

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA

Facoltà di Scienze della Formazione

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”



Scuola di Dottorato in Scienze Umane, XXIII ciclo

Curriculum “Benessere della persona, salute e comunicazione interculturale”

Il modello delle Organizzazioni di Significato Personale come ipotesi esplicativa del burnout negli insegnanti

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Ottavia ALBANESE

Tutor: Ch.ma Prof.ssa Maria Grazia STREPPARAVA

Tesi di Dottorato di

Federico ZORZI

Indice

Introduzione	3
La cornice teorica	4
Dare senso all'esperienza	5
Fare esperienza delle emozioni (<i>Emoting</i>)	7
La persona situata.....	9
Le Organizzazioni di Significato Personale	11
Sé Volitivo/Attento – Organizzazione di Significato Personale di tipo Fobico	18
Sé Metodico/Analizzatore - Organizzazione di Significato Personale di tipo Ossessivo	23
Sé Fantastico/Duttile - Organizzazione di Significato Personale di tipo Disturbi Alimentari Psicogeni..	28
Sé Responsabile/Riflessivo - Organizzazione di Significato Personale di tipo Depressivo	32
Le Organizzazioni di Significato Personale all'interno dell'ambito scolastico	36
Assessment delle Organizzazioni di Significato Personale	37
La sindrome da burnout	38
Le dimensioni del burnout.....	39
Fattori individuali legati al burnout	40
Fattori psico-sociali legati al burnout	41
La Sindrome da Burnout è un problema sociale o una patologia psichiatrica?	42
Il Burnout in classe.....	44
Il supporto sociale	45
Supporto Emozionale.....	46
Supporto Informativo	46
Supporto Strumentale	46
Attaccamento, personalità e Supporto Sociale	46
Il supporto sociale a scuola.....	47
La ricerca.....	48
Campione.....	49
Strumenti.....	51
Questionario per la valutazione delle Organizzazioni di Significato Personale (QSP).....	51
Maslach Burnout Inventory (MBI)	67
Questionario di Supporto Sociale (QSS)	69
Metodi	71
Risultati.....	72
Conclusioni e potenziali sviluppi della ricerca.....	81
Bibliografia.....	84

Introduzione

La ricerca sul *burnout* è cominciata circa 35 anni fa, e da allora è stata in crescita pressoché costante, mostrando, prima tra le cosiddette professioni d'aiuto (psicologi, psichiatri, educatori, infermieri, insegnanti, ecc.), poi anche all'interno di altri ambiti lavorativi, dati epidemiologici piuttosto preoccupanti, al punto da chiedersi se – e con quali criteri – inserire il burnout tra i disturbi psichiatrici. Come vedremo alcuni Sistemi Sanitari Nazionali hanno negli ultimi anni risposto affermativamente a questi quesiti. Come facilmente intuibile, le implicazioni pratiche di tali questioni hanno una grande importanza sia per la prevenzione, sia per l'assistenza e la cura, sia per la previdenza (pubblica e privata).

Le ricerche – e gli interventi - si sono concentrate soprattutto sulle variabili legate al contesto culturale e a quello organizzativo, mostrandone la predittività rispetto al burnout. I fattori individuali sono stati studiati soprattutto in termini di strategie di coping e di locus of control, ma per quel che riguarda la personalità in senso più ampio, nonostante le ricerche mostrino effetti importanti sulla vulnerabilità allo stress, è ancora relativamente sconosciuto *come* la personalità influisce sui risultati lavorativi, come sottolineano molti ricercatori (Barrick, Mount, & Judge, 2001; Swider & Zimmerman, 2010).

La presente ricerca si inserisce certamente tra i lavori che cercano di cominciare a fare chiarezza su questo aspetto, utilizzando una cornice di riferimento teorica che non faccia capo, però, solo agli aspetti comportamentali o nosografici legati alla personalità (come il Five Factors Model), ma che tenga conto di come le persone spiegano e si costruiscono il significato degli eventi della propria vita, sia interni che esterni. Questo lavoro, quindi, si rifà al modello delle Organizzazioni di Significato Personale (Guidano & Liotti, 1983), provando a mostrarne l'efficacia, almeno in linea teorica, anche al di fuori del contesto clinico, dove è stato formulato e all'interno del quale da allora è progredito.

L'ipotesi è che diversi pattern di attribuzione di senso producano vulnerabilità diverse ai diversi aspetti che concorrono a generare il burnout, e utilizzino diverse tipologie di supporto sociale (emozionale o strumentale, ad esempio) per farvi fronte. L'implicazione pratica è che si provino a costruire tipologie di intervento diversificate per gli insegnanti, ambito in cui questa ricerca specificatamente si iscrive, anziché cercare una modalità di supporto (e/o di prevenzione) standardizzata, aspettandoci che sia efficace per tutti.

La cornice teorica

Consider this typical scenario in a high school math class where geometry is being taught. The teacher presents various mathematical postulates. "We take these statements as true," she says. "They cannot be proven because they are the assumptions from which everything else we will learn springs." The wisecracking student (every high school class has one!) raises a hand and asks, "So if I refuse to accept these postulates, does that mean I don't have to learn geometry?" (Raskin & Neimeyer, 2003)

Dare senso all'esperienza

La cornice epistemologica di questa ricerca è costituita dalle posizioni costruttiviste che trovano le loro origini nel pensiero di Piaget (1967), per il quale una proprietà intrinseca e costitutiva della vita organica e mentale sia l'innata tendenza umana a costruire e mantenere l'equilibrio costitutivo tra le perturbazioni esterne e l'attività della persona. Questo è ottenuto attraverso un'organizzazione interna, una tendenza delle strutture – propriocettive, motorie e cognitive – a costituirsi in sistemi sempre più coordinati e integrati. Dalle critiche alle visioni solipsistiche dello sviluppo di Piaget sia i suoi estimatori, che gli allievi, che i suoi detrattori hanno focalizzato la propria attenzione sul ruolo che le interazioni sociali hanno nello sviluppo del bambino e nell'attiva e quasi incessante operazione di costruzione del significato dell'esperienza (Frankl, 1964; Vygotskij, 1962; Bruner, 1992). Secondo Bruner compito della psicologia è "scoprire e descrivere formalmente il significato creato dagli esseri umani a partire dai loro incontri con il mondo, e poi proporre ipotesi sui processi di costruzione di significato". La psicologia umana riguarda i significati, che si definiscono come fenomeni "culturalmente mediati che dipendono dall'esistenza a priori di un sistema condiviso di simboli". In questo modo, quindi, il contesto contribuisce a modellare il pensiero narrativo, "principio organizzativo attraverso il quale le persone organizzano l'esperienza e le transazioni con il mondo sociale" (Bruner, 1992).

Alcuni dei postulati fondamentali dell'approccio costruttivista sono:

1. Il significato, e i molteplici modi con cui una persona lo può costruire, racconta una storia coerente riguardo se stesso, le proprie relazioni, il rapporto tra benessere e malattia, le proprie esperienze, ed è considerato di centrale importanza in psicologia.
2. Le osservazioni e le ricerche dimostrano che il significato dello stesso evento o oggetto può variare moltissimo tra gli individui, i periodi storici e le culture. Il significato non è parte intrinseca degli oggetti di cui il mondo è costituito.
3. Data la premessa precedente, è solo quando le persone interagiscono con gli oggetti del mondo (o tra loro) che viene costruito il significato di questi stessi oggetti.

Dal terzo postulato si evince la fondamentale importanza del contesto (inteso come l'insieme dei fattori sociali, ambientali e psicologici che co-occorrono in un dato momento) nella generazione del significato attribuito all'esperienza. Infatti, come negli altri domini di giudizio, le persone tendono ad affidarsi alla teoria che risulta più accessibile in un dato momento, senza necessariamente considerare le spiegazioni alternative più plausibili, secondo l'euristica della disponibilità (Tversky & Kahneman, 1973), a meno che la prima interpretazione di un evento non sia giudicata fallimentare. Ciò significa che i nostri stati emotivi e mentali vengono elicitati dall'oggetto su cui viene focalizzata l'attenzione in un dato momento, confermando che il senso attribuito all'esperienza sia in sé molto malleabile e altamente influenzato dal

contesto (Schwarz, 2010). Questa influenza si attua a diversi livelli: dal recupero (inconsapevole/involontario) delle informazioni, alla facilità di produzione ed elaborazione del contenuto mentale, alle modalità di interpretazione dell'esperienza metacognitiva.

Molte variabili influenzano la facilità – o difficoltà – con cui le informazioni possono essere elaborate. Alcune riguardano l'identificazione dello stimolo (chiarezza e durata della presentazione, contrasto figura-sfondo, ecc.). Altre variabili riguardano la velocità e l'accuratezza nell'individuare il significato dello stimolo e la sua relazione con le strutture di conoscenza semantica (prevedibilità, consistenza con il contesto, disponibilità di concetti mentali per la classificazione dello stimolo, ecc.). Ricerche empiriche mostrano come entrambi i tipi di variabili tendono ad incidere in modo simile sull'esperienza (Winkielman, Schwarz, Reber, & Fazendeiro, 2003), e risultano comunque in un'esperienza fenomenologica di elaborazione fluente, che spiega come il significato dell'esperienza sia aperto a numerose possibili interpretazioni, anche solo dal punto di vista prettamente percettivo. Quale interpretazione venga scelta e quali inferenze vengano formulate rispetto ad una certa esperienza dipendono strettamente dal contesto, responsabile dell'emergenza (o della scelta attiva) di una delle molte teorie *naive* disponibili. Da questa teoria dipende poi sia la facilità di richiamo e generazione di un contenuto mentale, sia ciò che le persone concludono da queste esperienze di accessibilità. Quando l'esperienza è attribuita ad una fonte valutata come irrilevante rispetto al target di giudizio, il suo valore informativo viene discredito, e le persone muovono su altri input, che di solito attengono alla conoscenza dichiarativa (fatti, regole, principi, concetti). Il giudizio finale emerge da una sistematica interconnessione tra input dichiarativi ed esperienziali accessibili, ciascuno dei quali è soggetto a molteplici influenze da parte del contesto. Un piccolo cambiamento nel contesto, come l'ordine in cui si presentano gli stimoli, può essere sufficiente anche a rovesciare il significato che viene attribuito loro.

Sebbene siamo molto sensibili alle nostre esperienze soggettive, siamo spesso inconsapevoli di cosa le produca. Ad esempio, prendiamo il nostro umore come se fosse generato dalle proprietà intrinseche di un certo aspetto/oggetto dell'ambiente, anziché dal significato che gli abbiamo attribuito (Schwarz & Clore, 1983). In generale, trattiamo i nostri pensieri e i nostri sentimenti come legati direttamente alle azioni che compiamo e raramente prendiamo in considerazione la possibile influenza di aspetti più marginali, a meno che non attirino esplicitamente la nostra attenzione (Higgins, 1998; Schwarz N. , 1990). Inoltre, siamo tendenzialmente inconsapevoli delle possibili interpretazioni alternative di ciò che ci accade, considerando i nostri giudizi come se fossero una riproduzione fedele della realtà. Siamo perciò spesso inconsapevoli del fatto che, a partire dagli stessi stimoli, una diversa configurazione dell'ambiente potrebbe portare alla costruzione di una realtà anche piuttosto differente. È una forma di realismo *naive* che ci protegge da un continuo senso di incertezza (Ross & Ward, 1996).

Fare esperienza delle emozioni (*Emoting*)

Alla luce di quanto detto finora, per gli esseri umani il contesto gioca un ruolo fondamentale nella costruzione della propria realtà soggettiva e molte ricerche hanno evidenziato, inoltre, che siamo tendenzialmente influenzabili dal modo in cui il contesto, per così dire, ci si presenta. Nonostante una soggettività che può apparire potenzialmente disorientante (e qualche volta lo è), ci muoviamo piuttosto bene nel mondo e siamo in grado di far interagire tra loro le nostre realtà soggettive in modo anche molto armonioso. Ci riusciamo orientandoci su due piani: uno cognitivo e metacognitivo (esplicito), le cui implicazioni sono state brevissimamente accennate nel paragrafo precedente; uno emotivo (implicito), finalizzato a cambiare in una certa direzione il nostro rapporto con il mondo oppure a mantenerlo nello stato corrente (Frijda, 2007).

Va ben al di là degli scopi di questa ricerca fornire anche solo una breve panoramica sui più recenti sviluppi delle teorie su cosa siano e come funzionino biologicamente le emozioni, sebbene siano di straordinario interesse e corollati da dibattiti piuttosto vivi e stimolanti (Izard C. E., 2007; Panksepp, 2007; Barrett, et al., 2007; Izard C. E., 2009). Più importante qui è sottolineare, anche se molto brevemente, il ruolo soggettivo e intersoggettivo del “fare esperienza delle emozioni” (*emoting*), la sua importanza lungo tutto il ciclo di vita e la funzione sociale e culturale che questa esperienza riveste per gli esseri umani.

Infanzia

Ci sono ormai numerose prove scientifiche che i neonati fanno esperienza delle emozioni nell'immediato contesto della loro relazione con le figure di attaccamento. Questo significa che comprendono e rispondono alle emozioni molto prima di poterle etichettare cognitivamente o di possederne una rappresentazione astratta, cioè molto prima che ne facciano un'esperienza “di tipo adulto”. In altre parole, l'esperienza emotiva precede qualunque cosa possiamo chiamare “emozione”. Bambini molto piccoli sono in grado di capire il significato affettivo di manifestazioni emotive ricche e multimodali, soprattutto nei loro *caregivers*, e rispondono reciprocamente a queste informazioni (Walker-Andrews, 2008). Sin da fasi molto precoci dello sviluppo, i comportamenti espressivi degli infanti hanno un significato emotivo all'interno delle relazioni, almeno dal punto di vista del *caregiver*, che a questi comportamenti è chiamato a rispondere. Questo, come già sottolineato, non significa certo che le manifestazioni emotive dei neonati siano associate a emozioni "adulte", perché non è così (Camras, et al., 2002; Hiatt, Campos, & Emde, 1979). La possibilità di dare un nome alle emozioni, di comprenderne la funzione relazionale e di averne in generale una rappresentazione, è legata al modo in cui i *caregivers* si comportano di fronte alle manifestazioni dei neonati, rendendo questi comportamenti intrisi di significati emotivi.

Fanciullezza

I *caregivers* etichettano, interpretano e valutano le emozioni sostanzialmente in due modi: sia parlando esplicitamente delle emozioni e comunicandone le regole e le credenze, sia rendendo disponibili ai loro

bambini il significato (*un* significato, per dirla in termini costruttivisti) attraverso le proprie risposte emotive (Saarni C. , 2008). Le risposte dei genitori hanno così la funzione di moderare e amplificare le emozioni considerate culturalmente valide e accettabili, sopprimendo quelle culturalmente inaccettabili. In ogni interazione con i *caregivers*, certe forme di emotività vengono modellate e incoraggiate, mentre altre non lo sono. Inoltre, questo produce progressivamente dei cambiamenti nell'esperienza emotiva dei bambini, amplificandone la funzionalità o, nei casi problematici, la disfunzionalità in un certo contesto sociale. L'esperienza emotiva emerge e si attua nella relazione di reciprocità (pag. 12) prima di tutto, e un'articolata esperienza emozionale, così come le sue rappresentazioni mentali, emerge più tardi nello sviluppo.

Età adulta

L'esperienza emotiva può essere vista, quindi, come un continuo processo di armonici aggiustamenti che disvelano le nostre transazioni con il mondo materiale e sociale (Parkinson, 2008). Sebbene l'esperienza emotiva richiede una forma di mediazione cognitiva, tuttavia le rappresentazioni cognitive degli eventi possono non essere del tutto consapevoli. Piuttosto, le rappresentazioni possono essere incarnate, più come "disponibilità percettive che forniscono una guida per l'azione" (Frijda, 2007). Esperire le emozioni, quindi, è reso possibile dalle interazioni con gli altri o, più precisamente, da interazioni con gli altri che abbiano un significato culturale.

Le dinamiche di esperienza emotiva acquistano senso nell'intersoggettività, consentendo in questo modo di coglierne aspetti che sarebbero altrimenti inaccessibili. Ciò suggerisce che, di fatto, le emozioni sono fondamentalmente espressione e frutto di incontri relazionali.

Funzione socio-culturale dell'esperienza emotiva

L'esperienza emotiva deriva quindi il suo significato dallo specifico contesto relazionale in cui occorre, e le emozioni possono essere considerate come frutto dell'incontro della persona con l'ambiente o delle strategiche negoziazioni sociali, il cui significato dipende dagli accordi relazionali condivisi in un certo contesto. Di fatto contribuiscono al posizionamento dell'individuo all'interno di una relazione.

