

**AUTOSTIMA: PONTE TRA IL BURNOUT E LA MOTIVAZIONE  
PERSONALE DEI DOCENTI?**

**STEFANO VITALE**

**ANNO ACCADEMICO 2008-2009**

# INDICE

	<b>PREFAZIONE.</b>	p. 5
	<b>INTRODUZIONE.</b>	p. 8
1.	Analisi dei fabbisogni nel contesto scolastico e motivazioni della ricerca.	p. 8
2.	Ipotesi preliminari, possibili obiettivi, percorso.	p. 11
	<b>POSTFAZIONE.</b>	p. 15
<b>Cap. I</b>	<b>L'AUTOSTIMA.</b>	p. 17
1.	Approcci teorici classici, sviluppi recenti.	p. 17
1.1	L'approccio della Psicologia sociale.	p. 19
1.2	L'approccio Psicodinamico.	p. 20
1.3	La teoria dell'Attaccamento.	p. 21
1.4	L'approccio Umanistico.	p. 21
1.5	L'approccio Cognitivista.	p. 22
1.6	La Psicologia dello Sviluppo.	p. 23
1.7	Linee di sviluppo recenti.	p. 25
2.	L'autostima e l'autoefficacia.	p. 28
3.	L'Autostima di Base (Basic SE) e la Basic SE Scale.	p. 35
4.	L'adattamento italiano della Basic Self-Esteem Scale.	p. 39
<b>Cap. II</b>	<b>IL BURNOUT.</b>	p. 43
1.	Approcci teorici classici, sviluppi recenti,	p. 43

1.1	Il modello di Cherniss.	p. 48
1.2	Il modello di Maslach.	p. 49
1.3	Sviluppi recenti: il modello di Maslach-Leiter.	p. 51
1.4	Un modello Svedese di burnout.	p. 53
2.	Il burnout ed i docenti.	p. 54
3.	Il Maslach Burnout Inventory, e l'adattamento per l'Italia.	p. 64
<b>Cap. III</b>	<b>LA MOTIVAZIONE.</b>	p. 68
1.	Approcci teorici classici, sviluppi recenti.	p. 68
1.1	La motivazione intrinseca e alla riuscita.	p. 71
1.2	La teoria dell'autodeterminazione e la motivazione professionale.	p. 74
2.	La scala per la motivazione professionale degli insegnanti WTMST.	p. 79
<b>Cap. IV</b>	<b>IL "MODELLO" E LA METODOLOGIA DELLA RICERCA.</b>	p. 84
1.	Il "modello": Autostima di base (BSE) - Burnout (MBI) - Motivazione professionale del docente (WTMST).	p. 84
2.	Gli Istituti ed i docenti coinvolti nella ricerca-intervento.	p. 87
3.	Le interviste esplorative e i focus groups.	p. 88
4.	Il questionario e la sua somministrazione.	p. 89
5.	L'analisi statistica dei dati.	p. 91
<b>Cap. V</b>	<b>LE IPOTESI INTERPRETATIVE.</b>	p. 100
<b>Cap. VI</b>	<b>LE IPOTESI DI SVILUPPO.</b>	p. 111

<b>BIBLIOGRAFIA.</b>	p. 122
Bibliografia: Prefazione, Introduzione.	p. 122
Bibliografia: Autostima.	p. 122
Bibliografia: Il burnout.	p. 130
Bibliografia: La motivazione.	p. 134
Bibliografia: Capp. IV-V-VI .	p. 136
<b>ALLEGATI.</b>	p. 137
Allegato A. Questionario completo.	p. 138
Allegato B. Procedura on-line di somministrazione- acquisizione dei questionari.	p. 147
Allegato C. Breve storia dell'I.T.I.S. G. Armellini.	p. 190
Allegato D. Indagine sugli studenti, a.s. 2007- 2008.	p. 196

## **Prefazione.**

Sono ingegnere psicologo ed insegnante, da venticinque anni, di Informatica e Teoria dei Sistemi presso un grande Istituto Tecnico Industriale Statale di Roma. I miei interessi di docente, oltre che la didattica, investono l'esplorazione delle dimensioni motivazionali legate al mondo della scuola. In passato mi sono occupato in particolare di quelle sottese alla partecipazione degli studenti adulti ai corsi serali, che ho indagato, tra l'altro, con l'analisi statistica fattoriale dei dati ricavati dalla somministrazione di un questionario all'uopo predisposto (CIID, 2002; D'Onofrio, 2002) e, successivamente nel 2006, in occasione della stesura dell'elaborato finale per la Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche per l'Intervento Clinico della Persona, del Gruppo e delle Istituzioni (Relatore Prof.Cecilia Sesto), con l'Analisi Emozionale del Test, strumento per la rilevazione delle "Culture Locali", cioè delle dinamiche emozionali condivise che caratterizzano uno specifico ambiente sociale, strumento sviluppato e validato dal Prof. Renzo Carli (Carli, Paniccia, 2002).

Poiché sono convinto che le complesse, intricate, difficili e annose problematiche in cui si dibatte la scuola italiana in generale ed il mio Istituto in particolare, non siano riconducibili, unicamente o principalmente, alla categoria degli studenti, ma coinvolgano e siano coinvolte, prepotentemente, in quelle specifiche dei docenti, ciascuno con i suoi punti di forza, i suoi malesseri, le sue aspirazioni, le sue motivazioni, le sue illusioni e fantasie.

Nell'ottica di intraprendere azioni ed interventi, da realizzare,

eventualmente, in un periodo medio-lungo di alcuni anni, mirati allo sviluppo riorganizzativo dell'attività di insegnamento-apprendimento, ho proposto il presente lavoro. Mi sono subito reso conto delle difficoltà di utilizzare, come in passato, un approccio quali-quantitativo fondato su una analisi di testi scritti prodotti dagli insegnanti stessi, d'altro canto mi era chiara l'inutilità di raccogliere “...*dati senza ipotesi circa i modelli che fondano lo strumento di rilevazione ed il loro senso*”... *per spiegare poi* “... *i dati stessi sulla base del senso comune o degli stereotipi presenti nella cultura del ricercatore.*” (Carli, Bucci, Dolcetti, Giovagnoli, 2008; p. 101).

Ho creduto, quindi opportuno tentare di costruire un “modello”, abbastanza generale, multidimensionale e ampio da consentire di indagare gli aspetti bio-psico-sociali che mi sono sembrati pregnanti nella odierna attività dei docenti, in un particolare contesto scolastico come può essere quello di un grande Istituto romano.

L'ipotesi di fondo è che l'autostima individuale e sociale dei docenti, particolarmente nella sua componente più stabile, di tratto, meno velocemente variabile, possa essere utilizzata come risorsa, nella complessità del sistema scolastico delle relazioni sociali, sistema che potrebbe virare verso componenti male-adattive come il cosiddetto burnout e minare, seppure in modo differenziato, le spinte motivazionali di carattere professionale.

L'uso di “scale” note e validate a livello internazionale e nazionale, come ad esempio la MBI di Maslach, è da intendersi nel senso predetto e non quale strumento di misura “individualista” per una raccolta di dati, non storicizzati e non contestualizzati, per etichettare i singoli.

La metodologia statistica che ho pensato di usare tenterà, infatti, di cogliere le interazioni tra la molteplicità delle persone coinvolte e la

molteplicità delle dimensioni considerate: autostima di base con i suoi due fattori (sottodimensioni), burnout dei docenti con i suoi tre fattori, motivazione professionale dei docenti con i suoi cinque fattori per ciascuna delle quattro attività scolastiche considerate, in totale venticinque dimensioni. L'analisi multivariata potrebbe permettere, riducendo la variabilità individuale generata dal gruppo, di individuare differenti raggruppamenti costituiti dalle diverse dimensioni e sottodimensioni, introdotte nelle tre scale, pensabili, in realtà, come un unico esauriente "questionario". Si potrebbe quindi approfondire l'analisi degli eventuali "cluster" di risposte/individui che diano indizi più precisi sulle culture sottostanti.

La speranza è che riflessioni successive sull'elaborato, inducano l'intero ambiente scolastico, ed in particolare i docenti ed il dirigente, a promuovere consensualmente gli interventi ritenuti più utili ai fini dello sviluppo delle potenzialità che si dovessero individuare.

## **INTRODUZIONE.**

### **1. Analisi dei fabbisogni nel contesto scolastico e motivazioni della ricerca.**

L'Istituto Tecnico Industriale Statale Armellini in Roma è, o meglio era, uno dei più grandi e frequentati Istituti Superiori della capitale. Per una sua breve storia si consulti l'allegato relativo (Allegato C).

Da almeno dieci anni le iscrizioni degli studenti sono in calo progressivo, e così, ovviamente, il numero delle classi e dei docenti nell'Istituto; gli abbandoni prima del conseguimento del Diploma sono in aumento, il numero degli studenti con "sospensione del giudizio" a giugno, quest'anno, ha superato il 35% del totale degli iscritti, ed il numero dei bocciati è molto elevato. Negli ultimi sette anni, incluso, l'A.S. 2009-10, ben sei Dirigenti Scolastici si sono alternati alla Presidenza dell'Istituto. Di questi uno ne era stato alla guida nei precedenti 14 anni, uno era al suo primo anno di preside incaricato, due alle soglie del pensionamento, due neo vincitori di concorso ordinario. Si riporta di seguito una breve descrizione dell'Istituto, utilizzata dallo scrivente nell'ultimo progetto "PERCORSI E PROGETTI SPERIMENTALI DI CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA", presentato alla Regione Lazio, nell'anno 2008, finanziato ed in corso di erogazione: *"L'Istituto si è distinto per molte attività, quali i numerosi progetti Europei, le attività sportive, la collaborazione con le SSIS (Università Roma Tre), gli stage scuola-lavoro anche in paesi europei, le certificazioni delle competenze di lingua inglese, l'Accreditamento presso la Regione, il marchio di qualità*

*(TUV), la partecipazione a progetti IFTS. E' stato realizzato, nell'ambito del Grundtvig (in collaborazione con il CIDI ), un corso sperimentale di Probabilità e Statistica. E' stata poi condotta una prima fase di una ricerca statistica sulle "motivazioni" al rientro in formazione degli studenti di corsi serali. Successivamente sono stati finanziati dalla Regione 5 interventi di cui 4 relativi a corsi brevi per adulti ed uno relativo all'aggiornamento di docenti, formatori ed istruttori EDA. Negli anni seguenti sono stati poi presentati, finanziati e realizzati numerosi altri progetti, tra cui lo "Student Empowering", per il contrasto alla dispersione scolastica universitaria ed uno per l'EDA in corso di erogazione. L'Armellini effettua interventi di prevenzione del disagio degli studenti da molti anni sia in collaborazione con la ASL Roma C sia con Associazioni presenti sul territorio: a.s. 03/04 "STUDIO ANCHE IO" Studio assistito con l'ausilio di 2 docenti delle classi I; a.s.04/05 "Agganciato alla mia classe:" Interventi nelle sei classi prime, per circa 150 alunni, tesi a contenere il disagio scolastico e la dispersione scolastica. L'Istituto è partner del Centro di Orientamento del Territorio, soggetto proponente FSE.a.s. 04/05 progetto "Iniziativa culturali e ricreative in collaborazione con gli istituti scolastici di pertinenza provinciale" avviso pubblico Provincia di Roma attraverso l'Unità di Progetto – Ufficio Metropolitano per la scuola Dipartimento IV. a.s.07/08 Interventi nelle sette classi prime, per circa 180 alunni, tesi a contenere il disagio scolastico e la dispersione scolastica. Le attività realizzate si possono raggruppare nelle aree di intervento della socializzazione e formazione del gruppo classe e in quella del bilancio del posizionamento e delle aspettative. "*

Da questa presentazione, inserita nella richiesta di finanziamento, dai contenuti assolutamente veritieri, è difficile intuire le problematiche sottostanti.

La realtà è che tutte le attività citate nel documento sono state condotte da un numero ristrettissimo di docenti, molto preparati, molto isolati e spesso in conflitto tra di loro. Conflitti a volte, anche, di natura ideologica; un esempio per tutti, “l’Accreditamento” presso la Regione, unica possibilità per presentare istanze di finanziamento attraverso progetti finalizzati, finanziamenti utili per integrare le sempre più magre casse alimentate dal solo bilancio ministeriale, è stata lasciata scadere perché, forse giustamente ma sicuramente anacronisticamente, si è ritenuto che una scuola statale debba essere finanziata esclusivamente dallo Stato.

Numerosi sono stati i tentativi, anche se non coordinati ed integrati in un vero progetto di intervento, di migliorare la situazione, per esempio anche attraverso la “certificazione di qualità ISO 9000”. Ancora una volta però l’enorme lavoro di adeguamento delle procedure didattiche ed amministrative non è stato condiviso e metabolizzato nella cultura dell’Istituto. La quasi totalità degli insegnanti lo ha vissuto solo come un carico ulteriore di adempimenti burocratici e non come una risorsa da sfruttare per un tentativo reale di sviluppo. Nell’ultimo anno scolastico si è tentato di puntare molto sull’aggiornamento professionale degli insegnanti eleggendo una Funzione Strumentale al POF esclusivamente dedicata a tale attività.<sup>1</sup> Il fallimento è stato totale, così come quello di tentare di riorganizzare il lavoro degli Organi Collegiali ed in primis quello del Collegio dei Docenti, deciso con il Dirigente dell’anno precedente e dimenticato nel cassetto con quello dell’anno successivo.

Eppure in questa situazione, solo sommariamente descritta, gli studenti si sono dimostrati, in media, abbastanza sorprendentemente, piuttosto soddisfatti come è emerso da una indagine da me condotta nel 2008

---

<sup>1</sup> Cfr. <http://www.iftisarmellini.it>: POF 2008-09.

attraverso un questionario anonimo somministrato al 90% degli iscritti (Allegato D).

Ed è proprio da questo lavoro che si può dedurre la necessità di modificare radicalmente il modo di “fare scuola”. Gli studenti, stanchi, distratti, poco volenterosi, si appassionano alle lezioni “laboratoriali”, si interessano a quelle in cui riescono finalmente a partecipare attivamente, a fare, magari con le mani, qualche cosa che non dimenticheranno più.

E’ la scuola della lezione frontale, cattedratica, sempre uguale da decenni che è in crisi. Ma dietro a quella scuola c’è l’attuale corpo docente e non si tratta semplicemente di fare dei corsi di aggiornamento, o di acquisire qualche bollino di qualità, e neanche di ottenere qualche finanziamento in più.

E’ ovviamente un problema molto più serio ed articolato perché di natura culturale e sociale oltre che legato alle caratteristiche individuali.

## **2. Ipotesi preliminari, possibili obiettivi, percorso.**

Come detto nella prefazione l’ipotesi di fondo del presente lavoro è quella di ritenere che l’autostima, una grandezza caratterizzante la persona, che nasce e si costruisce sin dalla più tenera età attraverso le relazioni interpersonali, possa funzionare da mediatore, da regolatore, tra dimensioni di carattere cognitivo, emotivo e comportamentale.

Poiché il presente lavoro è finalizzato, risorse e condizioni permettendo, all’intervento nel contesto di riferimento, cioè dell’Istituto Armellini, e non si ritiene che tale intervento possa essere semplice o breve, si utilizzerà l’autostima di base, che, secondo Forsman e Johnson (cfr. capitolo I)

costituisce la componente più stabile e meno velocemente variabile dell'autostima globale.

E' chiaro infatti come in una serie di interventi lunga e complessa non sia il caso di utilizzare una grandezza, l'Autostima Globale, che presenta una variabilità legata ad accadimenti, perfino giornalieri, e che potrebbe, se non "filtrata" con l'utilizzo della sua sola componente più stabile, distorcere la lettura diacronica del modello utilizzato, mascherando eventuali sviluppi, principalmente conseguenti agli interventi, e non legati ad episodi giornalieri.

Quello che si vuole esplorare sono gli insiemi di relazioni docenti-contesti per poter costruire ipotesi su cui ragionare per impostare interventi di sviluppo che modifichino questi insiemi al fine di renderli più produttivi, efficaci ed adattivi soprattutto nei riguardi degli studenti e dei processi di insegnamento-apprendimento.

E' ragionevole ipotizzare, infatti, l'influenza di tali processi sulla autostima degli studenti stessi, e *"...in ambito scolastico un forte senso di autoefficacia favorisce un alto livello di motivazione, sviluppando un interesse intrinseco per le materie scolastiche, raggiungendo in tal modo l'obiettivo fondamentale dell'istruzione che dovrebbe essere quello di trasmettere agli alunni le abilità autoregolatorie necessarie affinché essi si istruiscano da sé. L'autoregolazione non contribuisce solo al successo dell'insegnamento formale ma promuove anche l'apprendimento per tutta la vita"* (Rossi, De Ronzis, 2007; p. 93-94).

Il presente lavoro ha previsto nel Cap I, una fase di approfondita ricerca bibliografica e di analisi di quanto esistente in letteratura sul tema della autostima e della autoefficacy, l'altra notissima grandezza di autovalutazione (self-worth), e della relativa valutazione.

Successivamente, nel Cap. II ci si è occupati del Burnout dei docenti, dimensione legata ad aspetti psicofisiologici e psicosociali concentrandosi maggiormente su quelli relazionali e interpersonali (Carli, 1994).

Si è deciso di utilizzare il MBI di Maslach largamente impiegato in moltissimi lavori in tutto il mondo e validato proprio per la categoria dei docenti anche in Italia. Gli sviluppi più recenti della teoria del burnout (Maslach, Leiter, 1997, 2000) sembrerebbero portare ad un modello più ampio e completo, appaiono, però, più adatti a contesti organizzativi privati, finalizzati al lucro piuttosto che ad organizzazioni pubbliche quale la scuola italiana. Non sono stati reperiti, inoltre, esempi validati in Italia in contesti scolastici.

Nel Cap. III si è sviluppata l'analisi della Motivazione partendo dalle teorie più classiche sino a quelle più recenti ed utilizzabili in questo lavoro. Purtroppo la scala WTMST, ideata in Canada proprio per misurare la motivazione autodeterminata dei docenti, verso le più comuni attività scolastiche, non è risultata essere stata validata in Italia. Si è tentato quindi di adattarla in italiano, ed il presente lavoro potrebbe essere considerato una prova pilota, in vista di una validazione su scala nazionale di questo interessante strumento.

Nel Cap. IV è illustrato in dettaglio l'intero "modello" proposto, alla luce del quale si tenteranno di interpretare i dati raccolti e di indicare possibili linee di intervento rispettivamente nel Cap. V e nel Cap. VI.

La vasta bibliografia utilizzata è stata suddivisa per argomenti e capitoli in modo da poter essere consultata più agevolmente.

Negli allegati è riportata integralmente la lista del software creato per la gestione on-line del questionario.

Si è ritenuto, infatti, il metodo generalizzabile e potenzialmente utile in varie occasioni di lavoro e di ricerca in cui è necessario disporre di uno strumento efficace, rapido ed economico per la raccolta dei dati a distanza.

## **POSTFAZIONE.**

Al termine del presente lavoro che, mi sembra, abbia confermato in larga misura l'ipotesi di fondo della ricerca esplicitata già nel suo titolo:

**“ Autostima: ponte tra il burnout e la motivazione personale dei docenti?”**

voglio ringraziare il neo Dirigente Scolastico la Prof.ssa Rosalba Tridente per la possibilità offertami di informare i colleghi sulla ricerca stessa durante uno dei primissimi Collegi dei Docenti, ringrazio ovviamente anche i colleghi che, seppure a volte con una certa riluttanza, sia attraverso il sito ed il questionario on-line che compilando quello cartaceo, mi hanno consentito di raccogliere i dati necessari alle successive elaborazioni ed interpretazioni.

Gratitudine è dovuta in particolare alle Proff. M.Rosaria Carbone, Cecilia Miconi, Velia Aceto, Claudia Moretti, M.Cristina Fucito, Maria Ventimiglia con le quali più volte sin dallo scorso anno scolastico ho discusso i temi in questione e condiviso alcune idee cardine di questo lavoro.

Ringrazio anche la Dott.ssa Antonia Colasante, psicologa, della IRS EUROPA, che nell'ambito del già citato progetto regionale, ci sta aiutando a riflettere sulla nostra attività e sui contesti in cui si esplica.

Un ringraziamento aggiuntivo, particolare, alla collega Fucito che in qualità di Web Master del sito da noi realizzato per il Corso Serale ha ospitato e gestito il software per il questionario on-line

Per quanto riguarda il futuro mi auguro si possano realmente avviare attività ed interventi sul tipo di quello descritto nel Cap.VI IPOTESI DI SVILUPPO, che, se auto-organizzati e gestiti all'interno della scuola non presentano problemi di costi ma solo di buona volontà ed iniziativa.

Considerando le finalità e la durata sicuramente non breve di tali azioni, si potrebbe inoltre vivacizzarle “simbolizzandole” come occasioni di incontro amicale e, perchè no, conviviale che annacquino e stemperino i toni troppo spesso seriosi, e a volte noiosi, degli impegni di lavoro, tra l’altro non sempre retribuiti.

## **Cap. I. L'AUTOSTIMA.**

### **1. Approcci teorici classici, sviluppi recenti.**

L'autostima è probabilmente uno dei costrutti psicologici più importanti. E' stato oggetto di interesse teorico tra gli studiosi sin dalla fine del diciannovesimo secolo, come appare, anche, dalla seguente citazione di James “... *il nostro modo di sentire, in questo mondo, dipende interamente da cosa noi siamo convinti di essere e di poter fare. E' determinato dal rapporto tra le condizioni reali e quelle potenziali; una frazione nella quale le nostre aspettative sono al denominatore ed i successi al numeratore; per cui, l'autostima è data da Successi su Aspettative*” (James, 1890; p. 310 ).

Oltre ad essere stato uno dei componenti centrali di teorie psicologiche della personalità (Rogers, 1951), l'autostima è stata determinante per la definizione di numerosi processi sociologici quali, ad esempio, la dissonanza cognitiva di Festinger come evidenziato da Steele, Spencer e Linch (1993), la comparazione sociale (Aspinwall, Taylor, 1993). Le discussioni teoriche sull'autostima sono state sempre affiancate da una vasta ricerca empirica.

Recentemente Baumeister (2001), uno dei massimi studiosi della materia, ha verificato la presenza in letteratura di oltre 18.000 lavori sull'autostima fino alla data del 2001. Numerosi in letteratura i lavori che hanno collegato l'autostima a diverse variabili psicologiche, citiamo a titolo di esempio per quanto riguarda variabili positive, incluso il successo occupazionale: (Bachman, O'Malley, 1977; Elliott, 1996; Judge, Bono, 2001; Mortimer,

Finch, Kumba, 1982), per quanto riguarda le relazioni interpersonali positive: (Hendrick, Hendrick, Adler, 1988; Leary, Tambor, Terdal, Downs, 1995; Murray, Holmes, Griffin, 2000; Neyer, Asendorpf, 2001), per gli aspetti di benessere soggettivo: (Campbell, 1981; DeNeve, Cooper, 1998; Diener, Diener, 1995; Fordyce, 1988; Wilson, 1967), per quanto attiene alle percezioni positive tra pari: (Paulhus, 1998; Robins, Hendin, Trzesniewski, 2001), per quanto riguarda i successi scolastici ed accademici: (Hansford, Hattie, 1982; Liu, Kaplan, Risser, 1992; Rubin, 1978), per quello che riguarda la tenacia in presenza di fallimenti: (Cruz-Perez, 1973; McFarlin, Baumeister, Blascovich, 1984; Shrauger, Sorman, 1977), per gli aspetti di autoregolazione e di aumentate capacità di coping: (Greenberg et al., 1999; Heatherton, Herman, Polivy, 1991; Musser, Browne, 1991).

In altri lavori sono stati correlati bassi valori di autostima a numerose problematiche, inclusi sintomi depressivi: (Block, Gjerde, Block, 1991; Reinherz, Giaconia, Pakiz, Silverman, 1993; J. E. Roberts, Gotlib, Kassel, 1996; Whisma, Kwon, 1993), per ricerche su problemi somatici: (Antonucci, Jackson, 1983; O'Connor, Vallerand, 1998; Vingilis, Wade, Adlaf, 1998), per comportamenti antisociali: (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, Caspi, 2002; Owens, 1994; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, 1989).

Una definizione accettabile, in prima approssimazione, per i nostri fini, può essere la seguente: “ *l'autostima corrisponde alla considerazione che un individuo ha di se stesso*” (Galimberti, 1999). Tale considerazione si può esplicare attraverso un atteggiamento, una valutazione cognitiva e/o un insieme di affetti rivolti verso il sé.

Già dalla definizione si evince che è un costrutto che influenza, ed è a sua volta influenzato, da aspetti cognitivi, emotivi, motivazionali e

comportamentali (Campbell, Lavalley, 1993). E' un indicatore di benessere psicologico.

Molti sono stati, come detto, gli approcci degli psicologi di diversi indirizzi teorici che si sono interessati allo studio e alla definizione del costrutto di autostima: approccio della psicologia sociale, approccio psicodinamico, approccio della teoria dell'attaccamento di Bowlby, approccio umanistico di Rogers, approccio cognitivista, approccio della psicologia dello sviluppo. Segue una estrema sintesi dei diversi approcci classici sopra elencati<sup>2</sup>.

### **1.1 L'approccio della Psicologia Sociale.**

Il già citato W. James definiva l'autostima "amore per se stessi". Nella sua impostazione teorica il Sé deriva da una costruzione personale, attiva, su di sé. Tre sono i costituenti del Sé: il "Sé materiale", comprendente tutto ciò cui si può fare riferimento come parte di sé; il "Sé sociale", ovvero la reputazione ed i riconoscimenti che si possono ricevere dagli altri; il "Sé spirituale" cioè l'intero apparato degli stati di coscienza e delle facoltà psichiche.

L'autostima può avere un aspetto generale ed uno specifico: vi sono fluttuazioni nel livello di autostima che dipendono dagli eventi quotidiani, ma persiste un livello di base al quale l'autostima tende a ritornare.

Un altro autore storico della psicologia sociale, C.H. Cooley, intende il Sé come prodotto, passivo, delle interazioni con gli altri: "looking-glass self". Il concetto dell'Io come specchio consiste di tre elementi: l'immaginazione relativa al nostro modo di apparire agli altri; l'immaginazione relativa al loro giudizio su tale apparenza; la risposta

---

<sup>2</sup> Bruzzi Donata, Atti del 5° Convegno Internazionale, "La qualità dell'integrazione scolastica", Rimini 2005

affettiva dell'individuo alla valutazione percepita, costituita principalmente da sentimenti quali l'orgoglio o la frustrazione (Cooley, 1902). Il concetto di sé così come si sviluppa durante l'infanzia, all'interno del gruppo primario, la famiglia, è quello più duraturo e meno facilmente modificabile, anche se la valutazione di sé è un processo che perdura per tutta l'esistenza dell'individuo.

## **1.2 L'approccio Psicodinamico.**

L'acquisizione dell'autostima è strettamente connessa al processo fondamentale dello sviluppo del Sé, e viene quindi letta in chiave evolutiva. Per la formazione di un senso individuale di valore di sé sono cruciali, per Melanie Klein, la formazione di oggetti intrapsichici (Klein, 1952), per Kohut lo sviluppo narcisistico (Kohut, 1971). Le teorie psicodinamiche, in termini generali, descrivono le prime esperienze del bambino come buone o cattive.

Quando i bisogni sono soddisfatti l'esperienza è di benessere e il bambino si sente gratificato. Quando la percezione del cattivo domina su quella del buono, il bambino vive uno stato di frustrazione. L'unione positiva del buono e del cattivo, il primo è dominante sul secondo, produce uno stato di benessere ed una persona con autostima stabile. Se invece la struttura rispecchia l'individuo come non amato, egli vivrà nell'esigenza costante di rinnovare e dimostrare il proprio valore. Lo sviluppo del Sé e del mondo interiore seguono alcune tappe prefissate, denominate "posizioni": "schizo-paranoide" e "maniaco-depressiva". Nella fase di superamento della posizione depressiva se la madre lancia segnali d'amore, il bambino ha la certezza che l'oggetto amato non ha rotture e non è diventato vendicativo. Questo permette al bambino di superare i sentimenti di abbandono e

depressione, e di maturare la certezza della sua bontà e di quella degli altri. Un'assenza di contatto intimo e sereno con l'oggetto d'amore accresce, invece, l'ambivalenza e la paura di annientamento interiore, rallentando o arrestando i processi che permettono di conquistare, nel tempo, la tranquillità interna (Klein, 1940). Lo sviluppo narcisistico della personalità coincide con lo sviluppo di un Sé coerente e organizzato, che è alla base dell'autonomia della persona. L'autostima e le ambizioni e aspirazioni personali sono basate su un narcisismo sano e fondate sul principio di realtà. Quando il bambino vive esperienze di deprivazione emotiva in un ambiente scarsamente empatico, con genitori che non appagano i suoi bisogni, si verifica un arresto nello sviluppo di un narcisismo sano, il bambino quindi non sviluppa un senso di sicurezza in sé, ma soltanto frammenti di sicurezza (Kohut, 1971, 1977).

### **1.3 La teoria dell'Attaccamento.**

Durante l'interazione con la madre, il bambino sviluppa credenze stabili su di essa come presente e accessibile, e su se stesso come degno di amore o meno. Bowlby ha descritto il modello di Sé che emerge dalla relazione di attaccamento come caratterizzato dal senso di essere degno di amore, componente tipica dell'autostima. Se la madre risulta presente, affidabile, risponde quasi sempre alle esigenze del bambino allora il bambino avrà una immagine di sé positiva, di persona degna di amore. Se, viceversa, la madre si dimostra inaffidabile, non risponde alle esigenze del bambino, il bambino avrà una immagine di sé instabile o negativa (Bowlby, 1973).

### **1.4 L'approccio Umanistico.**

Per C. R. Rogers il Sé è “una gestalt a carattere organizzato e di natura costante che consiste nelle percezioni delle caratteristiche relative all’“Io” o al “Me” unitamente a quelle delle relazioni dell’“Io” e del “Me” con gli altri e con i vari aspetti della vita, compresi i valori connessi a quelle relazioni”. Il bisogno di “positive regard” o “considerazione positiva” è la ricerca di amore e accettazione da parte delle persone significative, in particolare i genitori. La “Actualizing tendency” o “tendenza attualizzante” è la fonte centrale di energia, tendenza diretta alla propria realizzazione e allo sviluppo dell’organismo. Il bisogno di considerazione positiva è più forte della tendenza alla “attualizzazione”. Se le condizioni ambientali non permettono la realizzazione di sé, il bambino non tenta le esperienze necessarie per la sua “attualizzazione”, ma si limita alla ricerca del consenso e dell’amore dei genitori. Il modo in cui il bambino può gestire la sua necessità di autorealizzarsi e, al tempo stesso, di ricevere “considerazione positiva” durante l’infanzia influisce sul suo comportamento da adulto: con il tempo, il bisogno di considerazione positiva diventa bisogno di autostima. Chi nel corso del suo sviluppo rinuncia alla realizzazione per ottenere l’amore degli altri, dipenderà dall’esterno e non riuscirà a costruirsi una buona considerazione di sé. Chi può realizzarsi, ottenendo allo stesso tempo una considerazione non condizionata, avrà la possibilità di costruirsi una buona stima di sé e manterrà la tendenza a realizzarsi (Rogers, 1951).

### **1.5 L’approccio Cognitivista.**

Per H. R. Markus il Sé è un sistema di conoscenze, una rete di informazioni che guida la percezione, l’elaborazione e l’integrazione delle esperienze. È un insieme dinamico e sfaccettato, composto da concetti di Sé multipli che riflettono i diversi aspetti della personalità di un individuo. Non

tutti gli schemi di sé sono positivi: ognuno ha concezioni molto precise dei propri attributi positivi e negativi (Markus, 1983). Persone con un basso livello di autostima attribuiscono i fallimenti a fattori interni e, allo stesso tempo, il successo a cause esterne, più frequentemente di coloro che hanno un buon livello di autostima. Per B. Blaine e J. Crocker questa tendenza corrisponde ad un meccanismo di protezione: per chi ha un basso livello di autostima attribuire il successo a cause esterne è un modo per non illudersi e non subire frustrazioni in futuro. In generale, il livello di autostima influenza maggiormente le attribuzioni causali dopo un fallimento, rispetto a quanto incida su quelle seguenti un successo (Blaine, Crocker, 1993).

### **1.6 La Psicologia dello Sviluppo.**

S. Coopersmith ha svolto una ricerca su ragazzi di 10 e 11 anni da cui emerge, tra l'altro, che i bambini raggiungono un buon livello di autostima nel caso in cui genitori accettino totalmente il figlio facendolo sentire apprezzato e considerato, ma nello stesso tempo pongano limitazioni ben definite al comportamento sotto forma di regole chiare e ben definite, esigendone il rispetto ma lasciando anche ampi margini di libertà. Viceversa si avrà un livello di autostima insufficiente se i genitori si dimostrano eccessivamente coercitivi o permissivi, si rapportano ai figli in modo brusco o distante; questo comportamento provoca la sensazione di non essere apprezzati (Coopersmith, 1967).

I ragazzi con elevata autostima sono anche più creativi, meno conformisti e ottengono risultati scolastici superiori a quelli che mostrano un livello di autostima inferiore.

La Harter si è occupata dell'autostima così come si sviluppa durante l'infanzia e l'adolescenza e ha identificato e descritto tre componenti di ciò

che ha definito come il “sistema del Sé”: concetto di sé, autocontrollo, autostima. Il concetto di sé si sviluppa precocemente, tra il primo ed il secondo anno di vita, quando il bambino comincia a riconoscersi come oggetto, e si sviluppa man mano, inizialmente coinvolgendo qualità concrete e assolute, poi sempre più astratte e differenziate.

Durante tutta la crescita, le idee dei bambini sulle caratteristiche proprie e altrui mutano sistematicamente. Durante l’adolescenza comincia a fissarsi l’identità personale, che accompagnerà la persona per tutta la vita. La capacità di autocontrollo è strettamente collegata all’autostima, poiché il bambino capace di governare le proprie attività ed espressioni emozionali può sentirsi “competente”, inoltre ottiene più facilmente approvazione e considerazione positiva dagli altri.

L’autostima corrisponde al “livello di stima globale che un individuo ha per il Sé come persona”, e deriva da un bilancio fra Sé reale e Sé ideale; i risultati che i bambini conseguono che diventano le loro competenze, e l’approvazione che ricevono dagli altri sono alla base dei processi emozionali associati all’autostima (Harter, 1983).

L’autostima segue una linea di sviluppo durante l’infanzia: in età prescolare non si ha ancora una valutazione globale, ma esistono tante valutazioni di sé, legate a situazioni specifiche ed esperienze concrete; nella scuola elementare e media inferiore si hanno valutazioni specifiche ed una generica valutazione globale, che però emerge quale componente quasi esclusiva dell’autostima solo durante l’adolescenza mantenendosi poi relativamente stabile durante l’età adulta.

Le aree di valutazione specifica durante i periodi dell’infanzia non sono stabili: in età prescolare si identificano con l’approvazione sociale dei compagni e dei genitori, le competenze cognitive e le abilità fisiche; successivamente si hanno le performances atletiche, il successo scolastico,

l'aspetto fisico, l'accettazione da parte dei coetanei e la cognizione del proprio valore generale.

Un'autostima globale positiva si basa su un rapporto con i genitori soddisfacente, sull'autocontrollo dei sentimenti negativi, sull'autoaccettazione e sulla condotta interpersonale.

Durante l'adolescenza, l'accettazione da parte del gruppo dei coetanei acquisisce sempre più importanza, come pure il grado di integrazione dei propri mondi: familiare, scolastico, lavorativo.

### **1.7 Linee di sviluppo recenti.**

Per gran parte della sua storia, l'autostima è stata vista quale costrutto monodimensionale variabile da valori bassi, considerati negativi, a valori alti visti come positivi (Rhodewalt, Tragakis, 2003).

