle relazioni umane,
- potenziare la consapevolezza interiore sulle proprie capacità e sull'autostima di sé,
- incentivare la costruzione di ecosistemi psico-sociali di accettazione e di rispetto tra differenti contesti sociali, culture, religioni ed etnie.

4.B. TEST "*IMMAGINIAMO GLI INSEGNANTI* "

Il Test è stato ideato nel 1978 da Fausto Presutti e già inserito nella pubblicazione "Test proiettivi. Indicazioni per l'insegnante" del Centro Ricerche Editoriali di Modena nel 1979.

Risultati molto positivi sono stati ottenuti facendo realizzare il Test "Immaginiamo gli insegnanti" anche ai genitori degli alunni ed ai colleghi docenti e mettendo a confronto le considerazioni fatte secondo diverse ottiche.

Affinché il Test risulti efficace è necessario che l'insegnante sia disponibile a mettersi in discussione e ad essere autentico e disponibile a conoscere le proprie caratteristiche di personalità, gli stati emozionali e le dinamiche socio-affettive che crea negli altri con i propri comportamenti ed atteggiamenti.

I risultati ottenuti con tale test permettono di cogliere le caratteristiche di personalità, le dimensioni psichiche, gli atteggiamenti ed i comportamenti coerenti ed armonici con gli alunni.

4.C. IL QUESTIONARIO IPI "INTERAZIONE PSICOLOGICA NELL'INSEGNAMENTO"

I Questionari PsicoPedagogici per l'insegnamento nascono dalla constatazione che, così come sono importanti la motivazione e gli interessi degli alunni per il processo di apprendimento, sono altrettanto importanti la motivazione, l'atteggiamento e il rapporto dei docenti durante il loro processo di insegnamento. La motivazione e l'atteggiamento dell'insegnante è originato dalle esigenze, dalle conoscenze, dalle aspettative, dai valori, dalle competenze educative, didattiche e professionali. È quindi fondamentale avere una serie di strumenti psicopedagogici che consentano di proporre una serie di parametri su cui rilevare e analizzare la personalità e le capacità educative degli insegnanti.

Il Questionario IPI è composto da una serie di affermazioni relative al rapporto tra insegnante ed alunni nel mondo della scuola. Per ognuna delle affermazioni il docente/l'alunno dovrà indicare **quale tipo di relazione tende a costruire con gli alunni**. Ciò permette di ottenere un confronto tra gli stili d'insegnamento e le categorie pedagogiche espresse nelle descrizioni degli alunni, gli stili educativi emersi nei Test "immaginiamo gli insegnanti"e le caratteristiche psicologiche del comportamento degli insegnanti che si rilevano nelle risposte degli alunni.

Il Questionario è strutturato sui criteri di interpretazione e di valutazione complessi, la cui trattazione teorico-scientifica e metodologico-applicativa verrà esposta in un libri specifici pubblicati nella collana Test dell'I.S.P.E.F. e nella collana Educazione dell'area *PsicoPedagogia* dell'I.S.P.E.F. (www.eshop.ispef.info).

Sia il Test "*Immaginiamo gli insegnanti*" che il Questionario *IPI* si pongono come strumenti psicopedagogici basati sulle regole e sulle caratteristiche delle Scienze dell'Educazione. Il loro obiettivo principale è di stimolare e di sviluppare nei docenti una conoscenza di se stessi,

facendo *emergere la propria personalità così come è*, con le sue motivazioni, aspettative, atteggiamenti, competenze, capacità di rapporto psicologico.

IL MALESSERE E IL BENESSERE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

di ***FAUSTO PRESUTTI***

BIBLIOGRAFIA FONDAMENTI TEORICI

1) CURONICI C., McCULLOCH P. (2004), «*L'approche systémique en milieu scolaire: réflexions 20 ans après. In: Thérapie familiale*", *n.*25, pp. 575–599

2) VON BERTALANFFY L,. (1968), *Teoria Generale dei Sistemi*, Milano, ILI 1971.
Questa teoria è stata ampliamente trattata in EMERY F.E. (a cura di) (1974), *La teoria generale dei sistemi*, Franco Angeli, Milano,

3) TITONE R. (1975), *Problemi generali di psicopedagogia*, , Bulzoni, Roma

4 e 5) SECORD P.F., BACKMAN C.W., Psicologia sociale, Ed. Il Mulino, Bologna, 1971, pagg. 743 e 739-740

6a) PARSONS T. (1951), *Il sistema sociale*, Comunità, Milano,1965

6b) PARSONS T. (1955), *Famiglia e socializzazione*, Comunità, Milano, 1974

7) WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana.* Roma: Astrolabio.

8) BALLARIN P. (1999), *Promozione del benessere e della qualità della vita – Il ruolo dell'educazione nel contesto scolastico*, ACP Rivista degli Studi Rogersiani,

9a) GOLEMAN D. (1995), *Intelligenza emotiva*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1996.

9b) GOLEMAN D. (2006), *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006.

9c) GOLEMAN D., BOYATZIS R.E., MCKEE A. (2002), *Essere Leader*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2006.

9d) GOLEMAN D. (1995), *Lavorare con intelligenza emotiva – Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2006.

10) D'URSO, TRENTIN (1998), *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Università Laterza Psicologia, Roma-Bari, 2000.