Riassumendo, le regole sociali, le abitudini, le modalità contestuali ed evolutive di rinforzo affettivo determinano quali emozioni possono essere più frequentemente esperite, riconosciute e manifestate. Le caratteristiche di un contesto possono quindi essere molto utili per comprendere le regolarità – e le irregolarità – dell'esperienza emotiva delle persone. Quindi, quali emozioni possono ragionevolmente essere esperite può essere inferito dal contesto in cui la vita emotiva di un individuo è incorporata.

La persona situata

Secondo questa prospettiva, la cognizione e il comportamento adattivo dipendono da un'interazione senso-motoria dettagliata con l'ambiente, che avviene momento per momento, in conseguenza della quale la mente non ha il compito primario di costruire, immagazzinare e recuperare rappresentazioni interne, ma piuttosto di funzionare come meccanismo di regolazione del comportamento, trasformando continuamente le informazioni in arrivo in specifiche indicazioni su cosa fare *proprio ora*. Certamente una prospettiva costruttivista supera il concetto, sviluppatosi a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, di mente come dispositivo – o sede – di elaborazione delle informazioni (prospettiva nota come funzionalismo computazionale), ma piuttosto, secondo l'ipotesi della mente estesa (Clark & Chalmers, 1998), come di elaborazioni cognitive incorporate e distribuite. Ciò significa che non solo il cervello, ma anche il corpo e l'ambiente cooperano al raggiungimento dei nostri scopi e compiti cognitivi. Di fatto, l'organismo si basa, quando possibile, più sulla percezione dell'ambiente, che sulle rappresentazioni interne, e l'ambiente stesso ha un'importante funzione di *scaffolding* per la cognizione. Il contesto fornisce oggetti e strategie di sostegno che consentono di svolgere un certo compito o una certa attività. E non solo l'ambiente fisico, ma anche le altre persone – i sistemi socioculturali, in esteso – partecipano alla costruzione degli stati mentali; ne deriva che il supporto sociale svolga anch'esso un'importante funzione di *scaffolding* (si potrebbe parlare di ipotesi della mente *socialmente* estesa). Alcuni esperti (Lave, 1997) propongono di utilizzare questa prospettiva anche nell'ambito educativo e pedagogico, insegnando ai bambini non tanto i fatti, quanto piuttosto abilità di ragionamento e la capacità di collegare tra loro questi fatti. Si cerca, in sostanza, di insegnare come utilizzare l'ambiente come un'estensione della propria mente.

Dati questi presupposti, il Sé non può essere certo considerato solo come un contenitore di rappresentazioni statiche ed immutabili (i propri tratti, le proprie abilità, ruoli, ecc.) , ma non può che giocare un ruolo cruciale nel regolare le risposte alle situazioni e nel generare comportamenti. Il Sé è ampiamente considerato come un insieme di guide per il comportamento, ma – nella prospettiva della cognizione situata – il contenuto complessivo del pensiero non è la descrizione o la rappresentazione simbolica dei diversi stati del mondo, ma il coordinamento dell'identità in un contesto relazionale e sociale (Higgins, 1992). Di fatto le persone, contrariamente a quanto sostenuto dalle teorie associazioniste, non regolano il proprio comportamento solo attraverso progressivi condizionamenti legati alla valutazione – più o meno oggettiva – dei rapporti tra stimoli e risposte, ma anche e soprattutto apprendendo a sintonizzarsi selettivamente su aspetti specifici degli stimoli, quelli dotati di maggiore salienza soggettiva. Le persone costruiscono significato dalle situazioni in cui sono calate e usano questi significati per adattarsi ad esse, regolando ciò che fanno, pensano e sentono. E non tutti gli individui danno lo stesso significato alla medesima situazione, poiché questo dipende dalla propria storia di sviluppo, dalla propria radice culturale, forse anche dal proprio unico patrimonio genetico. Comunque, ci comportiamo, pensiamo e sentiamo in accordo con il significato che una particolare situazione ha per noi. La “persona situata” (rafforzando la

dimensione emotiva nel concetto di “cognizione situata”) è costantemente e dinamicamente impegnata nella costruzione di significati, nel dare senso al contesto in cui è inserita (Mischel, 1973; Mischel & Shoda, 1995; Mischel, 2004; Mischel & Shoda, 2010). Per questa ragione la prospettiva presentata utilizza come unità di base di analisi, alternativamente alla visione classica della personalità come insieme interdipendente di tratti disposizionali, i processi cognitivo-affettivi e le rappresentazioni cognitivo-affettive attraverso le quali gli individui interpretano situazioni ed esperienze e guidano adattivamente il proprio comportamento sociale nelle diverse situazioni (Cervone & Shoda, 1999; Mischel, 1973; Mischel, 2004; Mischel & Shoda, 1995; Mischel & Shoda, 2010; Van Mechelen, 2009; Vansteeland & Van Mechelen, 2006; Mesquita, Barrett, & Smith, 2010).

Il concetto di situazione, in quest’ottica costruttivista/costruzionista, non è l’insieme degli stimoli che producono meccanicamente una risposta tra quelle disponibili nel repertorio comportamentale del soggetto. Le caratteristiche della situazione, piuttosto, attivano un set di reazioni cognitive ed emotive interne basate sulle precedenti esperienze dell’individuo con quelle medesime – o esperite come simili – caratteristiche. Queste unità cognitivo-affettive non sono concettualizzate come statiche, isolate, immutabili, ma sono organizzate in classi soggettivamente equivalenti, alcune di esse comuni tra i membri di uno stesso gruppo culturale, altre uniche per un individuo (Rosenberg & Jones, 1972). In entrambi i casi non si tratta di unità discrete, ma interagiscono dinamicamente e si influenzano reciprocamente nel costante fluire dell’esperienza.

Gli esseri umani sono quindi sistemi complessi nei quali cognizione ed emozione operano in modo sinergico nei processi di costruzione della conoscenza di sé e del mondo, e l’essere umano è immerso in una tensione perenne tra il sentire immediato e il bisogno di costruire spiegazioni (teorie *naive*) per dare un senso a quel sentire. La conoscenza è il processo di costruzione di un mondo che rende l’esperienza soggettiva consistente e non la riproduzione – che può essere vera o falsa – di una realtà data. La realtà psicologica – il senso degli eventi che accadono, il senso dei nostri pensieri o percezioni - non è connotata da un ordine dato, ma è un fluire continuo che dipende dai processi conoscitivi individuali: il significato di ciò che viene percepito dipende dal modo di elaborare la conoscenza del soggetto che osserva. Il senso di coerenza individuale ha alla sua base il sentirsi *in un certo modo nel mondo* (Guidano, 1988) ed è il risultato del processo di integrazione delle singole esperienze emotive in una narrativa continua e personale che coinvolge il senso di sé, la percezione del mondo, la percezione degli altri. Anche nella percezione degli altri è centrale l’aspettativa che ciascuno di noi ha verso di loro quando entra in relazione: si può entrare in relazione aspettandosi attenzione adeguata, aspettandosi il rifiuto, aspettandosi di dover fare qualche cosa per avere attenzione oppure di doversi difendere dall’intrusione, per fare solo alcuni esempi.

Le Organizzazioni di Significato Personale

Il pensiero che ha caratterizzato l'evoluzione dell'epistemologia contemporanea è stato senza dubbio il mutamento del nostro concetto di realtà e di osservatore. La realtà, infatti, non è più considerata unica e oggettivamente data, ma è vista come una rete di processi interconnessi e articolati in molteplici livelli di interazione che co-occorrono, ma che sono irriducibili l'uno dall'altro (Guidano, 2005). L'osservatore, d'altra parte, non è più in una posizione neutrale che gli consente di cogliere oggettivamente le caratteristiche e le qualità dell'oggetto che osserva; anzi, proprio attraverso la propria osservazione introduce un ordine in questa rete di processi interconnessi, e attraverso questo *ordinamento attivo dell'esperienza* risolve le possibili ambiguità che questi processi producono, e che ai propri occhi finiscono per acquistare caratteristiche di univocità e necessarietà. Ogni osservazione è quindi *autoreferenziale*, e riflette l'ordine percettivo di chi osserva, piuttosto che le qualità intrinseche dell'oggetto percepito; ne deriva che:

“l'ordine e le regolarità con cui siamo abituati a trattare le cose non è qualcosa di esterno e oggettivamente dato, ma piuttosto il prodotto emergente del nostro continuo interagire con noi stessi e col mondo”
(Guidano, 2005).

Venendo a cadere la possibilità di un punto di vista esterno e imparziale, la conoscenza dovrebbe essere considerata come il risultato di una progressiva e incessante attività di costruzione di un mondo in grado di rendere coerente il continuo fluire dell'esperienza immediata del soggetto (Varela, 1979; Mahoney, 1991; Guidano, 1992). Questa esperienza immediata, come abbiamo accennato in precedenza, corrisponde al nostro sistema emotivo-affettivo, attraverso il quale possiamo esperire il nostro modo di *sentirci nel mondo*. Siamo quindi sempre ciò che sentiamo di essere. Il riordinamento esperienziale corrisponde così all'attiva operazione di spiegazione dell'esperienza immediata che la rendano coerente con la continuità della nostra percezione del mondo. Implicando un'attività che ha luogo nella coscienza, lo “spiegare” viene auto-riferito e percepito come un processo interno, mentre il fluire dell'esperienza, per il suo essere intrinsecamente legato a ciò che viene esperito, è primariamente riferito all'esterno e avvertito come una realtà esterna univoca e comune a tutti gli esseri umani. Ciò, nell'osservatore, dà luogo ad un senso di sé sia come soggetto (un “Io”, che agisce ed esperisce), sia come oggetto (“Me”, che osserva e valuta). Questa *dinamica Io/Me* (Guidano, 1992) è il motore per il passaggio dalla conoscenza sensoriale e emozionale non verbale (conoscenza tacita) alla conoscenza esplicita, verbalizzabile, cosciente e autoattribuita. L'esperienza diretta del mondo e di sé diventa una ridescrizione mediata di questa stessa esperienza, e a sua volta questa ridescrizione mediata viene progressivamente integrata in un senso unitario di Sé.

Il concetto di “Organizzazione di Significato Personale” esprime l'idea che ogni individuo sviluppi nel tempo una modalità di costruire il punto di vista dall'interno assolutamente unico ed esclusivamente soggettivo

pur vivendo in una realtà sociale oggettivamente condivisibile (Guidano, 1992). Questa percezione soggettiva che si ha del mondo determina la forma che l'esperienza assume di volta in volta, fornendo consistenza e continuità al nostro senso di individualità e unicità personale.

La personalità è quindi descritta non come un insieme di disposizioni o tratti, ma come un insieme coordinato di modelli espliciti di rappresentazione di sé, della realtà e delle aspettative relazionali, generati a partire da un livello tacito, emozionale e sensoriale, e da questo condizionati. La tendenza dell'individuo è mantenere il più possibile stabile la coerenza di questo percepirsi esplicito e implicito, integrando il piano emozionale e quello cognitivo, modificando l'ambiente o modificando la propria percezione della realtà. Il modello delle organizzazioni di significato personale fa riferimento a quattro stili differenti attraverso i quali viene costruito il senso di sé nel mondo. Nella formulazione originale del modello (Guidano & Liotti, 1983) e nei suoi sviluppi clinici (Reda, 1986; Arciero, 2002; Mannino, 2005), si fa riferimento a Organizzazioni di tipo "Fobico", "Ossessivo", "Disturbi Alimentari Psicogeni" e "Depressivo", facendo riferimento agli esiti psicopatologici più frequentemente riscontrati per ciascuna Organizzazione, nei casi in cui lo sviluppo è caratterizzato da particolari rigidità personali o del contesto. Più recentemente, si è cominciato a studiare e sviluppare il modello delle Organizzazioni di Significato Personale in termini di sviluppo adattivo. Una tassonomia formulata in quest'ottica fa riferimento ad Organizzazioni "Controllanti", "Metodiche", "Contestualizzate", "Distaccate" (Nardi, 2007). È stata sviluppata inoltre un'ulteriore classificazione, cui si fa riferimento nella presente ricerca, che descrive le Organizzazioni in termini di stile *Volitivo/Attento*, stile *Metodico/Analizzatore*, stile *Fantastico/Duttile*, stile *Responsabile/Riflessivo* (Rezzonico & Strepparava, 2004). Semplificando al massimo, ogni organizzazione può essere pensata come una sorta di filtro che ci rende più sensibili e reattivi davanti a certe tematiche della vita o a certe situazioni, che ci porta ad avvertire maggiormente alcune emozioni e non riconoscerne altre, ad avere alcuni temi narrativi ricorrenti che guidano la costruzione del significato degli eventi e generano e modulano dentro la persona una specifica coloritura emotiva, oltre a guidare l'azione e innescare la motivazione.

Sviluppo del Sé e reciprocità affettiva

Come abbiamo sottolineato nei paragrafi precedenti, il *sentirsi in un certo modo nel mondo* (Guidano, 1988) è legato alla tonalità emotiva di base, è una forma di percezione immediata e preverbale di noi stessi, veicolata dalla qualità e quantità dell'interazione precoce con le figure di attaccamento e quindi dallo stile di attaccamento (Bowlby, 1969; 1979; 1988). La qualità di queste prime e fondamentali relazioni interpersonali dà l'avvio al primo nucleo tacito della conoscenza di sé e del proprio valore, del senso profondo della propria amabilità (o non-amabilità) personale (Guidano, 1988). Una figura di attaccamento responsiva, attenta, sensibile e accessibile genera la percezione di un senso di competenza e valore personali che non ci abbandona più (Trevarthen & Aitken, 2001), favorisce lo sviluppo delle strategie di regolazione emozionale e facilita l'acquisizione delle capacità metacognitive (Fonagy & Target, 2001). Da

questo nucleo iniziale si sviluppano poi strategie più complesse e articolate, che ciascun individuo scopre essere le più funzionali per mantenere e massimizzare la prossimità relazionale con le figure di attaccamento, inibendo tutti i comportamenti e i bisogni che hanno per effetto il suo allontanamento e incrementando quelli che hanno come risultato la vicinanza affettiva. Con il tempo ogni persona sviluppa un suo repertorio di strategie relazionali, scoprendo quali sono le più funzionali nei diversi tipi di contesti e quindi consolidandole. Tuttavia ciascuno di noi ha alcune modalità che tendono ad attivarsi in modo preferenziale – essere compulsivamente autosufficienti, oblativi, seduttivi, inibiti, mostrarsi bisognosi di aiuto e fragili, usare strategie coercitive e/o aggressive - e che costituiscono il suo stile relazionale di base, che tende ad attivarsi in modo privilegiato soprattutto quando si è in difficoltà. La possibilità di stabilire rapporti significativi con figure accudenti non solo è necessaria alla sopravvivenza individuale, ma anche allo sviluppo di tutte quelle caratteristiche peculiari che consentono di percepirsi in maniera globale ed unitaria, sia rispetto all'ambiente esterno, sia rispetto ai cambiamenti temporali.

I comportamenti emessi, inizialmente su base essenzialmente genetica e costituzionale, vengono modulati (accentuandoli o smorzandoli) in relazione alle risposte della figura accudente. Inizia così a costituirsi la *relazione di reciprocità*, con una mutua influenza tra figura genitoriale (*caregiver*) e bambino che ricerca l'accudimento. La reattività e la modalità con cui il bambino emette i suoi segnali di richiamo e di richiesta di cure influenzano le risposte della figura accudente, così come gli atteggiamenti – soprattutto emozionali – di quest'ultima orientano i successivi comportamenti del bambino, che apprende così a selezionare e privilegiare quelle modalità che gli consentono il massimo della prossimità e della reciprocità possibile. La qualità di queste prime e fondamentali relazioni interpersonali dà l'avvio al primo nucleo tacito della conoscenza di sé e del proprio valore, del senso profondo della propria amabilità (o non-amabilità) personale, della prevedibilità (o meno) delle risposte dell'altro alle proprie azioni (Figura 1). A questa prevedibilità genitoriale è connessa la prototipica relazione del Sé con il mondo, intesa come dipendenza/indipendenza dal campo (Witkin, 1978; Witkin, Moore, Goodenough, & Cox, 1977; Witkin & Goodenough, 1977). Le persone dipendenti dal campo saranno più pronti a cogliere le informazioni che provengono dall'ambiente e ad assumere il punto di vista dell'altro per dare significato alla propria esperienza tacita, mentre le persone indipendenti dal campo utilizzano le informazioni propriocettive e cognitive per dare senso alla situazione in cui si trovano. I primi saranno bambini che devono mantenere un monitoraggio *on-line* sulla relazione, utilizzando prevalentemente gli aspetti episodici dell'esperienza; al contrario, i bambini che si strutturano come più indipendenti dal campo mediano la propria esperienza con le strutture cognitive via via disponibili, facendo riferimento prevalentemente alla conoscenza semantica (Arciero, 2002).