Come osservato (Deci, Ryan, 1995; p.31), la conclusione popolarmente accettata riguardo l'autostima è stata per lungo tempo: più ce n'è e meglio è. Questa conclusione, non è oggi più considerata del tutto adeguata.

Numerose ulteriori specificazioni sono state considerate quali ad esempio quella di "stabilità" e "instabilità" dell'autostima (Kernis, Goldman, 2003) con tutte le possibili ripercussioni a livello cognitivo, emozionale, comportamentale; quella di autostima "implicita", automatica, inconscia, ed "esplicita" (Farnham, Greenwald, Banaji, 1999); quella di autostima "difensiva" e "non difensiva" (Schneider, Turkat, 1975).

Molti autori, seppure con terminologie e sfumature diverse, hanno voluto precisare la differenza tra una componente dell'autostima variabile con molta lentezza, "quasi stazionaria" si direbbe in alcune discipline tecnico-scientifiche, ed una più rapidamente dinamica legata agli eventi della vita.

Forsman e Johnson parlano, come meglio discusso nel relativo capitolo,

di “basic self-esteem” cioè di autostima di base e di “earning self-esteem” cioè di autostima acquisita (Forsman, Johnson, 1996).

Altri autori indicano una autostima “contingente” ed una “autostima vera” (Deci, Ryan, 1995; Crocker, Wolfe, 2001). Altri ancora (Hallsten, Josephson, Torgen, 2005) studiando la sindrome del burnout (cfr. capitolo relativo) criticano l’uso dell’autostima misurata dalla scala di Rosenberg cioè “l’autostima globale” (Rosenberg M., Schooler, Schoenbach, Rosenberg F., 1995), nella comprensione del fenomeno del burnout. Questi autori ritengono, infatti, che questa misurazione contrasti con definizioni di autostima più specifiche, più collegate a domini precisi quali: l’apparenza fisica, le capacità, il raggiungimento di obiettivi, lo spirito di appartenenza.

Definiscono, infatti, una “performance-based self-esteem” cioè una autostima legata alla prestazione, che si riferisce ad un tipo possibile di autostima contingente che non consente, forse, di stabilire adeguatamente il livello di autostima, ma aiuta a comprendere come l’autostima si configuri e si mantenga. Con tale costrutto elaborano un modello di burnout, non lineare, in cui un’alta motivazione iniziale può essere espressione della necessità di mantenere o aumentare l’autostima globale o una specifica autostima. Il burnout sarebbe quindi il fallimento del tentativo di schivare o di aumentare una autostima fragile tentando di raggiungere specifici risultati contingenti ed auto rinforzanti.

La visione moderna dell’ autostima evolve, quindi, da monodimensionale a costrutto multidimensionale, da autostima massima ad “autostima ottima, autentica e stabile” (Kernis, 2003), da grandezza statica a processo on-line.

E’ vista da alcuni (Rhodewalt, Tragakis, 2004) come aspetto centrale dell’auto-regolazione intesa come definizione e mantenimento della propria auto-immagine.

Altri autori (La Guardia, Ryff, 2003), partendo da una sostanziale

approvazione dei lavori di Kernis (op.cit.) verso una interpretazione dell'autostima in relazione all'"autenticità" così come al funzionamento ottimale, suggeriscono sviluppi ulteriori sia di concettualizzazione teorica che di misurazione empirica in un'ottica di attenzione alle dinamiche processuali intrapersonali ed interpersonali e alle loro relazioni con i parametri biopsicosociali di salute ottima.

La conseguenza più importante dell'autostima è la sua influenza sullo stato emotivo generale dell'individuo, che a sua volta influenza il grado di motivazione e di interesse nelle occupazioni proprie di ogni età si veda per esempio la già citata stretta associazione tra scarsa autostima e depressione.

Naturalmente esistono, in letteratura, anche autori che si pongono quesiti di carattere più sostanziale nei confronti del costrutto dell' autostima. Heatherton e Wyland (Heatherton, Wyland, 2003) stemperano le ipotesi di Kernis, osservando che per tale autore l'autostima incorpora praticamente tutti gli aspetti positivi della condizione umana in una rappresentazione forse troppo idealistica e applicabile a troppo pochi individui. Essi si chiedono se esiste veramente un tale tipo di costrutto e perché una persona dovrebbe possederlo.

Jennifer Crocker e Noah Nuer (Crocker, Nuer, 2004), commentando la Teoria della Gestione del Terrore (TMT), rivisitata da Pyszczynski et al. (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, Schimel, 2004) che indica la necessità dell'autostima quale mezzo per gestire l'ansia esistenziale causata dalla paura della morte, si chiedono se, l'aspirare all'autostima sia una effettiva soluzione al problema dell'ansietà, e se tale costrutto rappresenti una reale necessità per la persona.

Un problema centrale alla base, anche, di molte discussioni teoriche è quello della sua abituale autovalutazione, tramite, questionari auto compilati. Anche Kernis (op.cit) riconosce, infatti, che tale procedura è

notoriamente poco realistica ed accurata, e riflette l'accesso limitato che gli individui hanno alle proprie autoconoscenze.

## **2. L'Autostima e l' Autoefficacia.**

Albert Bandura, canadese, docente e ricercatore nell'Università di Stanford, definisce, in ambito sociocognitivista, il senso di autoefficacia come *“la convinzione, nelle proprie capacità d'organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno, in modo da raggiungere i risultati prefissati”* (Bandura, 1986; p.15).

A livello teorico generale, la self-efficacy è stata studiata e concettualizzata attraverso due linee di sviluppo teorico principali: una prima prospettiva considera tale costrutto un tratto globale e generalizzato di personalità ravvisabile in vari ambiti (Chen, Gully, Whiteman, Kilcullen, 2000; Judge, Locke, Durbam, 1997; Chen, Gully, Eden, 2001).

La seconda prospettiva, afferente, appunto, alla teoria sociocognitiva di Bandura considera la self-efficacy come una variabile specifica per un determinato ambito o in altri casi come una variabile specifica per un determinato compito, volta a predire un comportamento circoscritto.

I ricercatori della prima linea teorica hanno evidenziato come la "General Self-Efficacy" (GSE) sia un tratto globale di personalità importante per far luce sulle differenze individuali in termini di motivazioni, attitudini, apprendimento e task performance. Judge, Erez e Bono hanno definito la GSE come la percezione relativa alla propria abilità di rendimento in attività plurime e variegata, rilevando le differenze individuali nella tendenza a considerare se stessi capaci o incapaci di fronteggiare le richieste del compito nelle più differenti situazioni e contesti (Judge, Erez, Bono, 1998).

Questi autori hanno sviluppato il concetto di autoefficacia generalizzata, GSE, intesa come fiducia generale che una persona possiede, riguardo la propria capacità di portare a termine con successo, attività diverse in vari ambiti. La percezione delle proprie abilità andrà ad influenzare sensibilmente quanto impegno le persone investiranno nello svolgimento di un compito, la perseveranza ed il livello di soddisfazione che deriva dal raggiungimento dell'obiettivo. In tale ottica si ritiene che una persona può presentare differenti livelli di autoefficacia, a seconda degli ambiti indagati, in quanto è possibile padroneggiare maggiormente attività o occupazioni in alcuni campi piuttosto che in altri. Le convinzioni di efficacia devono quindi essere misurate attraverso giudizi particolareggiati su capacità che possono variare a seconda delle sfere di attività o dei livelli di difficoltà del compito all'interno di un dato ambito di attività.

Secondo la prospettiva socio-cognitivista, la self-efficacy si riferisce alle aspettative che una persona ha circa le proprie capacità di ricorrere alle risorse necessarie per far fronte alle richieste dell'ambiente. Bandura, a tal proposito, fa una distinzione tra aspettative di efficacia e aspettative di risultato, definendo le prime una convinzione circa le proprie capacità di mettere in atto un corso di azioni adeguato per raggiungere livelli di prestazione prefissati e le seconde come giudizio circa le probabili conseguenze che tali azioni produrranno (Bandura, 1997).

Queste due diverse impostazioni teoriche hanno contribuito a rendere vivo il dibattito scientifico sulla natura del costrutto di self-efficacy, determinando al riguardo numerose ricerche a livello internazionale (Labone, 2004; Schyns, 2004).

Bandura considera l'autoefficacia come una variabile in grado di predire comportamenti, affetti e processi cognitivi, egli afferma che ogni persona compie scelte, trova motivazioni e regola il suo comportamento basandosi

sul proprio sistema di convinzioni. Nessun meccanismo di autoregolazione è più essenziale e pervasivo delle convinzioni di efficacia personale. Questo sistema di convinzioni è il fondamento del comportamento umano. Tutti gli altri fattori che orientano e motivano il comportamento affondano le radici nella convinzione centrale di poter produrre cambiamenti con le proprie azioni. Tale convinzione ha un ruolo centrale per il modo in cui le persone costruiscono e vivono la loro vita. Per quanto riguarda le convinzioni di efficacia sulla gestione delle emozioni e delle relazioni interpersonali, si evidenzia una stretta relazione tra efficacia emotiva relativa alla regolazione dell'affettività negativa e all'espressione dell'affettività positiva ed efficacia interpersonale, cioè le convinzioni relative alla gestione delle relazioni con profitto e soddisfazione.

Le aspettative di efficacia possono originare da quattro fonti principali: le “esperienze personali”, che costituiscono la fonte più proficua per acquisire un forte senso di autoefficacia e rappresentano la memoria di situazioni passate affrontate con successo.

Le esperienze di padronanza personale consolidano le aspettative future, mentre esperienze negative producono l'effetto opposto. Un solido senso di efficacia richiede, invece, perseveranza e impegno nel superamento degli ostacoli.

L' “esperienza vicaria” è fornita dall'osservazione di modelli. Vedere persone simili a se che raggiungono i propri obiettivi attraverso l'impegno e l'azione personale incrementa in noi la convinzione di possedere quelle stesse capacità. Ugualmente, vedere persone che falliscono, nonostante l'impegno, indebolisce il nostro senso di efficacia. La “persuasione” consolida la nostra convinzione di essere in possesso di ciò che occorre per riuscire. Purtroppo le aspettative di efficacia che ne derivano sono meno forti di quelle prodotte dall'esperienza pratica.

Nel valutare le proprie capacità le persone si basano, anche, sugli “stati emotivi e fisiologici”.

Spesso le situazioni di stress e la tensione vengono percepite come il presagio di una cattiva prestazione.

La parola stress deriva dal latino “strictus”, stretto, serrato e sembra che tale fenomeno fosse già noto nei tempi passati (Rossati, Magro, 1999; p. 15). Come espressione anglosassone, difatti, esso veniva usato nel XVII secolo con il significato di difficoltà, avversità mentre nel XVIII e XIX secolo ha acquisito il significato di forza, pressione, tensione. Secondo gli studi recenti il termine stress è stato utilizzato a lungo nel linguaggio della metallurgia nell’ambito della quale si era soliti mettere sotto stress le travi metallurgiche al fine di provarne l’effettiva resistenza. A questa immagine di tensione e sovraccarico si può ricondurre una prima definizione dello stress.

Non è l’intensità delle reazioni emotive e fisiche ad essere importante, quanto piuttosto il modo in cui esse vengono percepite ed interpretate (Bandura, 1986, 1995, 1997).

Bandura sostiene che le convinzioni di efficacia regolino il funzionamento di quattro processi principali: esse hanno, infatti, effetti sui “processi cognitivi”, cioè quei processi che permettono alla persona di porsi degli obiettivi e di pianificarne mentalmente le linee d’azione e gli strumenti più efficaci per raggiungerli cioè le capacità di problem-solving. Chi possiede un alto senso di autoefficacia visualizza mentalmente, con più facilità, immagini in cui si vede vincente e queste immagini forniscono una guida ed un sostegno per le azioni che andrà a mettere in opera. Viceversa, coloro che hanno un basso livello di autoefficacia si trovano ad essere in preda a dubbi su se stessi. Assumono inoltre un ruolo chiave nell’autoregolazione delle “motivazioni”, attraverso l’influenza esercitata

“sull’attribuzione causale”, sulle “aspettative del risultato” e sugli “obiettivi rappresentati cognitivamente”. Influenzano poi i “processi di scelta”. Le persone sono anche il prodotto dell’ambiente in cui vivono. Le “convinzioni di efficacia” possono influenzare le attività che si intraprendono ed i contesti ambientali in cui si è scelto di accedere. Le persone evitano gli ambienti che considerano al di là delle proprie capacità e scelgono le attività e gli ambienti che ritengono stimolanti. In ultimo le convinzioni di efficacia regolano i “processi affettivi”. Quanto più forte è il senso di efficacia, tanto più le persone sono vigorose nell’affrontare situazioni problematiche stressanti e tanto maggiore è il loro successo nel modificarle. Un basso livello di autoefficacia può alimentare ansia e depressione. L’umore e l’autoefficacia si alimentano reciprocamente in modo bidirezionale.

Da quanto sopra si evince una stretta relazione tra autostima ed autoefficacia. Al di là delle numerose diatribe teoriche sulla questione, certamente rinforzate, anche, dalle diverse possibili definizioni ed accezioni di entrambi i costrutti da parte di numerose correnti ed autori, resta il fatto che sia l’autostima che l’autoefficacia condividono alcuni aspetti quali: la centralità delle competenze percepite, l’apprendimento esperienziale, la comparazione sociale, una natura multidimensionale e dominio-specifica, l’apprezzamento sociale percepito quale principale input informazionale. Entrambi sono correlati alle motivazioni alle emozioni e alle prestazioni a vari livelli.

Emergono comunque anche alcune differenze quali: separazione (autoefficacia) tra aspetti cognitivi ed emotivi piuttosto che integrazione (autostima), una valutazione delle competenze legata al raggiungimento (autoefficacia) degli obiettivi piuttosto che una valutazione pesantemente normativa (autostima), giudizi e valutazioni contestualizzati (autoefficacia) piuttosto che generalizzati (autostima), struttura gerarchica di diversa

pesantezza (maggiore per l'autostima), orientamento al futuro (autoefficacia) piuttosto che al passato (autostima).

Osserviamo che il dibattito Self-esteem Versus Self-efficacy si è sviluppato in letteratura, soprattutto in ambito scolastico, nel tentativo di individuare l'approccio più utile nello studio della situazione degli studenti (Lewis, 2007; Stevenson, 1994; Chen, Gully, Eden, 2004). Occorre notare a tale proposito che una delle, presunte, differenze più importanti è relativa ai fattori causale e temporale, nel senso che si ritiene che l'autostima sia non un antecedente ma una conseguenza dei risultati scolastici (Holly, 1987).

Questa visione risente, ovviamente, di un approccio modellistico datato, di carattere esclusivamente deterministico e lineare non accettabile alla luce delle concezioni più moderne di sistemi controreazionati di natura circolare e dinamica.

Nella presente ricerca si è deciso di utilizzare il costrutto della autostima nella sua concezione di Basic Self-Esteem (Forsman, Johnson, 1996) per motivi che saranno illustrati più in dettaglio in seguito; alcune di queste ragioni, deducibili dalla trattazione sin qui svolta, vengono di seguito anticipate.

La nozione che l'autoefficacia sembri essere più utile dell'autostima poiché direttamente riferibile agli obiettivi scolastici (Stevenson, 1994), è probabilmente accettabile, ma è riferita agli studenti, per l'appunto, e non agli insegnanti. Il pericolo ravvisato dallo stesso autore relativo al "consolidamento" dell'autostima degli studenti grazie al feed-back positivo "forzato" dei docenti nei loro confronti anche in caso di scarsa qualità della performance scolastica è altrettanto ragionevole ma, come detto, la presente ricerca si basa sullo studio dell'autostima degli insegnanti e non degli studenti.

La misura dell'autoefficacia, ovviamente nel senso di autoefficacia percepita, degli insegnanti è stata, in realtà, utilizzata in altri lavori (Friedman, 2003), ma in un Paese, Israele che ha tradizioni scolastiche molto diverse da quelle italiane, e valutata solo insieme al burnout e non, come nel presente lavoro, anche insieme alla motivazione professionale dei docenti.

Da altri lavori citati (Chen, Gully, Eden, 2004) si evince che l'autostima è più correlata, e funge prevalentemente da mediatore del sistema affettivo, mentre l'autoefficacia avrebbe compiti analoghi nei confronti del sistema motivazionale. I risultati di quest'ultimo lavoro dimostrano che gli stati emotivi ed affettivi mediano in modo differente le correlazioni della self-efficacy e della self-esteem, nei confronti della esecuzione del compito.

Anche alla luce di ciò, poiché il nostro modello utilizza il burnout ed il sistema delle motivazioni professionali, si è ritenuto più utile completare il modello stesso con l'autostima di base. Infine, per quello che può valere, una grossa percentuale dei lavori di Bandura et al., sull'auto-efficacia, si riferisce, e non solo nel mondo scolastico, a bambini, adolescenti, o giovani adulti, in genere studenti, e più raramente ad adulti. Si tratta di solo una dozzina di lavori sui circa 50 presenti nella banca dati Psycinfo.

Esistono anche ricerche italiane sull'argomento come quella di Blasi, Di Chiacchio, Russo, Scalera, del 2002 ([www.erikson.it/erikson](http://www.erikson.it/erikson)) dal titolo “*SELF-EFFICACY, PERCEZIONE DI CONTROLLO, ANSIA E STRATEGIE DI COPING IN SITUAZIONI SCOLASTICHE: UN MODELLO STRUTTURALE LISREL*” basata, anch'essa, su un gruppo di studenti che facevano parte del campione italiano relativo ad una più vasta ricerca internazionale effettuata per l'OCSE sulle competenze cross-curricolari. Si tratta di un campione rappresentativo della popolazione studentesca italiana di 15 e 18 anni, i cui criteri di selezione sono stati fissati dal consorzio internazionale di cui l'Italia fa parte.

### **3. L'Autostima di Base (Basic SE) e la Basic SE Scale.**

Come sostenuto dagli stessi Forsman e Johnson nella prefazione alla edizione italiana della Basic Self-Esteem Scale (Forsman, Johnson, Ugolini, Bruzzi, Raboni, 2003), il motivo principale per lo sviluppo della scala in questione è stato la volontà di separare l' "essenza" dell'autostima non legata a specifiche contingenze, dagli aspetti di autovalutazione (self-worth) associati a fattori esterni quali competenze, abilità, accettazione sociale, e aspetto fisico.

Il contenuto delle scale dell' autostima globale esistenti, fa riferimento, in genere, ad un insieme di questi aspetti interni ed esterni dell'autovalutazione (Tafarodi, Swann, 1995).

Gli autori svedesi hanno invece distinto la Basic self-esteem scale che misura l'autostima di base dalla Earning self-esteem scale (Forsman, Johnson, 1996), che misura quella legata alle competenze acquisite, consentendo così, tra l'altro, di testare sperimentalmente l'ipotesi che le competenze raggiunte, come sorgente di autostima, giochino un ruolo diverso per le persone a seconda del loro livello individuale di basic self-esteem (Forsman, Johnson, 1996). Un altro motivo addotto dagli autori è stata la volontà di creare un modo di intendere e di misurare l'autostima fondato su basi teoriche, con riferimento alle condizioni primarie di integrazione dell'IO e di sviluppo narcisistico (Forsman, 1989; Kernberg, 1975; Kohut, 1971).

Infine l'utilizzo di affermazioni più indirette rispetto, per esempio, a quelle presenti nella scala RSE di Rosenberg (Rosenberg, 1965) uno degli

strumenti più diffusi ed utilizzati nel mondo, che misura l'autostima globale, ed è stato tradotto e validato anche in Italia (Prezza, Trombaccia, Armento, 1997), porta ad una minore suscettibilità di "bias" di risposta legati alla presentazione del Sé, come la desiderabilità sociale, l'acquiescenza e le difese narcisistiche (Forsman, 1993b; Silber, Tippet, 1965).

Sottoponendo ad una serie di analisi fattoriali gli item di diverse scale di autostima esistenti, gli autori hanno verificato che la dimensione di basic self-esteem emergeva quale primo di due fattori indipendenti. Il risultato finale è stato la creazione di questa scala che si riferisce all'autostima quale *"...capacità di avere relazioni aperte calorose e gratificanti con gli altri, e alla libertà di esprimere emozioni di base con un senso di sicurezza, integrità ed assertività"*.

La piena validità dello strumento è stata testata nell'ambito di studi sperimentali e clinici, l'attendibilità è risultata alta su campioni svedesi, finlandesi, e inglesi (Forsman, Johnson, 1996; Johnson, Paananen, Rahinanti, Hannone, 1997) e recentemente, come detto, anche in Italia.

Ricapitolando il pensiero dei coautori della versione italiana, l'interesse per questa scala, che misura quel particolare tipo di autostima che si sviluppa, prevalentemente, durante l'infanzia attraverso le relazioni del bambino con le figure significative, e che quasi si stabilizza, seppure in modo dinamico, nell'adulto come caratteristica di personalità relativamente indipendentemente dalle competenze e dai successi raggiunti o dalla approvazione degli altri, risiede anche nel fatto che il numero di strumenti attualmente disponibili per valutare adeguatamente tali aspetti, specialmente per gli adulti, è piuttosto limitato.

Gli autori svedesi hanno costruito le loro scale partendo da considerazioni teoriche ispirate alle teorie psicodinamiche da un lato, in particolare, come detto, importanti i contributi di Klein, Kohut, Kernberg, e dall'altro

all'approccio umanistico di Rogers. Per quanto riguarda i contributi delle teorie psicodinamiche Forsman e Johnson affermano che *"...essenzialmente queste teorie trattano dell'esperienza complessiva dei bambini di ciò che li circonda come gratificante o non gratificante, e del grado in cui riescono ad integrare queste esperienze interne in buone e cattive con un Sé integro e ben funzionante. La prima acquisizione e la successiva stabilizzazione dell'autostima sono strettamente collegate allo sviluppo narcisistico... Se lo sviluppo narcisistico è adeguato, il Sé interiore e gli oggetti interni nel bambino emergono nelle interazioni quotidiane con gli altri significativi e costituiscono una struttura dell'IO ben integrata e carica di energie libidiche. Questa unione di successo riflette l'individuo come oggetto degno di amore e fornisce alla persona una autostima relativamente stabile e uno stato di benessere interiore ... Queste reazioni agli input ambientali sono mediate essenzialmente dall'affettività e quindi regolate dal sistema nervoso autonomo. Questo tipo di temperamento e di disposizione caratteriale è ritenuto comunemente destinato a rimanere stabile, di lunga durata... Siamo quindi motivati teoricamente a vedere la basic self-esteem come l'aspetto più statico dell'autostima. L'analisi delle misure di autostima più utilizzate dimostra come queste non prevedano riferimenti alla relazione tra individuo e i suoi istinti, pulsioni o emozioni di base, sotto forma di amore e aggressività, e di ciò che ne deriva. Si potrebbe sostenere che queste emozioni, e il modo in cui l'individuo le utilizza, formino le basi del nostro modo di essere e che le nostre relazioni con noi stessi e gli altri, sotto questi aspetti... Costituiscono il grado di stima, valore e rispetto che possiamo avere per noi stessi. Si potrebbe inoltre affermare che la capacità di amare ( e anche di essere aggressivi, nella forma del comportamento assertivo ) è ciò che dà all'uomo il più genuino senso di autostima, rispetto di se stesso e attribuzione del proprio valore. Quindi l'autostima potrebbe non essere*

*qualcosa che l'individuo pensa a proposito di se stesso, ma la reazione immediata dell'organismo agli input ambientali: quando l'input è percepito come buono è accettato e produce piacere; quando è percepito come cattivo è rifiutato e tenuto a distanza... L'autostima potrebbe essere considerata come una qualità della percezione individuale al pari della visione o dell'udito, oppure come un filtro che, con più o meno amore riceve o rifiuta l'input all'organismo, più o meno amato. D'altra parte, una bassa autostima crea confusione sul fatto che un oggetto sia buono o cattivo, o possa essere rifiutato o accettato, tanto più che, nei casi gravi, gli oggetti buoni vengono rifiutati e quelli cattivi accettati: in questo modo può emergere una completa mancanza di autostima” (Forsman, Johnson, 1996; p. 3).*

In una pubblicazione precedente gli autori avevano messo in luce anche i collegamenti teorici tra la Basic Self-Esteem e la teoria di Rogers: “ ... come sostiene Rogers, l'autostima dipende dal grado in cui il bambino viene accettato per i suoi meriti. La considerazione positiva incondizionata da parte degli altri significativi viene sostituita dalla sua auto considerazione positiva incondizionata” (Johnson, Forsman, 1995; p. 2).

Proprio il concetto di “auto considerazione positiva incondizionata” sarebbe molto vicino secondo gli autori alla Basic self-esteem.

La Earning self-esteem si riallaccia invece alle teorie di James, Mead e Cooley.

In diversi lavori collegati, gli autori elaborarono e validarono entrambe le scale, utilizzando anche la RSE di Rosenberg, il Coopersmith Self-esteem inventory (Coopersmith, 1967), l'Eysenk Personality questionnaire (Eysenck, Eysenck, 1975) per la misura dell'estroversione e del neuroticismo, la Text-Anxiety Scale (Sarason, 1978) con lo scopo di verificare che l'autostima correlasse positivamente con l'estroversione

(validità convergente) e negativamente con il neuroticismo e l'ansia (validità divergente). Vennero inoltre somministrati test di personalità e una scala per la desiderabilità sociale. Tali scelte furono giustificate dagli autori come possibilità di trovare correlazioni tra l'autostima e qualità, tratti e comportamenti. I risultati furono che la Basic SE correlava positivamente e significativamente con le altre due misurazioni dell'autostima, quelle di Rosenberg e di Coopersmith, e con l'estroversione, e negativamente con il neuroticismo, l'ansia da test, e il tipo A di personalità. Si verificava inoltre una assenza di correlazione con la Earning SE che quindi sembrava misurare un costrutto diverso. Inoltre le correlazioni tra Basic SE ed i dati demografici di età e genere risultarono nulle.

Successivamente il punteggio alla Earning Self-esteem fu confrontato, secondo il metodo creato da McClelland e collaboratori (McClelland et al., 1953), con la misura del "bisogno di successo" (cfr. p. 70) ed entrambi andavano nella stessa direzione facendo nascere l'ipotesi che tale scala potesse essere usata per misurare il bisogno di guadagnare autostima tramite l'acquisizione di competenze e di approvazione da parte degli altri.

Varie altre ricerche degli autori su entrambe le scale del loro modello (Johnson, Forsman, 1995; Johnson, 1997; Johnson et al., 1997; Johnson, 2002) ne confermarono la attendibilità cioè la coerenza interna e la stabilità nel tempo, la validità di costrutto e predittiva. Gli item sono stati inoltre selezionati al fine di minimizzare il bias di risposta.

#### **4. L'adattamento italiano della Basic Self-Esteem Scale.**

Nel lavoro già citato di adattamento italiano della Basic SE gli autori, Bruzzi, Ugolini e Raboni, descrivono il procedimento attraverso il quale è

stata realizzata la versione italiana definitiva della scala.

L'adattamento è avvenuto in più fasi: traduzione dello strumento con il metodo della Back-Translation (Woodcock, 1985) grazie a cinque diverse traduzioni dall'inglese all'italiano e viceversa, da parte di interpreti e traduttori di madrelingua e adeguata permanenza in paesi anglofoni e in Italia; somministrazione del test Basic SE, ed anche della scala di Rosenberg e di quella di Eysenck nelle versioni validate in Italia (Sanavio et al., 1997; Prezza et al., 1997), ad un campione di 100 soggetti, giovani adulti, allo scopo di valutarne le proprietà psicometriche, l'attendibilità e la validità con particolare riferimento al costrutto; l'Item Analysis basata sullo studio della correlazione item-totale, la proporzione di adesione, l'indice di discriminazione e l'attendibilità dell'Item; l'elaborazione di una forma breve che ha ridotto il numero degli item da trentotto a ventidue mantenendo inalterato a 0,87 il valore "alfa" di Cronbach e quindi la sua coerenza interna. I risultati hanno confermato che la versione italiana della scala sia dotata di validità congruente, poiché correla positivamente con un'altra misura dello stesso costrutto, di validità convergente, poiché correla positivamente con l' "estroversione" con cui si ipotizzava essere connesso positivamente (Celani, 2002; p. 98) e di validità divergente poiché correla negativamente con il neuroticismo con cui si ipotizzava essere connesso negativamente (Celani, op.cit. ), la traduzione e la riduzione alla forma breve, quindi non hanno influito sulla determinazione del costrutto che lo strumento intende misurare.

Successivamente, quindi, previo riordino degli item all'interno del test per evitare l'effetto contesto dovuto all'ordine delle domande, la versione tradotta e ridotta è stata somministrata, insieme ad altri test componenti la batteria a 500 soggetti di cinque fasce d'età a partire dai diciotto anni, equamente divisi in base al genere.

Dai risultati statistici si evince che la media dei punteggi è 82,43 con deviazione standard pari a 12,79; gli item sono tutti sufficientemente discriminativi, le correlazioni item-totale sono elevate, il valore alfa di Cronback è pari a 0,85, leggermente inferiore alla versione inglese ma comunque ottimo (De Vellis, 1991), la stabilità nel tempo dopo 6-9 settimana su un campione casuale di 40 soggetti è stata buona, la correlazione tra la Basic SE e la EPQ-R di Eysenk e la RSE di Rosenberg sono state significative confermando la validità di costruito.

La struttura fattoriale della scala a due fattori è simile a quella della versione originale con i fattori rispettivamente espressione delle “energie libidiche” e delle “energie aggressive” anche se non perfettamente sovrapponibile. Ciò si può spiegare anche a causa del diverso numero di item (22 invece di 38).

Il primo fattore (libido) (cfr. p. 105) sembra indagare la capacità dell'individuo di valutare in se stesso quelle caratteristiche che sono generalmente considerate positive ed accettabili come la capacità di avere relazioni calde e intense con gli altri, di apprezzare se stessi e le proprie reali emozioni.

Il secondo fattore (aggression) (cfr. p.105) sembra analizzare quanto il soggetto sia in grado di stimare i propri limiti in termini di caratteristiche psicologiche negative, come il sentimento di inutilità, l'umiliazione, l'inferiorità rispetto agli altri, l'apatia e la paura delle opinioni altrui e questi aspetti non sembrano affatto sovrapponibili a quelli rilevati dagli autori svedesi e da loro denominati “aggression” seppure in senso assertivo. Lo studio delle caratteristiche socio-demografiche ha convalidato l'ipotesi che l'autostima di base sia indipendente da influenze relative alle competenze, alle differenze di genere, e a quelle di età, perlomeno fino ai 50 anni. Nei soggetti più anziani, infatti si è notata una progressiva diminuzione dei

valori, probabilmente, ed in accordo alle teorie della psicologia del ciclo di vita (Carstensen, 1997; Chattat, 2000), non dovuta ad una mancanza di stabilità del test ma ad una vera propria ristrutturazione inevitabile dell'esistenza. Segue la versione ridotta a 22 item del test italiano, per ognuno di essi il soggetto dichiarerà il suo accordo o disaccordo indicando un valore tra 1 e 5 per ogni affermazione.

### **AFFERMAZIONI**

- 1. Riesco ad esprimere liberamente ciò che provo.**
- 2. Non mi sento mai inferiore alle persone che conosco.**
- 3. Piaccio facilmente.**
- 4. Non mi fido delle sensazioni.**
- 5. A volte mi sento così giù che niente sembra essere importante.**
- 6. Mi sento a mio agio quando sono con le altre persone.**
- 7. Ho paura del sesso.**
- 8. Spesso sento il bisogno di spiegare agli altri il perché delle mie azioni.**
- 9. Sono soddisfatto di essere la persona che sono.**
- 10. Ammetto i miei sentimenti qualunque essi siano: frustrazione, gioia, delusione, spirito di vendetta o gelosia.**
- 11. Mi sento inferiore ad alcuni dei miei amici.**
- 12. Mi sento al sicuro.**
- 13. Non ho mai dubitato della mia capacità sessuale.**
- 14. A volte mi sento totalmente inutile.**
- 15. Non sono inibito.**
- 16. Mi sento positivo ed ottimista riguardo alla vita in generale.**
- 17. Sono soddisfatto di come vivo la mia sessualità.**
- 18. Sono abbastanza contento.**
- 19. Molte volte mi trattengo dal chiedere qualcosa di cui ho bisogno per paura di ricevere un "no".**
- 20. Mi sento apatico.**
- 21. Mi sento spesso umiliato.**
- 22. Credo di sforzarmi per impressionare la gente. So di non essere quello che sembro.**

## **Cap. II. Il BURNOUT.**

### **1. Approcci teorici classici, sviluppi recenti.**

La parola burnout, come riferito da Paine, è utilizzata inizialmente negli Anni '30 nel gergo sportivo e indica il fenomeno per il quale un atleta, dopo alcuni anni di successi, si esaurisce, si brucia e non può più dare nulla agonisticamente (Paine, 1982).

Successivamente a partire dalla metà degli anni '70 entra nella terminologia del mondo del lavoro, in particolare nella letteratura riguardante le professioni d'aiuto quali ad esempio la professione medica, quella socio-operativa e quella docente (Freudenberger, 1974).

Burnout è traducibile in italiano con bruciato, esaurito, scoppiato, può essere visto come il crollo dell'operatore rispetto alle aspettative derivanti dall'attività professionale, indica il suo cedimento a livello fisiologico, il fallire, il venire a mancare, il far difetto, il diventare debole, il logorarsi, lo stancarsi, l'esaurirsi, il giungere al limite, lo scaricarsi, lo svuotarsi (Pellegrino, 2000; p. 1).

E' un termine che non è ancora contemplato né dal DSM-IV TR, né dall'ICD-10 cioè dai maggiori sistemi di classificazione internazionale delle patologie psichiatriche, non ha ricevuto nessun riconoscimento istituzionale ed è spesso, almeno in Italia, trascurato perfino dai sindacati della scuola, anche se sembra riguardare i docenti in misura maggiore rispetto ad altre professioni, e, tra i primi ad accorgersene fu proprio un grande sindacato (Cisl, Università di Pavia, 1979).

A volte il burnout è stato erroneamente interpretato come scarsa motivazione, incompetenza, fragilità psicologica, anche se ha ovviamente molto a che vedere con tutti questi aspetti, ed uno degli scopi del presente

lavoro è proprio quello di studiare un modello che comprenda gli aspetti motivazionali, quelli del burnout e quelli della autostima individuale.

Il termine è stato introdotto in psicologia, tra i primi, da Maslach per indicare una malattia professionale degli operatori d'aiuto (Maslach, 1976). Oggi il suo campo di indagine si è esteso, è diventata una patologia comportamentale a carico di tutte le professioni ad elevata implicazione relazionale. Chermis e Maslach sono stati i primi a studiare il fenomeno (Maslach, 1976, 1978a, 1978b, 1979, 1981, 1982; Maslach, Jackson, 1979, 1981a, 1981b, 1982, 1984a, 1984b, 1985, 1986; Chermis, 1980a, 1980b), senza dimenticare i contributi di Pines e Aronsons (Pines, Kafry, 1978; Pines, Maslach, 1978, 1980; Pines, Aronsons, 1981, 1983, 1988) e quelli italiani di Del Rio (Del Rio, 1990), Sirigatti e Stefanile (Sirigatti, Stefanile, 1988, 1992, 1993).

Occorre differenziare il burnout dallo stress: il burnout può manifestarsi in concomitanza dello stress e lo stress può esserne una concausa. Ma non necessariamente quando c'è una situazione di stress c'è anche burnout e viceversa.