11a) MIGLIONICO A. (2000), *Manuale di Comunicazione e Counseling*, Centro Scientifico Editore – Torino, 2000

11b) GREENBERG L.S., PAIVIO S.C. (2000), *Lavorare con le Emozioni in Psicoterapia Integrata*, Sovera Multimedia S.r.l. Editore, Roma, 2000

11c) GIUSTI E. (2000), *Autostima*, Sovera Multimedia S.r.l. Editore, Roma, 2000

12a) BRONFENBRENNER, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino, Bologna (1996).

12b) BRONFENBRENNER U. (1977), *The ecology of human development in retrospect and prospect*, in McGurk H., Ecological factors in human development, North-Holland, Amsterdam,

IL MALESSERE E IL BENESSERE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

di ***FAUSTO PRESUTTI***

BIBLIOGRAFIA GENERALE

Baringer, D. K. and McCroskey J. C. (2000). Immediacy in the classroom: student immediacy. *Communication Education,* 49 (2), 178-186.

Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, *51*, 31-38.

Costa, P. T., and McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: Content and construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, *18*, 405-420.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, New York.

Goldberg, L. (1990). An alternative description of personality: The big five factor structure. *Journal of Applied Psychology*, *59*, 1216-1229.

Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change, *European journal of work and organizational psychology*, 15 (1), 73-101.

Piderit, S.K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: a multidimensional view of attitudes toward an organizational change, *Academy of Management Review*, 25 (4), 783-794.

Presutti F. (1994). La Docimologia, ISBN 978-88-96887-97-4, *publicato da I.S.P.E.F. collana Educazione*, 2010

Presutti F. (1990) I Questionari Psicopedagogici nell'Insegnamento, ISBN 978-88-96887-98-1, *publicato da I.S.P.E.F. collana Test*, 2010

Presutti F. (1991) Psicosofia: il percorso per Conoscere Se Stessi, IBAN 978-88-96887-39-4 *publicato da I.S.P.E.F. collana Psicosofia*, 2010

Presutti F. (1983-1995) L'Universo Psichico: Educare alle Emozioni, ISBN 978-88-96887-36-8, *publicato da I.S.P.E.F. collana Psicosofia*, 2010

Presutti F. (1983-1994) Conoscere Se Stessi- L'Itinerario Psicologico per Conoscere l'Universo delle Emozioni, ISBN 978-88-96887-35-6, *publicato da I.S.P.E.F. collana Psicosofia*, 2010

Presutti F. (1995) I bambini raccontano le loro maestre , ISBN 978-88-6624-081-5, *publicado por I.S.P.E.F. serie Psicosofia*, 2012

Rogers, C.(1974). *Libertà dell'apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbera.

Rosenthal, R. W. (1972). Cooperative games in effectiveness form, *Journal of Economic Theory*, Elsevier, vol. 5(1), 88-101.

Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. Bloomsbury Publishing, London.

Tausch, R. (1973). *Herziehungspsychologie*, Gottingen, Hogrefe.

Vakola, M., Tsaousis, I., and Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, *19*, 88-110.

Wertheimer, W. (1965). *Il pensiero produttivo.* Editrice Universitaria, Firenze.

IL MALESSERE E IL BENESSERE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

di ***FAUSTO PRESUTTI***

INDICE

Publicación

OBIPD – Observatorio Internacional de la Profesión Docente

1. **INTRODUZIONE: LA SITUAZIONE DELLA DOCENZA IN ITALIA**

1.A. LA LEGISLAZIONE IN ITALIA pag. 1

1.B. IL RUOLO DELL'INSEGNANTE NELLA SOCIETÀ DELA CONOSCENZA pag. 1

1.C. STUDI E RICERCHE IN ITALIA SUL BURNOUT
E SULLA PATOLOGIA PSICHIATRICA NEGLI INSEGNANTI pag. 2

2. **MODELLI TEORICI. STUDI ER RICERCHE SULLA TEMATICA**

2.A. L'APPROCCIO SISTÉMICO – RELAZIONALE pag. 4

2.B. L'APPROCCIO UMANISTICO pag. 6

2.C. L'APPROCCIO DI INTELLIGENZA EMOZIONALE
E DEL PENSIERO POSITIVO pag. 6

2.D. APPROCCIO ECOLOGICO DI U. BRONFENBRENNER pag. 7

3**. FATTORI DI BENESSERE/MALESSERE DEI DOCENTI IN ITALIA**

3.A. LOS FACTORES EN BASE AL PROYECTO "*GETSEMANI*" pag. 8

3.B. I FATTORI IN BASE AL PROGETTO "GETSEMANI"

1 – Disponibilità al cambiamento pag. 8

2 - Capacità empatica dell'insegnante pag. 9

3 – Gestione e sviluppo di un clima comunicativo pag. 10

4. **CONCLUSIONI E LINEE DI AZIONE FUTURA** pag. 10

4.A. IL PERCORSO "CONOSCERE SE STESSI" pag. 11

4.B. TEST "*IMMAGINIAMO GLI INSEGNANTI* " pag. 12

4.C. IL QUESTIONARIO IPI
"INTERAZIONE PSICOLOGICA NELL'INSEGNAMENTO" pag. 13

BIBLIOGRAFIA MODELLI TEORICI pag. 13

BIBLIOGRAFIA GENERALE pag. 14