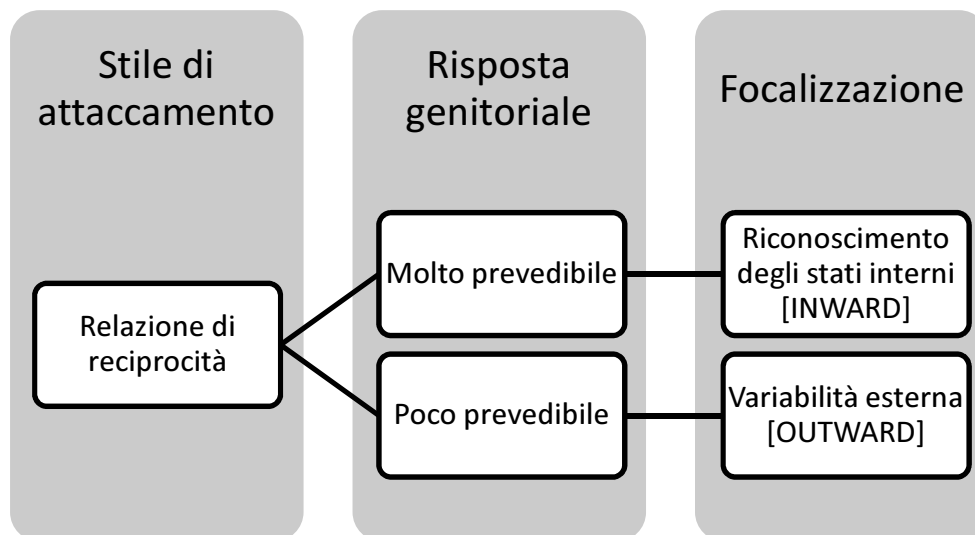


Figura 1 – dallo stile di Attaccamento alla focalizzazione su variabili interne/esterne

L'identità personale può quindi essere basata sul riconoscimento degli stati interni ricorrenti (Figura 2), che quindi costituiscono la guida per regolare le relazioni e interpretare quello che succede (assetto inward) oppure può essere basata sulla variabilità esterna (Figura 3), in questo caso la stabilità personale deriva dalla polarizzazione sull'esterno o assetto outward (Arciero, Gaetano, Maselli, & Gentili, 2005; Arciero, 2002; Arciero & Guidano, 2000; Nardi, 2007). L'*inwardness* è legata ad una reciprocità fisica con la figura di attaccamento, cioè la regolazione dei comportamenti, degli stati emotivi e dei pensieri si basa sulla prossimità/distanza da essa. Quando c'è grande vicinanza (fino all'iper-protezione) della figura di attaccamento, la sintonizzazione affettiva ruota attorno al tema della sicurezza/protezione, e il bambino progressivamente attribuisce all'esperienza tacita prevalentemente la funzione di "bussola" relazionale, che indica quando il comportamento esploratorio è avvertito come desiderato e a quanto distanti dalla fonte di protezione ci si può permettere di andare. L'Organizzazione di Significato Personale è in questo caso di tipo Fobico (secondo la formulazione clinica originale), con un Sé Volitivo/Attento e prevalentemente campo-dipendente. Quando invece la figura di attaccamento è avvertita come poco vicina fisicamente, il bambino si orienta cercando di massimizzare la propria autonomia; in sostanza cerca di fare in modo di non aver nemmeno bisogno di qualcuno che, probabilmente, non troverà o non si è dimostrato in grado di rispondere adeguatamente ai propri bisogni. È il caso delle Organizzazioni di Significato Personale di tipo Depressivo (nella formulazione clinica originale), con un Sé Responsabile/Riflessivo e prevalentemente campo-indipendente.

Nel caso in cui, invece, il bambino percepisce come poco prevedibile la risposta genitoriale ai propri comportamenti, tende ad organizzare il proprio senso di sé a partire dalle variabili esterne, perché sarà la "corretta" lettura dell'ambiente a garantirgli la prossimità con le figure genitoriali.

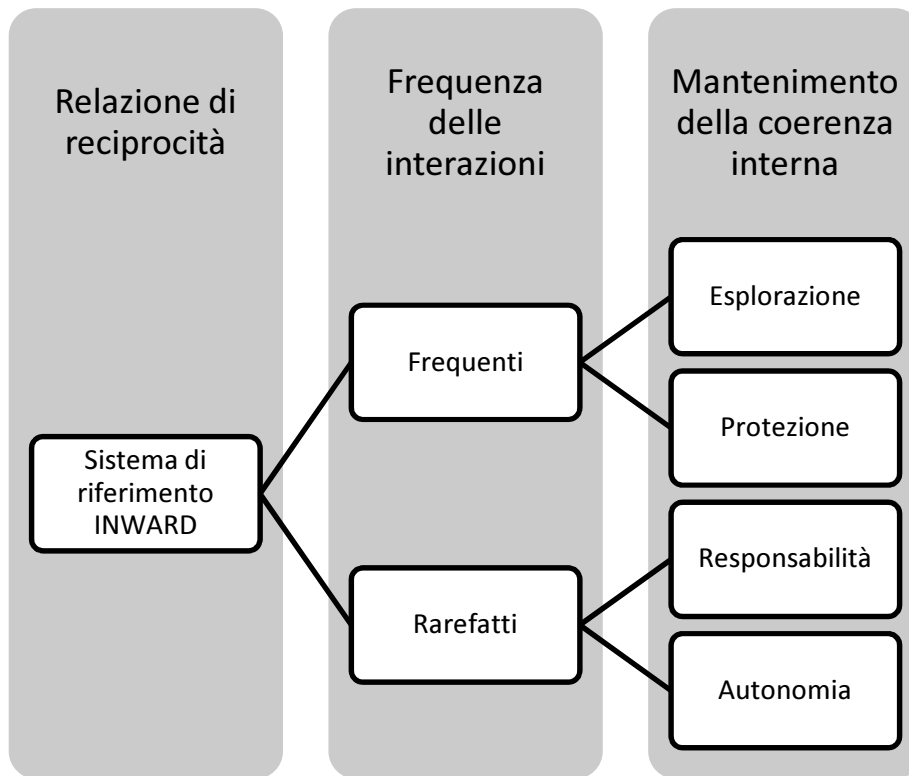


Figura 2 - Organizzazioni Inward: sviluppo del senso di Sé, a partire dalla reciprocità (fisica) con la figura di Attaccamento

A differenza degli assetti *inward*, non è sufficiente la presenza fisica a determinare il grado di protezione e di soddisfacimento dei propri bisogni, ma nelle famiglie dei bambini *outward* questi aspetti sono subordinati a qualche tipo di giudizio valoriale (tipicamente di “bravura” o di “adeguatezza”). La reciprocità non è centrata sulla regolazione della distanza, ma sull’approvazione. Se la presenza delle figure significative è più costante, la protezione verrà garantita dalla capacità di venire sempre accettati, o di essere considerati adeguati al contesto, laddove invece le disconferme sono valutate come un pericolo in grado di allontanare – più o meno temporaneamente – l’altro significativo. Sono le Organizzazioni di Significato Personale di tipo Disturbi Alimentari Psicogeni (nella formulazione clinica originale), con un Sé Fantastico/Duttile e prevalentemente campo-dipendente.

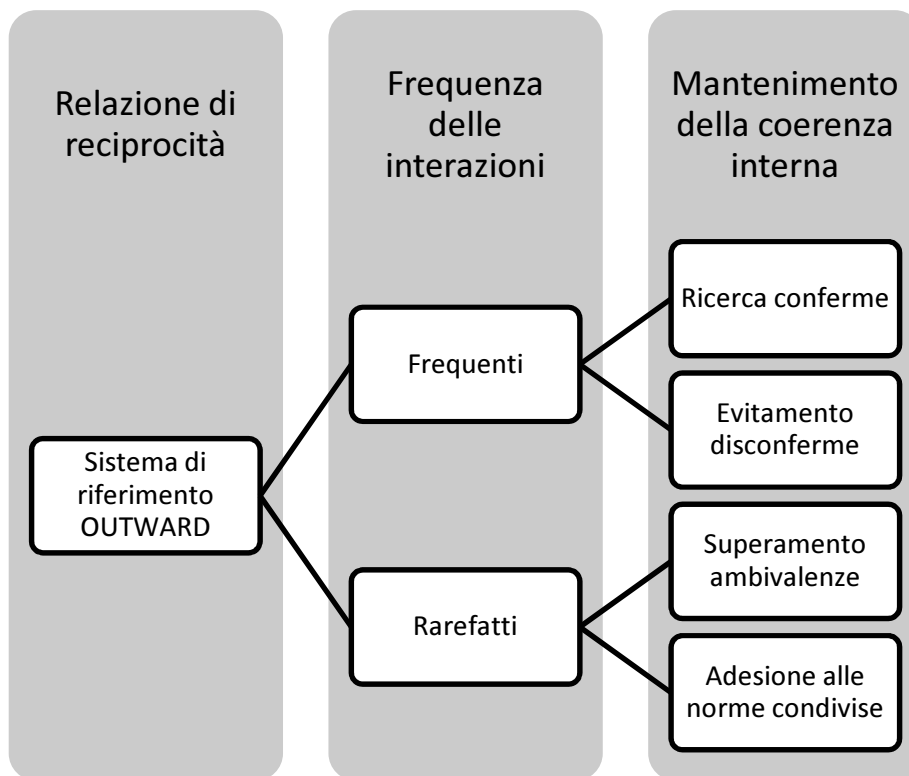


Figura 3 - Organizzazioni Outward: sviluppo del senso di sé, a partire dalla reciprocità (semantica) con la figura di Attaccamento

Quando invece gli scambi comunicativi con la figura di attaccamento sono meno frequenti, questa può attendere sul piano razionale, ma al tempo stesso distaccata dal punto di vista emotivo. In questi contesti diventa importante essere in grado di individuare quali sono le invarianti, le norme e i principi condivisi attraverso i quali riuscire a garantirsi l'approvazione e gli sporadici episodi di accadimento del *caregiver*. Per le Organizzazioni di Significato Personale di tipo Ossessivo (nella formulazione clinica originale), con Sé Metodico/Analizzatore e prevalentemente campo-indipendente, diventano centrali la ricerca di certezze, di aderire alle regole del contesto e la capacità di superare le ambivalenze e le antitesi esistenziali che inevitabilmente il mondo pone loro di fronte.

All'interno di ciascuno dei pattern di sviluppo organizzativo distinguiamo inoltre una dimensione di attività/passività (Arciero, 2002; Nardi, 2007), che riguarda le modalità di intervento sul contesto operate al fine di mantenere la propria coerenza interna. Dal punto di vista dell'adattamento, entrambe le modalità possono risultare vantaggiose e funzionali all'interno di un certo contesto culturale e relazionale. Nelle polarità attive la persona mette in atto strategie operative sull'ambiente e sulla relazione. Questi contesti, cioè, favoriscono lo sviluppo di un atteggiamento di maggiore "messa alla prova" sia dal punto di vista personale, che relazionale. All'interno di ambienti che favoriscono lo sviluppo di Organizzazioni di tipo Volitivo/Attento, ad esempio, un atteggiamento più attivo viene espresso massimizzando le opportunità di esplorazione, che favorisce il mantenimento di una maggiore distanza dalla figura di attaccamento, vissuta come potenzialmente intrusiva. Per le Organizzazioni Responsabili/Riflessive, invece, può essere privilegiata la responsabilizzazione personale, che può consentire di limitare le situazioni in cui sia sentita come

necessaria la presenza dall'altro, tacitamente percepito come distanziante. In un itinerario di sviluppo Fantasiioso/Duttile, ancora, un atteggiamento attivo consiste nella capacità di adattarsi rapidamente alle variazioni del contesto, aumentando così le probabilità di ricevere riconoscimento e conferme dall'esterno. Per le Organizzazioni di tipo Metodico/Analizzatore, infine, la polarità attiva si esprime attraverso la capacità di prendere con fermezza le decisioni, in modo da risolvere rapidamente i dubbi e superare così le contraddizioni e le ambivalenze dell'esperienza emotiva. Nelle modalità passive, al contrario, durante lo sviluppo si rivelano più vantaggiosi atteggiamenti meno "interventisti" sul contesto, che risultano in forme di accomodamento e adattamento che tendono a mantenere lo *status quo* personale e ambientale.

Nei prossimi paragrafi vengono illustrate una per una queste modalità prototipiche di strutturazione delle unità cognitivo-affettive di base, con qualche accenno più approfondito alle dinamiche di sviluppo, e alle modalità di costruzione, mantenimento e rottura delle relazioni, in particolare di quelle più significative. Rispetto a quest'ultimo ambito, vengono illustrate, molto brevemente, le aree di criticità che possono entrare in gioco nelle fasi fondamentali di una relazione. Sono riferite in particolare alle cosiddette relazioni sentimentali, ma i principi valgono per tutti i rapporti significativi, da quelli amicali a quelli, nel contesto della presente ricerca, che si possono costruire tra insegnante e colleghi, allievi, genitori.

La letteratura classica su questo argomento ne fa un'interpretazione, salvo sporadici casi (Rezzonico & Strepparava, 2004; Nardi, 2007), in chiave psicopatologica, focalizzando l'attenzione sull'eziologia dei disturbi che si possono generare a partire da relazioni di reciprocità caratterizzate da scarsa – o nulla – flessibilità. Per questo sia nella formulazione originale di questo modello (Guidano & Liotti, 1983), che nei suoi sviluppi successivi (Guidano, 2005; 2010; Mannino, 2005; Arciero, 2002), a ciascuna Organizzazione di Significato Personale è stato dato un nome corrispondente ai più frequenti esiti di scompensazione che i clinici hanno osservato per ognuna di esse (Organizzazione Fobica, Depressiva, da Disturbi Alimentari Psicogeni, Ossessiva). In questo lavoro, che ponendosi a cavallo tra la clinica e la psicologia dello sviluppo organizzativo, e per questo avrebbe consentito anche di effettuare una lettura del burnout anche in termini di vero e proprio scompensazione psicopatologica (pag. 42), si è preferito ragionare in termini di funzionalità. Si preferisce privilegiare, quindi, un'ottica di prevenzione primaria, piuttosto che di diagnosi e cura. Per questa ragione verranno utilizzate le formulazioni in senso adattivo (Sé Volitivo/Attento, Responsabile/Riflessivo, Fantasiioso/Duttile, Metodico/Analizzatore) delle Organizzazioni di Significato Personale (Rezzonico & Strepparava, 2004). Inoltre, è doveroso premettere che, per ragioni di brevità, molte sono le tematiche solo accennate e non approfondite, esponendo consapevolmente i paragrafi seguenti al rischio di contenere descrizioni che possono risultare molto semplificate.

Sé Volitivo/Attento – Organizzazione di Significato Personale di tipo Fobico

Gli individui con uno stile Volitivo/Attento avvertono molto forte la necessità di sentire che hanno pieno controllo della situazione in cui si trovano ed è a queste condizioni che maggiormente avvertono il senso di autoefficacia, sicurezza e benessere. La percezione soggettiva della buona affidabilità, verità e correttezza delle proprie sensazioni e percezioni (assetto *inward*) conferisce velocità ed efficienza nel progettare l'agire, ma rende particolarmente destabilizzanti per la persona i momenti in cui si sente confusa o insicura o in dubbio. La stabilità dell'autostima non viene messa in crisi dalle difficoltà e i casi in cui le cose vanno male non sono mai etichettati come sconfitte personali. È naturale per loro essere degli ottimi organizzatori e solutori di problemi, anche perché *le situazioni aperte* sono percepite come un disturbo, generano un senso di non compiuto, di non concluso, di dissonanza che deve essere messa a posto: se c'è un problema, è buona regola affrontarlo subito, senza rimandare. Stare bene vuol dire anche poter agire senza dilazioni, senza lasciare spazio a dubbi, incertezze, attese, ambiguità, con la disponibilità a rischiare, a prendere decisioni, anche importanti, in modo rapido e veloce. Sono leader spontanei, capaci di guidare e dirigere il gruppo, che riconosce la loro forza e sicurezza e li identifica come capi. Quando non ci si sente in grado di affrontare qualche cosa da soli è facile chiedere aiuto, sulla base della fiducia di fondo che l'aiuto arriverà ed è rassicurante e tranquillizza fare qualche cosa di nuovo per le prime volte sotto la guida di chi si è riconosciuto come più esperto (Rezzonico & Strepparava, 2004; Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli, & Strepparava, 2007).