Quando si parla di burnout si parla di una sindrome, cioè di una costellazione di sintomi e segni: alta resistenza ad andare a lavoro ogni giorno, sensazione di fallimento, rabbia e risentimento, senso di colpa e disistima, negativismo isolamento e ritiro, senso di stanchezza ed esaurimento tutto il giorno, notevole affaticamento dopo il lavoro, il guardare frequentemente l'orologio, perdita di sentimenti positivi verso i propri clienti, utenti, pazienti o studenti, il rimandare i contatti con loro, il respingerne le telefonate e le visite in ufficio, l'averne un modello stereotipato, l'essere incapaci di concentrarsi e di ascoltare ciò che l'interlocutore lavorativo sta dicendo, la sensazione di immobilismo, l'atteggiamento colpevolizzante nei loro confronti, il seguire in modo

crescente procedure rigidamente standardizzate, il vivere problemi di insonnia, evitare discussioni sul lavoro con i colleghi, preoccupazione per sé, maggiore approvazione di misure di controllo del comportamento come i tranquillanti, frequenti raffreddori ed influenze o altri disturbi somatici come frequenti mal di testa e disturbi gastrointestinali, rigidità di pensiero e resistenza al cambiamento, sospetto e paranoia, eccessivo uso di farmaci, conflitti coniugali e familiari, elevato assenteismo (Pellegrino, 2002; Tab. 1, p. 18).

Il burnout è diverso anche dalle nevrosi: si tratta, infatti, di una patologia comportamentale complessa più che di un disturbo clinico dell'Asse I.

Sono state date più definizioni del termine, l'argomento è piuttosto recente e i nuovi studi aggiungono continuamente conoscenze del fenomeno.

Inizialmente per Maslach, era una perdita d'interesse nei confronti delle persone con cui si lavora, successivamente si è notato che se questa perdita d'interesse si accompagna a stress e insoddisfazione eccessivi può portare ad una ritirata psicologica dal lavoro.

Paine, come detto, la fa risalire al lessico sportivo e la riferisce all'atleta non più in grado di fornire prestazioni agonistiche adeguate.

Sono state anche portate avanti teorie più generiche, esistenziali, non legate agli ambienti lavorativi (Hallsten, 1989, 1993; Pines, 1996; Pines et al., 1981) e sono stati sviluppati anche strumenti di misura come il Burnout Measure (BM) (Pine et al., 1981), la Scala Melamed (Melamed et al., 1992, 1999) e il Copenhagen Burnout Inventory (Borritz et al., 2000) i quali a differenza del MBI (Maslach Burnout Inventory) che può essere usato unicamente in contesti lavorativi, risultano essere context-free. Il rischio consiste nel generalizzare in modo eccessivo il discorso includendo

categorie e sottogruppi che, forse, potrebbero essere approcciati in modo differenziato.

L'ambito del presente lavoro è comunque ristretto alla sola categoria, lavorativa, degli insegnanti.

Si riporta la definizione che è stata data del burnout in un Progetto di Legge italiana, il 4562 del 2 maggio 2000 presentato dai Verdi (On. Athos De Luca) sotto il governo Amato e che ricorda molto da vicino l'approccio trifattoriale di Maslach: *"Sindrome di esaurimento emozionale, di spersonalizzazione e di riduzione delle capacità professionali che può presentarsi in soggetti che per mestiere si occupano degli altri e si esprime in una costellazione di sintomi quali somatizzazioni, apatia, eccessiva stanchezza, risentimento, incidenti"*. Esso in pratica si manifesta quando il soggetto non riesce più a far fronte alle richieste, interne ed esterne, relative all'attività svolta, vale a dire non riesce a realizzare i propri obiettivi e a rispondere alle istanze dell'organizzazione in cui lavora in maniera soddisfacente e gratificante. I livelli di stress diventano, quindi, non più gestibili, il rendimento dell'individuo viene compromesso e le ripercussioni sulla qualità della prestazione appaiono evidenti. Il governo Amato fu sostituito nel 2001 da un nuovo governo Berlusconi ed il progetto, che era relativo alle situazioni di rischio legate alle professioni di aiuto non fu mai convertito in Legge dello Stato.

Quali sono, dunque, gli elementi principali che contraddistinguono questa sindrome? Il burnout appare pertanto legato a complesse vicende personali e lavorative che si contestualizzano in un preciso momento della vita. La sindrome è caratterizzata da: affaticamento fisico ed emotivo, quello che una volta si definiva semplicemente esaurimento, l'atteggiamento distaccato e apatico nei rapporti interpersonali.

Per quanto concerne gli insegnanti tali situazioni si evidenziano sia nei rapporti con gli studenti, che con i genitori e con i colleghi ed il sentimento di frustrazione è, probabilmente dovuto alla mancata realizzazione delle proprie aspettative professionali.

Recentemente da Folgheraiter è stato individuato un quarto sintomo: la perdita della capacità di controllo rispetto alla propria attività professionale, che porta ad una riduzione del senso critico e quindi ad una errata attribuzione di valenza alla sfera lavorativa (Folgheraiter, 1994).

La sindrome del burnout è caratterizzata da particolari stati d'animo, somatizzazioni, reazioni comportamentali. Ciò che può essere rilevante in un certo momento, può avere importanza limitata in circostanze diverse. Quando si parla di burnout quindi bisogna riferirsi al contesto e analizzare tutti gli elementi, i fattori individuali, organizzativi e sociali, che, in misura più o meno variabile possono averlo determinato.

E' la letteratura americana che offre i modelli teorici considerati più significativi, tra i quali si possono individuare, come detto, quelli di Cherniss e di Maslach.

Fin dagli inizi degli studi e delle ricerche emergono, tuttavia, due tendenze teoriche: una più legata alla "clinica" e quindi con enfasi primariamente orientata alle dinamiche individuali, l'altra più focalizzata sui paradigmi psico-sociali e caratterizzata da una maggiore attenzione alle necessità di studi empirici.

Ed è proprio a quest'ultima tendenza che si riferiscono Maslach e Cherniss, autori che sottolineano il ruolo degli elementi organizzativi del lavoro come causa della depersonalizzazione nella relazione con l'utente e, in prospettiva, dell'esaurimento dell'operatore.

## **1.1 Il modello di Cherniss.**

Cherniss definisce il burnout una strategia di adattamento che ha conseguenze negative sia per la persona che per l'organizzazione; si tratta di una modalità errata di adattamento allo stress lavorativo, messa in atto da operatori che non dispongono delle risorse adeguate per fronteggiarlo; è un sorta di ritirata psicologica dal lavoro, in risposta ad un eccessivo stress o insoddisfazione, per cui ciò che un tempo era sentito come "vocazione" diventa soltanto un lavoro. Non si vive più per il lavoro, ma si lavora unicamente per vivere: si è, quindi, nell'ambito della motivazione, con perdita di entusiasmo, interesse e senso di responsabilità per la propria professione. Questa "inabilità" a far fronte allo stress è determinata sia da fattori personali, sia da variabili relative al lavoro in sé e alla sua organizzazione.

L'autore, inoltre, indica che il burnout è un processo che si svolge in un arco temporale definito e sottolinea che la sindrome, nel suo stadio terminale, può portare l'individuo ad uno stadio depressivo conclamato. Cherniss adotta un approccio centrato sulla convinzione di una sistematicità "allargata" della formazione della sindrome, ovvero di una processualità intesa non come effetto lineare di un rapporto stimolo-risposta, bensì come costruzione di nuovi comportamenti interattivi con l'organizzazione nel suo complesso. La reazione, all'interno della quale si produce e si risolve la sindrome, si allarga, in questo caso, a comprendere la situazione organizzativa da un lato, e l'ambiente socio-culturale esterno dall'altro.

Nell'ipotesi di Cherniss, quindi, ci si riferisce alla trilogia fattoriale: organizzazione - individuo - ambiente, quale ambito di incubazione e sviluppo della sindrome, utilizzando, evidentemente, una chiave di lettura

sociologica, che va oltre l'aspetto psicologico del problema. Alla luce della sua analisi a carattere sociologico che, comprende la sfera socio-organizzativa, non si esclude comunque la componente psicologica, il burnout può essere letto come la richiesta, più o meno esplicita, di nuove e più elevate aspettative nei confronti del lavoro. Emerge, quindi, in questo autore una puntuale analisi della struttura organizzativa definita come le proprietà formali e razionali di un'organizzazione, e la conseguente necessità di privilegiare l'intervento di cambiamento nella struttura organizzativa rispetto alla componente individuale o culturale, poiché è in essa che si possono rilevare le maggiori e più realistiche possibilità di modificazioni in tempi brevi.

### **1.2 Il modello di Maslach.**

Maslach, già in un contributo del 1976, parla di burnout come di una "forma di stress interpersonale che comporta il distacco dall'utente" (Maslach, 1976; p.16) causato dalla continua tensione emotiva del contatto con persone che portano una richiesta di aiuto. Pur precisando che il burnout non colpisce soltanto i soggetti impegnati in specifiche professioni socio-sanitarie, ma tutti coloro che lavorano a stretto contatto con persone per lunghi periodi di tempo, ne sottolinea, tuttavia, la specificità per tutte le professioni d'aiuto (Maslach, 1982). La sua rielaborazione costituisce l'approccio che oggi sembra influenzare maggiormente i ricercatori. Successivamente la definizione viene trasformata operazionalmente e ricondotta ad un costrutto multifattoriale costituito da tre dimensioni tra loro relativamente indipendenti.

Il primo, l'esaurimento emotivo, cioè la sensazione di essere in continua tensione, emotivamente inariditi dal rapporto con gli altri è dovuto alla

percezione delle richieste come eccessive rispetto alle risorse disponibili. L'operatore si sente come svuotato delle risorse emotive e personali, e con l'impressione di non avere più nulla da offrire a livello psicologico.

L'esaurimento emotivo è, quindi, la sensazione di aver oltrepassato i propri limiti sia fisici sia emotivi, sentendosi incapaci di rilassarsi e recuperare e ormai privi dell'energia per affrontare nuovi progetti o persone. L'esaurimento emotivo è la caratteristica centrale del burnout e la manifestazione più ovvia di questa complessa sindrome.

Quest'aspetto riflette la dimensione di "stress" del burnout, coglie gli aspetti critici della relazione che le persone hanno con il proprio lavoro. L'esaurimento non è semplicemente un vissuto, piuttosto spinge ad allontanarsi dal punto di vista emotivo e cognitivo dalla professione, presumibilmente un modo per far fronte al carico di lavoro (Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001).

Il secondo fattore è la "depersonalizzazione", cioè la risposta negativa nei confronti delle persone che ricevono la prestazione professionale; costituisce un modo per porre una distanza tra sé e i destinatari del servizio, ignorando attivamente le qualità che li rendono unici. Le richieste di queste persone sono maggiormente gestibili quando queste ultime vengono considerate oggetti impersonali. In questa condizione l'operatore cerca di evitare il coinvolgimento emotivo con un atteggiamento burocratico e distaccato, e con comportamenti di rifiuto o palese indifferenza verso l'utente. Questi atteggiamenti negativi di distacco, cinismo, freddezza e ostilità costituiscono il tentativo di proteggere se stessi dall'esaurimento e dalla delusione, riducendo al minimo il proprio coinvolgimento nel lavoro. Una frequente conseguenza della depersonalizzazione è la percezione del senso di colpa da parte dell'operatore.

Il terzo fattore è la ridotta “realizzazione personale” cioè la sensazione che nel lavoro a contatto con gli altri la propria competenza e il proprio desiderio di successo stiano venendo meno. L’operatore si percepisce come inadeguato e incompetente sul lavoro e perde la fiducia nelle proprie capacità di realizzare qualcosa di valido. La motivazione al successo potrebbe calare drasticamente, l’autostima diminuire e potrebbero emergere sintomi di depressione. In questa condizione è possibile che il soggetto si rivolga alla psicoterapia oppure decida di cambiare lavoro.

Questo costrutto ha una relazione complessa con gli altri due: sembra sia una funzione di entrambi, oppure una combinazione dei due. Una situazione lavorativa caratterizzata da richieste croniche e opprimenti che contribuiscono all’esaurimento e al “cinismo” è probabile possa erodere il senso di efficacia dell’individuo. Ancora, esaurimento e depersonalizzazione interferiscono 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.

Comunque, in altri contesti lavorativi, l’inefficacia sembra svilupparsi parallelamente con gli altri due aspetti del burnout, piuttosto che in maniera sequenziale (Leiter, 1993). La mancanza di efficacia sembra derivare più chiaramente da una mancanza di risorse, mentre l’esaurimento e il cinismo emergono dalla presenza di sovraccarico lavorativo e conflitto sociale.

### **1.3 Sviluppi recenti: il modello di Maslach - Leiter.**

Nello studio delle possibili cause del burnout è fondamentale includere l’analisi del contesto organizzativo nel quale l’individuo opera. La struttura e il funzionamento di questo contesto sociale plasmano il modo in cui le persone interagiscono tra loro e il modo in cui eseguono il loro lavoro.

Quando l'ambiente lavorativo non riconosce l'aspetto umano del lavoro, il rischio di burnout cresce, portando con sé un alto prezzo da pagare.

Nella natura del lavoro stanno avvenendo, specialmente in organizzazioni private e a scopo di lucro, cambiamenti dirompenti dovuti alla sempre più serrata competizione globale, alla travolgente innovazione tecnologica, ai sistemi di controllo più spinti e ad una retribuzione sempre più inadeguata per i costi della vita crescenti.

Il contesto organizzativo è continuamente modellato da forze sociali, culturali ed economiche potenzialmente rischiose. Di conseguenza, le organizzazioni sono messe a dura prova, forzate ad aumentare la produttività, a riprogettare le gestioni e a resistere allo sfruttamento opportunistico da parte di altre persone.

Le tensioni derivanti da grandi cambiamenti sociali finiscono spesso col danneggiare le persone, i lavoratori che interiorizzano tali mutamenti li trasformano in stress fisico e psicologico. Così, la tensione scende come una cascata partendo da un contesto politico ed economico, passando attraverso le politiche regionali, l'organizzazione locale e, infine, si riversa sui singoli individui. La realtà è che, nonostante sia l'individuo a fare esperienza di burnout, è la discrepanza tra persona e lavoro a costituirne la causa principale.

Le nuove proposte teoriche nell'ambito della Psicologia del Lavoro cercano di dare una più complessa concettualizzazione della persona all'interno del contesto lavorativo. Maslach e Leiter (1997) hanno elaborato un nuovo modello interpretativo che si focalizza principalmente sul grado di adattamento/disadattamento tra persona e lavoro. Secondo questi autori la sindrome del burnout ha maggiori probabilità di svilupparsi quando è presente una forte discordanza tra la natura del lavoro e la natura delle persone che svolgono tale lavoro.

Queste discrepanze sono da considerarsi come i più importanti antecedenti del burnout e sono sperimentabili in sei ambiti della vita organizzativa: carico di lavoro, controllo, ricompense, senso comunitario, equità, valori. Maslach e Leiter (op.cit) hanno ridefinito il burnout come una erosione dell'impegno nel lavoro.

Quest'ultimo, secondo gli autori, sarebbe caratterizzato da tre fattori: energia, coinvolgimento ed efficacia, che rappresentano i poli opposti delle dimensioni del burnout: impegno e burnout non sono altro che le due estremità opposte di un continuum.

L'impegno di ogni individuo può essere valutato attraverso l'utilizzo dei punteggi opposti (positivi) sulla scala del MBI.

Oggi il burnout rappresenta un rischio troppo elevato per ogni contesto organizzativo: i costi economici, la produttività ridotta, i problemi di salute e il generale declino della qualità della vita personale o lavorativa, tutte possibili conseguenze di questa sindrome, sono un prezzo troppo alto da pagare.

#### **1.4 Un modello svedese di burnout.**

Un lavoro abbastanza interessante su un modello di burnout che enuclea il costrutto, seppure in una forma specifica e contingente, di autostima, cioè la Performance-based self-esteem (PBSE), già descritta nel capitolo I, è quello condotto in Svezia da ricercatori dell'Istituto Nazionale del Lavoro e del Karolinska Institutet (Hallsten, Josephson, Torgen, 2005).

La ricerca parte dalla considerazione che nella stragrande maggioranza della letteratura sul burnout è scontato il fatto che il burnout affligga soggetti con una alta motivazione ed impegno professionale. Ma l'esaurimento, il cinismo, la demoralizzazione possono ovviamente colpire

anche persone con una bassa motivazione ed impegno iniziale. Gli strumenti comunemente utilizzati per la misura del burnout, MBI, BM, etc., non consentono, secondo gli autori, di evidenziare questa differenza che a loro avviso non è trascurabile, non potendosi parlare nel secondo caso di burnout, ed anzi gli autori stessi suggeriscono di differenziare in tale contesto il burnout dal “wornout”.

Si tratterebbe di wornout, quindi, quando ci si trovi in presenza di alti punteggi di burnout e di bassa motivazione ed impegno iniziali. L'utilizzo della scala Performance-based self-esteem PBSE (Hallsten et al. , 2005) in aggiunta al costrutto di burnout consente di distinguere il burnout dal wornout, che tra l'altro, risulterebbero negativamente correlati tra di loro. Entrambi, poi, appaiono diversamente correlati all'età, al livello educativo, agli stili di coping, alle richieste lavorative.

Il processo del burnout, così integrato da un costrutto che ha un ruolo nel contribuire ad una motivazione e ad un impegno nel lavoro “forte”, ma nello stesso tempo “fragile” perché legato ad una autostima contingente che orienta in modo “vulnerabile” al raggiungimento dell'obiettivo, risulta, a detta degli autori, che ne hanno sviluppato anche un modello empirico, molto più comprensibile.

Ai fini del presente lavoro è comunque rilevante il tentativo di ampliare il modello del burnout con un costrutto, considerato basilare nel nostro modello, come l'autostima, anche se, come detto nel capitolo relativo, si è ritenuto più utile in questa ricerca utilizzare l'autostima di base.

## **2. Il burnout ed i docenti.**

L' affermazione del 1986 di Neave e Cerich (cit. in Rossi, Magro, 1999) *“Pochi settori di quella che una volta era definita forza lavoro ad alto*

*livello di qualificazione hanno visto le loro fortune crescere, librarsi e crollare come quello degli insegnanti.*”, edita dal “European Journal of Education”, sembra aver anticipato un atteggiamento che in seguito sarebbe diventato ampiamente diffuso dapprima tra gli studiosi, e poi anche nell’opinione pubblica, e che si esprime nella convinzione secondo cui quella dell’insegnante è una “professione in crisi”. L’insegnante oggi vive, almeno nel nostro Paese, una dinamica di ruolo estremamente articolata, perché parte di un sistema ricco di tensioni e mutamenti, quale quello della scuola. I numerosi cambiamenti che investono il sistema istruzione uniti ai cambiamenti della popolazione studentesca pongono l’insegnante di fronte alla possibilità di sperimentare in continuazione l’inefficacia del proprio intervento educativo (Cantelmi et al., 2009).

Il fallimento rappresenta una costante minaccia nella percezione di sé e del sentimento di autostima personale e sociale; tale fenomeno è potenzialmente in grado di generare situazioni di distress professionale, disagio, che incidono sulla prestazione lavorativa e sull’equilibrio psicologico.

Le cause di maggior disagio professionale sono: la peculiarità della professione che è una professione d’aiuto (Abate, Garda in Acanfora, 2002; p. 55), lo scarso riconoscimento sociale e istituzionale della professione, il numero elevato di studenti per classe, la maggior partecipazione degli studenti alle decisioni e conseguente il livellamento dei ruoli con i docenti, l’inadeguata retribuzione, le conflittualità tra colleghi dovute al passaggio critico dall’individualismo al lavoro d’equipe, peraltro realizzatosi più nella forma che nella sostanza, il rapporto con i genitori e con gli studenti, l’evoluzione scientifica con l’avvento dell’era informatica e delle nuove tecnologie di comunicazione elettronica che tanto hanno spaventato una larga fetta della classe docente,

il susseguirsi continuo di riforme o meglio di tentativi di riforme, di marce avanti ed indietro ripetutesi più volte, lo scarso riconoscimento sociale e istituzionale della professione.

Molte possono essere considerate, come abbiamo visto le ragioni di questa crisi proprio, a partire dalla specificità della professione docente. I fattori personali hanno, infatti, un'importanza rilevante per un insegnante nel suo lavoro e nella qualità dell'insegnamento. All'insegnante viene chiesto di intervenire nel suo lavoro con tutta la sua persona, utilizzando risorse sia professionali ma anche e soprattutto personali: le sue esperienze, il suo modo di vedere la vita, la sua personalità.

I docenti delle scuole pubbliche in Italia sono oltre 830.000, la scuola è "l'impresa" italiana con il maggior numero di lavoratori ed è un'impresa particolare, poiché basa tutta la sua produttività sulle persone stesse, cioè in larghissima misura, sui docenti.

La politica non si è adoperata sufficientemente per fare in modo che i cambiamenti sociali e culturali dell'ambiente in cui viviamo, veri stravolgimenti negli ultimi decenni, trovassero puntuale riscontro nella organizzazione, nella gestione didattica, amministrativa, culturale, nell'adeguamento, insomma, dei processi formativi, educativi, di assunzione e di aggiornamento dei docenti, e nel loro allineamento alla realtà esterna.

Il susseguirsi continuo, come detto, di "tentate" riforme, il mancato sostanziale e non solo formale passaggio al lavoro d'équipe, il mancato riconoscimento, anche monetario della professione, la scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica della classe docente, e dei lavoratori della scuola in genere, lo scarso interesse della maggior parte degli insegnanti a mettersi in discussione, a ripensare alle metodologie di insegnamento e di coinvolgimento di studenti ormai disinteressati al

prodotto loro offerto, l'avvento dell'era informatica e della società multietnica e multiculturale sono tutte cause e nello stesso tempo “effetti di ritorno” che si autoalimentano in un circolo vizioso, difficile da controllare, della situazione attuale, di cui il burnout e l'eventuale disagio mentale professionale, sono soltanto la punta dell'iceberg dal lato docenti, mentre il diffuso malessere, l'assenteismo mentale, la demotivazione, l'inerzia paralizzante, la perdita di interessi e di valori culturali, il bullismo ed il vandalismo, lo sono dal lato studenti.

Risulta difficile, e forse inutile, fare un elenco esaustivo di quali siano i fattori personali predisponenti al burnout, se ne nominano solo alcuni che sono più frequentemente riportati nelle ricerche sull'argomento. Le prime sono variabili di tipo socio-demografico: sesso, età, religione, condizione socio-economica, ecc., le altre riguardano caratteristiche di personalità.

La figura classica dell'insegnante che soffre di burnout è quella di un non più giovane docente, che si è sentito portato all'insegnamento, che aveva visto il suo futuro lavoro quasi come una missione, forse idealizzandolo e caricandolo di aspettative, ma che poi negli anni si è trovato di fronte a un lavoro diverso da quello che si aspettava, più difficile, più stancante, retribuito poco rispetto alle energie che richiede.

Spesso l'insegnante per anni ha dovuto combattere contro un sistema che non funziona, contro le resistenze al cambiamento. Tra i fattori relazionali l'insegnante può aver trovato difficoltà nel rapporto con gli studenti o con i genitori. A peggiorare le cose, come detto, le classi troppo numerose, un'eccessiva competitività con i colleghi non giustificata, tra l'altro, da obiettivi di guadagno, non esiste infatti, nel nostro paese, alcuna progressione di carriera per gli insegnanti, la situazione di precariato, l'ambiguità di ruolo, la costante necessità di aggiornamento, un sistema retributivo insoddisfacente, richieste ambientali eccessive.

Esistono poi aspetti squisitamente organizzativi che potrebbero almeno in parte, essere migliorati con relativa semplicità e che influiscono sul docente in modo negativo quali i “tempi”, gli “spazi” e l’”immutabilità del ruolo” (De Angelis, 2008).

Un aspetto importante, parlando di tempi, su cui si potrebbe incidere non difficilmente in modo significativo, riguarda l’orario di lavoro del docente: un orario a fisarmonica che, al di là della certezza delle diciotto ore d’insegnamento frontale, può dilatarsi o accorciarsi, quasi giorno per giorno, in relazione ad esigenze spesso imprevedibili, a decisioni altrui, e soprattutto a compiti che possono essere svolti sbrigativamente o in modo serio e accurato, senza che peraltro all’una o all’altra modalità corrisponda alcun tipo di verifica e/o di riconoscimento.

Perchè, come ad un qualunque impiegato, anche all’insegnante viene richiesto quasi unicamente di rispettare l’orario minimo di lavoro, mentre assai vaghi appaiono per il resto i risultati che dal suo lavoro ci si aspetta. L’effetto perverso è quello noto a tutti: l’immagine di una categoria che pretenderebbe uno stipendio intero per un lavoro part-time.

Tutti sanno che uno spazio di lavoro ben definito e personalizzato contribuisce in modo determinante a costruire l’identità lavorativa. Il docente, di norma, non ha un suo spazio di lavoro o un ufficio personale, in cui poter raccogliere e conservare gli strumenti e i prodotti del lavoro suo e di quello delle sue classi, dai libri, ai supporti audiovisivi, ecc., al contrario, è costretto ogni giorno a spostarsi più volte nel giro di poche ore, trascinandosi dietro con difficoltà pacchi di fogli e pile di libri, a fare la fila e quasi a mendicare l’accesso a una fotocopiatrice, a un computer, a stipare con difficoltà, nell’angusto spazio di un armadietto, materiali magari faticosamente reperiti, di cui comunque dovrà sbarazzarsi dopo breve tempo, senza poterli schedare e conservare in un modo che ne consenta un

facile riuso. Senza contare che, in uno spazio siffatto, il docente potrebbe sostare nelle ore in cui non è impegnato in classe, per riprendere fiato e magari dedicarsi a tutti quei compiti connessi all'insegnamento, che spesso è costretto a rinviare al rientro a casa.

Con una doppia conseguenza negativa: da una parte la scarsa visibilità di una percentuale non indifferente di lavoro, dall'altra l'impossibilità di una separazione netta tra i diversi luoghi che simbolicamente rappresentano le diverse appartenenze di ciascuno di noi.

Del resto il docente, quasi sempre, non ha neppure un'aula da condividere con i colleghi della stessa disciplina, che possa essere un luogo d'incontro e di confronto sui progetti e gli obiettivi comuni. Il suo lavoro è un lavoro di relazione, ma la relazione è fortemente segnata dalla disparità: uno, solo, a fronte di venticinque/trenta studenti per volta, l'insegnante è nel contempo isolato rispetto agli adulti suoi pari, che incontra di solito di sfuggita nei corridoi o, all'opposto, in riunioni istituzionali, che poco hanno a che fare con lo scambio e il confronto reale sulla professione e sui problemi che in essa s'incontrano.

Per quanto riguarda l'immutabilità del ruolo si tratta di una condizione che non è radicalmente modificabile, ma sulla quale varrebbe la pena di riflettere: gli studenti cambiano, ma sono sempre giovani, compresi invariabilmente in una fascia d'età che non va oltre quella dell'adolescenza e, prima o poi, dalla scuola se ne vanno. Il docente invece resta, con un ruolo sempre uguale, ma ogni anno più vecchio. A tutti i lavoratori succede d'invecchiare, è ovvio, ma per il docente l'invecchiamento ha come conseguenza la frustrazione di vedere di anno in anno crescere il gap generazionale che lo separa dai suoi studenti, cosa che, per esempio, non accade tra genitori e figli. Gli studenti, invece, non crescono, hanno sempre la stessa età, le stesse energie prorompenti, le stesse aspettative e, per loro,

è sempre la prima volta: l'insegnante può correre il rischio di specchiarsi in loro e credere di restare adolescente anche lui; o, al contrario, quello di sviluppare una sorta di sotterranea invidia, che spiega spesso comportamenti derisori o punitivi.

Anche quando ciò non accade, è difficile sottrarsi ad errori di prospettiva, al rischio di proiettare la vicenda di uno studente su quella di un altro, di confondere ciò che si è fatto ieri con quello che ci si può ragionevolmente aspettare oggi. E poi, certe cose, quante volte gliele ha ripetute? Questo aspetto del problema si ricollega all'annosa questione dell'assenza di qualunque possibilità di carriera, per l'insegnante.

Non mi riferisco qui all'aspetto, retributivo, per il quale, sia pure in maniera minima, si starebbero cercando dei correttivi. Più rilevante è il fatto che, mentre nella maggior parte dei lavori non puramente esecutivi, c'è la possibilità di una crescita professionale, di un'evoluzione all'interno del proprio ruolo, di un cambiamento almeno parziale delle mansioni, all'insegnante invece, che sia al primo o all'ultimo anno d'insegnamento, si richiede sempre lo stesso tipo di prestazione, senza dargli alcuna prospettiva di poter assumere ruoli diversi pur rimanendo all'interno dell'istituzione scolastica, a meno di passare, per concorso, a fare il Dirigente Scolastico, che però, è tutt'altra questione e comunque, per forza di cose, riservato a pochi.

Le reazioni dell'insegnante di fronte ad una situazione che ritiene insostenibile possono basarsi su diverse strategie, dette strategie di coping, cioè meccanismi atti a difendersi dagli agenti stressanti.

Può adottare azioni dirette, cioè affrontare il problema di petto, esserne consapevole, cercare attivamente soluzioni nuove. Oppure può entrare in un circolo vizioso di frustrazioni, mettendo in atto strategie inadeguate, che lì per lì allontanano il problema ma che, non solo non aiutano ad

affrontarlo, ma nel tempo lo aggravano. Si tratta di strategie diversive, apatia, oppure strategie di fuga, che portano all'abbandono dell'attività, oppure strategie palliative, come l'assunzione di sostanze, psicofarmaci, consumo eccessivo di caffè, sigarette, alcolici.

Esistono pochi studi, in Italia, sull'argomento, ancora meno, riguardanti la categoria professionale degli insegnanti (Lodolo D'Oria et al., 2002, 2004, 2008).

Recentemente ne è stato reso pubblico uno svolto dalla ASL Città di Milano che intendeva prendere in esame i lavoratori dell'amministrazione pubblica e che a sorpresa ha fornito dei risultati interessanti per la categoria insegnanti.

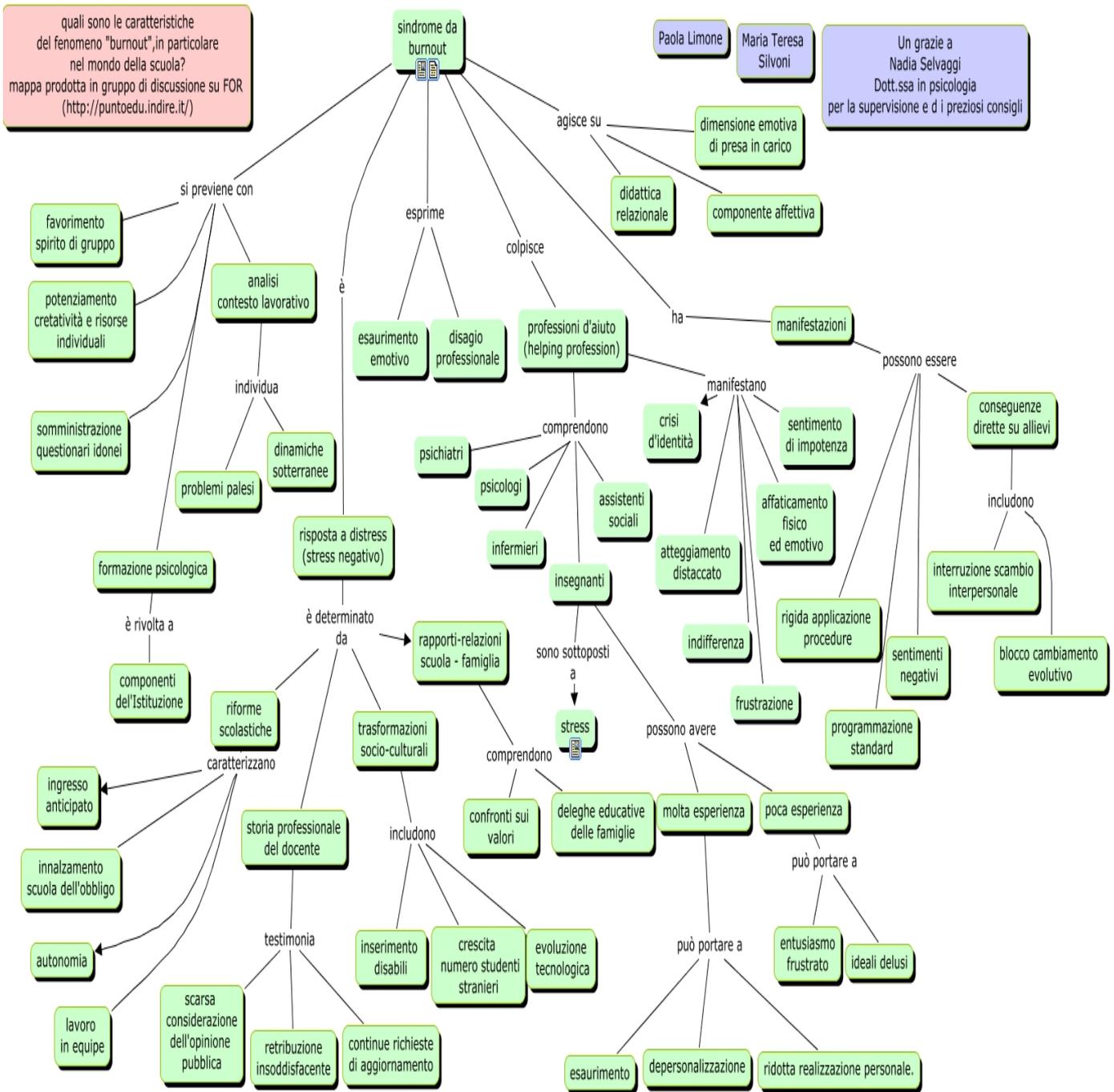
Si tratta dello Studio Getsemani, che partendo dall'analisi delle domande per inabilità presentate all'INPDAP nel decennio 1992 - 2001, ha preso in esame 3049 casi clinici e ha confrontato i dati di quattro macrocategorie professionali: insegnanti, impiegati, personale sanitario e operatori.

I risultati hanno evidenziato che la categoria degli insegnanti 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.

La frequenza di questi disturbi tra i docenti è indipendente dal loro sesso e dal tipo di scuola in cui esercitano la professione. In sintesi quindi è stato rilevato che nonostante gli insegnanti costituiscano soltanto il 18% degli iscritti alle Casse Pensioni INPDAP, la categoria rappresenta il 36,6% delle richieste d'inabilità. Le domande riguardano in maggior misura patologie psichiatriche. Le inabilità presentate da insegnanti riguardano patologie psichiatriche e ben il 75,1 % di queste vengono accolte.

Questa percentuale è superiore alla percentuale di domande accolte di utenti appartenenti ad altre categorie (36%).

Nella pagina seguente si riposta lo schema di una mappa concettuale scaturita dal lavoro di gruppo on-line di insegnanti su FOR ([www.edu.indire.it](http://www.edu.indire.it)) e che riassume bene molti dei punti esaminati nella discussione precedente. Occorre però presupporre che molti dei collegamenti indicati nella mappa siano da intendersi come bidirezionali, spesso infatti le relazioni non sono deterministiche e lineari ma circolari e dinamiche, cause ed effetti sono controreazionati influenzandosi a vicenda in un loop.



### **3. Il Maslach Burnout Inventory e l'adattamento per l'Italia.**

Uno dei primi e dei più importanti strumenti per la valutazione del burnout è il Maslach Burnout Inventory. In questo test vengono individuati tre ambiti di burnout: il primo riguarda l'esaurimento emotivo, cioè lo svuotamento delle risorse emotive e personali, in esso prevalgono la stanchezza, la fatica e i sintomi psicosomatici.

Può presentarsi in concomitanza a sindromi ansiose o depressive, ma non necessariamente.

Il secondo ambito riguarda la depersonalizzazione, cioè il soggetto si sente inadeguato al suo compito ed assume atteggiamenti e sentimenti negativi, cinici, di distacco nei confronti degli altri.

Il terzo ambito riguarda la bassa realizzazione professionale, il soggetto si valuta in modo negativo sul lavoro, ha bassa autostima, viene meno il desiderio di successo, è frustrato per la mancata realizzazione delle sue aspettative, perché sente che la propria soddisfazione dipende da agenti esterni, dalle istituzioni, dalle riforme, ecc.

Ognuno di questi tre aspetti è misurato da una sottoscala (cfr. p. 105), la frequenza con cui il rispondente prova le sensazioni relative a ciascun item in ciascuna sottoscala è saggiata usando una modalità di risposta a sei punti completamente definiti da zero corrispondente a “mai” fino a 5 corrispondente a “ogni giorno”. Il burnout è considerato una variabile continua da basso a moderato ad alto e non dicotomica.

Un alto grado di burnout è sostanziato da alti punteggi nelle sottoscale “Esaurimento emotivo” e “Depersonalizzazione”, e da bassi punteggi nella sottoscala “Realizzazione personale”.

Un basso grado di burnout da configurazioni invertite. Un medio grado di burnout da punteggi medi in tutte e tre le sottoscale.

Nell'adattamento italiano della MBI (Sirigatti, Stefanile, 1993; p.38) sono riportate le categorizzazioni dei punteggi alle sottoscale MBI per varie professioni di aiuto.

La forma originaria del MBI è stata progettata per misurare il burnout in una ampia varietà di professioni di aiuto, un certo numero di studi ha poi messo a fuoco specificatamente la professione di insegnante.

E' nata così la versione Ed(ucational) del MBI che in realtà differisce di poco, le sottoscale sono sempre le stesse, ci sono solo lievi modifiche apportate agli item e la disponibilità di una Scheda Demografica per gli educatori.

La presenza in Italia di Christina Maslach nel 1983 diede l'avvio ad una serie di ricerche per la messa a punto della versione italiana del MBI (Stefanile, 1984). Furono condotte poi indagini esplicative volte a saggiare la validità di costrutto dello strumento. La versione definitiva dello strumento è stata somministrata a circa 1800 operatori di varie professioni di aiuto che hanno costituito il campione normativo italiano.

Si riportano di seguito la versione italiana per docenti e la scheda demografica così come utilizzate nel presente lavoro. Il docente dovrà dichiarare la frequenza con cui esperisce il senso delle affermazioni proposte da mai a tutti i giorni in una scala likert completa a 7 valori da 0 a 6.

## SCHEMA DEMOGRAFICA

Sesso: Maschio  Femmina  Età: anni.....

Stato Civile: celibe/nubile  Se coniugato, da quanti anni?..... Non ho figli

coniugato

separ/divorz.

vedovo

altro

Se ha figli, quanti di loro vivono attualmente con lei....

Specificare.....

Indichi il titolo di studio più elevato

che ha conseguito: Diploma scuola media superiore

Diploma universitario

Laurea

Specializzaz. post lauream

Svolge la Sua attività presso: Scuola media inferiore

Scuola media superiore

Altro

Specificare.....

Quanti sono i Suoi allievi?.....

Da quanto opera nel settore educativo?.....

Da quanto tempo svolge la Sua attività attuale?.....

Si occupa di "sostegno" ai diversamente abili? NO  SI

Insegna anche in un corso serale per adulti? NO  SI

## **AFFERMAZIONI**

1. Mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro.
2. Mi sento sfinito alla fine di una giornata di lavoro.
3. Mi sento stanco quando mi alzo la mattina e devo affrontare un'altra giornata di lavoro.
4. Posso capire facilmente come la pensano i miei allievi.
5. Mi pare di trattare alcuni allievi come se fossero degli oggetti.
6. Mi pare che lavorare tutto il giorno con la gente mi pesi.
7. Affronto efficacemente i problemi dei miei allievi.
8. Mi sento esaurito dal mio lavoro.
9. Credo di influenzare positivamente la vita di altre persone attraverso il mio lavoro.
10. Da quando ho cominciato a lavorare qui sono diventato più insensibile con la gente.
11. Ho paura che questo lavoro mi possa indurire emotivamente.
12. Mi sento pieno di energie.
13. Sono frustrato dal mio lavoro.
14. Credo di lavorare troppo duramente.
15. Non mi importa veramente di ciò che succede ad alcuni allievi.
16. Lavorare direttamente a contatto con la gente mi crea troppa tensione.
17. Riesco facilmente a rendere i miei allievi rilassati e a proprio agio.
18. Mi sento rallegrato dopo aver lavorato con i miei allievi.
19. Ho realizzato molte cose di valore nel mio lavoro.
20. Sento di non farcela più.
21. Nel mio lavoro affronto i problemi emotivi con calma.
22. Ho l'impressione che i miei allievi diano la colpa a me per i loro problemi .

## **Cap. III. LA MOTIVAZIONE.**

### **1. Approcci teorici classici, sviluppi recenti.**

Ci occupiamo ora di una grandezza psicologica strettamente legata all'attività, all'azione, in cui l'accento è posto nella proiezione del soggetto verso l'ambiente esterno (Ruggieri, 1988; p. 23).

Definiamo, infatti, motivazione la spinta o lo stato interiore che fa tendere un organismo verso un'azione o una serie di attività finalizzate al raggiungimento di uno scopo e alla soddisfazione di specifici bisogni.

Nell'uomo riscontriamo due livelli di motivazioni: l'uno legato alle esigenze biologiche dell'organismo, come la fame, la sete, l'attività sessuale, l'altro che sorge in relazione al contesto sociale in cui l'individuo vive, come il desiderio di raggiungere un certo status, di essere apprezzati e stimati dagli altri.

I primi studi sulle motivazioni biologiche sono stati condotti da fisiologi e biologi dell'Ottocento.

Questi studi fondano la teoria della motivazione sul principio dell'omeostasi, processo circolare che tende a preservare la stabilità dell'ambiente interno dell'organismo. In quest'ottica le motivazioni primarie sono viste come l'esito di uno scompenso in un processo che tende continuamente al mantenimento o alla restaurazione di un equilibrio. Cardini di questo approccio teorico detto teoria pulsionale biologica sono i concetti di bisogno e di pulsione.

I bisogni derivano dalle necessità biologiche dell'organismo; quando queste non vengono soddisfatte si avverte un bisogno e si attiva una

pulsione, per esempio, quando un organismo non riceve cibo per diverso tempo, avverte fame e si attiva la pulsione a ricercare cibo.

La teoria freudiana delle pulsioni si fonda su due pulsioni o istinti fondamentali: la libido la pulsione di sopravvivenza, di procreazione sessuale e la destrudo, la pulsione di morte, di distruttività (Freud, 1915). Secondo questa teoria le pulsioni hanno un'origine, uno scopo ed un oggetto. L'origine va individuata nell'attività biologica del corpo che genera una condizione di tensione che è avvertita come sgradevole. Successivamente si attiva la pulsione o spinta il cui scopo è di ridurre questa tensione. Affinché questo accada è necessario che la pulsione trovi un oggetto, un bersaglio grazie al quale raggiungere il proprio scopo. Se la pulsione non ha libero sfogo l'aumento della tensione è percepito dalla persona come sofferenza e ansia.

E' importante sottolineare che negli animali la soddisfazione diretta della pulsione istintiva, sempre ricercata, è quasi sempre possibile, invece, per gli esseri umani non è sempre possibile dare libero sfogo alle pulsioni istintive per via delle regole morali, etiche e sociali che organizzano la vita sociale.

Tuttavia l'uomo possiede delle capacità cognitive che gli permettono la manipolazione concettuale delle conseguenze delle proprie azioni all'interno di una prospettiva temporale allargata. In quest'ottica le pulsioni risultano organizzate in una scala di significati e non hanno sempre accesso diretto alla sfera del conscio perché sarebbero fonte di angoscia. Le pulsioni rimangono inconscie, ma sussistono e determinano, almeno in parte, la condotta.

Cardine della teoria freudiana è il concetto di sublimazione in base al quale gli uomini, non disponendo liberamente dell'oggetto appropriato, soddisfano le proprie pulsioni con una sostituzione dell'oggetto.

Fin ora abbiamo trattato le motivazioni primarie che concernono la soddisfazione di esigenze elementari dell'organismo o la messa in atto di comportamenti istintivi.

A questo punto ci occupiamo più dettagliatamente delle motivazioni cognitive e secondarie, non essenziali per la sopravvivenza e presenti soltanto negli animali filogeneticamente più evoluti e nell'uomo.

Tra queste individuiamo la motivazione al successo con la quale si intende che la spinta a compiere una specifica azione è legata al raggiungimento di un risultato, qualificabile in termini di successo.

Perché ci sia questa motivazione sono importanti le cause cui la persona attribuisce il risultato raggiunto, infatti essa può subentrare solo nel momento in cui la persona attribuisca l'obiettivo conquistato a se stessa, ad un proprio merito e non alla fortuna o a situazioni esterne.

Sempre all'interno delle motivazioni secondarie individuiamo la motivazione affiliativa o di attaccamento che corrisponde al senso di piacere legato al contatto con un altro individuo e al dispiacere associato alla separazione.

Alcuni autori propongono un collegamento tra questa motivazione e il bisogno di sicurezza. McClelland inizia a studiare i bisogni organici, ma poi si sofferma proprio su questi bisogni psicologici proponendo tre motivazioni che ha tentato di misurare sperimentalmente: la motivazione di achievement cioè al successo, alla riuscita, la motivazione di affiliazione e la motivazione al potere (McClelland, Atkinson, Clark, Lowell, 1953).

La motivazione alla riuscita implica l'aspirazione a realizzare compiti e obiettivi al di fuori del comune, a misurarsi con parametri di eccellenza.

La motivazione all'affiliazione comporta la preoccupazione di stabilire, mantenere o ripristinare un rapporto affettivo, positivo, di amicizia con un'altra persona, o con un gruppo di persone.

Infine, la motivazione al potere comporta una tendenza a controllare, determinare, influenzare il comportamento dell'altro.

Maslow propone un'organizzazione delle motivazioni in sei fasi successive che accompagnano l'individuo nel proprio sviluppo e vanno dal basilare al complesso: bisogni fisiologici, bisogni di sicurezza, bisogni d'amore e di appartenenza ovvero desiderio di ricevere e dare amore, bisogno di riconoscimento quale necessità di ricevere all'interno di un'interazione con un partner un riconoscimento di ciò che si fa e degli obiettivi che si raggiungono, bisogno di realizzazione di sé e bisogno di trascendenza come esigenza di superare i propri limiti, di entrare a far parte di un mondo superiore e partecipare al divino (Maslow, 1954).

Per concludere questa breve disamina, ci sembra importante sottolineare che una data condotta è molto spesso l'esito di una concatenazione di motivazioni e molto raramente il risultato diretto ed esclusivo di unica spinta motivazionale.

Inoltre, gli attuali approcci allo studio della motivazione propongono spesso un sistema motivazionale-cognitivo-emotivo, in cui l'attività cognitiva, intesa come la possibilità di elaborare strategie per perseguire scopi e quella emotiva, vista nella sua funzione espressiva e comunicativa, fanno parte integrante del processo che porta all'attivazione dell'organismo per il conseguimento di obiettivi ben precisi.

### **1.1 La motivazione intrinseca e alla riuscita.**

Il costrutto di motivazione intrinseca può essere inteso come un contenitore che racchiude i bisogni, i meccanismi, i vissuti ed emozioni che accompagnano e facilitano il processo di apprendimento.

All'interno del filone della motivazione intrinseca, vi sono, infatti, diversi concetti come la curiosità epistemica, la motivazione di effectance, l'autodeterminazione, l'esperienza di flusso e l'interesse.

La curiosità epistemica come motivazione intrinseca fa riferimento a quelle teorie che considerano la motivazione come risposta a diversi bisogni, come la già citata teoria della gerarchia dei bisogni umani di Maslow.

Nell'ambito della motivazione alla riuscita parleremo della concettualizzazione secondo Atkinson che pone all'origine di tale motivazione il bisogno di misurare le proprie abilità in compiti ritenuti importanti.

Nella sua teoria, il concetto di motivazione viene ad essere ampliato attraverso l'introduzione della componente emotiva. Obiettivo della motivazione all'achievement sarebbe, dunque, il raggiungimento di successi in attività valutate come significative. Secondo Atkinson, la motivazione al successo dipenderebbe da due tendenze contrapposte, simmetriche e potenzialmente conflittuali: la tendenza al successo come speranza di riuscire e la tendenza a evitare il fallimento come timore dell'insuccesso (Atkinson, 1964).

La motivazione al successo spinge alla scelta di compiti di difficoltà progressivamente crescente e dove le probabilità di riuscita sono abbastanza alte. Le emozioni che si accompagnano sono la fiducia nel riuscire, il desiderio di impegnarsi nel compito, la soddisfazione e l'orgoglio anticipati, per la riuscita.

L'atteggiamento verso il compito è positivo con focalizzazione dell'attenzione, la ricerca di strategie adatte, la persistenza di fronte agli ostacoli.

La motivazione ad evitare il fallimento spinge alla ricerca di compiti facili, di successo sicuro oppure estremamente difficili, di improbabile riuscita e dove la causa dell'insuccesso è attribuibile a eventi esterni come la sfortuna o la mancanza d'aiuto.

Le emozioni che si accompagnano sono la vergogna anticipata rispetto al sentimento di inadeguatezza verso la situazione o la propria aspettativa e il sentimento di "non farcela".

Per spiegare i criteri secondo cui le persone decidono di affrontare o meno un compito, e cioè la tendenza al successo o all'evitamento dell'insuccesso, l'autore introduce il modello delle scelte a rischio.

Secondo tale modello l'individuo nel processo di decisione valuterà il grado di difficoltà del compito, la probabilità di successo e l'emozione anticipata, fattori che stanno fra di loro in un rapporto moltiplicativo e inversamente proporzionale.

Affinché il successo si possa sperimentare, è necessaria una difficoltà del compito adeguata che porti a soddisfazione e orgoglio.

Considerando le due dimensioni tendenza al successo e ad evitare il fallimento, come fattori indipendenti, Atkinson giunse alla formulazione e definizione di quattro tipologie di individui: over-strivers dotati di alta motivazione al successo e alta motivazione ad evitare il fallimento.

Si tratta di individui brillanti e molto competitivi in cui vi è un'alta conflittualità tra forze opposte, s'impegnano molto fino a situazioni di stress psico-fisico, perché hanno un'elevata paura di fallire e provano emozioni di inadeguatezza e paura.

I cosiddetti success-oriented caratterizzati da alta motivazione al successo e bassa motivazione ad evitare il fallimento. Sono individui che si trovano nella situazione ottimale, in cui la motivazione principale è la curiosità, accompagnata dall'emozione della fiducia in sé, che, per esempio, studiano per il piacere di imparare e dove il fallimento è visto come fase del normale processo di apprendimento, “sbagliando, s’impara”.

I soggetti “failure-avoiders” con bassa motivazione al successo e alta motivazione ad evitare il fallimento. Parliamo di individui che cercano di ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo, che evitano situazioni impegnative come difesa, che procrastinano i compiti, che provano emozioni di noia per la facilità dei compiti intrapresi o paura e ansia di fallire, sebbene non ne siano consapevoli.

I soggetti “failure-acceptors” con bassa motivazione al successo e ad evitare il fallimento. Appaiono come persone apatiche e difficilmente stimolabili, che sminuiscono il valore del compito e i risultati, che provano rassegnazione o rabbia di fronte ad una non riuscita.

Le ultime due tipologie di individui hanno risultati di apprendimento non adeguati alle capacità e abilità effettive, che piuttosto dipendono dagli atteggiamenti e convinzioni non incentivanti la motivazione ad apprendere cioè self-handicapping.

## **1.2 La teoria dell’auto-determinazione e la motivazione professionale.**

Dal 1971 centinaia di studi all’interno della teoria classica comportamentale (Skinner, 1953) hanno stabilito che ricompense estrinseche, esterne, possono controllare il comportamento individuale. Deci osservò che alcune attività forniscono loro stesse ricompense

autonome, quindi la motivazione per queste attività non dipende da “rewards” esterni (Deci, 1971).

Sollevò quindi la questione di come ricompense esterne influenzino tali attività intrinsecamente motivate. Si svilupparono in letteratura fondamentalmente tre tipi di approcci al problema (Deci, Ryan, Koestner, 1999).

Il primo è quello della Cognitive Evaluation Theory (CET) di Deci, il secondo quello “attribuzionale” è legato a diversi autori che hanno sviluppato teorie attribuzionali per interpretare i risultati degli studi sulla motivazione intrinseca e i condizionamenti esterni (Higgins & Trope, 1990; Kruglanski, 1975; Lepper, 1981) il più conosciuto dei quali (Lepper et al., 1973) è costruito sulla teoria dell'autopercezione di Bern (Bern, 1972), il terzo approccio è invece “comportamentale” (Eisenberger, Cameron, 1996, 1998) costruito sulla teoria di Seligman della “impotenza appresa” (Seligman, 1975).

La CET (Cognitive Evaluation Theory) di Deci spiega gli effetti dei motivatori esterni sulla motivazione intrinseca in termini di necessità psicologiche per l'autonomia e la competenza tali che gli effetti di un evento, come una ricompensa, dipendono da come esso influenza la percezione di autodeterminazione e di competenza, ed è stato inizialmente piuttosto presente nella letteratura psico-socio-organizzativa. In seguito lo stesso autore, insieme a Gagnè, notò la difficoltà di applicare tale teoria in contesti organizzati di lavoro.

La semplice e forse troppo semplicistica dicotomicità prevista dalla CET, tra motivazioni intrinseche ed estrinseche, è stata quindi ampliata con la differenziazione delle motivazioni estrinseche in più tipi che differiscono nel grado di autonomia.

Si è arrivati così alla Teoria della auto-determinazione che ha ricevuto notevoli attenzioni per le ricerche inerenti i settori scolastici, medici e nel mondo dello sport.

La teoria della motivazione come autodeterminazione, di Deci e Ryan (Ryan, Deci, 2000; Deci, Ryan, 2002) è importante, in quanto introduce il concetto di libera scelta, senza vincoli o pressioni esterne, nel condurre un'azione.

Come a dire che alla base di una motivazione c'è il bisogno di sentirsi "agenti" nella situazione e di scegliere il tipo di compito ed una sua modalità per svolgerlo.

Quando il compito è vissuto come imposto da altri, la motivazione subisce un calo.

Pertanto l'ambiente può incentivare l'autodeterminazione soddisfacendo i tre bisogni psicologici innati: competenza come senso di controllo personale, autonomia come libera scelta di cosa e come fare, relazione come possibilità di mantenere legami sociali.

La Teoria della Self-determination SDT è stata applicata in particolare alla motivazione professionale in ambienti organizzati di lavoro (Gagnè, Deci, 2005) in quanto un comportamento intrinsecamente motivato, spinto dall'interesse dell'individuo nell'attività stessa è certamente auspicabile in contesti organizzativi moderni.

La SDT afferma che la motivazione estrinseca può variare a seconda del suo grado di autonomia versus controllo.

Attività che non sono interessanti, quindi non intrinsecamente motivate, richiedono motivazioni estrinseche che le regolino, externally regulated tasks; ad esempio: si lavora solo se il capo ti guarda.

Altri tipi di motivazioni estrinseche si hanno quando la regolazione del comportamento ed il relativo valore sono internalizzati e quindi la

regolazione esterna è trasformata in una interna che non richiede più la presenza di una contingenza esterna, esempio si lavora anche se il capo non guarda.

La SDT utilizza, quindi, al posto della semplice dicotomia regolazione esterna-interna, un continuum da regolazione controllata (esterna) ad autonoma (interna) nel caso di interiorizzazione della regolazione esterna.

Più completamente è avvenuta l'interiorizzazione e più autonomo sarà il conseguente comportamento motivato esternamente.

Il termine internalizzazione si riferisce in realtà a tre differenti processi: introiezione, identificazione e integrazione. Una regolazione non accettata in quanto tale è detta introiettata ed è una forma relativamente controllata di motivazione estrinseca internalizzata; esempio: lavoro perché mi fa sentire meritevole.

Essere invece motivati estrinsecamente ma autonomamente, richiede che la persona si identifichi con il “valore” del comportamento per suoi propri obiettivi personali dando luogo alla “regolazione identificata” ad esempio una badante che valorizzi il proprio paziente ed il suo benessere e capisca l'importanza di certi compiti, come fargli il bagno, percepirà come relativamente autonoma tale attività pur se non intrinsecamente interessante e motivante.

Nel caso di “regolazione integrata” la motivazione estrinseca è completamente e autonomamente internalizzata e la persona avrà la percezione di un comportamento autodeterminato quasi come se fosse parte integrante di se stesso.

Si tratta sempre di motivazione estrinseca poiché la persona non è interessata nell'attività ma l'attività è per la persona strumentalmente utile al raggiungimento di suoi fini personali.

Costituisce, comunque, insieme alla motivazione intrinseca una forma di motivazione “autonoma”. Da notare che la SDT non è una teoria stadiale per cui si ipotizza che le persone attraversino i vari stadi invariabilmente rispetto a determinati comportamenti.

La teoria propone che in condizioni ottimali una persona possa, in ogni momento, integrare una nuova regolazione o integrarne una che era stata solo parzialmente internalizzata. Il continuum dell'autodeterminazione va da una totale amotivazione, fino all'estremo opposto ad una motivazione intrinseca, sono poi individuati, nel mezzo, i quattro gradi di motivazione estrinseca da quella “esterna” meno autonoma, a quella “introiettata”, a quella “identificata” fino a quella “integrata” più autodeterminata di tutte.

Se si paragona la SDT ad altre teorie della motivazione professionale, si nota la differenza sostanziale che esiste sia con quelle cognitive, originate principalmente dai lavori di Lewin del 1936 che con quelle influenzate dall'approccio cibernetico (Miller, Galanter, Pribam, 1960) che, ancora, con quelle basate sull'approccio aspettative-valori (Atkinson, 1964), (Vroom, 1964), differenza che risiede principalmente nella importanza data alla differenziazione tra motivazioni autonome e controllate piuttosto che alla additività del processo motivazionale e del valore totale della motivazione quale predittore.

In conclusione questa teoria può far comprendere i meccanismi attraverso cui la motivazione estrinseca può diventare autonoma contribuendo assieme alla motivazione intrinseca, basata sull'interesse personale, alla performance, alla soddisfazione e al benessere. La SDT (self determination theory) che incorpora la CET (Cognitive Evaluation Theory) fornisce un approccio più utile per la comprensione degli assetti motivazionali specialmente in contesti organizzativi proponendosi quale teoria della motivazione professionale.

### **1.3 La Scala per la motivazione professionale degli insegnanti WTMST.**

Diversi studi tesi alla determinazione della motivazione autodeterminata degli Insegnanti la valutano attraverso un globale orientamento motivazionale al lavoro (Pellettier et al, 2002), questo approccio potrebbe risultare troppo generico per ottenere una chiara rappresentazione della motivazione professionale non fosse altro che per la ragione che l'insegnante risponde alle domande poste senza avere in mente una delle sue diverse specifiche attività (Bandura, 1997).

Come osservato da Marsh (Marsh et al, 2005) rispondendo ad una questione generale il soggetto potrebbe basarsi sull'esperienza immediata, sull'umore o sul contenuto della memoria a breve termine, invece di ricercare con maggiore sforzo cognitivo informazioni più accurate.

La valutazione dell'orientamento motivazionale degli insegnanti può quindi, più precisamente, essere determinata attraverso richieste su compiti specifici della professione: lezione frontale, gestione della disciplina, valutazione degli studenti etc.. Fernet, Seneècal, Guay, Marsh, e Dowson, studiosi di università canadesi, hanno sviluppato e validato una scala per la valutazione delle motivazioni degli insegnanti verso sei specifici compiti professionali, nell'ambito della teoria della autodeterminazione di Deci e Ryan, e quindi individuato 15 items in grado, per ciascuna area professionale, di riflettere la struttura concettuale delle cinque possibilità motivazionali ipotizzate: amotivazione, motivazione estrinseca esterna, motivazione estrinseca introiettata, motivazione estrinseca identificata, motivazione intrinseca (Fernet, Seneècal, Guay, Marsh, e Dowson, 2008).

La “motivazione estrinseca integrata” è stata considerata fusa insieme alla “motivazione intrinseca”, cosa del resto messa in evidenza anche dagli ideatori della teoria DST, Deci e Ryan, che hanno individuato in entrambe caratteristiche di motivazione “autonoma”, con il ch , la semplificazione usata nella scala in questione sembra autorizzabile.

I sei compiti professionali prescelti sono stati: preparazione del lavoro in classe (scelta degli argomenti da trattare, Individuazione dei materiali e delle modalit  di presentazione, scelta della sequenza degli argomenti da utilizzare), lezione in classe (spiegazione frontale, gestione delle domande, ascolto problematiche studenti), valutazione degli allievi (costruzione di prove per verifiche in classe, criteri e griglie di correzione, correzione e valutazione di prove scritte ed orali, colloqui con i genitori), gestione della classe (mantenimento della disciplina, rispetto delle regole, gestione delle interruzioni e dei conflitti), compiti burocratici (compilazione dei registri, riunioni di classe e di Istituto etc.), compiti supplementari (commissioni varie, attivit  extracurricolari, aggiornamento professionale, etc.).

Per tutte e sei le attivit  considerate, frutto di approfondite indagini tra i docenti,   stata proposta la stessa identica domanda: “Perch  si impegna in questa attivit ?”, e sono state individuate quindici possibili risposte con sette previsti livelli di accordo da parte del docente in una scala Likert da uno a sette.

Un lavoro di ricerca attraverso uno studio pilota ed uno studio principale ha consentito agli autori di sviluppare e validare la Scala avvalendosi di metodologie statistiche sofisticate (Barbaranelli, 2003) quali l’analisi fattoriale confermativa per individuare la struttura fattoriale, l’uso di matrici multi-tratto-multi-metodo per la validit  convergente e divergente, test separati con il metodo delle Equazioni Strutturali, hanno dimostrato l’invarianza dei fattori al variare del genere e del livello di insegnamento.

Il campione prevedeva 609 insegnanti di cui 172 maschi e 433 femmine, 4 di genere imprecisato. Di questi 291 erano insegnanti elementari e 318 di scuola superiore.

Sono state somministrate anche una scala di Maslach per il burnout ed una scala di self-efficacy percepita per insegnanti, entrambe validate in Canada in lingua francese, inoltre la percezione della leadership dirigenziale è stata valutata con il Supervisory Style Inventory (Blais et al., 1991).

Le proprietà psicometriche della scala WTMST (Work Task Motivation Scale for Teacher), realizzata per valutare i costrutti della motivazione intrinseca, della regolazione identificata, introiettata ed esterna e della amotivazione nei confronti di sei tasks (attività) professionali del docente, sono risultate buone: la consistenza interna delle sottoscale è soddisfacente, la CFA, analisi confirmatoria, rivela che la WTMST ha una struttura a 30 fattori che è invariante per genere e livello del docente, le correlazioni tra le sottoscale formano una sequenza abbastanza semplice, le correlazioni convergenti sono più alte di quelle divergenti e confermano la validità di costrutto della scala, le correlazioni tra i fattori motivazionali, le percezioni di autoefficacia, il burnout e lo stile di controllo dirigenziale formano un pattern di risultati in linea con il continuum previsto dalla teoria SDT.

Da un punto di vista teorico la ricerca sottolinea la multidimensionalità della motivazione professionale degli insegnanti e la consistenza del continuum della SDT all'interno di ciascuna attività, l'indice di congruenza, infatti, indica che da esso proviene la spiegazione di più del 60% della varianza totale.

La ricerca conferma inoltre l'importanza capitale di valutare la motivazione intrinseca e la regolazione identificata verso specifici compiti

professionali del docente al fine di aumentare la comprensione del complesso processo motivazionale in gioco.

Un'altra implicazione teorica della ricerca riguarda la relazione tra le sottoscale WTMST e i criteri esterni di validità (Ercolani, 2007) come ad esempio la self-efficacy ed il burnout che risultano differentemente correlati.

Per tutti i sei tasks la motivazione intrinseca correla negativamente con il burnout, mentre la correlazione del burnout con la amotivazione è sempre positiva, per le altre sottoscale esistono differenze da compito a compito, per esempio, la forza della correlazione tra la motivazione intrinseca e la self-efficacy varia da 0,18 a 0,49 a seconda del compito considerato.

Sempre a titolo di esempio dalla ricerca emerge che l'influenza sulla motivazione del docente dello stile dirigenziale, ritenuta determinante in altri lavori (Deci et al, 1989) è in questo modello più dettagliato, limitata sola ad alcuni compiti.

Un'ultima considerazione riguarda l'influenza del genere e del livello del docente sulla motivazione verso i singoli compiti, risulta dalla MIMIC (multiple indicator multiple indicator cause) che le insegnanti riportano livelli più alti di self-determined motivation solo in alcune attività e non in assoluto come appariva da lavori precedenti (Vallerand, 1997), anche se gli autori notano che i valori di tali interazioni in termini numerici sono di piccola entità.

Nella presente ricerca si sono utilizzati soltanto quattro dei sei compiti utilizzati originariamente, questa semplificazione da un lato è stata anche prevista esplicitamente dagli stessi autori che considerano il loro modello con novanta items "ideale" ma versatile ed adattabile alle singole realtà, dall'altro ne consente una somministrazione più snella considerando anche

la presenza nello stesso questionario delle scale di Maslach e della Basic Self-esteem scale.

Si riportano i quindici items tradotti in italiano, ai quali il docente dovrà rispondere dimostrando il suo grado di accordo con una sua valutazione da 1 a 7. Si rimanda al capitolo relativo alla metodologia della ricerca per ulteriori considerazioni.

1. Perché è piacevole svolgerla
2. Perché trovo interessante farla .
3. Perché mi piace farla.
4. Perché è importante per me farla.
5. Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.
6. Perché la trovo importante per il successo scolastico dei miei allievi.
7. Perché se non la svolgo mi sento male.
8. Perché mi sentirei colpevole a non farla.
9. Per non sentirmi male se non la facessi.
10. Perché è il mio lavoro che la richiede.
11. Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.
12. Perché sono pagato per farla.
13. Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla.
14. Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.
15. Non so, a volte non ne capisco il motivo.

## **Cap. IV. IL “MODELLO” E LA METODOLOGIA DELLA RICERCA.**

### **1. Il “modello”: Autostima di base (BSE) - Burnout (MBI) -Motivazione professionale del docente (WTMST).**

Come accennato nella prefazione, le tre scale individuate: la Basic Self-Esteem Scale di Forsman e Johnson adattata e validata per l'Italia da Ugolini, Bruzzi, e Raboni; il Maslach Burnout Inventory adattato e validato per i docenti italiani da Sirigatti e Stefanile e la scala per la motivazione ai compiti lavorativi, la WTMST di Fernet, Senecal, Guay, Marsh, e Dowson sviluppata e validata per la misura della motivazione professionale dei docenti canadesi, sono state utilizzate in letteratura, spesso, singolarmente e con obiettivi di valutazione “uno ad uno” dei soggetti.

Il presente lavoro non è inteso, invece, in una ottica stereotipale individualistica, non si tratta in questa ricerca di trovare e studiare “tratti” di personalità o “tipi” caratteriologici, di cercare invarianze capaci di suggerire leggi generali estensibili “a campioni rappresentativi dell’universo”, si intende invece ipotizzare ed approfondire un modello utile per la esplorazione e l’indagine degli insiemi di relazioni individui-contesti e non di studiare i risultati individuali di più soggetti a più tests.

Si vogliono indagare gli assetti emozionali della comunità dei docenti di un certa scuola che sottendano le relazioni ivi istituite e che permettano di fare ipotesi sulla genesi e sulla dinamica del fenomeno considerato.

L’uso di scale conosciute e utilizzate in altre ricerche in Italia e all’estero, validate in studi relativi alla stessa categoria di soggetti cioè gli

insegnanti è, in qualche modo, garanzia di coerenza e validità almeno dei singoli modelli parziali: autostima, burnout, motivazione.

Gli items delle tre scale possono essere pensati come le domande di un unico questionario preparato ad hoc per le differenti, ma collegate, aree di indagine. E' vero che queste domande non sono state pensate esattamente per i docenti di un particolare Istituto scolastico, ma quantomeno ogni item o gruppo di item è stato costruito in base a specifici modelli di lettura del fenomeno relativo entro il sistema delle relazioni sociali.

E' evidente il tentativo di avvicinarsi alla metodologia ISO, Indicatori di Sviluppo Organizzativo, (Carli, Paniccia, 1999) nell'ottica di evidenziare i processi "collusivi" (Carli, Paniccia, 2003) con il trattamento statistico dei dati delle analisi multivariate che possono avere la capacità di ridurre la variabilità individuale generata da un gruppo in relazione ad un contesto condiviso.

Torniamo sulla scelta dei tre costrutti su cui è fondato questo modello di indagine ed in particolare sulle ragioni che hanno portato alle singole scelte nell'ambito delle tante possibilità esistenti all'interno di ciascun costrutto.

Si voleva tentare di costruire un modello sufficientemente ampio da permettere di spiegare le cause e le dinamiche della situazione problematica descritta all'interno dell'Istituto (cfr. Analisi dei bisogni; p. 8), cause sicuramente multidimensionali legate a fattori individuali, relazionali, sociali, organizzativi, culturali, etc.

Ecco perché si è pensato di non utilizzare un solo modello, per quanto generalizzabile, quale quello del burnout, ma di affiancare ad esso una dimensione di self-worth, sicuramente importante mediatore cognitivo-emotivo, intrapersonale-interpersonale ed il sistema motivazionale quale fondamentale precursore e nello stesso tempo conseguenza degli aspetti

comportamentali e, soprattutto, inestricabilmente collegato bidirezionalmente ai sistemi motivazionali degli studenti.

Per quanto riguarda la scelta della autostima in confronto, per esempio alla auto-efficacy di Bandura, si rimanda a quanto già detto a p. 33. Anche sul perché della scelta della autostima di base piuttosto, per esempio, che di quella contingente come la PSE Performance-based self-esteem di alcuni autori svedesi (cfr. modello del burnout basato sulla relazione con la PSE; p.53) o di quella Globale la GSE si veda p.11 . Si aggiunga che il costrutto di autostima di base ha delle solide basi teoriche nei lavori psicoanalitici di Klein, Kohut, Kernberg, e che gli studi e le ricerche relative sembrano non lontani dalla impostazione della Psicofisiologia Integrata di Vezio Ruggeri (“Nuova Agenzia Radicale”, Supplemento telematico quotidiano di Quaderni Radicali. Conversazione con Filomena Carannante: Psicofisiologia Integrata. Domenica 07-0-09 di Maurizio Mottola) quando si riferiscono all’autostima così: “...*tanto da poter essere considerata non qualcosa che l’individuo pensa a proposito di se stesso, ma la reazione immediata dell’organismo agli input ambientali, ... una qualità della percezione individuale al pari della visione o dell’udito, oppure come un filtro che, con più o meno amore riceve o rifiuta l’input all’organismo, più o meno amato*” (Forsman, Johnson, 1996; p. 3).

Per quanto riguarda il burnout ci si è orientati sul modello trifattoriale di Maslach, per le ragioni accennate a pagina 13, e, anche in considerazione del fatto, poi, che nel presente lavoro, al burnout dei docenti si è affiancata sia l’autostima di base che il sistema motivazionale dei docenti che lo completano in maniera probabilmente più esauriente e personalizzata rispetto al problema scolastico e al contesto di servizio pubblico in esame. Per quanto riguarda la motivazione professionale, infine, non si è ritenuto di utilizzare il modello trifattoriale di McClelland (cfr. p. 70),

nonostante sia stato utilizzato in più lavori di carattere psico-sociale (Carli, Esposito, 1971).

La specificità della professione docente con le sue diverse attività lavorative, che possono essere investite di particolare specifica motivazione autodeterminata, ha fatto propendere per l'uso di una scala, la WTMST a cinque fattori e quattro attività (compiti) lavorative, basata sulla teoria motivazionale SDT di Deci e Ryan, scala nata proprio per esigenze valutative della motivazione dei docenti, anche se, purtroppo non ancora validata nel nostro Paese.

## **2. Gli Istituti ed i docenti coinvolti nella ricerca-intervento.**

Come detto più volte l'Istituto oggetto della presente ricerca è l'Istituto Tecnico Industriale Statale Giuseppe Armellini di Roma attualmente sede di lavoro di circa centoventi docenti che insegnano nei corsi diurni ed in quelli serali per studenti lavoratori adulti.