Modelli di reciprocità precoce e cenni di sviluppo

Il modo in cui è strutturata la relazione d'attaccamento è complementare a come il bambino si percepisce quando in maniera autonoma entra in rapporto con il mondo e con gli altri. La percezione di accessibilità della figura di attaccamento facilita l'attivazione dell'esplorazione, in quanto fornisce al bambino la sicurezza di una base a cui poter tornare e su cui contare in caso di pericolo o di altre necessità (Bowlby, 1988). Nella storia di sviluppo delle persone con Sé Volitivo/Attento è sempre presente un rapporto particolare fra le modalità di cura genitoriale e la spinta esploratoria del bambino. Infatti gli atteggiamenti tendenzialmente iperprotettivi dei genitori vengono espressi in modo tale che il comportamento esploratorio autonomo del bambino venga in qualche modo frenato, sin dagli esordi, da un senso più o meno intenso di insicurezza personale. Nel bambino, insomma, il sistema di esplorazione si attiva quasi contemporaneamente al sistema dell'attaccamento, ma una volta riguadagnata la centralità rispetto alle attenzioni genitoriali, viene avvertita una nuova spinta al comportamento esploratorio (Arciero, 2002).

L'aspetto invariante che caratterizza i pattern di attaccamento parentale consiste in una limitazione più o meno diretta del comportamento esplorativo autonomo del bambino, e questo può avvenire tipicamente in due contesti:

1. Famiglia iperpremurosa (versante attivo)

caratterizzata da una modalità di protezione che può diventare asfissiante, pur essendo imprevedibilmente discontinua. La madre regola la relazione di attaccamento attraverso il timore vigile che possa succedere qualcosa al piccolo, anticipando la pericolosità delle situazioni intercorrenti o la sua fragilità rispetto ad esse, e poi potrà essere incapace di prendersi cura di lui se spaventata da ciò che gli è effettivamente accaduto. L'esplorazione e il senso di autonomia si accompagneranno a uno stato più o meno intenso di allarme, mentre all'essere accaduto corrisponderà un senso più o meno intenso di vincolo e costrizione.

2. Famiglia ipercontrollante (versante passivo)

Controllo diretto: genitori che utilizzano le intimidazioni circa la propria incolumità e la propria salute per fini educativi, o quelle madri che per paura di rimanere sole invertono la relazione con il figlio, mostrandosi bisognose di cure e minacciando l'aggravamento e la morte se lasciate sole. Controllo indiretto: caratterizzate da un alto grado di conflittualità coniugale, spesso aggravato dall'abuso di alcool, con comportamenti violenti e con minacce – da parte di uno dei genitori – di suicidio, omicidio o separazione, nei confronti sia dell'altro genitore che degli altri figli. All'allontanamento del genitore corrisponde un'attivazione più o meno intensa della paura di poter perdere la base affettiva a cui fare ritorno.

In ogni caso, o perché al bambino viene attivamente impedito di allontanarsi o perché lui ha difficoltà a farlo, l'attaccamento si accompagna all'esperienza soggettiva di limitazione, e il comportamento esploratorio a un senso di fragilità e al bisogno di protezione.

L'interferenza/inibizione delle tendenze innate a un'esplorazione dell'ambiente è contrassegnata da un livello apprezzabile di distress emotivo che, intensificando ancor di più la ricerca di prossimità alle figure di attaccamento, dà luogo a un vero e proprio attaccamento ansioso. Il carattere indiretto dell'interferenza impedisce al bambino di avvertire il distress emotivo come connesso in qualche modo alle intenzioni educative dei genitori e, quindi, di poterlo autoriferire ai propri atteggiamenti o alle proprie qualità emotive, non riuscendo così a situarlo nella propria esperienza soggettiva. Il disagio emotivo è avvertito a livello corporeo e il bambino diventa capace di controllarlo attraverso l'esclusione selettiva di ogni attivazione che, a prescindere dal contenuto emotivo, sia in grado di superare la soglia percepita di stabilità (Guidano, 1992). A sua volta, questo senso pervasivo di debolezza e fragilità emotiva restringe ulteriormente la propria soglia di stabilità, contrassegnando ogni possibile novità come un pericolo potenziale.

Un atteggiamento ipercontrollante sulle proprie sensazioni ed emozioni, che arriva fino alla loro esclusione più o meno completa, comporta un'attribuzione causale esterna tramite la quale sensazioni ed emozioni sono avvertite come estranee alla propria esperienza soggettiva. Le procedure di controllo sono dunque basate sulla prevenzione o l'evitamento pressoché automatico delle esperienze emotive. Le continue

oscillazioni ritmiche fra bisogno di protezione e bisogno di libertà implicano una tendenza a reagire eccessivamente e con notevole intensità a variazioni anche minime del proprio equilibrio affettivo. È proprio attraverso l'integrazione di tali disequilibri che un significato fobico può andare incontro, nel corso del divenire temporale, a un ampliamento progressivo della gamma personale di emozioni decodificabili, slittando così verso un equilibrio più comprensivo e articolato tra i bisogni (Guidano, 1988; 1992).

Infanzia, scoperta del corpo e prime modalità di regolazione emotiva

Sebbene tutti i bambini imparino a usare la strategia coercitiva, per i bambini che si stanno strutturando in senso Volitivo/Attento essa diviene la modalità preferenziale per far fronte all'incostanza genitoriale in modo tale da potersi assicurare l'accesso al genitore, anche a spese dell'attività esploratoria, che viene quindi temuta o evitata. Le situazioni che provocano paura non sono pericolose di per sé ma lo sono a livello potenziale, lo potrebbero cioè divenire o potrebbero costituire degli antecedenti a pericoli reali: quindi il reagire con paura significa ridurre i rischi di pericolo (Bowlby, 1988). Il rapporto che si crea con i genitori è tale che le naturali paure infantili, anziché essere utilizzate per modulare una vicinanza protettiva che consente di integrare gli schemi emotivi, continuano a costituire una prolungata ed eccessiva richiesta d'aiuto e di protezione; il blocco delle attività esplorative rende così difficile lo sviluppo del senso di sicurezza personale.

Questi bambini mostrano spesso una tendenza alla richiesta eccessiva di vicinanza che, nella maggior parte dei casi, si risolve durante la permanenza nell'ambiente scolastico ma può riproporsi col rientro a casa. In alcuni bambini comincia a presentarsi tuttavia una certa insofferenza alle esagerate attenzioni materne (Reda, 1986). Il bambino, dunque, sia nelle situazioni di indipendenza che in quelle di vicinanza rispetto al *caregiver*, si troverà attivato dall'emergere di stati emotivi contrastanti che non possono essere integrati in un senso unitario di sé, date le limitate capacità di articolazione delle emozioni che egli possiede in età prescolare (Saarni C. , 1999).

Non potendo vivere queste situazioni attraverso stati emotivi simultanei, il bambino li riconosce come stati corporei. Il corpo diventa così un oggetto da monitorare, come una sorta di giroscopio che fornisce l'orientamento nelle situazioni intercorrenti (Guidano, 1988; 1992). La localizzazione corporea del disagio o della paura, percepita in termini di fragilità fisica, oltre a favorire un controllo dell'intensità dello stato emotivo attivato, permette al bambino di continuare a mantenere un senso di sé più o meno positivo, senza così destabilizzare la propria immagine.

Età scolare

Quando la lontananza del genitore diventa parte integrante della giornata è fondamentale per il bambino trovare nei nuovi ambienti delle figure di riferimento alternative, che gli permettano di continuare a gestire il suo senso di stabilità con modalità analoghe a quelle messe in atto nell'ambiente familiare; c'è quindi

grande attenzione alle relazioni interpersonali, che favorisce un rapido sviluppo delle competenze sociali. Lo sviluppo delle capacità cognitive arricchisce il patrimonio di strategie coercitive, che cominciano ad essere strumentalizzate per manipolare gli altri secondo i propri fini (Guidano, 1992).

Va sempre più stabilizzandosi un'identità narrativa centrata sulla capacità del bambino di coniugare il bisogno di autonomia con la necessità di protezione. Diventa sempre più centrale, così, focalizzare stabilmente l'attenzione sui caratteri sensoriali di emozioni connesse alla propria soggettività, per riuscire a disconnettere l'attivazione emozionale attraverso l'auto-distrazione e l'esclusione selettiva dal flusso percettivo di quelle situazioni che potrebbero attivare il bisogno d'autonomia.

Durante la fanciullezza l'atteggiamento fobico si manifesta con lo sviluppo di strategie di evitamento dei pericoli e, soprattutto, di controllo su ambienti e persone che potrebbero costituirne motivo. L'aver superato con difficoltà, nel periodo precedente, le naturali paure infantili, predispone il fanciullo ad una sensibilità selettiva per gli eventi pericolosi e per i messaggi allarmistici, mentre per il genitore, se non ha compreso e risolto i suoi problemi di iper-controllo e iper-apprensività, è del tutto normale continuare a fornire al figlio uno specchio che riflette volti preoccupati in attesa di situazioni estranee, oscure e imprevedibili.

Si sviluppa così, fin dalla fanciullezza, una notevole capacità di controllo delle proprie manifestazioni interiori, che ha la funzione da un lato di permettere l'evitamento di sensazioni nuove e improvvise che, per la difficoltà e la mancata assistenza nel riconoscerle, vengono ritenute sgradevoli e allarmanti, dall'altro di non rendere manifeste agli altri le proprie debolezze (Reda, 1986).

Adolescenza

Lo sviluppo cognitivo permette finalmente l'integrazione a vari livelli delle componenti contrastanti di sé – come ad esempio il senso di amabilità e quello di fragilità – in un senso di unitarietà personale, centrato sull'accessibilità di figure protettive. A partire da questa fase della vita, l'alternanza ritmica tra stati emotivi contrastanti e a volte antitetici (protezione/libertà, autonomia/condivisione), vengono progressivamente integrate in un senso di sé come "soggetto controllante", caratterizzato nelle modalità passive da fiducia nella propria efficienza personale, basata sulla capacità di saper trovare in tutte le possibili nuove situazioni figure protettive disponibili; nelle modalità attive da un marcato senso di autonomia e indipendenza personale, basato sulla capacità di controllare i rapporti interpersonali che possono fornire un supporto protettivo adeguato (Arciero, 2002; Arciero & Guidano, 2000; Arciero, Gaetano, Maselli, & Gentili, 2005; Guidano, 1992; 1988). La centralità delle strategie controllanti è tanto più importante quanto più intensa è la sensazione di essere esposti a pericoli (sia in potenza che in atto). Le modalità di controllo riguardano tanto gli eventi interni che quelli esterni. La facilità a stabilire conoscenza, l'apparente sicurezza ed estroversione nascondono un'accurata e attenta selezione, poiché le situazioni o le persone sconosciute

sono sempre motivo di possibili pericoli. Le situazioni nuove si temono e si tende ad evitarle o si possono affrontare solo dopo averle esplorate sotto la guida di persone protettive. I luoghi e le persone sicure sono, in genere, approvati dalla propria famiglia, che diventa un punto d'incontro per i pochi amici selezionati e di screening per le conoscenze nuove. A casa si continuano a ricevere disponibilità e agi che tendono a mantenere il figlio, anche durante l'adolescenza, più vicino possibile (Reda, 1986), soprattutto nelle famiglie che limitano attivamente l'esplorazione.

Frequentare sport o luoghi ritenuti pericolosi dai genitori può essere fatto solo di nascosto, con tensione emotiva, timori e sensi di colpa che rendono poco piacevoli e a volte realmente fonti di incidenti o problemi, situazioni che di per sé non lo sono.

Questo controllo più o meno serrato sugli stati interni, tuttavia, può portare come conseguenza una difficoltà a riconoscere, esprimere e spesso di accettare le emozioni, qualora vengano vissute con particolare frequenza o intensità (Bowlby, 1980). Inoltre, la propensione a prevedere e anticipare gli eventi va a discapito del soffermarsi su di esse per dar loro una lettura cognitiva, un significato consapevole. I ragazzi con Sé Volitivo/Attento sviluppano una tendenza ad evitare collegamenti tra ciò che si prova internamente, ciò che si pensa e ciò che accade.

Costruzione, mantenimento e rottura dei legami affettivi

Il *leitmotiv* fondamentale nelle relazioni, per un OSP Volitivo/Attenta è la ricerca e il mantenimento di un equilibrio dinamico tra la percezione di affidabilità del partner (prevedibilità) e il senso di libertà rispetto al legame, in modo che non sia percepito come costrittivo. Tipicamente la rottura avviene quando questo equilibrio, che risulta essere tanto delicato quanto più la persona ha affidato all'altro il carico della propria sicurezza e protezione, si spezza.

Costruzione

La costruzione di legami affettivi significativi è caratterizzata da diversi passaggi attraverso i quali la significatività della relazione aumenta progressivamente: nel caso delle relazioni sentimentali, ad esempio, si passa dall'iniziale faccia a faccia, alla conoscenza degli amici, al debutto sociale della coppia, fino alla presentazione delle rispettive famiglie. Ognuno di questi passaggi, che si accompagna a un coinvolgimento emotivo sempre più intenso da parte del partner, può diventare critico (Reda, 1986) per le potenziali ricadute sul senso di costrizione relazionale.

Mantenimento

I momenti più problematici saranno in generale tutte quelle situazioni in grado di alterare quel sottile equilibrio fra senso di autonomia e senso di costrizione.

Rottura

Si produce in genere o perché l'altro non fornisce più l'immagine di forza, solidità e affidabilità che lo faceva percepire come protettivo, o perché il senso di costrizione avvertito nella relazione è diventato insostenibile. Spesso, soprattutto se la fine del rapporto viene subita, il notevole aumento d'intensità delle emozioni che accompagnano il processo di separazione può essere vissuto anche in termini di malattia fisica, contestuale all'amplificazione del senso di vulnerabilità personale.

Sé Metodico/Analizzatore - Organizzazione di Significato Personale di tipo Ossessivo

Nello stile Metodico/Analizzatore la persona si affida primariamente al potere del pensiero di staccarsi dall'immediatezza dell'esperienza per coglierne gli aspetti invariati (razionalizzazione) e la ragione più che le emozioni è il canale principale di conoscenza del mondo. Le emozioni sono avvertite come confuse e destabilizzanti. Si tratta di persone abili nel decostruire un panorama complesso nei suoi elementi costitutivi, con elevate capacità attentive e di analisi e la tendenza e l'abilità nel costruire tassonomie, riuscendo a individuare somiglianze e affinità anche in pattern complessi. Riuscire a individuare quali sono le *regole* – le regolarità - del mondo (e quindi di sé) e il riferimento alle norme sono un importante fattore di stabilizzazione e sicurezza. Il gruppo è una dimensione molto importante perché il gruppo è depositario delle regole e della normalità e costituisce il sistema di riferimento esterno (assetto outward) con cui confrontarsi per vedere se si è giusti o meno. Il tema delle regole e la loro centralità è implicato anche nella sensibilità ai temi dell'etica e della giustizia e nella difesa – anche molto rigida - di questi valori (Rezzonico & Strepparava, 2004).

La ragione per cui la "certezza" e l'invarianza sono perseguite e mantenute, risiede nel fatto che le oscillazioni emotive, tipicamente brusche, antitetiche e ricorrenti nel contesto di sviluppo di queste persone, si accompagnano a percezioni di sé altrettanto antitetiche e inconciliabili producendo spesso una sensazione intollerabile di ambivalenza o come un timore pervasivo di incontrollabilità (Guidano, 1992). Il mantenimento della coerenza interna dipende dalla possibilità di evitare questo tipo di oscillazioni, e ciò è possibile solo (per chi si struttura in questo modo) attraverso la corrispondenza a un ordine esterno stabilito. Eventuali sensazioni contraddittorie ed ambivalenti possono mettere in discussione l'immagine di sé e favorire l'insorgere di emozioni come ostilità e rabbia, ed emozioni legate alla sessualità, che possono generare, a loro volta, vergogna, indegnità e scarso valore personale. Il senso di efficacia e di valore personale aumenta nella misura in cui si riesce a escludere una parte consistente dell'esperienza immediata in corso, o attraverso l'esclusione selettiva di fantasie, immagini, emozioni e impulsi, oppure attraverso un intero repertorio di attività diversive (dubbi e ruminazioni, ma anche rituali e superstizioni) che distolgono l'attenzione selettiva dall'elaborare ulteriormente la modulazione emotiva avvertita momento per momento. L'opposizione tra pensiero, emozione e azione è centrale nell'organizzazione ossessiva.