Alcuni per ragioni di completamento della "cattedra" sono impegnati in entrambi.

Il Collegio dei Docenti è unico ed è in quella sede che, autorizzato dalla Dirigente Scolastica, ho illustrato le finalità del lavoro e richiesto la collaborazione dei colleghi.

Il corpo docenti presenta una età media abbastanza elevata circa 49 anni con una deviazione standard elevata, nel senso che esiste un nucleo "anziano" di circa 54 anni o più, abbastanza consistente, ed un gruppo di giovani, poco oltre i trentacinque anni, recentemente inseriti nell'Istituto.

Oltre il 65% è di sesso femminile non ostante si tratti di un istituto tecnico che richiede insegnamenti una volta tipicamente maschili: elettrotecnica, elettronica, meccanica, etc.

Elevata la percentuale dei laureati, oltre il 60%, non totalitaria in quanto legata alla presenza dei cosiddetti Insegnanti Tecnico Pratici, ITP, previsti dalla attuale normativa, in via di superamento, quali codocenti non laureati nelle lezioni di laboratorio delle discipline tecnico-scientifiche.

### **3. Le interviste esplorative e il focus group.**

La collaborazione con diversi colleghi era in realtà già iniziata in occasione di alcuni incontri avuti nell'ambito di un altro intervento, finanziato dalla Regione Lazio, e già riferito a pag. 8.

In tali occasioni, infatti, oltre ad una somministrazione "pilota" della versione preliminare del questionario, si è discusso sulla motivazione professionale e sull'articolo di Fernet et al. precedentemente descritto nel paragrafo a pag. 79.

La Scala WTMST prevede infatti la considerazione di sei attività professionali specifiche del docente: preparazione del lavoro in classe lezione in classe, valutazione degli allievi, gestione della classe, compiti burocratici (compilazione dei registri, riunioni di classe e di Istituto etc.), compiti supplementari (commissioni varie, attività extracurricolari, aggiornamento professionale, etc.).

Dalla discussione è scaturita l'opinione che, probabilmente, sei compiti, per ciascuno dei quali sono previste nel questionario quindici domande, potrebbero appesantire eccessivamente il questionario completo.

Si è optato quindi per non inserire nel questionario le due attività ritenute meno pregnanti, per lo meno nel nostro Istituto, dei compiti supplementari e di quelli burocratici.

#### **4. Il questionario e la sua somministrazione.**

Il questionario, realizzato nella versione cartacea (Allegato A), è stato proposto anche in versione on-line su uno dei siti ufficiali dell'Istituto Armellini.

L'implementazione del questionario on-line è stata realizzata sul sito [www.armellinformazione.it](http://www.armellinformazione.it) mediante l'utilizzo del linguaggio di scripting lato server PHP e di un database Mysql creato sul server che ospita il sito. Il linguaggio PHP, infatti, mette a disposizione numerose funzioni per interagire con il DBMS MySQL creando prima una connessione e accedendo in seguito al database per effettuare operazioni di estrazione dati, inserimento, aggiornamento, cancellazione. Il database QUESTIONARIO contiene una tabella RISPOSTE che ha come campi tutte le domande del questionario. Ogni riga della tabella corrisponderà alle risposte di un questionario.

Sono state realizzate 3 procedure: `questionario.php`, `salva.php`, `tabella.php`. La prima, `questionario.php`, crea la pagina web con il questionario e all'interno di un form visualizza tutte le domande con le opzioni di scelta. Al momento di inviare i dati inseriti, dal lato client una funzione javascript controllerà innanzitutto che sia stato dato il consenso al trattamento dei dati personali e successivamente che ci siano le risposte a tutte le domande delle varie sezioni. Solo in questo caso il controllo passa alla pagina `salva.php` che acquisirà i dati del questionario e li inserirà nel database aggiungendo anche un codice identificativo che viene generato calcolando giorno, mese, anno, ora, minuti e secondi dell'istante in cui avviene il salvataggio; ci sarà poi un rimando alla pagina `questionario.php` che comunicherà all'utente l'avvenuto salvataggio dei dati e il codice identificativo assegnato.

L'ultimo file tabella.php effettua la connessione al database ed esporta i dati contenuti nella tabella RISPOSTE in un file Excel per permettere le successive elaborazioni statistiche. Tutti i listati delle applicazioni sommariamente descritte sono riportati nell'Allegato B.

La somministrazione può avvenire così, individualmente con il metodo tradizionale del supporto cartaceo o per i colleghi più esperti anche on-line tramite il sito come detto.

La somministrazione on-line garantisce una assoluta riservatezza ed anonimità, anche se nella ipotesi di una eventuale estensione longitudinale della ricerca viene consigliato al docente di ricordare e conservare un codice identificativo personale che potrebbe, eventualmente, un domani essere usato per confronti diacronici.

La procedura on-line facilita la acquisizione dei dati che vengono automaticamente controllati per rivelare eventuali errori di digitazione nella fase di input, e predisposti sempre in modo automatico in una tabella Excel nella fase di registrazione.

Qualora la somministrazione avvenga tradizionalmente per non influenzare il docente e non indurlo a concentrarsi sulla tecnologia piuttosto che sulle domande del questionario, la digitazione del documento cartaceo sul sito avverrà come input off-line.

## **5. L'analisi statistica dei dati.**

Come detto nel capitolo IV si intende elaborare i dati con una analisi fattoriale in grado di spiegare una buona parte della variabilità totale (varianza) con pochi "Fattori" collegabili, anche, ad aspetti latenti (inconsci) delle personalità.

Poiché si è voluta mantenere la forma originale e validata delle tre scale usate che prevedevano, rispettivamente, punteggi da 1 a 5 (Scala Basic Self-Esteem), da 0 a 6 (Burnout di Maslach) e da 1 a 7 (Scala WTMST delle motivazioni professionali), è stato necessario unificare le tre scale likert riducendole tutte a cinque valori ed esprimendole da 1 a 5.

E' stato poi condotto uno studio sui dati ottenuti dai questionari, relativamente alle 104 domande (items) per mezzo della ANALISI FATTORIALE, utilizzando un metodo di estrazione dei Fattori cosiddetto "delle Componenti Principali".

Il criterio seguito per l'arresto nell'estrazione dei Fattori è stato fondamentalmente quello dello "Scree Test" di Catell, legato ai punti di scelta degli auto valori come rilevabile dal grafico riportato a p. 98.

Ciò consente di individuare i Fattori predominanti che hanno valori grandi e spiegano la maggior parte della varianza della matrice delle correlazioni e che, nello specifico sono risultati essere quattro Fattori.

Le soluzioni sono state poi "ruotate" con il metodo ortogonale "varimax" per garantire una migliore interpretazione dei Fattori pur conservando l'ipotesi della loro indipendenza.

Segue lo studio relativo all'intero campione con tabelle e grafici ricavati dal programma "Minitab".

**Factor Analysis: C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C9; C10; C11; C12; C13; C14; C**

**Principal Component Factor Analysis of the Correlation Matrix**

Unrotated Factor Loadings and Communalities

Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Communality
C1	-0,331	-0,361	-0,510	-0,255	0,565
C2	-0,656	-0,068	-0,403	-0,223	0,647
C3	0,071	-0,408	-0,346	-0,142	0,311
C4	0,730	-0,057	-0,297	-0,111	0,637
C5	0,814	-0,088	-0,101	-0,135	0,698
C6	-0,403	-0,245	-0,561	-0,215	0,584
C7	0,735	0,421	0,109	0,017	0,729
C8	0,621	0,281	0,212	0,176	0,541
C9	-0,879	0,129	0,055	0,086	0,800
C10	-0,172	0,232	-0,263	-0,173	0,183
C11	0,744	0,298	0,259	0,015	0,710
C12	-0,637	0,243	0,058	-0,030	0,469
C13	-0,414	-0,401	-0,462	-0,306	0,639
C14	0,847	-0,113	-0,111	-0,067	0,747
C15	-0,070	-0,338	-0,460	0,082	0,338
C16	-0,455	0,126	-0,136	-0,186	0,276
C17	-0,718	-0,179	-0,217	-0,274	0,670
C18	-0,644	0,262	-0,191	-0,281	0,598
C19	0,661	-0,057	-0,217	-0,255	0,553
C20	0,862	-0,196	-0,039	0,022	0,784
C21	0,940	0,054	0,019	-0,004	0,887
C22	0,892	-0,111	-0,239	0,035	0,866
C23	0,808	0,003	-0,148	-0,202	0,715
C24	0,759	0,300	0,084	-0,213	0,719
C25	0,699	0,045	-0,165	-0,162	0,545
C26	0,313	-0,135	-0,360	-0,082	0,253
C27	0,918	-0,109	-0,257	0,054	0,923
C28	0,888	0,064	-0,132	0,199	0,851
C29	-0,357	0,392	-0,003	0,047	0,283
C30	0,902	0,100	-0,175	-0,125	0,869
C31	-0,398	0,466	-0,138	0,135	0,413
C32	0,880	-0,128	-0,294	0,079	0,884
C33	0,817	0,312	-0,147	0,261	0,854
C34	-0,523	0,551	-0,089	0,141	0,604
C35	0,906	-0,097	-0,166	0,020	0,859
C36	0,832	0,331	-0,086	-0,132	0,826
C37	0,698	0,277	0,170	0,402	0,754
C38	0,716	0,053	0,035	0,362	0,648
C39	-0,626	0,479	-0,043	0,047	0,626
C40	-0,035	0,640	-0,168	0,212	0,484
C41	0,080	0,551	-0,287	0,330	0,501
C42	0,821	0,291	-0,040	0,282	0,839
C43	-0,016	0,372	-0,338	0,282	0,332

C44	0,829	0,057	-0,083	0,211	0,742
C45	-0,547	0,637	-0,145	-0,073	0,731
C46	-0,670	0,567	-0,083	0,026	0,777
C47	-0,356	0,112	-0,275	-0,380	0,359
C48	-0,492	0,553	0,116	-0,169	0,590
C49	-0,723	0,495	0,039	-0,090	0,778
C50	-0,311	0,739	-0,123	0,020	0,658
C51	0,700	0,184	-0,257	-0,417	0,765
C52	0,419	0,185	-0,188	-0,642	0,656
C53	0,312	0,609	-0,051	-0,306	0,564
C54	0,228	0,345	0,217	-0,558	0,530
C55	0,597	0,339	0,032	-0,260	0,540
C56	0,592	0,153	0,260	-0,256	0,507
C57	0,714	0,263	0,038	0,326	0,687
C58	0,866	0,115	-0,267	0,178	0,866
C59	0,852	0,134	-0,266	0,160	0,840
C60	-0,603	0,596	0,013	-0,067	0,723
C61	-0,650	0,564	-0,001	0,013	0,741
C62	-0,591	0,009	-0,252	-0,393	0,567
C63	-0,582	0,512	0,112	-0,131	0,630
C64	-0,786	0,470	0,112	-0,038	0,852
C65	-0,439	0,681	-0,013	0,117	0,671
C66	0,734	0,204	-0,245	-0,449	0,842
C67	0,541	0,200	-0,144	-0,604	0,719
C68	0,533	0,535	0,017	-0,272	0,644
C69	0,551	0,188	0,379	-0,309	0,578
C70	0,612	0,269	0,089	-0,271	0,529
C71	0,577	0,168	0,362	-0,231	0,546
C72	0,795	0,228	-0,021	0,310	0,780
C73	0,943	0,087	-0,135	0,128	0,932
C74	0,935	0,132	-0,173	0,101	0,931
C75	0,030	0,316	-0,478	0,402	0,491
C76	-0,094	0,259	-0,494	0,402	0,482
C77	0,295	-0,016	-0,678	-0,004	0,547
C78	-0,326	0,634	-0,160	-0,156	0,558
C79	-0,309	0,523	-0,188	-0,104	0,415
C80	0,071	0,541	-0,245	-0,066	0,361
C81	0,862	0,090	-0,114	-0,268	0,836
C82	0,749	0,078	-0,039	-0,403	0,732
C83	0,720	0,463	0,161	-0,180	0,791
C84	0,498	0,139	0,466	-0,209	0,528
C85	0,296	0,145	0,588	-0,276	0,531
C86	0,591	0,138	0,289	-0,166	0,479
C87	0,510	0,254	0,284	0,187	0,440
C88	0,873	0,071	0,006	0,100	0,777
C89	0,820	-0,013	0,101	0,118	0,697
C90	-0,074	0,561	-0,264	0,182	0,422
C91	-0,260	0,505	-0,448	0,219	0,572
C92	0,140	0,061	-0,560	-0,221	0,385
C93	-0,400	0,563	0,149	-0,110	0,512
C94	-0,613	0,563	-0,131	-0,056	0,713
C95	0,094	0,464	0,235	0,177	0,311
C96	0,806	-0,015	-0,053	-0,202	0,693
C97	0,683	-0,061	-0,011	-0,315	0,569
C98	0,649	0,323	0,179	-0,076	0,563
C99	0,456	0,021	0,336	-0,096	0,330
C100	0,593	0,115	0,159	-0,037	0,392

C101	0,733	0,075	0,125	-0,032	0,559
C102	0,834	0,181	-0,045	0,378	0,873
C103	0,914	0,036	-0,175	0,197	0,907
C104	0,901	0,123	-0,230	0,162	0,906
<b>Variance</b>	<b>42,187</b>	<b>11,523</b>	<b>6,319</b>	<b>5,633</b>	<b>65,662</b>
<b>% Var</b>	<b>0,406</b>	<b>0,111</b>	<b>0,061</b>	<b>0,054</b>	<b>0,631</b>

**Rotated Factor Loadings and Communalities**  
**Varimax Rotation**

Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Communality
C1	-0,404	0,029	-0,129	-0,620	0,565
C2	-0,588	0,160	0,232	-0,470	0,647
C3	-0,063	-0,072	-0,336	-0,434	0,311
C4	0,514	-0,500	-0,258	-0,237	0,637
C5	0,529	-0,536	-0,359	-0,050	0,698
C6	-0,405	0,062	0,017	-0,645	0,584
C7	0,631	-0,493	0,101	0,279	0,729
C8	0,601	-0,257	0,008	0,336	0,541
C9	-0,594	0,517	0,424	0,009	0,800
C10	-0,155	-0,133	0,308	-0,214	0,183
C11	0,592	-0,451	-0,045	0,393	0,710
C12	-0,461	0,262	0,429	0,060	0,469
C13	-0,512	0,050	-0,151	-0,593	0,639
C14	0,592	-0,495	-0,384	-0,062	0,747
C15	-0,004	0,149	-0,176	-0,533	0,338
C16	-0,415	0,053	0,284	-0,144	0,276
C17	-0,714	0,205	0,109	-0,327	0,670
C18	-0,581	0,039	0,476	-0,182	0,598
C19	0,362	-0,567	-0,265	-0,171	0,553
C20	0,632	-0,403	-0,471	-0,010	0,784
C21	0,715	-0,529	-0,287	0,117	0,887
C22	0,706	-0,453	-0,361	-0,177	0,866
C23	0,507	-0,615	-0,272	-0,075	0,715
C24	0,489	-0,656	-0,035	0,220	0,719
C25	0,461	-0,538	-0,187	-0,089	0,545
C26	0,210	-0,235	-0,166	-0,355	0,253
C27	0,741	-0,454	-0,363	-0,191	0,923
C28	0,823	-0,360	-0,207	-0,025	0,851
C29	-0,165	0,123	0,487	0,066	0,283
C30	0,648	-0,636	-0,204	-0,066	0,869
C31	-0,109	0,179	0,606	-0,046	0,413
C32	0,729	-0,412	-0,356	-0,234	0,884
C33	0,857	-0,343	0,052	0,019	0,854
C34	-0,190	0,234	0,716	0,012	0,604
C35	0,701	-0,468	-0,370	-0,103	0,859
C36	0,623	-0,658	0,012	0,073	0,826
C37	0,802	-0,125	0,011	0,308	0,754
C38	0,767	-0,118	-0,174	0,121	0,648
C39	-0,346	0,241	0,669	0,027	0,626
C40	0,250	-0,009	0,649	0,004	0,484
C41	0,408	0,033	0,565	-0,119	0,501
C42	0,854	-0,311	0,011	0,117	0,839
C43	0,279	0,092	0,443	-0,224	0,332

C44	0,777	-0,311	-0,202	0,015	0,742
C45	-0,315	0,049	0,793	-0,028	0,731
C46	-0,369	0,220	0,770	0,006	0,777
C47	-0,441	-0,162	0,246	-0,278	0,359
C48	-0,385	-0,005	0,633	0,204	0,590
C49	-0,511	0,191	0,686	0,097	0,778
C50	-0,064	-0,032	0,807	0,043	0,658
C51	0,345	-0,787	-0,069	-0,149	0,765
C52	-0,015	-0,802	-0,007	-0,113	0,656
C53	0,173	-0,584	0,421	0,126	0,564
C54	-0,133	-0,636	0,129	0,302	0,530
C55	0,352	-0,620	0,064	0,164	0,540
C56	0,284	-0,540	-0,152	0,335	0,507
C57	0,784	-0,204	0,012	0,177	0,687
C58	0,822	-0,392	-0,127	-0,145	0,866
C59	0,804	-0,404	-0,106	-0,141	0,840
C60	-0,384	0,113	0,743	0,109	0,723
C61	-0,374	0,208	0,742	0,086	0,741
C62	-0,649	-0,014	0,230	-0,304	0,567
C63	-0,436	0,084	0,632	0,183	0,630
C64	-0,542	0,280	0,675	0,157	0,852
C65	-0,128	0,141	0,787	0,126	0,671
C66	0,353	-0,834	-0,069	-0,130	0,842
C67	0,098	-0,839	-0,041	-0,055	0,719
C68	0,336	-0,651	0,265	0,194	0,644
C69	0,210	-0,556	-0,135	0,454	0,578
C70	0,336	-0,612	-0,019	0,203	0,529
C71	0,276	-0,506	-0,152	0,437	0,546
C72	0,836	-0,256	-0,038	0,118	0,780
C73	0,826	-0,452	-0,212	-0,019	0,932
C74	0,817	-0,485	-0,163	-0,046	0,931
C75	0,395	0,163	0,418	-0,365	0,491
C76	0,293	0,245	0,413	-0,406	0,482
C77	0,312	-0,229	0,024	-0,630	0,547
C78	-0,197	-0,137	0,707	-0,025	0,558
C79	-0,170	-0,077	0,612	-0,078	0,415
C80	0,151	-0,266	0,509	-0,092	0,361
C81	0,520	-0,717	-0,226	-0,017	0,836
C82	0,340	-0,751	-0,227	0,039	0,732
C83	0,501	-0,646	0,113	0,333	0,791
C84	0,210	-0,427	-0,170	0,523	0,528
C85	0,000	-0,358	-0,126	0,622	0,531
C86	0,331	-0,461	-0,162	0,362	0,479
C87	0,509	-0,173	0,009	0,389	0,440
C88	0,733	-0,417	-0,234	0,105	0,777
C89	0,675	-0,340	-0,310	0,171	0,697
C90	0,200	0,001	0,608	-0,112	0,422
C91	0,097	0,128	0,666	-0,319	0,572
C92	0,060	-0,324	0,102	-0,516	0,385
C93	-0,282	-0,009	0,609	0,248	0,512
C94	-0,370	0,121	0,748	-0,039	0,713
C95	0,236	-0,017	0,356	0,358	0,311
C96	0,489	-0,599	-0,308	0,012	0,693
C97	0,312	-0,604	-0,326	0,026	0,569
C98	0,481	-0,484	0,018	0,311	0,563
C99	0,242	-0,296	-0,222	0,367	0,330
C100	0,426	-0,368	-0,143	0,235	0,392

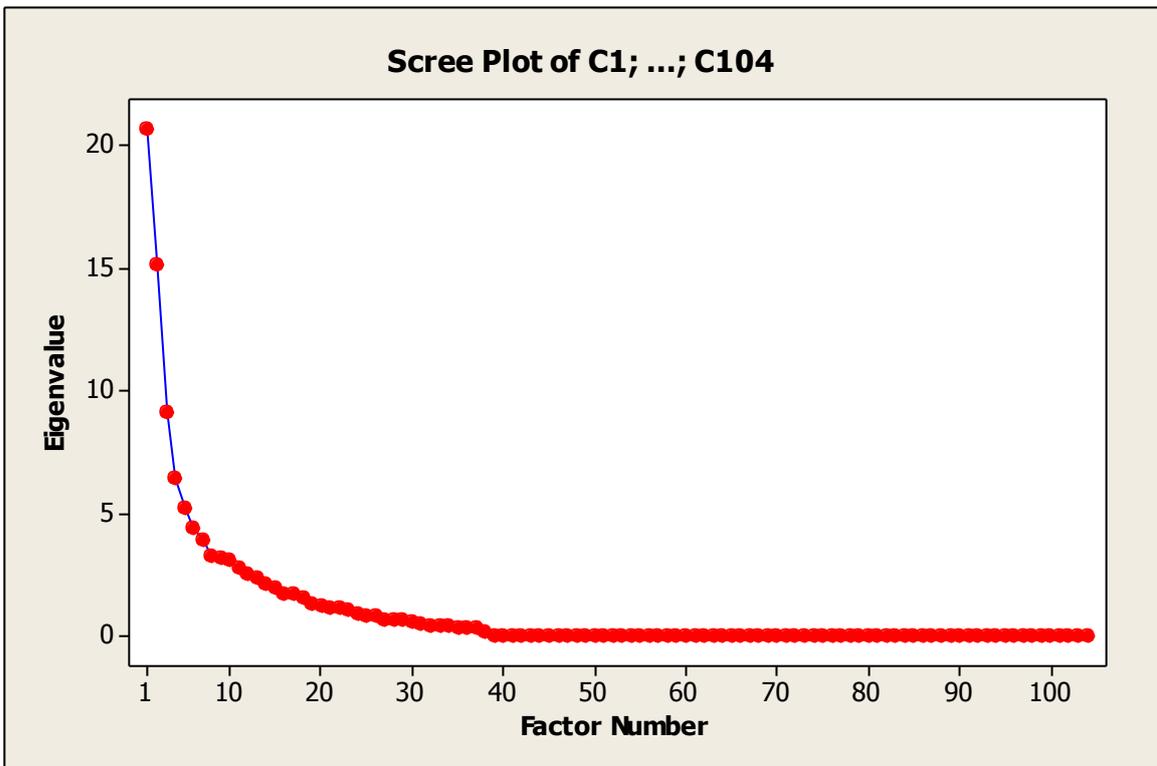
C101	0,531	-0,433	-0,220	0,205	0,559
C102	0,902	-0,214	-0,082	0,088	0,873
C103	0,842	-0,373	-0,233	-0,072	0,907
C104	0,835	-0,422	-0,141	-0,105	0,906
<b>Variance</b>	<b>26,697</b>	<b>16,975</b>	<b>15,042</b>	<b>6,948</b>	<b>65,662</b>
<b>% Var</b>	<b>0,257</b>	<b>0,163</b>	<b>0,145</b>	<b>0,067</b>	<b>0,631</b>

### Factor Score Coefficients

Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
C1	0,853	0,911	1,008	-1,812
C2	-0,490	-0,746	-0,418	0,483
C3	-0,179	-0,218	-0,112	0,371
C4	-0,149	-0,572	0,167	0,496
C5	-0,084	-0,040	-0,439	0,301
C6	0,008	0,075	0,070	-0,084
C7	0,332	-0,126	0,483	-1,153
C8	0,093	-0,139	0,262	0,532
C9	-1,420	-1,279	-1,869	2,539
C10	-0,029	0,076	-0,131	-0,049
C11	0,121	-0,013	0,232	0,192
C12	0,305	0,252	0,463	0,250
C13	0,457	0,979	0,145	-1,059
C14	0,439	0,421	0,093	-0,264
C15	0,207	-0,086	0,196	-0,183
C16	-0,736	-1,010	-0,870	1,095
C17	-0,969	-1,314	-0,746	0,959
C18	0,528	0,552	1,032	-0,827
C19	-0,179	-0,219	-0,206	-0,403
C20	-1,035	-1,166	-1,772	1,975
C21	-0,421	-0,020	-0,526	-0,054
C22	-0,712	-1,891	0,547	0,286
C23	0,678	1,153	1,005	-1,445
C24	-0,242	-0,435	-0,172	0,489
C25	0,325	0,615	0,132	-0,528
C26	0,015	-0,228	0,291	0,600
C27	0,138	0,134	-0,973	1,654
C28	0,085	-0,069	0,704	-0,131
C29	-0,078	-0,017	-0,006	-0,000
C30	-1,053	-1,877	-0,342	2,533
C31	0,023	-0,001	-0,063	0,256
C32	0,852	1,768	-0,242	-1,546
C33	0,010	-0,519	0,554	-0,064
C34	-0,171	-0,386	0,408	0,198
C35	-0,508	-0,333	-0,920	-0,662
C36	-0,383	-0,716	-0,388	0,670
C37	0,504	0,586	0,418	0,012
C38	0,704	1,205	-0,195	-0,688
C39	0,215	0,265	0,029	-0,118
C40	0,465	0,810	0,087	-1,328
C41	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C42	-0,000	0,000	-0,000	0,000
C43	-0,000	-0,000	-0,000	0,000

C44	0,000	0,000	0,000	-0,000
C45	-0,000	0,000	0,000	-0,000
C46	0,000	0,000	0,000	-0,000
C47	-0,000	-0,000	0,000	-0,000
C48	0,000	-0,000	-0,000	0,000
C49	0,000	0,000	-0,000	0,000
C50	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C51	-0,000	-0,000	0,000	-0,000
C52	-0,000	0,000	-0,000	-0,000
C53	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C54	0,000	0,000	0,000	-0,000
C55	0,000	0,000	0,000	-0,000
C56	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C57	-0,000	0,000	-0,000	0,000
C58	0,000	0,000	0,000	-0,000
C59	0,000	0,000	0,000	-0,000
C60	0,000	0,000	-0,000	-0,000
C61	0,000	0,000	-0,000	-0,000
C62	0,000	0,000	0,000	-0,000
C63	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C64	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C65	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C66	0,000	0,000	-0,000	-0,000
C67	-0,000	0,000	-0,000	0,000
C68	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C69	-0,000	-0,000	0,000	0,000
C70	0,000	0,000	0,000	-0,000
C71	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C72	-0,000	0,000	-0,000	-0,000
C73	0,000	0,000	0,000	-0,000
C74	-0,000	-0,000	-0,000	-0,000
C75	0,000	0,000	-0,000	-0,000
C76	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C77	-0,000	-0,000	-0,000	-0,000
C78	0,000	0,000	-0,000	-0,000
C79	0,000	0,000	0,000	-0,000
C80	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C81	-0,000	-0,000	0,000	-0,000
C82	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C83	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C84	-0,000	0,000	-0,000	0,000
C85	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C86	-0,000	0,000	-0,000	0,000
C87	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C88	-0,000	0,000	0,000	0,000
C89	-0,000	-0,000	0,000	0,000
C90	0,000	0,000	0,000	-0,000
C91	0,000	0,000	0,000	-0,000
C92	0,000	0,000	0,000	-0,000
C93	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C94	0,000	-0,000	-0,000	0,000
C95	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C96	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C97	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C98	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C99	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C100	-0,000	-0,000	-0,000	0,000

C101	-0,000	-0,000	-0,000	0,000
C102	-0,000	-0,000	0,000	0,000
C103	-0,000	0,000	0,000	-0,000
C104	-0,000	-0,000	0,000	-0,000





## Cap. V. LE IPOTESI INTERPRETATIVE.

Si riportano di seguito gli item, che rappresentano i quattro Fattori, individuati, ognuno con il numero progressivo del questionario, l'indice numerico con segno positivo o negativo di correlazione al Fattore stesso e la dicitura in chiaro.

Sono evidenziati in giallo gli item relativi alla Scala del Burnout, in celeste quelli relativi alla Scala dell'Autostima di Base e non evidenziati quelli relativi alle Scale della Motivazione.

### 1° FATTORE Varianza spiegata 26,697%

C102	0,902	Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla
C33	0,857	Ho paura che questo lavoro mi possa indurire emotivamente.
C42	0,854	Sento di non farcela più.
C103	0,842	Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.
C72	0,836	Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla.
C104	0,835	Non so, a volte non ne capisco il motivo.
C73	0,826	Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.
C28	0,823	Mi pare che lavorare tutto il giorno con la gente mi pesi.
C58	0,822	Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.
C74	0,817	Non so, a volte non ne capisco il motivo.
C59	0,804	Non so, a volte non ne capisco il motivo.
C37	0,802	Non mi importa veramente di ciò che succede ad alcuni allievi.
C57	0,784	Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla.

- C44 0,777 Ho l'impressione che i miei allievi diano la colpa a me per i loro problemi .
- C38 0,767 Lavorare direttamente a contatto con la gente mi crea troppa tensione.
- C27 0,741 Mi pare di trattare alcuni allievi come se fossero degli oggetti.
- C88 0,733 Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.
- C32 0,729 Da quando ho cominciato a lavorare qui sono diventato più insensibile con la gente.
- C21 0,715 Mi sento spesso umiliato.
- C17 -0,714 Sono soddisfatto di come vivo la mia sessualità.
- C22 0,706 Credo di sforzarmi per impressionare la gente. So di non essere quello che sembro.
- C35 0,701 Sono frustrato dal mio lavoro.
- C89 0,675 Non so, a volte non ne capisco il motivo.
- C62 -0,649 Perché mi piace farla.
- C30 0,648 Mi sento esaurito dal mio lavoro.
- C20 0,632 Mi sento apatico.
- C7 0,631 Ho paura del sesso.
- C8 0,601 Spesso sento il bisogno di spiegare agli altri il perché delle mie azioni.
- C9 -0,594 Sono soddisfatto di essere la persona che sono.
- C11 0,592 Mi sento inferiore ad alcuni dei miei amici.
- C14 0,592 A volte mi sento totalmente inutile.
- C2 -0,588 Non mi sento mai inferiore alle persone che conosco.
- C18 -0,581 Sono abbastanza contento.
- C101 0,531 Perché sono pagato per farla.
- C4 0,514 Non mi fido delle sensazioni.

## 2° FATTORE Varianza Spiegata 16,97%

C67	-0,839	Perché mi sentirei colpevole a non farla.
C66	-0,834	Perché se non la svolgo mi sento male.
C52	-0,802	Perché mi sentirei colpevole a non farla.
C51	-0,787	Perché se non la svolgo mi sento male
C82	-0,751	Perché mi sentirei colpevole a non farla.
C81	-0,717	Perché se non la svolgo mi sento male.
C36	-0,658	Credo di lavorare troppo duramente.
C24	-0,656	Mi sento sfinito alla fine di una giornata di lavoro.
C68	-0,651	Per non sentirmi male se non la facessi.
C83	-0,646	Per non sentirmi male se non la facessi.
C54	-0,636	Perché è il mio lavoro che la richiede.
C55	-0,620	Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.
C23	-0,615	Mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro.
C70	-0,612	Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.
C97	0,604	Perché mi sentirei colpevole a non farla.
C96	-0,599	Perché se non la svolgo mi sento male.
C53	-0,584	Per non sentirmi male se non la facessi.
C19	-0,567	Molte volte mi trattengo dal chiedere qualcosa di cui ho bisogno per paura di ricevere un "no".
C69	-0,556	Perché è il mio lavoro che la richiede.
C56	-0,540	Perché sono pagato per farla.
C25	-0,538	Mi sento stanco quando mi alzo la mattina e devo affrontare un'altra giornata di lavoro.

- C5 -0,536 **A volte mi sento così giù che niente sembra essere importante.**
- C71 -0,506 Perché sono pagato per farla.
- C98 -0,484 Per non sentirmi male se non la facessi.
- C86 -0,461 Perché sono pagato per farla.
- C100 -0,368 Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.

### **3° FATTORE Varianza Spiegata 15,042%**

- C50 0,807 Perché la trovo inportante per il successo scolastico dei miei allievi.
- C45 0,793 Perché è piacevole svolgerla
- C65 0,787 Perché la trovo inportante per il successo scolastico dei miei allievi.
- C46 0,770 Perché trovo interessante farla .
- C94 0,748 Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.
- C60 0,743 Perché è piacevole svolgerla
- C61 0,742 Perché trovo interessante farla .
- C34 0,716 **Mi sento pieno di energie.**
- C78 0,707 Perché è importante per me farla.
- C49 0,686 Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.
- C64 0,675 Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.
- C39 0,669 **Riesco facilmente a rendere i miei allievi rilassati e a proprio agio.**
- C91 0,666 Perché trovo interessante farla .
- C40 0,649 **Mi sento rallegrato dopo aver lavorato con i miei allievi.**
- C48 0,633 **Perché è importante per me farla.**

C63	0,632	Perché è importante per me farla.
C79	0,612	Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.
C93	0,609	Perché è importante per me farla.
C90	0,608	Perché è piacevole svolgerla.
C31	0,606	Credo di influenzare positivamente la vita di altre persone attraverso il mio lavoro.
C41	0,565	Ho realizzato molte cose di valore nel mio lavoro.
C80	0,509	Perché la trovo importante per il successo scolastico dei miei allievi.
C29	0,487	Affronto efficacemente i problemi dei miei allievi.
C43	0,443	Nel mio lavoro affronto i problemi emotivi con calma.
C12	0,429	Mi sento al sicuro.
C75	0,418	Perché è piacevole svolgerla
C76	0,413	Perché trovo interessante farla .
C10	0,308	Ammetto i miei sentimenti qualunque essi siano: frustrazione, gioia, delusione, spirito di vendetta o gelosia.
C16	0,284	Mi sento positivo ed ottimista riguardo alla vita in generale.

#### **4° FATTORE Varianza Spiegata 6,948%**

C6	-0,645	Mi sento a mio agio quando sono con le altre persone.
C77	-0,630	Perché mi piace farla.
C85	0,622	Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.
C1	0,620	Riesco ad esprimere liberamente ciò che provo.
C13	0,593	Non ho mai dubitato della mia capacità sessuale.
C15	-0,533	Non sono inibito.
C84	0,523	Perché è il mio lavoro che la richiede.
C92	-0,516	Perché mi piace farla.
C3	-0,434	Piaccio facilmente.

C87	0,389	Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla.
C99	0,367	Perché è il mio lavoro che la richiede.
C95	0,358	Perché la trovo importante per il successo scolastico dei miei allievi.
C26	-0,355	Posso capire facilmente come la pensano i miei allievi.
C47	-0,278	Perché mi piace farla.

Tentiamo una interpretazione del primo Fattore considerando gli item che lo formano e ricordando anche le strutturazioni in sub-fattori delle Scale che si sono utilizzate e di seguito riassunte:

#### **Scala Basic Self-Esteem**

- sub-fattore “Espressione libera delle Energie libidiche” item C1, C2, C3, C6, C7, C9, C10, C12, C13, C15, C16, C17, C18.
- sub-fattore “Senso di umiliazione, di inutilità, di apatia, etc” (versione validata in Italia) item C2, C4, C5, C8, C11, C14, C19, C20, C21, C22.

#### **Scala Burnout di Maslach**

- sub-fattore “Esaurimento Emotivo” item C23, C24, C25, C28, C30, C35, C36, C38, C42.
- sub-fattore “Depersonalizzazione” item C27, C32, C33, C37, C44
- sub-fattore “Realizzazione Personale” item C26, C29, C31, C34, C39, C40, C41, C43

#### **Scala WTMST di Motivazione “Preparazione Lavoro in Classe”**

- sub-fattore “Motivazione Intrinseca” item C45, C46, C47
- sub-fattore “Regolazione Identificata” item C48, C49, C50
- sub-fattore “Regolazione Introiettata” item C51, C52, C53
- sub-fattore “Regolazione Esterna” item C54, C55, C56
- sub-fattore “Amotivazione” item C57, C58, C59

#### **Scala WTMST di Motivazione “Lezione in Classe”**

- sub-fattore “Motivazione Intrinseca” item C60, C61, C62
- sub-fattore “Regolazione Identificata” item C63, C64, C65
- sub-fattore “Regolazione Introiettata” item C66, C67, C68
- sub-fattore”Regolazione Esterna” item C69, C70, C71
- sub-fattore “Amotivazione” item C72, C73, C74

**Scala WTMST di Motivazione “Valutazione degli Allievi”**

- sub-fattore “Motivazione Intrinseca” item C75, C76, C77
- sub-fattore “Regolazione Identificata” item C78, C79, C80
- sub-fattore “Regolazione Introiettata” item C81, C82, C83
- sub-fattore”Regolazione Esterna” item C84, C85, C86
- sub-fattore “Amotivazione” item C87, C88, C89

**Scala WTMST di Motivazione “Gestione Gruppo Classe”**

- sub-fattore “Motivazione Intrinseca” item C90, C91, C92
- sub-fattore “Regolazione Identificata” item C93, C94, C95
- sub-fattore “Regolazione Introiettata” item C96, C97, C98
- sub-fattore”Regolazione Esterna” item C99, C100, C101
- sub-fattore “Amotivazione” item C102, C103, C104

Il primo Fattore è quello estratto per primo e spiega la più alta quantità di variabilità dell’intero modello, in questo caso circa il 27%.

Ciò non significa che il primo Fattore sia anche quantitativamente il più grande in base agli “Score coefficients” che il programma Minitab consente di calcolare ma che non si ritiene utile utilizzare in linea con il pensiero di Kelley citato in Comrey-Leey (1995) : “l’analisi fattoriale non riguarda la ricerca di verità senza tempo, indipendenti dal luogo e dalla popolazione; essa invece rappresenta un semplice e chiaro problema di

descrizione, tramite fattori diversi, di un gruppo che funziona in modi definiti...”

Naturalmente esistono in letteratura posizioni diametralmente opposte come, ad esempio, quella di Cattell sempre riportata in Comrey-Leey (1995) che sostiene la possibilità di poter considerare i fattori come aspetti strutturali “reali” ed interessanti della natura, che sono in attesa di essere scoperti da ricercatori intraprendenti.

Ciò posto sembrerebbe che il primo Fattore raggruppi item relativi ad una bassa autostima di tratto, specialmente in termini di Energie Libidiche carenti, un notevole Burnout soprattutto in termini di Esaurimento Emotivo e di Depersonalizzazione ed una alta Amotivazione nelle diverse attività professionali ed in particolare in quella della Gestione del Gruppo Classe e della Lezione in Classe cioè le più importanti sotto il profilo relazionale e comunicativo.

Un “titolo” che sembra adeguato per tale fattore e che ne riassume le specificità potrebbe essere: “SONO STANCO, CONFUSO, NON SO PIU’ PERCHE’ MI IMPEGNO “.

E’ la cultura della problematica più gravosa quella che innesca in cascata reazioni speculari da parte degli studenti, sempre più demotivati, sempre meno sicuri di loro stessi e del loro futuro, reazioni che ovviamente influiscono a loro volta negativamente sui docenti creando quel famoso circolo perverso che è così difficile da spezzare.

In questo contesto l’Autostima di Base sembra effettivamente giocare un ruolo quale regolatore e mediatore, in senso negativo (elevato) del Burnout e della Motivazione (esterna o introiettata o amotivazione) personale dei docenti.

Ricordiamo naturalmente che la percentuale di variabilità spiegata da questo fattore non va interpretata nel senso che il 27% dei docenti si trovi appieno in condizioni di Burnout, demotivazione totale e scarsa autostima.

Si tratta semplicemente di una delle quattro subculture evidenziate per questo modello dalla analisi fattoriale effettuata, anche se spiega da sola poco meno di un terzo della varianza totale.

Si noti a tale proposito che, ovviamente, circa il 35% della variabilità globale non è spiegato dal modello utilizzato a soli quattro fattori che è da considerarsi un modello riassuntivo sintetico di quello completo a 104 items.

Per quanto attiene al secondo fattore estratto, si può osservare che è composto esclusivamente da item che hanno correlazioni negative (quando i punteggi dell'item aumentano quelli del fattore tendono a diminuire e viceversa) con il fattore stesso.

Questo significa naturalmente che occorre invertire, negandolo, il significato del fattore che, in questa circostanza, tenendo conto degli item rappresentati e del significato delle fattorizzazioni delle Scale utilizzate può essere "battezzato" così: "NON MI SENTO UNA NULLITA', NON SONO ESAURITO E NON MI DISPIACE IL MIO LAVORO".

C'è quindi una nota positiva, quantomeno non negativa che lascia ben sperare e che incide trasversalmente sulla Cultura Locale rappresentando circa il 17% della variabilità totale.

Per quanto riguarda il terzo Fattore in base alle considerazioni già illustrate possiamo concludere che è il più positivo ed è così sintetizzabile: "MI SENTO OK, MI SENTO REALIZZATO, MI PIACE IL MIO LAVORO IN TUTTI I SUOI ASPETTI".

E' la sottocultura, non poi così marginale da spiegare il 15% circa della varianza totale, sulla quale occorrerà fare leva per interventi di sviluppo successivi.

Per quanto riguarda il quarto fattore, sicuramente il più emblematico, occorre dire che sono presenti alcune ambiguità quali ad esempio quella rappresentata dagli item C1 (Riesco ad esprimere liberamente quello che provo) e C13 ( Non ho mai dubitato della mia capacità sessuale) correlati in modo forte e positivo al fattore stesso e che rappresentano positive Energie Libidiche nell'Autostima di Base, ci sono però anche gli item C15 (Non sono inibito), C6 (Mi sento a mio agio quando sono con le altre persone) e C3 (Piaccio facilmente) che rappresentano ancora l'Energia Libidica ma sono correlati negativamente con il Fattore, testimoniando così notevoli problemi relazionali con il prossimo in generale e con i colleghi in particolare. Anche l'item C26 (Posso capire facilmente come la pensano i miei allievi) che attiene alla "Realizzazione Personale" nel modello del Burnout di Maslach è correlato negativamente al fattore indicando difficoltà di comunicazione anche con gli studenti.

Gli item delle motivazioni professionali sono indicativi di una bassa Motivazione Intrinseca ed alta Regolazione Esterna e Amotivazione.

Siamo, probabilmente, in presenza di una cultura "difensiva" che protegge la propria autostima negando la stima agli altri: "IO SONO OK, SONO LORO CHE NON LO SONO, MI IMPEGNO COMUNQUE PER SENSO DI RESPONSABILITÀ".

E' forse la subcultura più pericolosa che fortunatamente rappresenta solo circa il 7% della varianza.

Sembra essere la cultura del sospetto, della mancanza di rispetto delle opinioni altrui, delle valutazioni pregiudiziate legate soprattutto al "chi"

esprime l'opinione e non "al merito" e alla valenza del pensiero stesso, del "non è colpa mia", "sono gli altri che non capiscono".

Sembra essere la cultura dello stallo, della stagnazione perenne, della negazione di qualunque innovazione, è forse la cultura degli ex-progressisti saldamente attestati e cristallizzati alle lotte di quaranta anni fa.

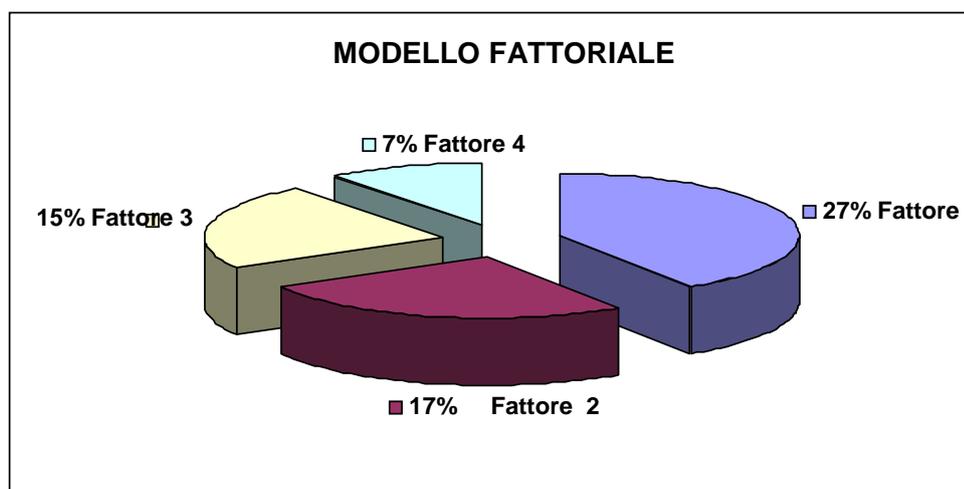
Riassumendo il tentativo di interpretazione del modello a 4 Fattori :

**FATTORE 1 ( 27%): SONO STANCO, CONFUSO, NON SO PIU' PERCHE' MI IMPEGNO.**

**FATTORE 2 (17%): "NON MI SENTO UNA NULLITA', NON SONO ESAURITO E NON MI DISPIACE IL MIO LAVORO".**

**FATTORE 3 (15%): "MI SENTO OK, MI SENTO REALIZZATO, MI PIACE IL MIO LAVORO IN TUTTI I SUOI ASPETTI".**

**FATTORE 4 (7%): "IO SONO OK, SONO LORO CHE NON LO SONO, MI IMPEGNO COMUNQUE PER SENSO DI RESPONSABILITA'".**



## Cap. VI. LE IPOTESI DI SVILUPPO.

Dall'analisi condotta e dalle ipotesi interpretative susseguenti sembrerebbe che per sviluppare globalmente la Cultura attuale del corpo docente dell'Istituto, riducendo il burnout ed aumentando le motivazioni professionali intrinseche e le regolazioni identificate, sia sufficiente elevare il livello di autostima di base (di tratto) degli insegnanti.

L'impresa sembrerebbe piuttosto semplice a giudicare dalla sterminata letteratura disponibile in tema di consigli e metodologie per incrementare l'autostima.

Basti pensare che una ricerca tramite "google" con la chiave "increase self-esteem" ha prodotto oltre 14.900.000 risposte.

Dalla ipnosi al training autogeno da tecniche corporee alla psicoanalisi è suggerito di tutto.

Si riporta a titolo d'esempio una di queste risposte reperita su un sito dall'indirizzo inequivocabile: [www.psichesoma.org](http://www.psichesoma.org):

*"Eccoti allora 10 tecniche pratiche per aumentare la tua autostima.*

*Preparati. Il tuo livello di autostima è direttamente proporzionale al tuo livello di preparazione. Pensa agli esami/verifiche/test che hai affrontato nella tua vita. Esserti preparato ha innescato nel tuo cervello un circolo virtuoso molto interessante: + preparazione = + autostima = + successo = + autostima... e così via. Indovina un po'?! Questo non vale solo a scuola, la vita è un esame continuo: studia ed esercitati quotidianamente nei campi in cui vuoi eccellere.*

*Ripensa i tuoi pensieri. A volte sappiamo essere i peggiori nemici di noi stessi. I pensieri negativi possono letteralmente distruggere la tua autostima. Continuare a ripeterti frasi come "non sono all'altezza", "non ci riesco", "non sono capace" è un modo per la tua psiche di creare delle*

*scappatoie quando hai paura di affrontare qualcosa. Queste scuse non ti aiutano: diventa consapevole di questi pensieri negativi e sostituiscili sistematicamente con pensieri positivi come “ho già affrontato \_\_\_\_\_ , posso affrontare anche questo”, “ho ottenuto \_\_\_\_\_ , posso raggiungere anche questo obiettivo”. E non venirmi a raccontare che non hai mai raggiunto un obiettivo nella tua vita: stai leggendo questo articolo, quindi sei migliore di 6 milioni di italiani totalmente analfabeti!*

*Cura il tuo aspetto. Una bella doccia, la barba in ordine (la depilazione per le signorine), i tuoi vestiti migliori e... boom! l'autostima aumenta immediatamente. L'immagine che abbiamo di noi stessi ha un impatto determinante sulla nostra autostima: questa immagine non è immutabile e curando quotidianamente il nostro aspetto possiamo migliorarla, migliorando la nostra autostima.*

*Fai esercizio fisico. Quando ti senti in forma con te stesso la tua autostima raggiunge un picco. Senti che stai facendo qualcosa di buono per te e le endorfine fanno il resto. Approfitta dell'inizio del nuovo anno per abituarti a fare sport.*

*Conosci te stesso. Sun Tzu nell'Arte della Guerra dice: “Conosci te stesso e vincerai tutte le battaglie”. La carenza di autostima è generalmente legata ad una cattiva considerazione che abbiamo di noi stessi. La domanda è: questa cattiva considerazione è giustificata? Se non conosciamo realmente noi stessi, quali sono i nostri difetti e quali sono le nostre qualità, non potremo mai saperlo. Abituati a tenere un diario giornaliero: appunta i tuoi pensieri ricorrenti, registra le tue piccole vittorie, scrivi cosa è andato bene e cosa è andato male durante il giorno. Questo piccolo esercizio ti aiuterà ad avere un'immagine più oggettiva di te stesso e probabilmente una migliore autostima.*

*Aiuta qualcuno che non conosci. Aiutare uno sconosciuto non solo ci rende immediatamente più felici, ma è anche un ottimo antidoto per la mancanza di autostima. Sentire di contribuire sinceramente al benessere di un'altra persona ti fa sentire bene e migliora la percezione che hai di te stesso. Provare per credere.*

*Sorridi. Il sorriso è il nostro miglior biglietto da visita. Un bel sorriso semplice, spontaneo, cordiale è il modo più diretto ed efficace per dire a te e agli altri: "heh, sono sicuro di me stesso e tutto andrà alla grande!"*

*Parla lentamente. E... s... a... t... t... o... parlare lentamente ti aiuta ad accrescere la tua autostima. Come?! Parlare con lentezza e determinazione cambia il modo in cui gli altri ti percepiscono e contribuisce a migliorare la tua immagine. Hai mai seguito un discorso di Barack Obama? Le persone che hanno autorevolezza parlano lentamente e con chiarezza. In fondo un tentativo non costa nulla (Ps. non esagerare!).*

*Impara a dire no. Sapere dire No quando serve è una dimostrazione di grande autorevolezza. Soprattutto in ambito lavorativo, dire qualche No può aiutarti ad affermare le tue posizioni e di conseguenza accrescere la stima che hai di te stesso.*

*Fissa un piccolo obiettivo e raggiungilo. Le nostre vittorie influenzano la considerazione che abbiamo di noi stessi. Punta alle stelle, ma inizia con piccoli passi. Fissa un piccolo traguardo che puoi raggiungere oggi stesso. Ogni piccola vittoria che otterrai accrescerà il tuo senso di autostima e ti permetterà di scalare vette sempre più sfidanti."*

Più approfonditi e meditati sembrano i consigli del servizio counselling per studenti e dipendenti della Università inglese di Cambridge di seguito sintetizzati in lingua inglese per rendere meglio lo spirito dell'iniziativa:

***"Self-esteem is an opinion not a fact.***

*Suggestions for increasing self-esteem.*

*Change is not easy. It means stepping into the unknown and taking a risk. Inevitably this means that some initiatives will work well while others don't work out as you hoped. You can help yourself by being realistic in your choices and seeing each success as a step in the right direction.*

*Remember that small changes add up. Call on other people to help you by being encouraging, taking an interest, giving feedback, and making suggestions.*

***Do things for pleasure, for fun***

***Look after yourself physically***

***Use rewards, but avoid punishments***

***Cultivate good relationships - with yourself and others***

***Take responsibility***

*If you get stuck or find it impossible to know where to start with these suggestions, maybe you can talk it through with a friend or family member, or someone else you trust. Some of the other leaflets in this series, or the self-help books listed on the Counselling Service website ([www.counselling.cam.ac.uk/booklist.html](http://www.counselling.cam.ac.uk/booklist.html)), or materials in our Resources Room may be useful. You are also welcome to talk this over with one of our counsellors”.*

Si tratta ancora una volta di consigli ed approcci di stampo prettamente individualista.

In realtà la situazione, almeno nel nostro caso è molto più complessa e merita di essere affrontata con approccio completamente diverso.

Come per tutto il resto della ricerca-azione, infatti, l'approccio individualista è da considerarsi impraticabile considerato il contesto fortemente relazionale di un Istituto Scolastico.

C'è da notare poi che è praticamente impensabile raggiungere risultati apprezzabilmente positivi, particolarmente, nelle ricadute sugli studenti e sulla loro di autostima, se non attraverso sviluppi perseguibili con interventi di gruppo.

Prestare maggiore attenzione al disagio degli insegnanti può essere utile anche per capire meglio il disagio dei ragazzi, i fenomeni sono per certi versi le due facce della stessa medaglia.

Al centro dell'attenzione deve essere posta la capacità dei servizi scolastici ed extrascolastici di generare beni relazionali, cioè beni creati e vissuti attraverso relazioni sociali affidabili e a carattere cooperativo.

Si ipotizzano quindi interventi di natura gruppale con adesione volontaria e non forzata o incentivata economicamente, per non correre il rischio di partecipazioni esclusivamente adempitive.

Gli argomenti da trattare possono spaziare dalle modalità comunicative, alle dinamiche del gruppo classe, alle metodologie didattiche laboratoriali, alla leadership, alla gestione dei conflitti, alla educazione socio-affettiva, all'orientamento, all'aggiornamento contenutistico, alla progettazione didattica e formativa.

In realtà ritengo che qualunque argomento, purchè di interesse collettivo, sia utile quale stimolo e pretesto alla riflessione comune e condivisa sulla propria professione in quei contesti.

Ritenendo comunque utile iniziare dalle problematiche più vicine agli studenti più deboli, forse potrebbe convenire affrontare inizialmente discussioni legate, anche, alla dispersione scolastica, alla integrazione multiculturale, alle problematiche dei diversamente abili e dei più svantaggiati.

La finalità, come detto, è quella di lavorare sull'autostima di base, affinando le competenze dei docenti relativamente al proprio

atteggiamento, gestendo al meglio le obiezioni e i contrasti, potenziando il problem – solving, risolvendo i conflitti, usando la tecnica del brainstorming.

È opportuno sottolineare infatti, lo sviluppo di una necessaria filosofia democratica, centrata sul rispetto delle persone, e basata sulla convinzione che in caso di conflitto non è giusto che a vincere sia solo una delle due parti in causa (ad esempio: l'adulto o l'adolescente).

Una soluzione produttiva viene raggiunta solo quando entrambi i contendenti si sentono vincenti perché hanno veramente collaborato nella comprensione del problema e nella ricerca delle soluzioni, in un clima di autentica condivisione del potere e delle responsabilità.

Più in particolare lo scopo è quello di incrementare la qualità e la quantità del tempo dedicato nella scuola al processo di insegnamento/apprendimento facendo risparmiare a insegnanti, allievi e responsabili della scuola molte delle loro energie facilmente disperse per far fronte ai problemi e ai conflitti presenti nelle classi e nella scuola.

Una delle metodologie che si ritiene efficace per il raggiungimento degli obiettivi descritti è quella del Focus Group.

I focus group sono un tipo particolare di intervista di gruppo che ha lo scopo di produrre dati su un determinato tema attraverso il confronto tra i partecipanti.

Si tratta di discussioni attentamente pianificate che si svolgono con l'aiuto di un conduttore che stimola il gruppo ad esaminare in profondità un argomento in un clima rilassato.

Attraverso le competenze apprese sarà possibile: risolvere conflitti interpersonali e divergenze di valori, sviluppare capacità di risolvere problemi, identificare e modificare convinzioni e pregiudizi che limitano la

cooperazione, usare il linguaggio in modo efficace e funzionale alle relazioni, gestire al meglio tutte le risorse del gruppo classe.

Si riporta a puro titolo d'esempio la strutturazione e la metodologia di un "percorso", della durata di circa 30 ore da realizzarsi in una decina di incontri nell'arco di un paio di mesi a piccoli gruppi di 10-12 insegnanti inizialmente condotti da un professionista.

Tali percorsi potrebbe, per esempio, essere concordati e preventivati nel corso di una riunione plenaria del corpo docente nella quale potrebbe avvenire la "restituzione" della presente ricerca effettuata con i questionari da loro compilati.

E' anche ipotizzabile, in seguito, una sorta di "cascata" nel senso che docenti particolarmente sensibili, esperti ed appassionati di un qualche argomento tra i tanti citati in precedenza, dopo aver partecipato ad uno o più focus group del tipo descritto possano a loro volta condurre altri gruppi, magari in coppia con altri colleghi, innescando un processo circolare di sviluppo ed auto- sviluppo sostenibile.

Per quanto riguarda l'aspetto economico dei costi da sostenere che si aggirano grosso modo sui cento euro all'ora per il compenso di un conduttore professionista, c'è da considerare che l'Istituto riceve annualmente dei fondi per l'attività di aggiornamento dei docenti, anche se da quanto mi risulta, tutti i tipi di finanziamento statale alle scuole sono in calo progressivo.

C'è da tenere presente poi la possibilità di partecipare a Bandi di finanziamento della Regione, della Provincia, del Comune etc. per progetti inerenti gli aspetti più problematici delle attività scolastiche.

In tali progetti si può sempre prevedere una azione di formazione dei docenti ed il relativo finanziamento.

La possibilità-necessità di attivarsi in prima persona nella ricerca di fondi attraverso la progettazione didattica e formativa costituisce tra l'altro parte integrante del processo di sviluppo auspicato.

<b>ARGOMENTI</b>	<b>ORE</b>	<b>OBIETTIVI SPECIFICI</b>	<b>STRUMENTI</b>	<b>METODOLOGIA</b>
I livelli di funzionamento dell'individuo nel sociale	4	Analizzare le attitudini adattive al gruppo di pari e non	dispense e/o cd rom elaborati dal CONDUTTORE, testi, articoli e pubblicazioni specifiche, esempi e casi di studio con valenza e contenuto professionale, questionari di rilevamento.	Focus group: lezioni interattive e partecipative
Leadership, membership e dinamica di gruppo	4	Sviluppare maggiore consapevolezza sulle dinamiche che intervengono all'interno dei gruppi	dispense e/o cd rom elaborati dal , testi, articoli e pubblicazioni specifiche, esempi e CONDUTTORE casi di studio con valenza e contenuto professionale, questionari di rilevamento.	Focus group: lezioni interattive e partecipative
Il gruppo psicologico: alcune prospettive	4	Approfondire gli strumenti di lettura del gruppo	dispense e/o cd rom elaborati dal CONDUTTORE , testi, articoli e pubblicazioni specifiche, esempi e casi di studio con valenza e contenuto professionale, questionari di rilevamento.	Focus group: lezioni interattive e partecipative
La Comunicazione come processo sociale	4	Contestualizzare le conoscenze sugli stili comunicativi nell'ambito scolastico	dispense e/o cd rom elaborati dal CONDUTTORE, testi, articoli e pubblicazioni specifiche, esempi e casi di studio con valenza e contenuto professionale, questionari di rilevamento.	Focus group: lezioni interattive e partecipative

La dinamica della motivazione	8	Analizzare presupposti e tecniche motivazionali	dispense e/o cd rom elaborati dal CONDUTTORE, testi, articoli e pubblicazioni specifiche, esempi e casi di studio con valenza e contenuto professionale, questionari di rilevamento.	Focus group: lezioni interattive e partecipative
L'integrazione interculturale	6	Individuare leve a favore dei processi di cooperazione interculturale	dispense e/o cd rom elaborati dal CONDUTTORE, testi, articoli e pubblicazioni specifiche, esempi e casi di studio con valenza e contenuto professionale, questionari di rilevamento.	Focus group: lezioni interattive e partecipative

Interventi di questo tipo o similari dovrebbero essere ripetuti nel corso dell'anno scolastico perché, come detto, agire e lavorare sull'Autostima di Base è compito lungo, complesso e difficile e dubito che possa produrre risultati apprezzabili se non nel giro di alcuni anni.

Se si pensa che una buona parte del corpo docente è prossima al pensionamento si intuiscono le difficoltà delle problematiche in questione.

Verifiche periodiche, sull'andamento e sull'efficacia degli interventi, direi con cadenza annuale, possono essere fatte utilizzando lo stesso strumento, cioè lo stesso questionario e la stessa metodologia illustrati in questa ricerca.

## **BIBLIOGRAFIA.**

### **Bibliografia: PREFAZIONE-INTRODUZIONE.**

- C.I.I.D. , M.P.I. Direz. Gen. Istruz. Professionale, & C.E. Direz. Gen. XXII. (2002). Scuola e sistema integrato in Italia e in altri paesi dell'U.E. 3° Rapporto. Roma: Ciid.
- Carli, R. (1994). Burnout collusione e contesto sociale. In G. Trombini (Ed.), *Come logora curare*. Bologna: Zanichelli.
- Carli, R. , Bucci, F. , Dolcetti, F. , & Giovagnoli, F. (2008). Riflessioni sulla metodologia usata nella ricerca. In R. Carli, & P. Pagano (Eds.), *San Lorenzo la cultura del quartiere e i rapporti con psicologia* (p. 101), Roma: Kappa.
- D'onofrio, M. (2002). Corsi serali di istruzione secondaria superiore: Motivazioni ed aspettative degli adulti. Tesi di Laurea in Scienze dell'Educazione, non pubblicata. Roma.
- Rossi, R. , & De Ronzis, T. (2007). La Peer Education. *Rivista di Sessuologia Clinica*, XII- 2005/2, 89-104 .

### **Bibliografia: L'AUTOSTIMA.**

- Antonucci, T. C. , & Jackson, J. S. (1983). Physical health and self-esteem. *Family and Community Health*, 6, 1-9.
- Aspinwall, L. G. , & Taylor, S. E. (1993). Effects of social comparison directions, threat, and self-esteem on affect, self-evaluation, and expected success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (5), 708-722.
- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing society. Trad. it. *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erikson.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

- Baumeister, R. F. (2001, October). After 18.000 studies, what good is self-esteem? Paper presented at the Society of Experimental Social Psychology Preconference on the Self, Spokane, WA.
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: an integrative review. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 55-85). New-York: Plenum Press.
- Block, J. H., Gjerde, P. F., & Block, J. H. (1991). Personality antecedents of depressive tendencies in 18-year-olds: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 726–738.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York: McGraw-Hill.
- Campbell, J. D. & Lavalley, L. F. , (1993). Who I am? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed). *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press.
- Carstensen, L. L. , & Lang, F. R. (1997). Social relationship in context and as a context: Social support and the maintenance of competence in old age. In S. Willis, & K. W. Schaie (Eds.), *Societal mechanism for maintaining competence in old age*. New York: Springer, 121-222.
- Celani, G. (2002). Elementi di statistica psicometrica. In G. Mucciarelli, R. Chattat, & G. Celani (Eds.), *Teoria e Pratica dei Test*. Padova: Piccin, 77-110.
- Chattat, R. (2000). La valutazione in psicologia gerontologica. In G. Mucciarelli (Ed.), *Argomenti di Psicometria 7*. Bologna: Pitagora, 1-120.
- Chen, G. , Gully, S. M. , & Eden, D. (2004). General self efficacy and self-esteem : Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior* , *25* (3), 375-395.
- Chen, G. , Gully, S. M. , Whiteman, J. A. , & Kilcullen. B. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, *H5*. 835-847.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Method.*, *4*, 62-83.
- Cooley, C.H., (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco:

- Freeman.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108 (3), 593-623.
- Crocker, J. , & Nuer, N. (2004). Do People Need Self-Esteem? Comment on Pyszczynski et al. (2004). *Psychological Bulletin*, 130 (3), 469-472.
- Cruz-Perez, R. (1973). The effect of experimentally induced failure, self-esteem, and sex on cognitive differentiation. *Journal of Abnormal Psychology*, 81, 74–79.
- De Vellis, R. F. (1991). *Scale Development*. Newbury Park: Sage.
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M.. (1995) Human autonomy: The basis for true self-esteem. In H. M. Kernis (Ed.) *Efficacy, agency and self-esteem*, 31-49, New York: Plenum.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2002). *Exploring the link between self-esteem and externalizing problems: Low self-esteem is related to antisocial behavior and delinquency*. Manuscript under review. University of California, Davis, Department of Human Development.
- Elliott, M. (1996). Impact of work, family, and welfare receipt on women's self-esteem in young adulthood. *Social Psychology Quarterly*, 59, 80–95.
- Eysenck, S. B.J. , & Eysenck, H. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire: Adult version and children's version*. London: University of London Press.
- Farnham, S. D. , Greenwald, A. G. , & Banaji, M. R. (1999). Implicit self-esteem. In S. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social cognition and social identity*. London: Blackwell.
- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on the happiness measure: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20, 355–382.
- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on the happiness measure: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20, 355–382.
- Forsman, L. (1989). Parent-child gender interaction in the relation between retrospective self-reports on parental love and current self-esteem. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, 275-283.

- Forsman, L. (1993b). Gining estreme responses to items in self-esteem scales: Response set or personality trait?. *Scandinavian Journal of Psychological Assessment*, 9, 33-40.
- Forsman, L. , & Johnson, M. (1996). Dimensionality and validity of two scales measuring different aspects of self-esteem . *Scandinavian Journal of psychology*, 37, 1-15.
- Forsman, L. , Johnson, M. , Ugolini, V. , Bruzzi, D. , & Raboni. D. (2003). Basic SE Basic Self-Esteem Scale Valutazione dell'Autostima di Base negli Adulti. Trento: Erickson.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Galimberti U. (1999). *Psicologia*. Torino: Garzanti.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., et al. (1999). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves as an anxiety-buffering function. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 105–118). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Hallsten, L., Josephson, M. , & Torgén, M. (2005). Performance-based self-esteem: A driving force in burnout processes and its assessment. Stockholm: Arbete Och Halsä.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123–142.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In W.Damon & N.Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 276–385). New York: Wiley.
- Heatheron, T. F. , & Wyland, C. (2003). *Psychological Inquiry*, 14 (1), 38-41.
- Heatheron, T. F., Herman, C. P., & Polivy, J. (1991). Effects of physical threat and ego threat on eating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 138–143.
- Hendrick, S. S., Hendrick, C., & Adler, N. L. (1988). Romantic relationships: Love, satisfaction, and staying together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 980–988.
- Holly, W. (1987). *Self-Esteem: Does it contribute to students' Academic Success?* Eugene, OR: Oregon School Study Council, University of Oregon.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York, Holt, trad. it. (1901), *Principi di psicologia*, Milano: Editrice Libreria.
- Johnson, M. (1997). On the dynamics of self-esteem. Empirical validation of Basic Self-esteem and Earning Self-Esteem.

- Doctoral thesis, Stockholm University. Stockholm: Department of Psychology.
- Johnson, M. (2002). The importance of self-attitudes for Type A-B, externality-internality and health status. *Personality and Individual Differences*, 33, 777-789.
- Johnson, M. , & Forsman, L. (1995). Competence strivings and self-esteem: An experimental study. *Personality and Individual Differences*, 19, 417-430.
- Johnsons, M. , Paananen, M. L. , Rahinanti, P. , & Hannonen, P. (1997). Depressed fibromyalgia patients are equipped with an emphatic competence dependent self-esteem. *Clinical Rheumatology*, 6, 485-491.
- Judge, T. A. , & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.
- Judge, T. A. , Locke, E. A. , & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: a core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 117-188.
- Judge, T. A., Erez, A. , & Bono, J. A. (1998). The power of being positive: the relation between positive selfconcept and job performance. *Human Performance*, 11, 167-187.
- Kernberg, O. F. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Aronsons
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14 (1), 1-26.
- Kernis, M. H. , & Goldman, B. M. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem In M. L. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 106-127). New York: Guilford.
- Klein, M. (1940). Mourning and its relations to manic-depressive states. In M. Klein (1948). *Contributions to psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
- Klein, M. (1952). Some theoretical conclusions regarding the emotional life of the infant. In J. Reviere (Eds). *Development in psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self. A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. Madison: International Universities Press.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. Madison: International Universities Press.

- La Guardia, J. G. , & Ryff, C. (2003). Psychological Inquiry, 14 (1), 48-51.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518–530.
- Lewis, C. A. (2007). Academic motivation among college students. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 67 (12-A), 4454.
- Liu, X., Kaplan, H. B., & Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society*, 24, 123–148.
- Markus, H. R. , (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51 (3), 543-565.
- McClelland, D. C. , Atkinson, J. W. , Clark, R. A. , & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McFarlin, D. B., Baumeister, R. F., & Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice, and nonproductive persistence. *Journal of Personality*, 52, 138–155.
- Mortimer, J. T., Finch, M. D., & Kumba, D. (1982). Persistence and change in development: The multidimensional self-concept. *Life-Span Development and Behavior*, 4, 263–313.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. (2000). Self-esteem and the quest for felt security: How perceived regard regulates attachment processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 478–498.
- Musser, L. M., & Browne, B. A. (1991). Self-monitoring in middle childhood: Personality and social correlates. *Developmental Psychology*, 27, 994–999.
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1190–1204.
- O'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1998). Psychological adjustment variables as predictors of mortality among nursing home residents. *Psychology and Aging*, 13, 368–374.
- Owens, T. J. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review*, 59, 391–407.
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of

- trait self-enhancement: A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1197–1208.
- Prezza, M. , Trombaccia, F. R. , & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223, 35-44.
- Pyszczynski, T. , Greenberg, J. , Solomon, S. , Arndt, J. , & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468.
- Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Pakiz, B., & Silverman, A. B. (1993). Psychosocial risks for major depression in late adolescence: A longitudinal community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1155–1163.
- Rhodewalt, F. , & Tragakis, M. W. (2003). Self-Esteem and Self-Regulation: Toward Optimal Studies of Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14 (1), 66-70.
- Roberts, J. E., Gotlib, I. H., & Kassel, J. D. (1996). Adult attachment security and symptoms of depression: The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 310–320.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151–161.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston, Houghton Mifflin, trad. it. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze: Martinelli.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004–1018.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141–156.
- Rossati, A. , & Magro, G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.
- Rubin, R. A. (1978). Stability of self-esteem ratings and their relation to academic achievement: A longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 15, 430–433.
- Sanavio, E. , Bertolotti, G. , Michielin, P. , Vidotto, G. , & Zotti, A. M. (1997). CBA-2.0 scale primarie. Una batteria a vasto spettro per l'assessment psicologico. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Sarason, I. G. (1978). Text-anxiety: Concept and measurement. In C. D.

- Spielberger I. C. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety*, 5, New York: Wiley, 198-201.
- Schneider, D. J. , & Turkat, D. (1975).Self presentation following success and failure: Defensive self-esteem models. *Journal of personality*, 43, 127-135.
- Schyns, B. (2004). The influence of occupational self-efficacy on the relationship of leadership behavior and preparedness for occupational change. *Journal of Career Development*, 30 (4), 247-261.
- Shrauger, J. S., & Sorman, P. B. (1977). Self-evaluations, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 784–795.
- Silber, E. , & Tippet, J. S. (1965), Seld-esteem: Clinical assessment and measurement validation. *Psychology Reports*, 16, 1017-1071.
- Steele, C. M. , Spencer, S. J. , & Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psicology*, 64 (6), 885-896.
- Stevenson, H. W. (1994). Oscars made of tin. *New York Times*. October 11, 1994.
- Tafarodi, R. W. , & Swann, W. B. Jr. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assesment*, 65, 322-342.
- Vingilis, E., Wade, T. J., & Adlaf, E. (1998). What factors predict student self-rated physical health?*Journal of Adolescence*, 21, 83–97.
- Whisman, M. A., & Kwon, P. (1993). Life stress and dysphoria: The role of self-esteem and hopelessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1054–1060.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294–306.
- Woodcock, R. W. (1985). Woodcock proficiency battery, Spanish form.