La strategia più adattiva è quella di muovere dai principi – fatti propri per poter accedere all’approvazione genitoriale nel corso dei processi di attaccamento – per ricercare teorie e modelli che spieghino in maniera soddisfacente l’esperienza, riordinandola in modo da superare gli aspetti contraddittori, antitetici e contrastanti che essa inevitabilmente presenta (Guidano, 1992). Nel corso dello sviluppo, scoprendosi protagonisti attivi della propria esperienza e nel progettare scopi e missioni ritenuti importanti il senso di unitarietà e di attendibilità del sé si rinforza (Nardi, 2007).

Modelli di reciprocità precoce e cenni di sviluppo

Nel loro insieme, gli atteggiamenti dei genitori delineano una dimensione intersoggettiva pressoché esclusivamente verbale, che corrisponde, di fatto, ad un predominio assoluto delle spiegazioni razionali e delle procedure di ragionamento analitico rispetto a forme di comunicazione immediata. Tipicamente, negli ambienti familiari caratterizzati da questo atteggiamento, si assiste a frequenti richieste di aderire tassativamente a un ordine stabilito di regole e principi assoluti. In questo modo tutte le manifestazioni emotive e affettive – espressioni di bisogni interni, che ovviamente spesso sono contrastanti con il mantenimento di un ordine prestabilito - finiscono con l’essere in qualche modo escluse dall’esperienza; tuttavia non viene mai detto che le emozioni vanno controllate, ma piuttosto che *non si devono mai provare* (Guidano, 1992).

I genitori sono caratterizzati da pattern di cure dicotomico, comune sia all’atteggiamento ambivalente coercitivo – corrispondente alla polarità attiva di questa organizzazione – che a quello ambivalente evitante – corrispondente alla polarità passiva (Arciero, 2002).

1. Stile di attaccamento Ambivalente-Coercitivo (versante attivo):

queste famiglie sono caratterizzate da attenzione pedante verso il bambino e da una certa distanza emotiva ed espressiva. L’attenzione estremamente centrata sul figlio in termini di controllo del pericolo connesso alla dimensione fisica. Di questo genitore è caratteristica una vigilanza anaffettiva che accompagna l’anticipazione logica del pericolo. Ciò favorisce l’insorgenza nel bambino di un atteggiamento caratterizzato da continue richieste di rassicurazione.

2. Stile di attaccamento Ambivalente-Evitante (versante passivo):

predominano, da parte dei genitori (almeno uno dei due), gli atteggiamenti ostili su quelli protettivi; sono genitori solitamente molto esigenti e punitivi; in questo caso, la vigilanza sul mondo emotivo del bambino è operata ridefinendo le emozioni intercorrenti del piccolo secondo parametri di intensità e di qualità derivati da un sistema di principi cui il genitore aderisce. Sono tipicamente genitori esigenti ma freddi, che possono arrivare ad utilizzare la punizione fino all’umiliazione e la giustificano in termini pedagogici, che piegano con veemenza i figli, sin da molto piccoli, a comportamenti retti, trasformando l’educazione in disciplina. L’attenzione è rivolta alla sfera dell’azione, valutando le condotte del bambino attraverso sistemi formali di riferimento come

i canoni convenzionali di etichetta, o le buone maniere, o le regole di pulizia. Ciò favorisce l'insorgenza nei bambini un atteggiamento distaccato e una modalità di controllo anticipatorio dei contesti.

Queste due configurazioni familiari costituiscono un continuum che vede a un estremo una relazione con un grado molto alto di coercizione simultaneo a una condizione di minimo distacco, all'altro un grado intenso di rifiuto simultaneo a un atteggiamento coercitivo di lieve entità. La simultaneità dei modi di porsi rispetto al bambino, percepiti come antitetici, manda messaggi doppi al bambino, che rimane così disorientato rispetto alle intenzioni genitoriali e quindi rispetto alla lettura dei propri stati interni. La soluzione è una focalizzazione dell'attenzione sulle regole che definiscono i contesti, per assicurarsi di mantenere la prossimità con la Figura di Attaccamento, e una corrispondenza a canoni di riferimento formali per la valutazione di sé e delle proprie condotte.

Infanzia

Non potendo fare affidamento su una chiara demarcazione degli stati interni per la presenza contemporanea di due polarità opposte di attivazione, il bambino sarà orientato a regolare la propria stabilità sull'esterno; nella prima infanzia ciò corrisponderà a una particolare attenzione rivolta al dominio dell'azione (in congiunzione con quella parentale). A sua volta, come abbiamo accennato in precedenza, il genitore parteciperà al dominio dell'azione regolando l'interazione attraverso un atteggiamento preoccupato ma impersonale, oppure rifiutante ma attento (Arciero, 2002). Al contatto fisico con un genitore che reagisce con ambivalenza il bambino può avvertire contemporaneamente agio (perché il genitore è accessibile) e disagio (perché il genitore è in qualche modo percepito come rifiutante). Le fluttuazioni emotive dei momenti di solitudine sono solo in parte risolte dal ritorno dei genitori e alla calma si accomuna uno stato di insoddisfazione e di allarme (Reda, 1986).

Nei primi anni si può notare molto spesso, in questi bambini, la presenza di atteggiamenti definiti ritualistici, che consistono nella ricerca di precisione estrema, regolarità e ripetitività nella forma e nei tempi delle attività quotidiane. È espressione del tentativo di forzare la permanenza degli oggetti significativi e di combattere e scacciare con rituali magici la presenza dell'incerto (Freud, 1965; Adams, 1973). La tendenza naturale ad esprimere e comunicare amore al bambino è bloccata da rigide regole e convinzioni secondo le quali i figli non si devono toccare per motivi igienici, o non bisogna coccolarli troppo per non vizziarli, o ancora "i bambini devono imparare presto a sottomettersi in modo acritico alla volontà dei genitori" (Schatzman, 1973).

Il figlio è propenso a stabilire un rapporto preferenziale con il genitore rigido e preciso perché coglie in lui la sicurezza di cui è alla ricerca. Si crea così una reciprocità per cui "quel genitore è viepiù stimolato a proporre messaggi secondo la sua modalità razionale e affettivamente distaccata, e quel figlio a sviluppare i propri

sistemi psicofisiologici ponendo vincoli concreti e rigidi alla complessità. Tutte le situazioni che, durante lo sviluppo, stimolano un modo doppio e opposto di vincolare la complessità, contribuiscono all'organizzazione della conoscenza di tipo ossessivo" (Reda, 1986).

Età scolare

L'ingresso nel dominio simbolico e l'utilizzo più articolato delle risorse cognitive permettono al bambino in età prescolare di riorganizzare le strategie di legame con il genitore e il senso di sé strutturato sino a quel momento. Il bambino con una componente coercitiva comincerà ad utilizzare la cognizione per manipolare la figura d'attaccamento e così stabilizzare i sensi di insicurezza personale, quello con una maggiore componente evitante la userà per gestire la distanza dal genitore, potenziando le capacità di lettura dei contesti secondo norme condivise. Stabilizzerà attraverso l'aderenza a quel sistema di regole il senso di sé, escludendo nello stesso tempo l'attivazione emozionale.

È abbastanza comune che sin da piccoli si facciano a questi bambini richieste di maturità e responsabilità sicuramente eccessive rispetto alle loro capacità intellettive (Arciero, 2002; Guidano, 2007; Reda, 1986). Spesso questi bambini, che per i temi che li preoccupano e per gli atteggiamenti che assumono assomigliano ad adulti in miniatura, vivono ai margini del gruppo. A volte, soprattutto in classe, sono tenuti in alta considerazione grazie alle capacità cognitive particolarmente sviluppate, mentre difettano di spontaneità e di capacità sociali e risultano goffi e inadeguati nelle relazioni extrascolastiche con i coetanei.

Lo specchio ambientale, a cui il fanciullo attivamente si riferisce, riflette contemporaneamente due immagini opposte. I genitori possono essere molto accudenti e relazionalmente vicini, aumentando le sensazioni di validità e valore personale del bambino, ma spesso lo fanno attraverso punizioni, proibizioni o incomprensioni, producendo contemporaneamente un minore senso di amabilità personale.

Adolescenza

La dimensione intellettuale è lo spazio in cui prende forma la rivoluzione adolescenziale, e la centralità della dimensione intellettuale per il mantenimento della propria identità spiega la grande enfasi sulla potenza e a volte sull'onnipotenza che i ragazzi con un Sé Metodico/Analizzatore attribuiscono al pensiero.

Nel versante attivo, la ricerca di stabilità (così importante in questa fase dello sviluppo), sarà orientata sulla capacità dell'adolescente di anticipare e neutralizzare le situazioni di pericolo provenienti dal mondo esterno, dagli altri e dal proprio dominio emotivo, e quindi di rimanere aderente a un sistema di regole – interconnesse logicamente – in grado di assicurare l'affidabilità della propria immagine. Nel versante passivo, invece, sarà orientata prevalentemente alla scoperta e al consolidamento di principi attraverso i quali escludere o correggere il senso intrinseco di negatività personale.

Il venir meno della corrispondenza a quei principi che forniscono criteri di certezza e verità nelle varie situazioni dell'esperienza, e quindi della positività della propria identità, fa oscillare il senso di Sé verso una valutazione altrettanto oggettiva della propria negatività, generalmente secondo una modalità "tutto o nulla". L'emergere di stati interni non assimilabili all'immagine di sé selezionata può innescare un senso di precarietà personale. Una delle condizioni più destabilizzanti non solo in adolescenza, ma anche in tutto il ciclo di vita, è l'attivazione della rabbia; questa può provocare diverse reazioni, ma l'unica possibilità di decodifica, senza che se ne avverta l'incontrollabilità, è giustificarla attraverso i principi etici su cui è improntata la propria identità. Anche il compimento della sessualità può essere vissuta in modo destabilizzante, sia perché corrisponde a un'attivazione viscerale, sia perché si accompagna a un coinvolgimento emozionale, sia, infine, perché è oggetto di regole morali.

Se l'efficacia del controllo dipende dall'uso appropriato delle proprie risorse cognitive, è evidente che al controllo è connesso il tema della responsabilità. Infatti, essere preso alla sprovvista dagli eventi, oppure averli previsti dipende dal giusto uso del proprio pensiero, di cui ognuno è responsabile.

L'emergenza del pensiero astratto e la possibilità di strutturare una nuova visione di sé e del mondo provocano, in tutti gli esseri umani, una naturale sensazione di "divisione dell'io". Per le caratteristiche di sviluppo a "modello doppio" che abbiamo già considerato, la predisposizione di chi tende ad organizzarsi secondo uno stile Metodico/Analizzatore è quella di avvertire la presenza dentro di sé di due polarità, che possono essere anche estremamente differenti tra di loro. La differenza tra i due sé può rendere a volte difficile modulare le sensazioni di disagio. Una soluzione è quella di cercare di confermare gli attributi del sé positivo, giusto e buono, e di evitare gli opposti che costituiscono la parte negativa, sbagliata e cattiva di sé. Quando ci si riesce, si viene molto apprezzati dagli altri, e ogni consolidamento dell'immagine positiva di sé si accompagna ad una capacità sempre maggiore di tollerare la frustrazione legata all'inevitabile ambivalenza della realtà, sia interna che esterna.

Costruzione, mantenimento e rottura dei legami affettivi

Le relazioni, date queste premesse, mettono di fronte alle situazioni più complesse da affrontare e, quindi, quelle in cui è più difficile raggiungere una decisione, ma costituiscono contemporaneamente delle grandi chance per aumentare la propria flessibilità; l'esposizione ad un corollario emotivo intenso e sfaccettato, come quello che caratterizza le relazioni più significative, dà la possibilità di fare propria l'idea che "il senso irrefutabile di un'identità certa e attendibile non può basarsi sull'impersonale universalità del pensiero, quanto piuttosto sulla percezione dell'irripetibile unicità della propria vita emotiva" (Guidano, 1992).

Costruzione

È avvertita attraverso l'emergere di una percezione di instabilità; il controllo delle emozioni, fulcro del senso di unitarietà personale, può essere messo in crisi. Ciò spiega l'atteggiamento circospetto, dubbioso,

oscillante. Spesso, soprattutto nell'adolescenza, proprio a causa dell'emergere di questa sensazione di incontrollabilità, ci può essere la rinuncia al consolidamento di una relazione (sia essa amicale o sentimentale). Altre volte, l'insicurezza viene regolata attraverso procedimenti logici.

Mantenimento

Il problema si focalizza soprattutto sulla gestione quotidiana della relazione. Da un lato il rapporto va interpretato all'interno di regole che ne assicurino la legittimità (sacrifici, progetti comuni). Dall'altro, come abbiamo già più volte sottolineato, c'è grande attenzione riguardo il controllo cognitivo dell'emotività, che può essere reso difficoltoso, soprattutto quando le emozioni in gioco coinvolgono la sessualità. Altrettanto spesso, però, la relazione affettiva diventa proprio l'area privilegiata in cui esplorare aspetti e dimensioni "nuovi" di sé, riconoscendo all'altro un ruolo importante nella crescita personale.

Rottura

La rottura della relazione, così come l'inizio, si svolge sotto l'egida del rinvio, e tipicamente si accompagna a un complicato processo emozionale, spesso di forte intensità e di una certa durata, che mette a repentaglio il senso di stabilità e di unitarietà personali. La strategia che spesso è messa in atto è quella di una procrastinazione ostinata con un progressivo impoverimento della relazione, che in molti casi porta il partner a prendere la decisione e ad assumersi la responsabilità della rottura.

Sé Fantasiario/Duttile - Organizzazione di Significato Personale di tipo Disturbi Alimentari Psicogeni

Nelle Organizzazioni Fantasiario/Duttile la flessibilità e l'assoluta mancanza di rigidità sono alcune delle componenti portanti dello stile individuale. La permeabilità fra pensieri ed emozioni, fra le diverse fonti di conoscenza, fra le diverse funzioni della mente è alta: il passaggio dal sogno, alla veglia, alla fantasia è facile, così come la capacità di abbandonarsi alle fantasie e costruire storie nella mente. C'è il gusto per le commistioni di saperi che spesso porta alla generazione di idee e progetti nuovi e insoliti. Questo individuo che stimola la creatività, essendo egli stesso creativo. Lo stile del ragionamento tende ad essere prevalentemente analogico, intuitivo più che deduttivo, la percezione sincretica, sempre colorata emotivamente. La curiosità per tutto quello che avviene intorno è una delle chiavi di lettura del mondo ed una delle fonti di piacere, gioia e benessere. L'impulso all'azione nasce per lo più da una spinta indotta da un fattore esterno: l'opinione di una persona soggettivamente avvertita come importante, la sensazione di sfida e di competizione innescata dal confronto con un altro, la curiosità per una suggestione colta da qualche parte. La spinta al movimento, la motivazione è primariamente esogena (assetto outward) aprendo quindi al rischio di funzionare più contro qualcuno, piuttosto che seguendo i propri bisogni e desideri. Le

emozioni non spaventano, sono un canale fondamentale di comprensione del mondo e degli altri (Rezzonico & Strepparava, 2004; Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli, & Strepparava, 2007).

L'assetto cognitivo centrato sui giudizi provenienti dall'esterno e, quindi, costantemente aggiornato in base all'evolversi delle situazioni. Dai giudizi esterni o dai confronti con gli altri, vengono ricavati il valore personale (in termini fisici, estetici, professionali, relazionali) e l'adeguatezza delle proprie scelte. La strutturazione più adattiva è quella che permette di sviluppare la capacità di utilizzare i giudizi esterni (se e quando possibile, anche prevedendoli e anticipandoli) per costruire percorsi di successo e per aggiornarli quando essi mutano con il cambiare, ad esempio, delle mode e delle tendenze. La ricerca di conferme diviene una modalità adattiva con al quale il soggetto individua e seleziona attivamente i propri obiettivi, sui quali investire e dai quali ricevere, a sua volta, ulteriori conferme. In questi casi, le disconferme possono essere lette e riferite a sé come eventi negativi che dispiacciono, ma che non compromettono se non transitoriamente l'equilibrio interno (Nardi, 2007).

La condizione della ricerca di un'identità secondo un polo di riferimento esterno genera lo sviluppo di una sensibilità eccezionale alle azioni, emozioni, desideri e aspettative dell'altro; così, attraverso l'aderenza al mondo dell'altro, questo stile di personalità accede alla comprensione di sé. La lettura di sé su fonti esterne è evidente, oltre che a livello emotivo, anche a livello percettivo, cognitivo e del senso globale di sé.