## **Bibliografia: IL BURNOUT.**

- Abate, S. , & Garda, V. (2002). Scuola: Fonte di burnout? . In Acanfora, L. (Ed.), *Come logora insegnare*. Roma: Edizioni Scientifiche.
- Borritz, M. , & Kristensen, T.S. (2000). Copenhagen Burnout Inventory. Normative data from a representative Danish population on personal burnout. Copenhagen: National Institute of Occupational Health.
- Burke, R. J. , & Greenglass, E. R. (1989). Psychological Burn Out among Men and Women in Teaching: An Examination of the Cherniss Model. *Human Relations*, 3, 261–73.
- Cantelmi, T. , Corsini, T. , Racheli, A. , & Rossi, L. (2009). L’approccio psicologico al disagio mentale professionale e al Burnout: orientarsi dal problema alla gestione proficua del conflitto attraverso strategie personali e di gruppo. Atti Corso di Formazione sul Benessere dei Docenti e sulla Prevenzione del Disagio Mentale Professionale - Burn out. Cause, prevenzione, gestione, orientamenti e supporti. Roma: MIUR.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in Human Service Organization s*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1980b). *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- CISL, & Università Pavia Cattedra di Statistica Medica e Igiene Mentale (1979). *Insegnare logora?* Pubblicazione monografica.
- De Angelis, G. (2008). Riflessioni in margine al seminario. Atti Corso di Formazione sul Benessere dei Docenti e sulla Prevenzione del Disagio Mentale Professionale - Burn out. Cause, prevenzione, gestione, orientamenti e supporti. Roma: MIUR.
- Del Rio, G. (1990). *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi, cause e rimedi del burnout*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Folgheraiter, F. (1994). *Introduzione all’edizione italiana*. In G. Bernstein & J. Halaszyn, *Io operatore sociale*, Trento: Centro studi Erickson.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Hallsten, L. (1989). Vad är utbrändhet?. In H. Jenner & E. Segræus (Eds.), *Att hålla lågan levande*, 5-12, Lund: Studentlitteratur.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 95-113, Washington:

Taylor & Francis.

- Hallsten, L. , Josephson, M. , & Torgén, M. (2005). Performance-based self-esteem: A driving force in burnout processes and its assessment. Stockholm: Arbete Och Halsa.
- Leiter, M. P. , (1993). Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour*, 12, 123-144.
- Lodolo D' Oria, V. , Pocaterra, R. , Bonomi, P. , Pozzi, S. , Bulgarini d'Elci, V. , Iossa Fasano, A. , Ferrari, M. , Waldis, F. , Della Torre, M. , & Vizzi, F. (2008). Il Disagio Mentale professionale (DMP) negli insegnanti: esperienza, percezione, prevenzione e gestione del fenomeno da parte dei Dirigenti Scolastici. Atti Corso di Formazione sul Benessere dei Docenti e sulla Prevenzione del Disagio Mentale Professionale - Burn out. Cause, prevenzione, gestione, orientamenti e supporti. Roma: MIUR.
- Lodolo D' Oria, V. , Pecori Giraldi, F. , Della Torre, M. , Iossa Fasano, A. , Vizzi, F. , Fontani, S. , Vitello, A. , Cantoni, S. , Pascale, A. , & Frigoli, P.(2004). Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti? *La Medicina del Lavoro* (5).
- Lodolo D' Oria, V., Pecori Giraldi, F. , Vitello, A. , Vanoli, C. , Zeppegno, P. , Frigoli, P. (2002). Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti. *Difesa Sociale*.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. (1978a). Job burn-out:How people cope. *Public Welfare*, 36, 56-58.
- Maslach, C. (1978b). The client role in staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 34 (4), 111-124.
- Maslach, C. (1979). The burn-out syndrome and patient care. In C.Garfield (Ed.), *Stress and survival: The emotional realities of life-threatening illness*. St. Louis: Mosby.
- Maslach, C. (1981). Burnout: A social psychological analysis. In J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome*. London: Park Ridge, IL.
- Maslach, C. (1982). *La sindrome del burn-out* . Assisi: Cittadella.
- Maslach, C. , & Jackson, S. E. (1979). Burned out cops and their families. *Psychology today*, 12 (12), 59-62.
- Maslach, C. , & Jackson, S. E. (1981a). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C. , & Jackson, S. E. (1981b). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C. , & Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. In G. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness*. New York: Erlbaum, Hillsdale.
- Maslach, C. , & Jackson, S.E. (1984a). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C. , & Jackson, S.E. (1984b). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 189-212.
- Maslach, C. , & Jackson, S.E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.
- Maslach, C. , & Jackson, S.E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory Manual*, 2nd edn. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. , & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. , & Leiter, P. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Feltrinelli.
- Maslach, C. , Jackson, S.E. , & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual, 3rd ed*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. , Schaufeli, W. B. , & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Melamed, S. , Kushnir, T. , & Shirom, A . (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine*, 18(2), 53-60.
- Melamed, S. , Ugarten, U. , Shirom, A. , Kahana, L. , Lerman, Y. , & Fromm, P. (1999). Chronic burnout, somatic arousal and elevated salivary cortisol levels. *Journal of Psychosomatic Research*, 46(6), 591-598.
- Paine, W.S. (1982). *Job stress and burn-out, reserarch, theory, intervention perspective*. Beverly Hills: Sage Publ.
- Pellegrino, F. (2000). *La syndrome del burn-out*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Pellegrino, F. (2002). Lo stress lavorativo nella scuola che cambia. In Acanfora, L. (Ed.), *Come logora insegnare*. Roma: Edizioni Scientifiche.
- Pines, A. , M. , & Aronson E. (1983). *Combatting burnout*. *Children and Youth Services Review* 1983, 5, 263- 75.
- Pines, A. , M. , & Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23, 499-507.
- Pines, A. , M. , & Maslach C. ( 1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospitaland Community Psychiatry*, 29,

233-237.

- Pines, A. M. , & Maslach C. ( 1980). *Combating staff burn-out in a day care center: A , case study*. Child Care Quarterly, 9, 5-16.
- Pines, A. , M. (1996) *Couple burnout. Causes and cures*. New York: Routledge.
- Pines, A. M , Aronson, E. , & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. , & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press, 1988.
- Rossi, A. , & Magro, G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.
- Sirigatti, S. , & Stefanile, C. (1992). *Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del M.B.I.*, bollettino di psicologia Applicata, (202-203), 3-12.
- Sirigatti, S. , & Stefanile, C. (1993). *The Maslach Burnout Inventory – adattamento e taratura per l'Italia*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Sirigatti, S. , Stefanile, C. , Menoni, C. , & Taddei, S. (1988). *Caratteristiche metrologiche di un adattamento italiano del MBI*. Atti XXI congresso degli Psicologi Italiani, 653-655. Milano: Guerini.
- Stefanile, C. (1984). *Parlando con Christina Maslach: a proposito di burnout syndrome*. Bollettino di Psicologia Applicata, (170), 551-54.

## **Bibliografia: LA MOTIVAZIONE.**

- Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.
- Barbaranelli, C. (2003). Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale. Roma: LED Edizioni Universitarie.
- Bern, D. , J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 6 , 2-62, New York: Academic Press.
- Blais, M. R., Lachance, L., Brière, N. M., Dulude, D. M., & Richer, S. (1991). The Perceived Work Supervisors' Style Inventory (PWSSI): A measure of motivational antecedents. Paper presented at the 14th Congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Trois-Rivières, Canada.
- Deci, E. , L. , & Ryan, R. , M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E. L. , Ryan, R.M. , & Koestner, R. (1999). A meta-Analytic Review of experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627-668.
- Deci, E. L., Connell, J. P. , & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Eisenberger, R. , & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Eisenberger, R. , & Cameron, J. (1998). Reward, intrinsic interest, and creativity: New findings. *American Psychologist*, 53, 676-679.
- Fernet, C. , Senécal, C. , Guay, F. , Marsh, H. , & Dowson, M. (2008). The Work Task Motivation Scale for Teacher (WTMST). *Journal Of Career Assessment*, 16 (2), 256-279.
- Freud, S. (1915). Pulsioni e loro destini. In *Opere*, (8). Torino: Bollati Boringhieri, (1976).
- Gagné, M. , & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Higgins, E. , T. , & Trope, Y. (1990). Activity engagement theory: Implications of multiply identifiable input for intrinsic

- motivation. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, ( 2), 229—264, New York: Guilford.
- Kruglanski, A. , W. (1975). The endogenous-exogenous partition in attribution theory. *Psychological Review*, 82, 387-406.
- Lepper, M. , R. , Greene, D. , & Nisbett, R. , E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lauriola, M. , & Leone, L. (2007). In A. P. Ercolani (Ed), *Strumenti statistici per la ricerca, la valutazione e la diagnosi in psicologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lepper, M. R. , Amabile, T. M. , & DeJong, W. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92–98.
- Lepper, M., R. (1981). Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. In W. A. Collins (Ed.), *Aspects of the development of competence: The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 14, 155-214, Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Marsh, H. , W. , Guay, F. , Dowson, M. , Larose, S. , & Boivin, M. (2005). *Academic motivation among young elementary school children: Factor structure, age and gender effects*. Paper presented at the AARE Conference, University of Western Sydney, Australia.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1977). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- McClelland, D. C. , Atkinson, J. W. , Clark, R. A. , & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Miller, G. A. , Galanter, E. , & Pribram, K. , H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. , & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Ruggieri, V. (1988). *Mente corpo malattia*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- Ryan, R. M. , & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Skinner, B. F. (1953). *Scienza e comportamento*. Milano: Franco Angeli, (1992).
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 271-360. New York: Academic Press.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

**Bibliografia: Cap. IV, V, VI.**

- Carli, R. , & Esposito, P. (1971). Contributo speciale allo studio della dinamica di gruppo e delle relazioni con l'autorità nella partecipazione cinematografica. *Arch. , Psicol. , 32*, 231-285.
- Carli, R. , & Paniccchia, R. , M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R. , & Paniccchia, R. , M. (2003). *Analisi della Domanda Teoria e Tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R. , Bucci, F. , Dolcetti, F. , & Giovagnoli, F. (2008). Riflessioni sulla metodologia usata nella ricerca. In R. Carli, & P. Pagano (Eds.), *San Lorenzo la cultura del quartiere e i rapporti con psicologia* (p. 101), Roma: Kappa.
- Comrey, A. , L. , & Lee, H. , B. (1995). *A first course in factorial analysis*. Laurence Erlbaum Associates.

**ALLEGATI.**

# **ALLEGATO A.**

## **QUESTIONARIO COMPLETO.**

**UNIVERSITA' DI ROMA LA SAPIENZA**  
**Cattedra di Psicofisiologia Clinica**  
**Prof. Vezio Ruggeri**

**“ANALISI DEI SERVIZI SOCIO-EDUCATIVI”**

Gentile Professore, ringraziandola per la collaborazione La invito a dedicare qualche minuto del suo prezioso tempo alla compilazione del seguente questionario che si compone di più parti. La prima è una scheda demografica, le altre prevedono l'indicazione di un valore numerico sul Suo grado di accordo/disaccordo o sulla frequenza di ripetizione di alcune situazioni e saranno utilizzate per analisi statistiche utili nella costruzione di un “modello motivazionale”. Il questionario è anonimo ed i dati saranno trattati a norma di legge, previo suo consenso in calce, esclusivamente per le applicazioni suddette. Risponda in modo spontaneo ed immediato, non esistono, infatti, risposte giuste o sbagliate.

- Acconsento al trattamento automatico delle informazioni nei termini precisati e secondo le norme di legge vigenti.**

Firma

Roma..... ..

**SCHEMA DEMOGRAFICA**

Sesso: Maschio  Femmina  Età: anni.....

Stato Civile: celibe/nubile  Se coniugato, da quanti anni?.....  
coniugato  Non ho figli   
separ/divorz.  Se ha figli, quanti di loro vivono attualmente con lei?....  
vedovo   
altro  specificare.....

Indichi il titolo di studio più elevato  
che ha conseguito: Diploma scuola media superiore   
Diploma universitario   
Laurea   
Specializzaz. post lauream

Svolge la Sua attività presso: Scuola media inferiore   
Scuola media superiore   
Altro  specificare.....

Quanti sono i Suoi allievi?.....  
Da quanto opera nel settore educativo?.....  
Da quanto tempo svolge la Sua attività attuale?.... Insegna anche in Corsi Serali? NO  SI   
Si occupa di “sostegno” ai diversamente abili? NO  SI

In questa pagina sono riportate 22 affermazioni. Le legga con attenzione ed esprima il Suo grado di accordo o di disaccordo sbarrando il numero relativo da “1” a “5” con il seguente criterio: “1” corrisponde a totale disaccordo, “5” corrisponde a totale accordo come da tabella:

1	2	3	4	5	
Totalmente in disaccordo	Parzialmente in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Parzialmente d'accordo	Totalmente in accordo	
<b>AFFERMAZIONI</b>			Grado di accordo		
1. Riesco ad esprimere liberamente ciò che provo.	1	2	3	4	5
2. Non mi sento mai inferiore alle persone che conosco.	1	2	3	4	5
3. Piaccio facilmente.	1	2	3	4	5
4. Non mi fido delle sensazioni.	1	2	3	4	5
5. A volte mi sento così giù che niente sembra essere importante.	1	2	3	4	5
6. Mi sento a mio agio quando sono con le altre persone.	1	2	3	4	5
7. Ho paura del sesso.	1	2	3	4	5
8. Spesso sento il bisogno di spiegare agli altri il perché delle mie azioni.	1	2	3	4	5
9. Sono soddisfatto di essere la persona che sono.	1	2	3	4	5
10. Ammetto i miei sentimenti qualunque essi siano: frustrazione, gioia, delusione, spirito di vendetta o gelosia.	1	2	3	4	5
11. Mi sento inferiore ad alcuni dei miei amici.	1	2	3	4	5
12. Mi sento al sicuro.	1	2	3	4	5
13. Non ho mai dubitato della mia capacità sessuale.	1	2	3	4	5
14. A volte mi sento totalmente inutile.	1	2	3	4	5
15. Non sono inibito.	1	2	3	4	5
16. Mi sento positivo ed ottimista riguardo alla vita in generale.	1	2	3	4	5
17. Sono soddisfatto di come vivo la mia sessualità.	1	2	3	4	5
18. Sono abbastanza contento.	1	2	3	4	5
19. Molte volte mi trattengo dal chiedere qualcosa di cui ho bisogno per paura di ricevere un “no”.	1	2	3	4	5
20. Mi sento apatico.	1	2	3	4	5
21. Mi sento spesso umiliato.	1	2	3	4	5
22. Credo di sforzarmi per impressionare la gente. So di non essere quello che sembro.	1	2	3	4	5

In questa pagina sono riportate 22 ulteriori affermazioni che riguardano sentimenti legati al proprio lavoro. Legga con attenzione ogni affermazione e decida se Lei ha mai provato tali sentimenti verso il Suo lavoro. Se non ne ha mai provati sbarrando il numero “0”. Se invece li ha provati, specifichi quanto spesso li ha provati sbarrando il numero da “1” a “6” che meglio descrive la loro frequenza, come da tabella:

0	1	2	3	4	5	6
Mai	Qualche volta all'anno	Una volta al mese o meno	Qualche volta al mese	Una volta a settimana	Qualche volta a settimana	Ogni giorno
<b>AFFERMAZIONI</b>						Quanto spesso
23. Mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro.	0	1	2	3	4	5 6
24. Mi sento sfinito alla fine di una giornata di lavoro.	0	1	2	3	4	5 6
25. Mi sento stanco quando mi alzo la mattina e devo affrontare un'altra giornata di lavoro.	0	1	2	3	4	5 6
26. Posso capire facilmente come la pensano i miei allievi.	0	1	2	3	4	5 6
27. Mi pare di trattare alcuni allievi come se fossero degli oggetti.	0	1	2	3	4	5 6
28. Mi pare che lavorare tutto il giorno con la gente mi pesi.	0	1	2	3	4	5 6
29. Affronto efficacemente i problemi dei miei allievi.	0	1	2	3	4	5 6
30. Mi sento esaurito dal mio lavoro.	0	1	2	3	4	5 6
31. Credo di influenzare positivamente la vita di altre persone attraverso il mio lavoro.	0	1	2	3	4	5 6
32. Da quando ho cominciato a lavorare qui sono diventato più insensibile con la gente.	0	1	2	3	4	5 6
33. Ho paura che questo lavoro mi possa indurire emotivamente.	0	1	2	3	4	5 6
34. Mi sento pieno di energie.	0	1	2	3	4	5 6
35. Sono frustrato dal mio lavoro.	0	1	2	3	4	5 6
36. Credo di lavorare troppo duramente.	0	1	2	3	4	5 6
37. Non mi importa veramente di ciò che succede ad alcuni allievi.	0	1	2	3	4	5 6
38. Lavorare direttamente a contatto con la gente mi crea troppa tensione.	0	1	2	3	4	5 6
39. Riesco facilmente a rendere i miei allievi rilassati e a proprio agio.	0	1	2	3	4	5 6
40. Mi sento rallegrato dopo aver lavorato con i miei allievi.	0	1	2	3	4	5 6
41. Ho realizzato molte cose di valore nel mio lavoro.	0	1	2	3	4	5 6
42. Sento di non farcela più.	0	1	2	3	4	5 6
43. Nel mio lavoro affronto i problemi emotivi con calma.	0	1	2	3	4	5 6
44. Ho l'impressione che i miei allievi diano la colpa a me per i loro problemi .	0	1	2	3	4	5 6

Prendiamo ora in considerazione quattro delle principali “attività” legate alla funzione docente:

1. Preparazione del lavoro in classe.
2. Lezione in classe.
3. Valutazione degli allievi.
4. Gestione della classe.

Per ognuna delle 4 attività è formulata un’ unica domanda:

### Perché si impegna nell’attività ?

A tale domanda, per ciascuna delle quattro attività, vengono proposte le stesse quindici risposte. Le legga con attenzione ed esprima il Suo grado di accordo o di disaccordo con ciascuna di esse in base alla seguente tabella:

1	2	3	4	5	6	7
<b>Totalmente in disaccordo</b>	<b>Quasi tot. in disaccordo</b>	<b>Parzialmente in disaccordo</b>	<b>Né in accordo né in disaccordo</b>	<b>Parzialmente in accordo</b>	<b>Quasi tot. d’accordo</b>	<b>Totalmente d’accordo</b>

1. Prima Attività “**Preparazione lavoro in classe**”: Scelta degli argomenti da trattare, Individuazione dei materiali e delle modalità di presentazione, Scelta della sequenza degli argomenti da utilizzare.

Peché si impegna nella Preparazione del lavoro in classe?	Grado di accordo						
45. Perché è piacevole svolgerla	1	2	3	4	5	6	7
46. Perché trovo interessante farla .	1	2	3	4	5	6	7
47. Perché mi piace farla.	1	2	3	4	5	6	7
48. Perché è importante per me farla.	1	2	3	4	5	6	7
49. Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.	1	2	3	4	5	6	7
50. Perché la trovo inportante per il successo scolastico dei miei allievi.	1	2	3	4	5	6	7
51. Perché se non la svolgo mi sento male.	1	2	3	4	5	6	7
52. Perché mi sentirei colpevole a non farla.	1	2	3	4	5	6	7
53. Per non sentirmi male se non la facessi.	1	2	3	4	5	6	7
54. Perché è il mio lavoro che la richiede.	1	2	3	4	5	6	7
55. Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.	1	2	3	4	5	6	7
56. Perché sono pagato per farla.	1	2	3	4	5	6	7
57. Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla.	1	2	3	4	5	6	7
58. Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.	1	2	3	4	5	6	7
59. Non so, a volte non ne capisco il motivo.	1	2	3	4	5	6	7

2. Seconda attività “ **Lezione in Classe**”: Spiegazione frontale,  
Gestione delle domande, Ascolto problematiche studenti.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Totalmente in disaccordo</b>	<b>Quasi tot. in disaccordo</b>	<b>Parzialmente in disaccordo</b>	<b>Né in accordo né in disaccordo</b>	<b>Parzialmente in accordo</b>	<b>Quasi tot. in accordo</b>	<b>Totalmente in accordo</b>

<b>Perché si impegna nella Lezione in Classe ?</b>	<b>Grado di accordo</b>						
60. Perché è piacevole svolgerla.	1	2	3	4	5	6	7
61. Perché trovo interessante farla .	1	2	3	4	5	6	7
62. Perché mi piace farla.	1	2	3	4	5	6	7
63. Perché è importante per me farla.	1	2	3	4	5	6	7
64. Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.	1	2	3	4	5	6	7
65. Perché la trovo inportante per il successo scolastico dei miei allievi.	1	2	3	4	5	6	7
66. Perché se non la svolgo mi sento male.	1	2	3	4	5	6	7
67. Perché mi sentirei colpevole a non farla.	1	2	3	4	5	6	7
68. Per non sentirmi male se non la facessi.	1	2	3	4	5	6	7
69. Perché è il mio lavoro che la richiede.	1	2	3	4	5	6	7
70. Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.	1	2	3	4	5	6	7
71. Perché sono pagato per farla.	1	2	3	4	5	6	7
72. Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla.	1	2	3	4	5	6	7
73. Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.	1	2	3	4	5	6	7
74. Non so, a volte non ne capisco il motivo.	1	2	3	4	5	6	7

3. Terza attività “**Valutazione degli Allievi**”: Costruzione di prove per verifiche in classe, Criteri e griglie di correzione, Correzione e valutazione di prove scritte ed orali, Colloqui con i genitori.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Totalmente in disaccordo</b>	<b>Quasi tot. in disaccordo</b>	<b>Parzialmente in disaccordo</b>	<b>Né in accordo né in disaccordo</b>	<b>Parzialmente in accordo</b>	<b>Quasi tot. in accordo</b>	<b>Totalmente in accordo</b>
<b>Perché si impegna nella Valutazione degli Allievi ?</b>						<b>Grado di Accordo</b>
75. Perché è piacevole svolgerla	1	2	3	4	5	6 7
76. Perché trovo interessante farla .	1	2	3	4	5	6 7
77. Perché mi piace farla.	1	2	3	4	5	6 7
78. Perché è importante per me farla.	1	2	3	4	5	6 7
79. Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.	1	2	3	4	5	6 7
80. Perché la trovo inportante per il successo scolastico dei miei allievi.	1	2	3	4	5	6 7
81. Perché se non la svolgo mi sento male.	1	2	3	4	5	6 7
82. Perché mi sentirei colpevole a non farla.	1	2	3	4	5	6 7
83. Per non sentirmi male se non la facessi.	1	2	3	4	5	6 7
84. Perché è il mio lavoro che la richiede.	1	2	3	4	5	6 7
85. Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.	1	2	3	4	5	6 7
86. Perché sono pagato per farla.	1	2	3	4	5	6 7
87. Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla.	1	2	3	4	5	6 7
88. Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.	1	2	3	4	5	6 7
89. Non so, a volte non ne capisco il motivo.	1	2	3	4	5	6 7

4. Quarta attività “ **Gestione del Gruppo Classe**”: Mantenimento della disciplina, Rispetto delle regole, Gestione delle interruzioni e dei conflitti.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente in disaccordo	Quasi tot. in disaccordo	Parzialmente in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Parzialmente in accordo	Quasi tot. in accordo	Totalmente in accordo

Perché si impegna nella Gestione del Gruppo Classe ?	Grado di Accordo
--	------------------

90. Perché è piacevole svolgerla.	1	2	3	4	5	6	7
91. Perché trovo interessante farla .	1	2	3	4	5	6	7
92. Perché mi piace farla.	1	2	3	4	5	6	7
93. Perché è importante per me farla.	1	2	3	4	5	6	7
94. Perché mi permette di raggiungere gli obiettivi di lavoro che ritengo importanti.	1	2	3	4	5	6	7
95. Perché la trovo importante per il successo scolastico dei miei allievi.	1	2	3	4	5	6	7
96. Perché se non la svolgo mi sento male.	1	2	3	4	5	6	7
97. Perché mi sentirei colpevole a non farla.	1	2	3	4	5	6	7
98. Per non sentirmi male se non la facessi.	1	2	3	4	5	6	7
99. Perché è il mio lavoro che la richiede.	1	2	3	4	5	6	7
100. Perché è la Scuola che mi obbliga a farla.	1	2	3	4	5	6	7
101. Perché sono pagato per farla.	1	2	3	4	5	6	7
102. Non lo so, non sempre mi sembra rilevante farla.	1	2	3	4	5	6	7
103. Ero solito sapere perché lo facessi, ma non ne vedo più la ragione.	1	2	3	4	5	6	7
104. Non so, a volte non ne capisco il motivo.	1	2	3	4	5	6	7

**GRAZIE MOLTO PER IL SUO TEMPO E PER LA PREZIOSA COLLABORAZIONE!**



## ALLEGATO B.

**PROCEDURA                      ON-LINE                      DI  
SOMMINISTRAZIONE      ACQUISIZIONE      DEI  
QUESTIONARI.**

## Procedura Tabella.

```
<?php
$filename = "risposte.xls";
    header ("Content-Type: application/vnd.ms-excel");
    header ("Content-Disposition: inline; filename=$filename");
$DBhost = "localhost";
$DBuser = "root";
$DBpass = "mysql";
$DBName = "questionario";
/* Connettiamoci al database */
$conn=mysql_connect($DBhost,$DBuser,$DBpass) or die("Impossibile collegarsi al
server");
mysql_select_db($DBName,$conn) or die("Impossibile connettersi al database ");
echo "<table border=1>";
echo "<tr><td>SESSO</td><td>ETA'</td><td>STATOCIVILE</td>
<td>ANNIMATR</td><td>FIGLI</td><td>CONVIVENTI</td><td>TITOLOSTUDIO</t
d><td>SCUOLA</td>
<td>NALLIEVI</td><td>SERVIZIO</td><td>ANNIATTIVITA'</td><td>SOSTEGNO</
td><td>TIPO</td>";
for ($i=1;$i<105;$i++)
echo "<td>".D".$i."</td>";
echo "<td>CODICE</td>";
echo "</tr>";
$query="select * from risposte";
$ris=mysql_query($query,$conn);
$numrighe=mysql_num_rows($ris);
$riga=mysql_fetch_row($ris);
$j=0;
while ($j<$numrighe)
    {
echo "<tr>";
for ($i=1;$i<119;$i++)
echo "<td>".$riga[$i]."</td>";
echo "</tr>";
        $j=$j+1;
        $riga=mysql_fetch_row($ris);
    }
echo "<table>"; ?>
```

## Procedura Questionario.

```
<html xmlns:m="http://schemas.microsoft.com/office/2004/12/omml"
xmlns:v="urn:schemas-microsoft-com:vml" xmlns:o="urn:schemas-microsoft-com:office:office"><head><meta name=generator content="Wordcnv Doc2html Engine
v2.2"><title></title>
<script type="text/javascript">
```

```
function controlla()
{
if(frmquest.Chdati.checked==false){
alert("E' necessario dare il consenso per il trattamento dei dati")
}
else
{ m=0;
m1=0;
m2=0;
m3=0;
m4=0;
m5=0;
q=0;
a=new Array();
b=new Array();
c=new Array();
d=new Array();
e=new Array();
f=new Array();
for (j=1;j<23;j++){
{
p=false;
{ for (i=0;i<5;i++){

if (document.frmquest["radio"+j][i].checked)
{
p=true;
q=q+1;}
}
}
if(p==false)
{
a[m]=j;
m=m+1;
}

}
for (j=23;j<45;j++){
{
p=false;
{ for (i=0;i<6;i++){
if (document.frmquest["radio"+j][i].checked)
{
p=true;
q=q+1;}
}
}
if(p==false)
{
```

```

b[m1]=j-22;
m1=m1+1;
}
}

for (j=45;j<60;j++)
{
p=false;
{for (i=0;i<7;i++){
if (document.frmquest["radio"+j][i].checked)
{
p=true;
q=q+1;}
}
}
if(p==false)
{
c[m2]=j-44;
m2=m2+1;
}
}

for (j=60;j<75;j++)
{
p=false;
{for (i=0;i<7;i++){
if (document.frmquest["radio"+j][i].checked)
{
p=true;
q=q+1;}
}
}
if(p==false)
{
d[m3]=j-59;
m3=m3+1;
}
}

for (j=75;j<90;j++)
{
p=false;
{for (i=0;i<7;i++){
if (document.frmquest["radio"+j][i].checked)
{
p=true;
q=q+1;}
}
}
if(p==false)
{
e[m4]=j-74;
m4=m4+1;
}
}

for (j=90;j<105;j++)
{
p=false;
{for (i=0;i<7;i++){
if (document.frmquest["radio"+j][i].checked)
{

```

```

p=true;
q=q+1;}
}
}
if(p==false)
{
f[m5]=j-89;
m5=m5+1;
}
}

if(q<104)
{

if((a.length>=1))
{r=a.length;
s="";
for(y=0;y<r-1;y++)
s=s+a[y]+",";
s=s+a[r-1];

if((b.length>=1))
{r1=b.length;
s1="";
for(y=0;y<r1-1;y++)
s1=s1+b[y]+",";
s1=s1+b[r1-1];

if((c.length>=1))
{r2=c.length;
s2="";
for(y=0;y<r2-1;y++)
s2=s2+c[y]+",";
s2=s2+c[r2-1];

if((d.length>=1))
{r3=d.length;
s3="";
for(y=0;y<r3-1;y++)
s3=s3+d[y]+",";
s3=s3+d[r3-1];

if((e.length>=1))
{r4=e.length;
s4="";
for(y=0;y<r4-1;y++)
s4=s4+e[y]+",";
s4=s4+e[r4-1];

if((f.length>=1))
{r5=f.length;
s5="";
for(y=0;y<r5-1;y++)
s5=s5+f[y]+",";
s5=s5+f[r5-1];

```

```

alert("Nella prima sezione manca la risposta alle domande "+s+"
Nella seconda sezione
manca la risposta alle domande "+s1+"
Nella terza sezione manca la risposta alle domande
"+s2+"
Nella quarta sezione manca la risposta alle domande "+s3+"
Nella quinta sezione
manca la risposta alle domande "+s4+"
Nella sesta sezione manca la risposta alle domande
"+s5);
}}}}}}

```

```

else
{
frmquest.action="salva.php";
frmquest.submit();
}
}
}

function msg()
{

if(document.f1.mess.value==1)
{
codquest=document.f1.codice.value;
alert('Il questionario è stato salvato \ncodice questionario: '+codquest);

}

}

</script>

<style type="text/css">
.style1 {
font-size: x-large;
text-align: center;
}
.style2 {
font-size: large;
}
.style3 {
text-align: center;
}
.style4 {
font-size: large;
text-align: center;
}
.style7 {
border-style: solid;
border-width: 1px;
}
.style10 {
font-size: small;
}
.style11 {
border: 1px solid #000000;
}
.style12 {
border: 1px solid #000000;
background-color: #FFFF00;
}
.style13 {
padding-top: 1px;
padding-bottom: 1px;
}
.style14 {
border: 1px solid #000000;
padding-top: 1px;
padding-bottom: 1px;
}
.style15 {
font-weight: bold;
border: 1px solid #000000;
}

```







```

<td ><font size="3"><b><input type="radio" name="radio1" id=r3
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name="radio1" id=r4
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name="radio1" id=r5
value="5"></b></font></td>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>2.Non mi sento mai inferiore alle persone che
conosco.</b></font></td>
<b>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name="radio2" id=r6
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name="radio2" id=r7
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name="radio2" id=r8
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name="radio2" id=r9
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name="radio2" id=r10
value="5"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>3.Piaccio facilmente.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio3 id=r11
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio3 id=r12
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio3 id=r13
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio3 id=r14
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio3 id=r15
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>4.Non mi fido delle sensazioni.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio4 id=r16
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio4 id=r17
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio4 id=r18
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio4 id=r19
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio4 id=r20
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>5.A volte mi sento cos'importante; giu' che niente sembra
essere importante.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio5 id=r21
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio5 id=r22
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio5 id=r23
value="3"></b></font></td>

```

```

<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio5 id=r24
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio5 id=r25
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>6.Mi sento a mio agio quando sono con le altre
persone.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio6 id=r26
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio6 id=r27
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio6 id=r28
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio6 id=r29
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio6 id=r30
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>7.Ho paura del sesso.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio7 id=r31
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio7 id=r32
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio7 id=r33
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio7 id=r34
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio7 id=r35
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>8.Spesso sento il bisogno di spiegare agli altri il perch&eacute;
delle mie azioni.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio8 id=r36 value="1"></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio8 id=r37
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio8 id=r38
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio8 id=r39
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio8 id=r40
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>9.Sono soddisfatto di essere la persona che sono.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio9 id=r41
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio9 id=r42
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio9 id=r43
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio9 id=r44
value="4"></b></font></td>

```

```

<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio9 id=r45
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>10.Ammetto i miei sentimenti qualunque essi siano: frustrazione,
gioia, delusione, spirito di vendetta o gelosia.
</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio10 id=r46
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio10 id=r47
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio10 id=r48
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio10 id=r49
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio10 id=r50
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>11.Mi sento inferiore ad alcuni dei miei amici.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio11 id=r51
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio11 id=r52
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio11 id=r53
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio11 id=r54
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio11 id=r55
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>12-Mi sento al sicuro.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio12 id=r56
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio12 id=r57
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio12 id=r58
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio12 id=r59
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio12 id=r60
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>13.Non ho mai dubitato della mia capacit&agrave;
sessuale.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio13 id=r61
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio13 id=r62
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio13 id=r63
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio13 id=r64
value="4"></b></font></td>

```

```

<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio13 id=r65
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>14.A volte mi sento totalmente inutile.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio14 id=r66
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio14 id=r67
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio14 id=r68
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio14 id=r69
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio14 id=r70
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>15.Non sono inibito.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio15 id=r71
value="1"></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio15 id=r72
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio15 id=r73
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio15 id=r74
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio15 id=r75
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>16.Mi sento positivo ed ottimista riguardo alla vita in
generale.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio16 id=r76
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio16 id=r77
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio16 id=r78
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio16 id=r79
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio16 id=r80
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>17.Sono soddisfatto di come vivo la mia
sessualit&agrave;.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio17 id=r81
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio17 id=r82
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio17 id=r83
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio17 id=r84
value="4"></b></font></td>

```

```

<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio17 id=r85
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>18.Sono abbastanza contento.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio18 id=r86
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio18 id=r87
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio18 id=r88
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio18 id=r89
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio18 id=r90
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>19.Molte volte mi trattengo dal chiedere qualcosa di cui ho
bisogno per paura di ricevere un &ldquo;no&rdquo;.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio19 id=r91
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio19 id=r92
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio19 id=r93
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio19 id=r94
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio19 id=r95
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>20.Mi sento apatico.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio20 id=r96
value="1"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio20 id=r97
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio20 id=r98
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio20 id=r99
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio20 id=r100
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>21.Mi sento spesso umiliato.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio21 id=r101
value="1"></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio21 id=r102
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio21 id=r103
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio21 id=r104
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio21 id=r105
value="5"></b></font></td>

```

```

</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>22.Credo di sforzarmi per impressionare la gente.So di non essere
quello che sembro.</b></font></td>
<b><font size="2">
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio22 id=r106
value="1"></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio22 id=r107
value="2"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio22 id=r108
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio22 id=r109
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio22 id=r110
value="5"></b></font></td>
</font></b>
</tr>
</table>
<br>
</center>
<b>
<p>&nbsp;</p>
<p>&nbsp;</p>
<p>&nbsp;</p>
<p>&nbsp;</p>
<p><font size="3">In questa pagina sono riportate 22 ulteriori affermazioni che
riguardano sentimenti legati al proprio lavoro. Legga con attenzione ogni affermazione e
decida se Lei ha mai provato tali sentimenti verso il Suo lavoro. Se non ne ha mai provati
sbarri &ldquo;0&rdquo;. Se invece li ha provati, specifici quanto spesso li ha provati
cliccando il numero da &ldquo;1&rdquo; a &ldquo;6&rdquo; che meglio descrive la loro
frequenza, come da tabella:</font></p>
<table style="width: 100%" class="style11">
<tr>
<td class="style12" style="width: 92px">0</td>
<b> <font size="2">
<td class="style12" style="width: 92px">1</td>
<td class="style12" style="width: 133px">2</td>
<td class="style12" style="width: 117px">3</td>
<td class="style12" style="width: 139px">4</td>
<td class="style12" style="width: 153px">5</td>
<td class="style12" style="width: 153px">6</td>
</font></b>
</tr>
<tr>
<b> <font size="2">
<td class="style17" style="width: 92px">
<p class="style15"><span style="mso-spacerun:yes">&nbsp;</span>
</span><b style="mso-bidi-font-weight:normal">
<span style="font-size:10.0pt;font-family:&quot;Times New
Roman&quot;, &quot;serif&quot;;mso-fareast-font-family:
&quot;Times New Roman&quot;;mso-ansi-language:IT;mso-fareast-language:IT;mso-bidi-
language:
AR-SA"><span style="mso-spacerun:yes">&nbsp;</span>&nbsp;</span>Mai<span style="mso-
spacerun:yes">&nbsp;</span>&nbsp;</span>&nbsp;</span>&nbsp;</span>&nbsp;</span>&nbsp;</span>&nbsp;</span>&nbsp;</span>
</span></b></p>
</td>
<td class="style11" style="width: 133px">
<b style="mso-bidi-font-weight:normal">
<span style="font-size:10.0pt;font-family:&quot;Times New
Roman&quot;, &quot;serif&quot;;mso-fareast-font-family:
&quot;Times New Roman&quot;;mso-ansi-language:IT;mso-fareast-language:IT;mso-bidi-
language:

```



```

<table border="1" cellspacing="1" cellpadding="1" style="table-layout: fixed">
<tr><td width="491"></td><b>
<td style="width: 23px"></td><td style="width: 23px"></td><td
width="28"></td><td width="28"></td><td width="28"></td><td width="28"></td>
<td style="width: 28px"></td></font></b></tr>
<tr valign="top" align="left">
<td class="style3"><font size="3"><span
class="style18">AFFERMAZIONI</span></font></td>
<b>
<td colspan="7" class="style3"><b><font size="3">Quanto spesso</font></td>
</font></b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td >&nbsp;</td>
<td ><strong>0</strong></td>
<td ><strong>1</strong></td>
<td ><strong>2</strong></td>
<td ><strong>3</strong></td>
<td ><strong>4</strong></td>
<td ><strong>5</strong></td>
<td ><strong>6</strong></td>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>1.Mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro.</b></font></td>
<b>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio23 id=r111
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio23 id=r112
value="1"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio23 id=r113 value="2"
></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio23 id=r114
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio23 id=r115
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio23 id=r116
value="5"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio23 id=r117
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td ><font size="3"><b>2.Mi sento sfinito alla fine di una giornata di
lavoro.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio24 id=r118
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio24 id=r119
value="1"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio24 id=r120 value="2"
></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio24 id=r121
value="3"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio24 id=r122
value="4"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio24 id=r123
value="5"></b></font></td>
<td ><font size="3"><b><input type="radio" name=radio24 id=r124
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">

```

```

<td><font size="3"><b>3.Mi sento stanco quando mi alzo la mattina e devo affrontare
un&rsquo;altra giornata di lavoro.</b></font></td>
<b><td  ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio25 id=r124
value="0"></b></font></td>
<td  ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio25 id=r125
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio25 id=r126 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio25 id=r127
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio25 id=r128
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio25 id=r129
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio25 id=r130
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>4.Posso capire facilmente come la pensano i miei
allievi.</b></font></td>
<b><td  ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio26 id=r131
value="0"></b></font></td>
<td  ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio26 id=r132
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio26 id=r133 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio26 id=r134
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio26 id=r135
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio26 id=r136
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio26 id=r137
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>5.Mi pare di trattare alcuni allievi come se fossero degli
oggetti.</b></font></td>
<b><td  ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio27 id=r138
value="0"></b></font></td>
<td  ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio27 id=r139
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio27 id=r140 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio27 id=r141
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio27 id=r142
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio27 id=r143
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio27 id=r144
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>6.Mi pare che lavorare tutto il giorno con la gente mi
pesi.</b></font></td>
<b><td  ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio28 id=r145
value="0"></b></font></td>
<td  ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio28 id=r146
value="1"></b></font></td>

```

```

<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio28 id=r147 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio28 id=r148
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio28 id=r149
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio28 id=r150
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio28 id=r151
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>7.Affronto efficacemente i problemi dei miei
allievi.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio29 id=r152
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio29 id=r153
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio29 id=r154 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio29 id=r155
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio29 id=r156
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio29 id=r157
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio29 id=r158
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>8.Mi sento esaurito dal mio lavoro.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio30 id=r159
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio30 id=r160
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio30 id=r161 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio30 id=r162
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio30 id=r163
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio30 id=r164
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio30 id=r165
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>9.Credo di influenzare positivamente la vita di altre persone
attraverso il mio lavoro.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio31 id=r166
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio31 id=r167
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio31 id=r168 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio31 id=r169
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio31 id=r170
value="4"></b></font></td>

```

```

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio31 id=r171
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio31 id=r172
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>10.Da quando ho cominciato a lavorare qui sono diventato
pi&ugrave; insensibile con la gente. </b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio32 id=r173
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio32 id=r174
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio32 id=r175 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio32 id=r176
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio32 id=r177
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio32 id=r178
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio32 id=r179
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>11.Ho paura che questo lavoro mi possa indurire
emotivamente.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio33 id=r180
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio33 id=r181
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio33 id=r182 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio33 id=r183
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio33 id=r184
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio33 id=r185
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio33 id=r186
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>12. Mi sento pieno di energie.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio34 id=r187
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio34 id=r188
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio34 id=r189 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio34 id=r190
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio34 id=r191
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio34 id=r192
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio34 id=r193
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">

```

```

<td><font size="3"><b>13. Sono frustrato dal mio lavoro.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio35 id=r194
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio35 id=r195
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio35 id=r196 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio35 id=r197
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio35 id=r198
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio35 id=r199
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio35 id=r200
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>14. Credo di lavorare troppo duramente.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio36 id=r201
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio36 id=r202
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio36 id=r203 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio36 id=r204
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio36 id=r205
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio36 id=r206
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio36 id=r207
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>15. Non mi importa veramente di ci&ograve; che succede ad
alcuni allievi.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio37 id=r208
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio37 id=r209
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio37 id=r210 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio37 id=r211
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio37 id=r212
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio37 id=r213
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio37 id=r214
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>16. Lavorare direttamente a contatto con la gente mi crea troppa
tensione.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio38 id=r215
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio38 id=r216
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio38 id=r217 value="2"
></font></td>

```

```

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio38 id=r218
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio38 id=r219
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio38 id=r220
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio38 id=r221
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>17. Riesco facilmente a rendere i miei allievi rilassati e a proprio
agio.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio39 id=r222
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio39 id=r223
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio39 id=r224 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio39 id=r225
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio39 id=r226
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio39 id=r227
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio39 id=r228
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>18. Mi sento rallegrato dopo aver lavorato con i miei
allievi.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio40 id=r229
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio40 id=r230
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio40 id=r231 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio40 id=r232
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio40 id=r233
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio40 id=r234
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio40 id=r235
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>19.Ho realizzato molte cose di valore nel mio
lavoro.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio41 id=r236
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio41 id=r237
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio41 id=r238 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio41 id=r239
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio41 id=r240
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio41 id=r241
value="5"></b></font></td>

```

```

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio41 id=r242
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>20. Sento di non farcela pi&ugrave;.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio42 id=r243
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio42 id=r244
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio42 id=r245 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio42 id=r246
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio42 id=r247
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio42 id=r248
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio42 id=r249
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>21. Nel mio lavoro affronto i problemi emotivi con
calma.</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio43 id=r250
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio43 id=r251
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio43 id=r252 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio43 id=r253
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio43 id=r254
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio43 id=r255
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio43 id=r256
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td><font size="3"><b>22. Ho l&rsquo;impressione che i miei allievi diano la colpa a me
per i loro problemi .</b></font></td>
<b><td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio44 id=r257
value="0"></b></font></td>
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio44 id=r258
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio44 id=r259 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio44 id=r260
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio44 id=r261
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio44 id=r262
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio44 id=r263
value="6"></b></font></td>
</b>
</tr>
</table>
</center>

```

&nbsp;

&nbsp;

&nbsp;

&nbsp;

&nbsp;

Prendiamo ora in considerazione quattro delle principali &ldquo;attivit&agrave;&rdquo; legate alla funzione docente:

- Preparazione del lavoro in classe.
- Lezione in classe.
- Valutazione degli allievi.
- Gestione della classe.

Per ognuna delle 4 attivit&agrave; &egrave; formulata un&rsquo; unica domanda:

&nbsp;

Perch&eacute; si impegna nell&rsquo;attivit&agrave; ?

&nbsp;

A tale domanda, per ciascuna delle quattro attivit&agrave;, vengono proposte le stesse 15 risposte. Le legga con attenzione ed esprima il Suo grado di accordo o di disaccordo con ciascuna di esse in base alla seguente tabella:

	1	2	3	4	5	6	7		
	&nbsp;								
	Totalmente in disaccordo								
	133px						133px		
	&nbsp;								
	Quasi otalmente in disaccordo								
	Parzialmente in disaccordo								
	in								
	accordo né in disaccordo								
	Parzialmente in accordo								
	Quasi tot.								
	in accordo								
	&nbsp;								
	Totalmente &nbsp;								
	in								
	accordo								

&nbsp;

&nbsp;

&nbsp;

&nbsp;

1.Prima Attivit&agrave; &ldquo;Preparazione lavoro in classe&rdquo;: Scelta degli argomenti da trattare, Individuazione dei materiali e delle

modalit&agrave; di presentazione, Scelta della sequenza degli argomenti da utilizzare.</font></p>

<p><font size="2">

<center>

<table border="1" cellspacing="1" cellpadding="1" style="table-layout: fixed">

<tr><td width="498"></td><td width="2"></td><td style="width: 26px"></td>

<td style="width: 23px"></td><td style="width: 24px"></td>

<td style="width: 20px"></td><td style="width: 20px"></td>

<td style="width: 21px"></td><td style="width: 25px"></td></tr>

<tr valign="top" align="left">

<td><font size="4"><span class="style18">Perch&eacute; si impegna nella Preparazione del lavoro in classe?</span></font></td>

<td colspan="8" class="style3"><font size="3"><b>Grado di accordo</b></font></td>

</tr>

<tr valign="top" align="left">

<td colspan="2">&nbsp;</td>

<td><strong>1</strong></td>

<td><strong>2</strong></td>

<td><strong>3</strong></td>

<td><strong>4</strong></td>

<td><strong>5</strong></td>

<td><strong>6</strong></td>

<td><strong>7</strong></td>

</tr>

<tr valign="top" align="left">

<td colspan="2"><font size="3"><b>1.Perch&eacute; &egrave; piacevole svolgerla</b></font></td>

<b>

<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio45 id=t1 value="1"></b></font></td>

<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio45 id=t2 value="2" ></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio45 id=t3 value="3"></b></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio45 id=t4 value="4"></b></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio45 id=t5 value="5"></b></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio45 id=t6 value="6"></b></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio45 id=t7 value="7"></b></font></td>

</b>

</tr>

<tr valign="top" align="left">

<td colspan="2"><font size="3"><b>2.Perch&eacute; trovo interessante farla.</b></font></td>

<b>

<font size="2">

<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio46 id=t8 value="1"></b></font></td>

<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio46 id=t9 value="2" ></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio46 id=t10 value="3"></b></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio46 id=t11 value="4"></b></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio46 id=t12 value="5"></b></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio46 id=t13 value="6"></b></font></td>

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio46 id=t14 value="7"></b></font></td>

```

</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td colspan="2"><font size="3"><b>3.Perch&eacute; mi piace farla.</b></font></td>
<b>
<font size="2">
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio47 id=t15
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio47 id=t16 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio47 id=t17
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio47 id=t18
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio47 id=t19
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio47 id=t20
value="6"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio47 id=t21
value="7"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td colspan="2"><font size="3"><b>4.Perch&eacute; &egrave; importante per me
farla.</b></font></td>
<b>
<font size="2">
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio48 id=t22
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio48 id=t23 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio48 id=t24
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio48 id=t25
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio48 id=t26
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio48 id=t27
value="6"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio48 id=t28
value="7"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td colspan="2"><font size="3"><b>5.Perch&eacute; mi permette di raggiungere gli
obiettivi di lavoro che ritengo importanti.</b></font></td>
<b>
<font size="2">
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio49 id=t29
value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio49 id=t31 value="2"
></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio49 id=t32
value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio49 id=t33
value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio49 id=t34
value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio49 id=t35
value="6"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio49 id=t36
value="7"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">

```













```

</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td colspan="2"><font size="3"><b>15.Non so, a volte non ne capisco il
motivo.</b></font></td>
<b>
<font size="2">
<td ><b><font size="3"><input type="radio" name=radio74 value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio74 value="2" ></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio74 value="3"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio74 value="4"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio74 value="5"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio74 value="6"></b></font></td>
<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio74 value="7"></b></font></td>
</b>
</tr>
</table>
<font size="2">
<p></p>
<p></p>
<p><font size="3"><b>Terza attivit&agrave; &ldquo;Valutazione degli Allievi&rdquo;:
Costruzione di prove per verifiche in classe, Criteri e griglie di correzione, Correzione e
valutazione di prove scritte ed orali, Colloqui con i genitori. </font></p>
<p></p>
<font size="2">
<table style="width: 100%" class="style11">
<tr>
<td class="style12" style="width: 92px">1</td>
<td class="style12" style="width: 133px">2</td>
<td class="style12" style="width: 133px">3</td>
<td class="style12" style="width: 117px">4</td>
<td class="style12" style="width: 139px">5</td>
<td class="style12" style="width: 139px">6</td>
<td class="style12" style="width: 153px">7</td>
</tr>
<tr>
<td class="style7" style="width: 92px"><b>
<p class="MsoNormal"><span style="mso-
spacerun:yes">&nbsp;</span><font size="2">Totalmente in disaccordo</font></p>
</td>
<td class="style7" style="width: 133px"><b>
<font size="2">
<span style="mso-spacerun:yes">&nbsp;</span>
Quasi t</span>otalmente in disaccordo</font></td>
<td class="style7" style="width: 133px"><b><font size="2">
Parzialmente in disaccordo</font></td>
<td class="style7" style="width: 117px"><b><font size="2">Né
in
accordo né in disaccordo</font></td>
<td class="style7" style="width: 139px"><b>
<font size="2">
Parzialmente in accordo</font></td>
<td class="style7" style="width: 139px"><b><font
size="2">Quasi tot.
in accordo </font></td>
<td class="style7" style="width: 153px"><b><font
size="2">&nbsp;</span>Totalmente &nbsp;</span>in
accordo </font></td>
</tr>
</table>
</font>
<p></p>
</font>

```

--	--	--	--	--	--	--	--

Perché si impegna nella Valutazione degli Allievi ?

<p><b>Grado di accordo</b></p>
--------------------------------

<p><b>1. Perché è piacevole svolgerla</b></p> <p> <input type="radio"/> 1  <input type="radio"/> 2  <input type="radio"/> 3  <input type="radio"/> 4  <input type="radio"/> 5  <input type="radio"/> 6  <input type="radio"/> 7 </p>	<p><b>2. Perché trovo interessante farla</b></p> <p> <input type="radio"/> 1  <input type="radio"/> 2  <input type="radio"/> 3  <input type="radio"/> 4  <input type="radio"/> 5  <input type="radio"/> 6  <input type="radio"/> 7 </p>
<p><b>3. Perché mi piace farla</b></p> <p> <input type="radio"/> 1  <input type="radio"/> 2  <input type="radio"/> 3  <input type="radio"/> 4  <input type="radio"/> 5  <input type="radio"/> 6  <input type="radio"/> 7 </p>	





```

<td><font size="3"><b><input type="radio" name=radio87 value="7"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td colspan="2"><font size="3"><b>14.Ero solito sapere perch&eacute; lo facessi, ma non
ne vedo pi&ugrave; la ragione.</b></font></td>
<b>
<font size="2">
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio88 value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio88 value="2" ></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio88 value="3"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio88 value="4"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio88 value="5"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio88 value="6"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio88 value="7"></b></font></td>
</b>
</tr>
<tr valign="top" align="left">
<td colspan="2"><font size="3"><b>15.Non so, a volte non ne capisco il
motivo.</b></font></td>
<b>
<font size="2">

<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio89 value="1"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio89 value="2" ></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio89 value="3"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio89 value="4"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio89 value="5"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio89 value="6"></b></font></td>
<td><b><font size="3"><input type="radio" name=radio89 value="7"></b></font></td>
</b>
</tr>
</table>
<b></font><b>
<p></p>
<p><span class="style10">4. </span><font size="2">
<b><font size="3">Quarta attivit&agrave; &ldquo; Gestione del Gruppo Classe&rdquo;:
Mantenimento della disciplina, Rispetto delle regole, Gestione delle interruzioni e dei
conflitti.</font></p>
<p></p>
<table style="width: 100%" class="style11">
<tr>
<td class="style12" style="width: 92px">1</td>
<td class="style12" style="width: 133px">2</td>
<td class="style12" style="width: 133px">3</td>
<td class="style12" style="width: 117px">4</td>
<td class="style12" style="width: 139px">5</td>
<td class="style12" style="width: 139px">6</td>
<td class="style12" style="width: 153px">7</td>
</tr>
<tr>
<td class="style7" style="width: 92px"><b>
<p class="MsoNormal"><span style="mso-
spacerun:yes">&nbsp;</span><b>
</span><font size="2">Totalmente in disaccordo</font></p>
</td>
<td class="style7" style="width: 133px"><b>
<span style="mso-spacerun:yes">&nbsp;</span>
Quasi t</span>otalmente in disaccordo</font></td>
<td class="style7" style="width: 133px"><b><font size="2">
Parzialmente in disaccordo</font></td>
<td class="style7" style="width: 117px"><b><font size="2">Né
in
accordo né in disaccordo</font></td>

```









## Procedura Salva.

```
<?php ob_start()?>
<?php
if(isset($_REQUEST["sesso"]))
    $sesso=$_REQUEST["sesso"];
else $sesso="";
if(isset($_REQUEST["eta"]))
    $eta=$_REQUEST["eta"];
if(isset($_REQUEST["stato"]))
    {
    $stato=$_REQUEST["stato"];
    if($stato=="altro")
    $stato=$_REQUEST["txtstato"];
    }
else $stato="";
if(isset($_REQUEST["titolo"]))
    $titolo=$_REQUEST["titolo"];
else $titolo="";
if(isset($_REQUEST["scuola"]))
    {
    $scuola=$_REQUEST["scuola"];
    if($scuola=="altro")
    $scuola=$_REQUEST["txtscuola"];
    }
else $scuola="";
if(isset($_REQUEST["nallievi"]))
    $nallievi=$_REQUEST["nallievi"];
if(isset($_REQUEST["servizio"]))
    $servizio=$_REQUEST["servizio"];
if(isset($_REQUEST["attivita"]))
    $attivita=$_REQUEST["attivita"];
if(isset($_REQUEST["sostegno"]))
    $sostegno=$_REQUEST["sostegno"];
else $sostegno="";
if(isset($_REQUEST["conviventi"]))
    $conviventi=$_REQUEST["conviventi"];
if(isset($_REQUEST["annimatr"]))
    $annimatr=$_REQUEST["annimatr"];
echo $annimatr;
if(isset($_REQUEST["figli"]))
    $figli=$_REQUEST["figli"];
else $figli="";
for ($i=1;$i<105;$i++)
    $D[$i]=$_REQUEST["radio".$i];
if(isset($_REQUEST["tipo"]))
    $tipo=$_REQUEST["tipo"];
else $tipo="";

$DBhost = "localhost";
$DBuser = "root";
$DBpass = "mysql";
$DBName = "questionario";
$conn=mysql_connect($DBhost,$DBuser,$DBpass) or die("Impossibile collegarsi al
server");
mysql_select_db($DBName,$conn) or die("Impossibile connettersi al database ");
$giorno = date("j");
$mese = date("n");
$anno = date("Y");
$ora = date("Hi");
```



## ALLEGATO C.

BREVE STORIA DELL'I.T.I.S. "G.ARMELLINI" ROMA.

## L'ISTITUTO ARMELLINI E L'AMBIENTE

### Storia dell'Istituto

L'istituto tecnico industriale "Armellini", fondato nel 1963 da Giacinto della Cananea, è stato dedicato a Giuseppe Armellini (astronomo, vissuto a Roma e morto nel 1958). All'iniziale specializzazione in Meccanica Fine per l'orologeria, divenuta in seguito Meccanica, seguì l'Elettrotecnica. Nel 1970: attivazione della specializzazione di Informatica, una delle prime scuole di Roma; attivazione di un corso serale. Nel 1979: primo aggiornamento dei programmi di Informatica. Nel 1980: progetto Ergon per la specializzazione di Meccanica e progetto Ambra per Elettrotecnica. Nel 1991: progetto Abacus per Informatica; progetto Ambra anche per Elettronica. Dall'anno scolastico 1985-1986, per una durata di quattro anni, l'Armellini è stato polo di aggiornamento per il Piano Nazionale di Informatica. Nel 1993-1994 è stato accorpato all'Armellini l'istituto Tecnico Industriale Severi. Negli ultimi anni l'Istituto si è distinto per attività diverse, quali i numerosi progetti Europei che hanno portato studenti e docenti di vari paesi d'Europa a collaborare e lavorare nell'Istituto, le attività sportive nelle quali gli studenti dell'Armellini hanno raggiunto ottimi livelli, la collaborazione con le SSIS per le attività di tirocinio degli insegnanti, gli stage scuola-lavoro anche in paesi europei, le certificazioni, con Enti europei preposti, delle competenze di lingua inglese degli allievi (KET/PET).

Territorio e utenza.

La popolazione studentesca dei corsi diurni proviene in gran parte dai quartieri di Roma sud-ovest e dal litorale romano con forti motivazioni di crescita professionale. Negli ultimi anni è cresciuta la presenza di studenti

extracomunitari per i quali vengono portati avanti interventi di educazione multietnica e di Lingua Italiana come L2. Per quanto riguarda il mercato del lavoro, l'area economica romana, pur rimanendo ancora caratterizzata dal prevalere dell'impiego pubblico, ha visto crescere un tessuto fitto di aziende in particolare nel settore dei servizi, che spesso richiedono all'Istituto diplomati con competenze subito spendibili nello specifico settore professionale e produttivo. I corsi serali sono frequentati in massima parte da studenti che hanno superato il ventesimo anno di età. Da una recente indagine risulta che poco meno del 50 % rientra nella fascia di età 20-30 anni, mentre un quasi 40% ha più di 30 anni. Gran parte degli allievi proviene direttamente dal mondo del lavoro dell'area laziale con forti attese di promozione sociale e professionale in ambito aziendale. Le attese diversificate di questa particolare utenza della nostra scuola richiedono insegnamenti particolari, quali la didattica breve, la formazione a distanza, l'organizzazione didattica modulare dei processi di insegnamento - apprendimento (I/A).

Articolazione.

Attualmente l'I.T.I.S. ARMELLINI risulta così articolato:

- Biennio
- Triennio

Il Triennio si articola in Indirizzi per:

- L' Elettronica e le Telecomunicazioni
- L'Elettrotecnica e l'Automazione
- La Meccanica
- L'Informatica - Progetto "Abacus"

### Corsi serali:

- Progetto "Sirio" biennio
- Informatica  
Elettrotecnica

L'ITIS "Armillini" di Roma nell'a. s. 2003/04 ha in organico 54 classi di cui 45 in orario diurno e 9 in orario serale; gli studenti risultano in totale essere circa 1170.

### Spazi e attrezzature.

I docenti possono utilizzare per la progettazione dei processi di I/A le seguenti strutture didatticamente attrezzate: · 47 Aule normali; · 3 Aule speciali multimediali con accesso a INTERNET per attività seminariali, di formazione e di didattica con le nuove e moderne tecnologie: Aula multimediale 1<sup>a</sup> "Nistri"; Laboratorio multimediale 2<sup>a</sup>; Aula multimediale 3<sup>a</sup>. Aule-materia: aula Scienze Naturali e Geografia per il biennio con videoTV e PC; -2 laboratori linguistici L1 e L2 per il biennio e il triennio; · Aula magna; · Biblioteca di Istituto con alette per ricerche ed approfondimenti mono/pluridisciplinari con 16.000 volumi, mediateca con accesso a INTERNET e auletta audiovisivi; -28 Laboratori delle varie specializzazioni e del biennio con 220 PC ad uso didattico cui 9 nell'ala nuova collegati a INTERNET a seguito di cablaggio dell'edificio; è cablato anche il resto dell'Istituto con il collegamento in rete locale e geografica dei laboratori, degli Uffici e delle aule normali presenti nell'ala nuova. In particolare: -2 laboratori di Fisica e 2 laboratori di chimica per il biennio; -2 laboratori di informatica per l'insegnamento della matematica per il biennio; -2 laboratori di Tecnologia e Disegno con sala

PC per disegno assistito , macchine utensili e banchi di lavoro per esercitazioni di aggiustaggio meccanico; -1 aula di disegno per il biennio; -4 laboratori di Sistemi, 3 laboratori di TDP, 2 di Elettrotecnica, 2 di Elettronica, 3 di Informatica, 3 laboratori di macchine utensili e a fluido, 1 aula di disegno e O.I. , 1 laboratorio di Tecnologia Meccanica per le varie specializzazioni del triennio; -4 Palestre di cui 1 a campetto all'aperto;. -sito web dell'Istituto. Area dei rapporti con il mondo del lavoro e con enti esterni.

STAGE SCUOLA - LAVORO, CONTATTI CON LE AZIENDE,L'UNIVERSITA' E I CFP , IFTS La scuola favorisce i rapporti con Aziende e Università per l'ulteriore qualificazione e specializzazione dei docenti e degli allievi . In particolare l'Istituto: - favorisce i contatti tra diplomati e Aziende che ne fanno periodicamente richiesta; - favorisce la collaborazione anche attraverso convenzioni con Aziende nazionali ed estere del settore per stage scuola-lavoro di docenti e allievi al fine di incrementare la cultura del lavoro e dell'organizzazione e favorire eventuali assunzioni ;

-corso di formazione per tecnico esperto in giunzioni di fibre ottiche e relative misurazioni; - favorisce i corsi di specializzazione e aggiornamento per Docenti presso Aziende del settore; - promuove la collaborazione con la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario del Lazio. (S.S.I.S) per lo svolgimento di tirocini, sia in aula che in laboratorio, di docenti in formazione.

- favorisce la collaborazione di docenti dell'istituto con la SSIS per attività di docenza integrativa (Convezione stipulata ITIS Armellini/SSIS Lazio). Inoltre promuove: - periodi di formazione - lavoro da 3 a 6 gg continuativi (durante l'a.s.) per alunni meritevoli, indicati dai consigli di classe, delle classi 4° e 5° presso Aziende nazionali e internazionali, attinenti

all'indirizzo di studio. - "Summer job" per studenti delle classi 4° e 5° presso Aziende nazionali e/o locali. Attinenti all' indirizzo di studio; - l'imprenditorialità giovanile per gli alunni delle classi 4^ e 5^;- la promozione di Consorzi (formato da scuole, CFP e da aziende del settore informatico e telecomunicazioni, meccanico e elettrotecnico.); - le attività a finanziamento regionale e/o provinciale di formazione-lavoro per gli alunni delle 4° e 5° classi ; - i progetti postdiploma di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (I.F.T.S.) (in collaborazione con Università, Aziende e Centri di Formazione Professionale); - i progetti di "apprendistato" in collaborazione con Centri di Formazione Professionale; - i progetti di orientamento alla scelta della facoltà universitaria. Obiettivi: 1. favorire e promuovere raccordi scuola -lavoro per attività di stage in azienda per gli alunni delle classi terminali; 2. favorire negli allievi delle classi del triennio una sensibilizzazione culturale verso le problematiche del mercato del lavoro e dell'organizzazione aziendale; 3. favorire e promuovere raccordi scuola-università-impresa-cfp per la progettazione di corsi IFTS e postdiploma;

4. favorire e promuovere i tirocini con le SISS al fine di permettere una positiva ricaduta formativa a docenti e allievi; 5. orientare gli allievi nella transizione scuola-università e scuola-mondo del lavoro.

**ALLEGATO D.**  
**INDAGINE SUGLI STUDENTI**  
**A.S. 2007-08.**

**I.T.I.S. "GIUSEPPE ARMELLINI" – ROMA**  
**Valutazione del servizio scolastico da parte degli Studenti – 28 maggio 2008**

**NB - una sola crocetta per ogni risposta. Grazie per la collaborazione.**

**1. Quanto è stata importante la tua famiglia nella scelta dell'Armellini?**

Per niente	Poco	Irrilevante	Molto	Moltissimo
------------	------	-------------	-------	------------

**2. Quanto sono stati importanti i tuoi amici nella scelta dell'Armellini?**

Per niente	Poco	Irrilevanti	Molto	Moltissimo
------------	------	-------------	-------	------------

**3. Come valuti l'Armellini rispetto a quello che ti aspettavi?**

Molto peggiore	Peggior	Identico	Migliore	Molto migliore
----------------	---------	----------	----------	----------------

**4. Come valuti le attrezzature didattiche?**

Pessime	Medioci	Sufficienti	Buone	Ottime
---------	---------	-------------	-------	--------

**5. Come valuti la pulizia dei locali?**

Pessima	Mediocre	Sufficiente	Buona	Ottima
---------	----------	-------------	-------	--------

**6. Come valuti l'impegno del preside per migliorare il servizio scolastico?**

Pessimo	Mediocre	Sufficiente	Buono	Ottimo
---------	----------	-------------	-------	--------

**7. Come valuti la disponibilità del preside nei confronti degli studenti?**

Pessima	Mediocre	Sufficiente	Buona	Ottima
---------	----------	-------------	-------	--------

**8. Come valuti l'impegno dei docenti nella didattica?**

Pessimo	Mediocre	Sufficiente	Buono	Ottimo
---------	----------	-------------	-------	--------

**9. Come valuti la disponibilità dei docenti nei confronti degli studenti?**

Pessima	Mediocre	Sufficiente	Buona	Ottima
---------	----------	-------------	-------	--------

**10. Come valuti l'impegno dei collaboratori scolastici (i "bidelli")?**

Pessimo	Mediocre	Sufficiente	Buono	Ottimo
---------	----------	-------------	-------	--------

**11. Come valuti la disponibilità dei collaboratori scolastici nei confronti degli studenti?**

Pessimo	Mediocre	Sufficiente	Buono	Ottimo
---------	----------	-------------	-------	--------

**12. Come valuti il rapporto umano con i tuoi compagni di classe?**

Pessimo	Mediocre	Sufficiente	Buono	Ottimo
---------	----------	-------------	-------	--------

**13. Che voti hai avuto in media sulla pagella e sul pagellino?**

Scarsi (da 1 a 4)	Medioci (attorno al 5)	Sufficienti (attorno al 6)	Buoni (attorno al 7)	Ottimi (da 8 a 10)
----------------------	---------------------------	-------------------------------	-------------------------	-----------------------

**14. Come valuti in media le votazioni che hai avuto rispetto al tuo impegno?**

Molto severe	Severe	Giuste	Generose	Molto generose
--------------	--------	--------	----------	----------------

**15. Quante ore al giorno hai studiato a casa in media?**

Una	Due	Tre	Quattro	Cinque
-----	-----	-----	---------	--------

**16. Come valuti la chiarezza delle spiegazioni?**

Pessima	Mediocre	Sufficiente	Buona	Ottima
---------	----------	-------------	-------	--------

**17. Come valuti la difficoltà degli argomenti delle lezioni?**

Molto difficile	Difficile	Giusta	Facile	Molto facile
-----------------	-----------	--------	--------	--------------

**18. A quante attività di gruppo hai partecipato durante questo anno scolastico?**

Pochissime	Poche	Sufficienti	Molte	Moltissime
------------	-------	-------------	-------	------------

**19. Quanto ti sei sentito coinvolto durante le attività di gruppo?**

Per niente	Poco	A sufficienza	Molto	Moltissimo
------------	------	---------------	-------	------------

**20. Quanto ti sei sentito coinvolto durante le lezioni in aula?**

Per niente	Poco	A sufficienza	Molto	Moltissimo
------------	------	---------------	-------	------------

**21. Quanto ti sei sentito coinvolto durante le lezioni in laboratorio?**

Per niente	Poco	A sufficienza	Molto	Moltissimo
------------	------	---------------	-------	------------

**22. Come valuti la qualità complessiva del servizio scolastico che l'Armellini ti ha offerto?**

Pessima	Mediocre	Sufficiente	Buona	Ottima
---------	----------	-------------	-------	--------

**23. Se potessi scegliere di nuovo, ti iscriveresti ancora all'Armellini?**

Sicuramente no	Più no che sì	Neutrale	Più sì che no	Sicuramente sì
----------------	---------------	----------	---------------	----------------

**24. Consigliaresti al tuo più caro amico di iscriversi all'Armellini?**

Sicuramente no	Più no che sì	Neutrale	Più sì che no	Sicuramente sì
----------------	---------------	----------	---------------	----------------

**Se vuoi, puoi indicare dei suggerimenti per il futuro:**

---

---

---

---

## RISULTATI DELL'ANALISI FATTORIALE

Varianza totale spiegata dai sei fattori 52,7%	
<b>SERVIZI RICEVUTI DALL'ARPELLINI 1° FATTORE</b>	
<b>(Var. 13%)</b>	
	Media -%voti > = 3)
Come valuti l'impegno del preside per migliorare il servizio scolastico?	(2,77-58,08%)
Come valuti la disponibilità del preside nei confronti degli studenti?	(2,72-57,02%)
Consigliaresti al tuo più caro amico di iscriversi all'Arpellini?	(3,17-71,70%)
Se potessi scegliere di nuovo, ti iscriveresti ancora all'Arpellini?	(3,19-68,51%)
Come valuti le attrezzature didattiche?	(2,93-64,89%)
Come valuti la qualità complessiva del servizio scolastico offerto?	(3,15-76,17%)
Come valuti l'Arpellini rispetto a quello che ti aspettavi?	(3,00-70%)
Come valuti in media le votazioni che hai avuto rispetto al tuo impegno?	(2,8-73,82%)
<b>COINVOLGIMENTO INDIVIDUALE E DIDATTICA 2° FATTORE</b>	
<b>(Var. 11,8%)</b>	
Quanto ti sei sentito coinvolto durante le lezioni in aula?	(3,07-79,57%)
Come valuti la chiarezza delle spiegazioni?	(3,12-78,08%)
Quanto ti sei sentito coinvolto durante le lezioni in laboratorio?	(3,18-81,91%)
Come valuti la disponibilità dei docenti nei confronti degli studenti?	(3,47-82,97)
Come valuti l'impegno dei docenti nella didattica?	(3,54-89,14%)
<b>IMPEGNO ED EFFICACIA PERSONALE ATA. 3° FATTORE</b>	
<b>(Var.9%)</b>	
Come valuti l'impegno dei collaboratori scolastici (i "bidelli")?	(3,84-90,42%)
Come valuti la disponibilità dei collaboratori scolastici ?	(3,64-88,51%)
Come valuti la pulizia dei locali?	(2,93-64,89%)
<b>RAPPORTI COI PARI , DIFFICOLTA' E RISULTATI. 4° FATTORE</b>	
<b>(Var. 6,8%)</b>	
Come valuti il rapporto umano con i tuoi compagni di classe?	(3,93-91,06%)
Che voti hai avuto in media sulla pagella e sul pagellino?	(3,02-71,48%)
Come valuti la difficoltà degli argomenti delle lezioni?	(2,72-66,80%)
<b>APPLICAZIONE NEGLI STUDI E DIDATTICA A GRUPPI .</b>	
<b>5° FATTORE (Var. 6,5%)</b>	
A quante attività di gruppo hai partecipato durante questo a. s.?	(2,38-42,76%)
Quanto ti sei sentito coinvolto durante le attività di gruppo?	(2,84-65,95%)

Quante ore al giorno hai studiato a casa in media?	(2,11-31,06%)
--	---------------

<b>SCelta DELL'ARMELLINI      6° FATTORE</b> <b>(Var. 5,7%)</b>
--

Quanto sono stati importanti i tuoi amici nella scelta dell'Armellini?	(2,26-39,14%)
--	---------------

Quanto è stata importante la tua famiglia nella scelta dell'Armellini?	(2,83-56,59%)
--	---------------