Modelli di reciprocità precoce e cenni di sviluppo

“Lo stile di attaccamento dei genitori è di solito ambiguo e indefinito, finendo il più delle volte col risultare contraddittorio; da un lato, essi tendono a dare di se stessi un'immagine di genitori completamente dediti al benessere e all'educazione dei figli; dall'altro, il loro comportamento parentale è assai più diretto a ottenere conferma di tale immagine dagli altri che a soddisfare il bisogno concreto del bambino di supporto e calore emotivo” (Guidano, 1992). La cura viene imprevedibilmente alternata al rifiuto (più o meno esplicito), con oscillazioni dei comportamenti, degli atteggiamenti e del clima emotivo anche piuttosto ampie e repentine, che vanno dall'intrusività e iperstimolazione ad una scarsa espressività emozionale e distanza interpersonale (Arciero, 2002).

Solitamente si sviluppa, in un contesto del genere, uno stile di attaccamento evitante, sulla base del fatto che l'esperienza immediata non funziona di per sé come espressione di bisogni o della relazione che il bambino ha con il proprio ambiente, ma deve necessariamente mediato dalla valutazione e approvazione dell'altro (genitori, pari, partner, ecc.). Distinguiamo anche qui due polarità (Arciero, 2002):

1. Genitori apertamente ostili alle richieste di cura (versante attivo)

Il bambino regola la prossimità alla figura di attaccamento cercando di corrispondere di volta in volta alle sue aspettative.

2. Genitori implicitamente ostili (versante passivo)

Il contatto viene mediato attraverso condotte che non sono direttamente legati alla regolazione della vicinanza affettiva. Il cibo, il denaro o l'abbigliamento, ad esempio, assumono così una connotazione emotiva e diventano domini all'interno dei quali si gioca la relazione di attaccamento.

Il senso di sé, quindi, è regolato dalla capacità (campo-dipendente), di sintonizzarsi di volta in volta sulle aspettative genitoriali, e la coerenza interna è mantenuta attraverso una centratura sulle figure significative. Questo tipo di atteggiamenti fanno sì che l'esperienza immediata di sé dipenda sia dall'esterno (per il riconoscimento) sia dall'interno (per la definizione e la modulazione) delle tonalità emotive percepite. Questa duplice possibilità di lettura degli stati interni fa sì da un lato che la similarità con gli altri costituisca requisito fondamentale per esperire il senso di essere persona, dall'altro che gli aspetti di differenziazione da questa similarità percepita siano condizione necessaria per esperire un senso di sé compiuto e integrato.

Infanzia

Come sottolineato in precedenza, le modalità con cui si stabilisce l'attaccamento nel periodo infantile sono caratterizzate dall'ambiguità. Ciò spinge i bambini che si vanno strutturando in senso Fantasiato/Duttile ad avere grande attenzione per le modificazioni, anche quelle più fini, delle tonalità emotive interne e del clima emotivo del contesto in cui si trovano inseriti (Arciero, 2002), con una particolare preminenza organizzativa per le cosiddette *exposed emotions*: l'imbarazzo, l'empatia e l'invidia, accomunate dalla centralità della presenza dell'altro e della capacità di cogliere sé stessi come oggetto di riflessione. Queste emozioni, infatti, segnalano al bambino l'eventuale non-adesione del comportamento in corso allo standard genitoriale, e produce azioni correttive che il bambino può compiere per risintonizzarsi sull'aspettativa dell'altro, e quindi per riguadagnare una definizione di sé (Guidano, 1988; 1992).

Età scolare

La scuola, oltre che contesto di apprendimento, diventa terreno di socializzazione e di confronto con il gruppo dei pari. Questo ambito, caratterizzato anche da un aspetto valutativo concreto (i voti), si configura come una nuova arena di definizione. L'alterità secondo la quale definirsi non è più solo quella genitoriale, ma ci sono il maestro, l'istruttore sportivo, i compagni di scuola, le loro famiglie, ecc.

Poiché l'identità personale è centrata sulle emozioni cognitive, ciò che principalmente muta e cerca una stabilizzazione è l'*appraisal* e *reappraisal* emotivo (la valutazione e rivalutazione delle emozioni in relazione alle circostanze che le suscitano). La sua stabilità, di particolare importanza in questa Organizzazione (proto-organizzazione, in questa fase di sviluppo) di Significato Personale, passa da un lato attraverso la capacità di costruire un'immagine di sé socialmente e mediaticamente perfetta a cui poter corrispondere

nella variabilità delle situazioni, che garantisce una certa costanza di sé; dall'altro lato, questa costanza viene regolata attraverso capacità di adottare di volta in volta l'immagine richiesta dal contesto.

Adolescenza

“L'integrazione dei vari aspetti di sé in una immagine unitaria a cui corrispondere versus una molteplicità di Sé più disconnessa e confusa, rappresentano le due polarità del range di stabilità di sé con cui il fanciullo tendente a disturbi alimentari psicogeni entra in adolescenza” (Guidano, 1992).

Ciò che caratterizza comunque la trasformazione d'immagine è il mantenimento della centralità genitoriale; come se non fosse possibile un mutamento del senso di sé se non accompagnato simultaneamente dalla costanza del riferimento alla figura significativa, sia come figura a cui corrispondere che come figura a cui opporsi (Arciero, 2002).

Quella corporea, che in questa fase dello sviluppo costituisce per tutti i ragazzi una dimensione attorno alla quale si gioca in modo importante la costruzione e l'integrazione di un'immagine stabile di sé, piuttosto che essere avvertito come il “luogo ontologico” dell'esperienza personale, è guardato dal di fuori e valutato come un'immagine. Può diventare un regolatore delle situazioni interpersonali, lo strumento per modulare la dimensione del confronto con l'altro. È, per esempio, il caso dell'adolescente iperseduttivo, più o meno promiscuo, che fa della fisicità il mezzo per la ricerca del consenso, o, d'altro canto, dell'ostentazione di un corpo che non aderisce ai canoni condivisi di bellezza, così da non dover giocare il confronto coi pari sull'aspetto fisico.

La vaghezza delle percezioni e sensazioni corporee, insieme alle possibili difficoltà legate all'apertura e al confronto con l'altro, caratterizzeranno evidentemente anche il debutto sessuale; un esordio che può essere rimandato ad oltranza o può essere gestito in maniera programmata, scegliendo un partner il cui giudizio risulti minimamente significativo. Un esordio problematico viene superato solitamente attraverso il rapporto con un fratello maggiore, un amico, un insegnante, nella relazione col quale l'adolescente può conquistare una capacità di autocontrollo e recuperare la fiducia in se stesso necessaria al superamento delle difficoltà di questa fase, a patto che conservi, almeno in parte, un differenziato senso di identità personale (Reda, 1986). L'interiorizzazione delle conferme ricevute consente di costruire un buon senso di sé e di investire negli ambiti in cui ci si riconosce capaci e dotati (Nardi, 2007).

Costruzione, mantenimento e rottura dei legami affettivi

La distinzione di sé rispetto al partner si gioca su una tenue linea di confine; se l'altro è troppo presente (se, per esempio, ci si definisce in maniera eccessiva sull'altro), a ciò può corrispondere un senso di incapacità personale; se l'altro è assente, si può generare un senso di vuoto. Tra questi due estremi si colloca una grande capacità di lettura degli stati d'animo, dei desideri e dei bisogni propri e dell'altro, che consente alle

persone con un Sé Fantastico/Duttile di avere sempre presente quale sia la “temperatura” relazionale e di poter agire strategicamente al fine di mantenerla a livelli ottimali.

Costruzione

La significatività relazionale dell'altro viene solitamente stabilita dando molto peso al criterio di rilevanza nel contesto immediato di appartenenza. In questo modo le persone con modalità attive, che in genere ricercano una conferma massimale dall'esterno così che, possano, anche attraverso il ruolo sociale del partner, sentirsi riconosciuti, con un conseguente aumento del senso di stabilità dell'immagine di sé e di autostima. Le persone che si muovono con modalità più passive, mirando ad evitare di esperire il latente senso di inadeguatezza personale, scelgono in genere di costruire relazioni con persone che non sono riconosciute attraverso il proprio ruolo sociale, ottenendo così di minimizzare le occasioni di confronto.

Mantenimento

Una criticità di questa fase di una relazione è posta dalla stabilizzazione del confine fra il sentirsi definiti e il percepirsi differenziati dall'altro. Laddove questo non costituisce un problema nell'attualità, viene giocata, come già sottolineato, la grande abilità di sintonizzazione affettiva, che ha sortisce nell'altro la sensazione di essere capito, riconosciuto e considerato nei suoi bisogni e aspettative.

Rottura

Può essere la fase più delicata della relazione, sia quando viene subita che quando viene ricercata, poiché ripropone il tema di fondo di questo stile di personalità: la ricerca di una definizione di sé in mancanza - per separazione o perdita - di una figura significativa di riferimento. La separazione può essere molto critica (con forme anche di lutto cronico o di depressione) se risulta difficile mutare il contesto di riferimento esterno in base al quale definirsi; viene superata brillantemente e velocemente quando la persona trova il modo di investire se stessa in un contesto relazionale differente.

Sé Responsabile/Riflessivo - Organizzazione di Significato Personale di tipo Depressivo

Nello stile Responsabile/Riflessivo il senso della permanenza di sé si basa sulla tendenza a focalizzarsi primariamente sui propri stati interni - emozioni e pensieri - che sono facilmente accessibili e oggetto di esplorazione e riflessione e costituiscono indicatori stabili e affidabili per capire il significato degli eventi. Le rilevanti capacità introspettive, generano anche una buona capacità di riconoscimento e d'empatia per le emozioni altrui, soprattutto quando queste hanno la connotazione della sofferenza e del dolore. La tendenza all'accudimento è infatti una modalità privilegiata per entrare in relazione con gli altri e che genera benessere e soddisfazione: si sta bene quando ci si prende cura di qualcuno. Sono le persone che riescono a prendere molti impegni e portarli avanti tutti, con costanza, serietà e spirito di sacrificio, per lo più senza chiedere aiuto. Chiedere agli altri è difficile ed è presente la tendenza a mettere in secondo piano i propri bisogni: questa coerenza e la stabilità dell'identità personale sono legati al tema dell'autosufficienza

emotiva. Si tratta di persone che basano la stima di sé su una grande efficienza, meticolosità e precisione, ed possono essere in grado di risolvere ogni problema rapidamente e senza eccessivi sforzi (Arciero, 2002). Nei rapporti con gli altri prevale per lo più la tendenza a fare da soli, ad arrangiarsi, sia per la difficoltà di fondo nel chiedere aiuto e per la sfiducia che, anche qualora richiesto, l'aiuto possa poi arrivare realmente, sia per la convinzione che solo ciò che si è ottenuto con fatica ha valore (Rezzonico & Strepparava, 2004).

Negli itinerari di sviluppo adattivi, la persona con un Sé Responsabile/Riflessivo riesce a costruire l'identità e il significato personale muovendo da una esperienza di separazione e solitudine, percependola non come una condizione necessariamente negativa, ma cogliendola come una opportunità per affermarsi e fare scelte propositive, imparando, quando serve, anche a prendersi cura degli altri e ad affinare le proprie competenze per fronteggiare le difficoltà e le avversità dell'esistenza, con una spinta verso l'autogestione e l'autodeterminazione. In questo modo è possibile, attraverso il proprio impegno e nonostante la consapevolezza dei limiti e dei rischi dell'esistenza, ricercare e costruire progetti professionali ed affettivi originali e personalizzati, nei quali credere profondamente e per i quali vale la pena rischiare e investire (Nardi, 2007).

Modelli di reciprocità precoce e cenni di sviluppo

L'andamento delle relazioni di attaccamento è costellato da una serie di eventi affettivamente significativi che si prestano a essere percepiti, da parte del bambino, in termini di perdita e/o rifiuto, siano essi dovuti alla perdita reale di un genitore o all'impossibilità di costruire un attaccamento sicuro nei confronti di genitori rifiutanti e noncuranti. Il bambino struttura di solito un pattern di attaccamento evitante, caratterizzato da una prevenzione attiva del contatto con i genitori che si accompagna a una spiccata riduzione dell'espressione sia di emozioni negative (disagio, delusione, rabbia) che di emozioni positive (legate all'attaccamento). Sono bambini che hanno la tendenza a sviluppare molto precocemente la capacità di prendersi cura di sé (fino all'autosufficienza compulsiva), o addirittura prendendosi cura del genitore, attraverso pattern più estremi di attaccamento invertito (nelle situazioni meno adatte), in modo da poter stabilizzare la percezione di sé in corso e mantenere comunque un livello tollerabile di reciprocità emotiva con i genitori, mascherando la modulazione affettiva negativa (disagio, diversità, timore di rifiuti, ecc.) che percepiscono nell'interazione diretta con loro. Quindi il senso di sé è modulato sulla capacità, campo-indipendente, di prevenire e gestire le situazioni di rifiuto; il mantenimento della stabilità è basato sulla capacità di regolazione cognitiva dell'attivazione interna. Lungo la polarità attiva/passiva distinguiamo:

1. Genitori apertamente ostili alle richieste di cura (versante attivo)

All'evitamento del contatto realizzato in termini comportamentali e non più tollerato dal genitore a quest'età, il bambino sostituisce l'inibizione psicologica; è un bambino educato, apparentemente tranquillo, che tende a vivere se stesso come inaiutabile, e non-amabile. Non manifesta mai i propri

bisogni, e nasconde costantemente tutte le emozioni negative; deve gestirli da solo. Sono bambini che Patricia Crittenden chiama “difesi inibiti” (Crittenden, 2000; 2008).

2. Genitori implicitamente ostili, indifferenti o appartati (versante passivo)

In questi casi, per elicitarne l'attenzione positiva del genitore, il bambino impara non solo a celare le emozioni intercorrenti, ma dissimula affetti positivi, comportamenti brillanti o di accudimento, fino, nei casi più estremi, prendere esso stesso l'iniziativa di stimolare il genitore (Crittenden, 2000; 2008). Il meritarsi l'affetto delle persone significative è un tema di fondo che poi caratterizzerà anche le relazioni affettive nel corso dell'età adulta (Arciero, 2002).

L'esperienza di perdita esercita, in ogni caso, un ruolo costruttivo nell'organizzare pattern ricorrenti e stabili di esperienza immediata e vengono riconosciuti e ordinati in un senso di sé stabile e ben definito. In questi contesti di sviluppo l'anticipazione della perdita è un processo autoreferenziale adattivo, che costituisce il modo più efficace per ridurre l'intensità delle emozioni dirompenti che si possono verificare in occasione di delusioni o fallimenti. La percezione immediata di non-amabilità e inadeguatezza è avvertita come un qualcosa nei cui confronti si può combattere efficacemente, ma questi aspetti possono essere avvertiti come ingredienti intrinseci e irriducibili del proprio modo di essere, producendo oscillazioni più o meno brusche del senso di sé, che si accompagnano ad un alternarsi di atteggiamenti di chiusura e isolamento, con atteggiamenti di ricerca (quasi “compulsiva”) di contatto (Guidano, 1988; Guidano, 1992).

Infanzia

L'elemento di fondo che caratterizza lo stile di attaccamento delle personalità Responsabile-Riflessiva risiede, sin dalle prime fasi dello sviluppo, in una distanza affettiva dai genitori, caratterizzata dalla rari contatti affettivi e dalla presenza di prolungati, frequenti e precoci distacchi. Per l'importanza biologica ed evolutiva che le cure genitoriali rivestono per gli esseri umani, il bambino deve necessariamente escludere dall'esperienza consapevole ogni informazione contrastante rispetto ad una visione il più possibile positiva delle figure di attaccamento. L'esperienza di perdita o distacco affettivo devono quindi essere riferite a sé, in modo da massimizzare le possibilità di ripristinare la relazione di attaccamento; l'alternativa sarebbe di elaborare una strategia di distacco con conseguenze disorganizzative ben più gravi. (Reda, 1986).

Età scolare

Come conseguenza delle esperienze relazionali precoci, il bambino nel corso degli anni scolari andrà gradualmente a stabilizzare il senso di “autosufficienza compulsiva”, in parallelo con l'aspettativa di inaffidabilità degli altri significativi. Comincia ad emergere una dissonanza che diventa sempre più cosciente nel corso della fanciullezza; “da un lato, l'attivazione spesso improvvisa e inspiegabile della tristezza o della rabbia connessa a situazioni di rifiuto e avvertita come un repentino cambiamento del mondo interno e della realtà; d'altro canto, la riconfigurazione fra sé e sé di quel sentire incontrollabile i cui toni non possono essere comunicati ad altri e che gli altri non possono alleviare” (Arciero, 2002).

Può cominciare ad emergere la sensazione di essere un bambino un po' diverso dagli altri, per la negatività intrinseca di cui è colorato il dominio emotivo. Ma, grazie anche allo sviluppo delle capacità cognitive, c'è anche la crescente capacità e l'impegno costante verso la gestione del mondo emozionale. La percepita efficacia di questo impegno produce un senso di positività personale e la competenza cognitiva diventa sin da quest'età il mezzo preferenziale per affrontare tutte le situazioni avverse (Reda, 1986). La maggiore stabilità facilita la costruzione di un'immagine integrata di sé, la cui negatività varia in funzione della capacità di modulare l'attivazione emotiva. Inoltre, attraverso il recupero affettivo, reso possibile dall'ingresso sulla scena di insegnanti, compagni e amici, si potranno affrontare e superare in modo adattivo le situazioni di perdita nel corso della vita, spesso con una soglia di tolleranza alla frustrazione e alla sofferenza molto maggiore rispetto ad altre organizzazioni di significato personale.

Adolescenza

L'attribuzione causale interna orienta gli sforzi riorganizzativi: il sentirsi o meno all'altezza, l'essere o meno accettati, il guadagnarsi l'idoneità affettiva dipendono dall'impegno impiegato a correggere quella negatività "ontologica". L'esito degli sforzi volti a mutare quegli aspetti interni negativi può produrre dei capovolgimenti, a volte repentini, del senso di sé, che può oscillare dalla percezione di incarnare un destino di "elezione", laddove si riesca nel superamento di questa negatività, e di "condanna", se questi sforzi falliscono.

Una caratteristica comune degli adolescenti con Sé Responsabile/Riflessivo è la spiccata autonomia. La ricerca di raggiungere da solo gli obiettivi che permettono di cancellare il destino di esclusione, la maturità precoce che così si acquisisce e l'emergenza del pensiero astratto, costituiscono uno stimolo per consolidare i rapporti, cercare il confronto con le persone significative ed allargare la cerchia delle proprie conoscenze. Solo nelle situazioni più difficili questi aspetti finiscono per costituire un ulteriore motivo di segregazione e di incomprendimento sia da parte dei coetanei che degli adulti. In questi casi, contestualmente allo sviluppo sessuale, questi adolescenti ricercano relazioni "incidental", che non consentono di consolidare o fornire continuità al rapporto e che lasciano un senso di vuoto affettivo e di solitudine (Reda, 1986).

Nel corso della maturazione adolescenziale, la ricerca di superare lo stato di precarietà e di distacco, frequentemente percepito in questa fase di vita, spesso in relazione ai cambiamenti critici avvertiti, può spingere a investire in prima persona sia sul piano scolastico, in vista dei futuri sbocchi professionali e lavorativi, sia sul piano affettivo (Nardi, CostruirSi, 2007).

Costruzione, mantenimento e rottura dei rapporti affettivi

Più è intenso e inarticolato il senso di solitudine, tanto più sarà problematico il rapporto con l'altro; in ogni caso ogni relazione significativa, una volta strutturata, deve garantire uno spazio privato di solitudine. C'è

comunque una generale difficoltà nell'accettare o perseguire un coinvolgimento affettivo nelle relazioni, poiché l'attaccamento, nell'esperienza di queste persone, è legato ineluttabilmente al distacco (Arciero, 2002).

Costruzione:

L'atteggiamento iniziale nei confronti di un incontro affettivo è quello di non riconoscerne la significatività, negandone o minimizzandone l'importanza, e disconoscendo contemporaneamente il grado personale di coinvolgimento emotivo.

Mantenimento

Il mantenimento della relazione è frequentemente connotato da condotte di "messa alla prova", finalizzata al monitoraggio dell'affidabilità e della costanza dell'altro. Questa strategia, nelle personalità più rigide, può assumere forme estreme: per esempio, si può proiettare un'immagine di sé esageratamente negativa volta a scoraggiare il partner. Il fine ultimo è comunque quello di saggiare l'adesione dell'altro al proprio modo di vivere e quindi l'affidabilità.

Rottura

La rottura di una relazione sentimentale è senza dubbio da considerarsi la fase che presenta più difficoltà. In genere, la separazione ha due fasi principali: una prima fase caratterizzata da un'amplificazione della rabbia, e una seconda fase che giunge con l'effettiva separazione, caratterizzata da un vero e proprio annullamento dell'altro. La rabbia passa in secondo piano e la tristezza diventa preminente, consentendo un ricentramento su di sé e una rilettura della storia, secondo la chiave di volta dell'attribuzione interna. È solo in questo modo che diventa possibile elaborare la separazione e la perdita dell'altro.

Le Organizzazioni di Significato Personale all'interno dell'ambito scolastico

Come sottolineato in precedenza, quella appena presentata è tutt'altro che una trattazione esaustiva del modello delle Organizzazioni di Significato Personale, ma dovrebbe essere sufficiente per fornire un quadro sintetico delle unità cognitivo-affettive di base che costituiscono le fondamenta sulle quali ciascuno di noi costruisce progressivamente la propria individualità. Queste unità di base, come abbiamo visto, costituiscono anche la base delle aree di maggiore vulnerabilità personale, sia perché vengono integrate nel proprio senso di sé in fasi precoci dello sviluppo, e quindi con capacità metacognitive relativamente limitate, sia perché sono i nuclei attorno ai quali viene mantenuta la coerenza interna, durante tutto il ciclo di vita, sia perché giocano un ruolo chiave nella gestione delle relazioni. Considerando quella dell'insegnante, come tutte le professioni d'aiuto, una professione che si gioca soprattutto all'interno della relazione, sia essa con gli studenti (con caratteristiche specifiche che dipendono dal grado scolastico in cui si opera), con i familiari, con i colleghi, con la dirigenza, sembra evidente le potenzialità di questo modello nello spiegare sia il funzionamento adattivo, che la sofferenza.

Un primo presupposto di questo lavoro, quindi, è la considerazione che non sia possibile immaginare di costruire con successo, all'interno dell'ambito scolastico, un intervento di cura o di prevenzione che non implichi la centralità della dimensione soggettiva del personale docente (Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli, & Strepparava, 2007). Un secondo presupposto risiede nella considerazione che promuovere la consapevolezza, sia negli insegnanti, che nell'istituzione stessa, del ruolo che le proprie aree di vulnerabilità personale giocano nella costruzione, mantenimento e rottura dei legami consenta di trovare, nell'attualità, una chiave di lettura sufficientemente chiara della costruzione e del mantenimento dei conflitti interpersonali (della sofferenza psicologica, più in generale), e contestualmente di individuare – e mirare – quegli interventi volti alla risoluzione di queste problematiche.

Assessment delle Organizzazioni di Significato Personale

I modelli multidimensionali per la descrizione e la misurazione delle Organizzazioni di Significato Personale che sono stati recentemente pubblicati sono:

1. il modello tridimensionale di Mannino (Mannino, 2005), che prevede 3 dimensioni di coerenza interna (*in-/out-wardness*; dipendenza/indipendenza dal campo; diacronia/sincronia);
2. il modello proposto da Nardi (Nardi, 2007), che prevede tre Assi processuali di sviluppo (messa a fuoco comunicativa; reciprocità fisica; reciprocità semantica) e cinque gruppi di Assi descrittivi (reattività psicomotoria; atteggiamento generale; canale comunicativo preferenziale; attitudine verso se stesso e gli altri; sistema di valori).

Attualmente esiste un solo strumento di valutazione di personalità basato su questo modello: il Questionario per la Valutazione dell'organizzazione di significato personale, o QSP (Picardi A. , et al., 2003). È lo strumento utilizzato in questa ricerca e per la sua descrizione si rimanda a pagina 51. Un nuovo strumento è in fase di pubblicazione, e l'articolo che lo descrive e presenta è attualmente in fase di referaggio: si tratta del Mini Questionnaire of Personal Organization (Nardi, Arimatea, Giovagnoli, Blasi, Bellantuono, & Rezzonico, *on submission*). È uno strumento veloce da somministrare e correggere (20 item in scala Likert a 6 punti) e sicuramente costituisce un contributo importante nella misurazione delle Organizzazioni di Significato Personale. In questa ricerca è stato somministrato il QSP, già presente ed utilizzato in letteratura, sebbene, come già sottolineato, non ancora diffuso al di fuori dei contesti clinici.

La sindrome da burnout

La parola *burnout* comincia a diffondersi negli Stati Uniti a partire dagli anni 70 del secolo scorso, facendo riferimento ad un crescente fenomeno osservato negli operatori dei Servizi Sociali e, più in generale, nelle cosiddette professioni d'aiuto (*helping professions*): le persone, dopo alcuni mesi di impiego, cominciava a manifestare alternativamente nervosismo, irrequietezza, oppure apatia, indifferenza o disaffezione nei confronti del proprio lavoro. Christina Maslach – una delle principali ricercatrici su questo fenomeno – sottolineava come la parola stessa *burnout* evocasse l'immagine "dell'ultimo guizzo di una fiamma, di un guscio vuoto e consunto (Maslach C. , 1992). Questo avviene in particolare quando si creano delle forti discrepanze tra le richieste tra la natura del lavoro e la natura della persona che lo svolge; quando cioè lo *stress* costituisce un carico cognitivo, emotivo e sociale vissuto come ingestibile. Questa generale discrepanza tra richieste dell'ambiente e risorse disponibili favorisce, tra i vari aspetti, l'insorgere di un esaurimento emotivo, che la persona regola attraverso l'utilizzo – più o meno consapevole - di strategie quali il ritiro o il distanziamento (Rossati & Magro, 1999). Nelle professioni d'aiuto questo fenomeno è più frequente, poiché tra le richieste dell'ambiente vi sono caratteristiche quali l'empatia, la disponibilità, la presa in carico del disagio dell'altro, tutte "qualità" che richiedono alla lunga un notevole dispendio di risorse fisiche psicologiche. Il distanziamento, il cinismo e la proiezione all'esterno delle cause della propria insoddisfazione sono meccanismi funzionali al risparmio delle risorse, ma che di fatto rinforzano il processo di mantenimento del *burnout*, poiché nelle professioni d'aiuto caratteristiche come il coinvolgimento, l'entusiasmo o l'ottimismo sono fondamentali per riuscire a svolgere un lavoro di qualità.

Le discrepanze tra richieste dell'ambiente e risorse personali sono individuabili in diverse aspetti della vita lavorativa (Maslach & Leiter, 2000):

1. Sovraccarico di lavoro: fare troppo, in troppo poco tempo e con risorse scarse
2. Mancanza di controllo: desiderio non soddisfatto di fare scelte e prendere decisioni, usando le proprie abilità per risolvere i problemi, non potendo riconoscere qual è il proprio contributo che porta al raggiungimento dei risultati
3. Riconoscimento insufficiente: non ricevere un riconoscimento economico e umano agli sforzi profusi
4. Mancanza di equità: non imparzialità nei giudizi, nelle valutazioni e nell'assegnazione dei carichi di lavoro. Trasmissione del messaggio che il profitto o il bilancio abbiano la precedenza sui dipendenti
5. Conflitto di valori: molte circostanze in cui le persone operano in un ambiente machiavellico dove il fine giustifica i mezzi, con il rischio di vivere una sorta di deterioramento morale, non potendo credere in ciò che si sta facendo.

6. Crollo del senso di appartenenza: condividere insoddisfazione, distacco, rabbia e paura favorisce l'insorgenza di conflitti e la competitività non è orientata (o non frutta) un miglioramento della qualità del lavoro, che si riflette in vissuti di alienazione.

Dalla percezione soggettiva di queste discrepanze possono derivare numerosi segni e sintomi che, come dicevamo, possono contribuire al mantenimento di un contesto disfunzionale o mal funzionante, creando un circolo vizioso difficile da sciogliere e anche molto oneroso dal punto di vista sociale. I sintomi più frequentemente associati al *burnout* sono:

- sensazioni di fallimento
- senso di colpa e disistimia
- rabbia e risentimento verso i colleghi
- isolamento e disinvestimento dal lavoro
- notevole affaticamento dopo il lavoro
- perdita di disponibilità, di sentimenti positivi, disprezzo, cinismo e atteggiamento colpevolizzante verso gli utenti/pazienti/studenti/clienti
- insonnia, irritabilità
- uso di sostanze psicotrope
- somatizzazioni
- sospettosità.

In generale, quindi, possiamo definire la *sindrome da burnout* come il corollario di sintomi psicofisiologici e sociali che emergono nell'individuo esposto in modo continuato a richieste ambientali vissute come superiori alle risorse disponibili (Rossati & Magro, 1999).

Le dimensioni del burnout

Circa 40 anni di pratica e ricerca sull'argomento hanno permesso di raggruppare questi segni e sintomi in 3 grandi dimensioni, secondo quello che è il modello più accreditato – sebbene non universalmente riconosciuto, come vedremo in seguito – formulato da (Maslach & Jackson, 1981b). Queste dimensioni sono Esaurimento Emotivo, Depersonalizzazione e Insoddisfazione Professionale.

Esaurimento Emotivo

La ripetuta esposizione ad un sovraccarico emozionale può essere seguita da una fase di esaurimento; in questa situazione la persona si sente sfinita dal punto di vista emotivo. Un modo per riuscire a regolare questo tipo di vissuti è adottare un atteggiamento di progressivo distacco dal coinvolgimento con gli altri. In questi casi le persone tendono a cercare il minimo contatto con gli altri, il minimo indispensabile per *eseguire* il proprio lavoro. Come sottolineato in precedenza, l'assunzione di questo tipo di atteggiamento non è di per sé disfunzionale, è anzi un valido tentativo

di regolare certi stati emotivi prendendo le distanze dalle situazioni che li generano. Talvolta però, la distanza può diventare così ampia da impedire la sintonizzazione emotiva con l'altro, che è aspetto centrale, come abbiamo visto, nella costruzione e nel mantenimento delle relazioni significative, quali sono quelle con i colleghi o con gli utenti del proprio servizio, soprattutto per quanto riguarda le professioni d'aiuto.

Depersonalizzazione

L'assunzione continuata di un freddo e cinico distacco dai sentimenti degli altri fa sì che la persona tenda a vedere gli altri "attraverso lenti macchiate di ruggine; si fa di loro una cattiva opinione, si aspetta il peggio e infine dimostra quanto li detesti" (Maslach). Questi vissuti negativi nei confronti degli altri possono poi generare forti vissuti di colpa e di disaffezione nei confronti dell'ambiente di lavoro, all'interno del quale si diventa così sempre meno efficaci (e sempre meno interessati ad esserlo) (Carli, Pedrabissi, & Santinello, 1994)

Realizzazione Professionale

La persona può anche cominciare a sentirsi inadeguata per quel lavoro, fallita, depressa. In molti casi è solo a questo punto che viene richiesto un aiuto esterno (ad es. psicoterapia), oppure spesso si finisce per lasciare il lavoro, laddove possibile.

Fattori individuali legati al burnout

Gli antecedenti del burnout sono certamente multidimensionali e storicamente divisi in tre grandi categorie: occupazionali, organizzativi e individuali (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Shirom A. , 2003). La ricerca si è molto concentrata sulle prime due, sottostimando il ruolo della persona nella percezione di un evento o stimolo come stressante (Swider & Zimmerman, 2010). Tra i ricercatori che si sono occupati dei fattori individuali di rischio/protezione legati al burnout, non c'è comune accordo nel delineare quali siano questi elementi; in generale però ne distinguiamo almeno due grandi classi: fattori legati a variabili demografiche e fattori legati a tratti di personalità.

Per quanto riguarda i primi, l'ipotesi avanzata in molte sedi (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Maslach & Jackson, 1985) è che le donne siano in qualche modo più vulnerabili al burnout degli uomini. Ed è comune stereotipo sostenere che le donne siano più sensibili allo stress – e per esteso al burnout – degli uomini (Matlin, 2004). Speculazioni del genere possono essere pericolose per due ragioni: da un lato sia i colleghi che i superiori potrebbero essere indotti a non dare certi incarichi o promozioni a donne, proprio perché percepite come più vulnerabili allo stress; dall'altro, gli uomini che fanno esperienza di burnout potrebbero non ricevere l'attenzione sufficiente o appropriata (Purvanova & Muros, 2010). I dati di ricerca non sono mai stati conclusivi rispetto a questa ipotesi, ma una recente meta-analisi (*ibidem*) la ha di fatto confermata, anche se con un *effect-size* molto basso ($\delta=0,18$). Un'analisi più approfondita ha messo in luce,

però, una differenza più importante: le donne tendono a riferire maggiore esaurimento emotivo, mentre gli uomini mostrano maggiore depersonalizzazione.

Non vi sono dati conclusivi, invece, rispetto alla variabile età. Nonostante ciò, alcuni studi (Ahola, Honkonen, Virtanen, Aromaa, & Lonnqvist, 2008; Randall, 2007; Peisah, Latif, Wilhelm, & Williams, 2009) suggeriscono che le due variabili siano legate in modo inversamente proporzionale.

Per quanto riguarda gli aspetti legati alla personalità, la ricerca si è concentrata su aspetti quali il *locus of control* e i tratti di personalità, secondo il *Five Factors Model*. Un locus of control “esterno” (Rotter, 1966) si è rivelato essere condizione di rischio per il burnout, come evidenziato da numerosi studi (Kyriacou, 1987; Pedrabissi & Santinello, 1992) e da una recente meta-analisi (Ng, Sorensen, & Eby, 2006); l’interpretazione che i ricercatori hanno dato a questi risultati è in linea con quanto ipotizzato anche da Maslach e Leiter (1997), che sostengono come la sensazione di non avere un controllo diretto sugli eventi della vita lavorativa sia uno degli aspetti che aumenta la discrepanza percepita tra richieste dell’ambiente e risorse disponibili, e di conseguenza favorisce l’insorgenza di segni e sintomi di burnout.

I tratti di personalità sono stati relativamente poco studiati in relazione al burnout, in favore di una maggiore attenzione alle variabili organizzative ed ambientali. Tuttavia le ricerche in questo ambito mostrano in modo consistente come i Cinque Fattori siano robusti predittori del burnout (Swider & Zimmerman, 2010) e di altri costrutti legati al lavoro (Morgeson, Campion, Dipboye, Hollenbeck, Murphy, & Schmitt, 2007). Alcuni ricercatori hanno ipotizzato che vi fosse un legame diretto tra la personalità di Tipo A e la vulnerabilità al burnout (Nagy & Davis, 1985); una recente meta-analisi ha però messo in luce come questo costrutto sia in realtà legato solamente alla dimensione della Realizzazione Professionale (Alarcon, Eschelman, & Bowling, 2009).

Fattori psico-sociali legati al burnout

La maggior parte dei lavori sul burnout si sono concentrati soprattutto su questi aspetti, finendo, come già sottolineato, per occuparsi del livello individuale di analisi solo marginalmente. Tra gli aspetti ambientali di maggiore rilevanza troviamo l’ambiente fisico (Mainardi Peron & Saporiti, 1995), più in generale il territorio (lavorare nei centri urbani vs. nelle comunità rurali); l’adozione di una *mentalità burocratica* (Cherniss & Krantz, 1983), ossia delle norme tacite che contribuiscono a creare, ma soprattutto mantenere un certo clima istituzionale (Rossati & Magro, 1999).

Ancora più importanti, nella cornice teorica in cui questo lavoro si iscrive, sono gli aspetti interpersonali che riguardano il rapporto con gli allievi o utenti da un lato, e il rapporto con i colleghi dall’altro. Il primo perché tende ad essere vissuto – e molto spesso implicitamente è - da entrambe le parti come una relazione asimmetrica in cui l’operatore è in una posizione di responsabilità (sia essa educativa o di *caring*) nei confronti dell’utente e perciò è spesso sottoposto e maggiori richieste fisiche ed emotive. Il rapporto

con i colleghi è forse ancor più complesso da descrivere ed analizzare, non solo perché queste relazioni non possono non essere influenzate dai differenti compiti e dalle diverse responsabilità che ciascuno ha all'interno dell'organizzazione, ma anche perché, a seconda di quale dinamica relazionale viene promossa o rinforzata nell'ambiente lavorativo (competitività vs. collaborazione, ad esempio), i colleghi possono rappresentare alternativamente una fonte di sostegno o di frustrazione. Questi aspetti saranno trattati in modo più approfondito nella sezione dedicata al Supporto Sociale.

Nelle professioni d'aiuto un ruolo importante rivestono anche i rapporti con i genitori (nell'ambito scolastico) o con i familiari, più in generale (negli ambiti sanitari) e con le altre figure professionali in gioco, trattandosi di ambiti prettamente multidisciplinari. Queste relazioni, come quelle tra colleghi, possono costituire fonte di sostegno, di aiuto e di crescita, ma anche, quando le cose non funzionano, di frustrazione, di tensione e in generale di ostacolo al normale funzionamento dell'ambiente lavorativo. Ad esempio, nell'ambito scolastico, alcune ricerche hanno mostrato come spesso i genitori siano vissuti come intrusivi e giudicanti dagli insegnanti (Favretto & Comucci Tajoli, 1988) d'altra parte però, è stato sottolineato come le costanti richieste alla famiglia, spesso rese inevitabili dalla difficoltà delle situazioni, ne esauriscano rapidamente le energie e le motivazioni, causando una condizione di stress cronico, che a sua volta produce quello che è stato definito come *burnout familiare* (Procaccini & Kiefaber, 1983).

La Sindrome da Burnout è un problema sociale o una patologia psichiatrica?

Dopo oltre 35 anni di ricerca sul burnout, molti sono i dibattiti ancora aperti sulla natura di questo fenomeno, e questo ovviamente ne influenza anche il suo trattamento. I dibattiti scientifici sono orientati principalmente su due questioni: la dimensionalità e l'ampiezza del costrutto di burnout.

Per quanto riguarda la dimensionalità, dal punto di vista sia teorico che pratico la maggior parte delle ricerche scientifiche (tra cui la presente) utilizzano la classica tassonomia a tre dimensioni (esaurimento, cinismo e inefficacia), così come implicato anche dal Maslach Burnout Inventory – da ora MBI - (Maslach & Jackson, 1981b), strumento d'elezione nella misurazione del burnout. Alcuni ricercatori tuttavia sono critici nel ritenere che questo sia un costrutto multidimensionale, e ritengono piuttosto che sia essenzialmente equivalente all'esaurimento (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005; Pines & Aronson, 1981; Shirom & Melamed, 2005). La risposta di Shaufeli, Leiter e Maslach (2009), primi e principali teorizzatori del costrutto di burnout, pone l'accento sia sul modo in cui la multidimensionalità del MBI è stata rilevata (attraverso estese e approfondite interviste e studi di casi), sia sul fatto che un esaurimento cronico, fisico e/o mentale, è una legittima etichetta per problematiche che le persone possono incontrare dentro e fuori dall'ambiente lavorativo, ma che il burnout costituisca un'esperienza culturale più ampia e più difficile da affrontare con successo.

Per quanto riguarda l'ampiezza del costrutto, alcuni ricercatori sostengono che il burnout sia un fenomeno generico, indipendente dal contesto (Pines & Aronson, 1981). Questo non può che andare di pari passo con una concezione di burnout che lo vede sostanzialmente equivalente ad una forma di esaurimento; infatti in qualsiasi contesto una persona può finire per sentirsi esaurita, ma il cinismo e soprattutto una ridotta efficacia lavorativa sono evidentemente contesto-specifici.

Prendere una posizione all'interno di questi dibattiti fa una certa differenza, se si ha l'obiettivo di discriminare tra "casi" e "non casi" di burnout. Per rispondere a questa richiesta sono stati usati criteri sia statistici, che diagnostici. Nel primo caso sono stati determinati dei punteggi di *cut-off* ("basso", "medio", "alto"), basati sulla distribuzione delle frequenze dei punteggi grezzi. Questo è molto utile, ma da un certo punto di vista poco informativo, perché non fa riferimento ad alcun criterio esterno; ciò significa che un punteggio nel settantesimo percentile dell'Esaurimento Emotivo è relativamente alto, ma non è detto che sia associato con distress soggettivo, problemi di salute o performance insufficienti. È stata così avanzata l'ipotesi (Schaufeli, Bakker, Shaap, Kladler, & Hoogduin, 2001) di utilizzare come criterio esterno una diagnosi clinica, e di contestualizzarne l'incidenza all'interno dell'ambiente lavorativo; ad esempio utilizzando la definizione dell'*International Classification of Diseases* (ICD-10, 1994) di nevrasenia (codice F43.8) e di specificare, perché venga diagnosticato il "burnout, che i sintomi siano legati al lavoro (*ibidem*). In Europa la diagnosi di burnout è stata introdotta nella seconda metà degli anni 90, e poco dopo è diventata – in Svezia - una delle 5 patologie più comunemente diagnosticate e quella che ha mostrato la maggiore diffusione epidemiologica (Friberg, 2006), mentre in Olanda è contemplata nelle linee guida per l'assessment e il trattamento dei disturbi lavoro-correlati (Van der Kink & van Dijk, 2003)

Queste argomentazioni possono apparire a prima vista poco più che speculazioni teoriche o psicometriche, ma di fatto cambiano anche radicalmente le risposte a domande di una certa importanza sia clinica che sociale: chi deve essere trattato? Chi deve ricevere un sussidio? E da chi?

Di fatto la definizione di burnout sembra essere strettamente legata al contesto e alle intenzioni di chi usa questo termine. Come abbiamo visto, infatti, la multidimensionalità del MBI è quasi universalmente accettata, ma per alcuni si tratta solo di esaurimento. Inoltre, i professionisti con background psicologico tendono a considerare il burnout come un continuum di gravità e cronicità di distress dato dall'ambiente lavorativo, mentre quelli con un background medico tendono a trattare il fenomeno come una condizione medica (o è diagnosticabile, oppure non lo è). Ed è chiaro come culture differenti tendano a leggere in modi diversi il fenomeno: in Nord America il burnout è un'etichetta non-medica, socialmente accettata e che costituisce uno stigma minimo, in termini di diagnosi psichiatrica (Shirom A. , 1989); in Europa, al contrario, il burnout diventa sempre più popolare proprio perché trattato come condizione medica, che come tale entra nello Stato sociale, dando accesso a sussidi e programmi di trattamento (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Il Burnout in classe

Come altre professionalità d'aiuto, anche l'insegnante è a rischio di burnout, a causa della sua intensa, quotidiana interazione con studenti, colleghi genitori e personale amministrativo, e non sorprende che il burnout abbia ricevuto grande attenzione all'interno della comunità scientifica che si occupa dell'insegnamento e degli insegnanti (Friedman, 2006). Alcuni di questi ricercatori hanno sottolineato come, oltre ai fattori psicosociali e individuali già evidenziati, a contribuire ad una maggiore incidenza dei sintomi da burnout vi siano anche fattori storico-culturali. Tra questi vi è certamente il cambiamento della strutturazione delle famiglie, sempre più nucleari (3-4 elementi al massimo), con entrambi i genitori impegnati di più nel lavoro, e conseguentemente con meno tempo e risorse a disposizione per svolgere le funzioni educative e assistenziali che un tempo svolgevano con e per i figli. Alcune di queste funzioni si sono spostate verso la scuola, sottoponendo la classe docente ad un carico di lavoro sempre maggiore al quale, però, non corrisponde un aumento del riconoscimento sociale, personale ed economico (e questo, come abbiamo visto, è fattore di rischio per il burnout).

Inoltre, la centralità della dimensione relazionale in questo tipo di professione espone, con il carico emotivo dato dal coinvolgimento personale legato alla "presa in carico" assistenziale dell'altro, al rischio di non sentirsi in grado di reggere lo stress e, conseguentemente, di andare incontro a progressivo disinvestimento emotivo-affettivo che porta l'insegnante a svolgere il proprio lavoro in modo routinario e spesso anche ad abbandonare la scuola (Rossati & Magro, 1999).

Quasi superfluo sottolineare come, oltre all'insegnante, a subire le conseguenze di questa "deriva" verso il non-coivolgimento siano anche gli studenti. E non sarebbe un'ipotesi tanto peregrina pensare che il disinvestimento dell'insegnante possa portare l'alunno ad aver bisogno di agire comportamenti sempre più eclatanti per riuscire ad attivare il docente (un po' come succede nelle relazioni di attaccamento di tipo C – ansioso-resistente). Questo può a sua volta allontanare di più l'insegnante, in una spirale di atteggiamenti disfunzionali che alla lunga possono diventare davvero difficili da modificare.

Il supporto sociale

I primi studi sul costrutto di “supporto sociale” risalgono alla seconda metà degli anni 70 (Barrera, 1986) e da allora si contano decine di migliaia di lavori su questo argomento (Lakey, 2010), che tuttavia non hanno ancora portato ad una definizione universalmente accettata del costrutto, e ciò ha portato a grande diversità anche negli approcci alla sua misurazione. Fino alla seconda metà degli anno 80, infatti, si poteva dire che per ogni nuovo lavoro emergesse una nuova definizione di supporto sociale (Gottlieb, 1983); viene considerato come una risorsa fornita dagli altri, come una forma di assistenza alle capacità di coping, come uno scambio di risorse, o anche come tratto di personalità (Schwarzer, Knoll, & Rieckmann, 2004). Da un’importante review dei lavori fino ad allora pubblicati (Barrera, 1986) si è reso quindi evidente come il supporto sociale fosse un costrutto troppo ampio e diversificato per poter essere imbrigliato in una definizione unidimensionale, e che fosse perciò necessario definirne le componenti che lo compongono. Dei modelli presenti in letteratura, quello multidimensionale attualmente più accreditato distingue il supporto sociale in tre sotto-costrutti:

1. **Supporto Percepito** (*Perceived Support*), inteso come il giudizio soggettivo sulla qualità dell’assistenza ricevuta (o ritenuta disponibile) durante un momento di stress;
2. **Supporto Fornito** (*Enacted Support*), che si riferisce alle azioni di aiuto (consigli, rassicurazioni, assistenza concreta, ecc.) fornite durante un momento di stress;
3. **Integrazione Sociale** (*Social Integration*), che riguarda i diversi tipi di relazioni significative in cui la persona che riceve supporto (*recipient*) è coinvolto (coniuge, amici, colleghi, ecc.).

Queste dimensioni non sono tra loro necessariamente correlate (Lakey, 2010; Schwarzer & Knoll, 2007); infatti, molte ricerche successive hanno evidenziato come, di queste dimensioni, solo una è connessa in modo consistente alla salute e ai disturbi psicopatologici, non solamente in condizioni di grande stress (Finch, Okun, Pool, & Ruehlman, 1999). Sorprendentemente, rispetto a quanto atteso dei ricercatori, la quantità di supporto ricevuto – o fornito, a seconda del punto di vista – è fondamentalmente non legato alla salute psicologica delle persone che lo ricevono; la dimensione più importante in questo senso è invece il supporto percepito.

Uno dei principali filoni di ricerca emergenti in questo ambito si basa sulla specificazione di diversi tipi di fonti di supporto sociale, cercando di individuarne le implicazioni sul benessere (e di converso sullo stress percepito); queste fonti sono state classificate in supporto strumentale, informativo ed emozionale. Attualmente, tuttavia, le definizioni di queste tipologie di sostegno sono piuttosto vaghe e, come mostrato da una recente meta-analisi che ha messo in relazione questo costrutto con il burnout (Halbesleben, 2006), poche ricerche hanno indicato con chiarezza quale supporto stessero misurando, tendendo piuttosto a

fornire una misura complessiva del sostegno sociale. Le fonti di supporto sociale sono state prevalentemente classificate come:

Supporto Emozionale

Si riferisce a forme di sostegno che, tipicamente, hanno un effetto positivo sui vissuti della persona che lo riceve. Si caratterizzano per la loro funzione di ascolto, empatia, condivisione. Delle diverse fonti di supporto, include quelle con maggiore componente relazionale, e possono comprendere l'intervento psicologico, l'approccio *patient-centered* (nel caso della medicina), momenti di condivisione tra colleghi, il sostegno fornito dai familiari e dagli amici.

Supporto Informativo

È costituito dall'insieme di interventi volti ad aumentare le conoscenze della persona. Può comprendere informazioni riguardo la pratica lavorativa, la formazione tecnica, suggerimenti e consigli.

Supporto Strumentale

È legato all'attività lavorativa, nei suoi aspetti più prettamente pratici. Fanno parte di questa categoria, ad esempio, gli interventi di supporto economico, le modifiche funzionali della struttura fisica dell'ambiente di lavoro, la fornitura di materiale.

Attaccamento, personalità e Supporto Sociale

Secondo quanto detto finora, dovremmo aspettarci che si possa intervenire sul supporto sociale percepito, ottenendo un miglioramento sulla qualità della vita o sulla salute mentale delle persone, eppure, nonostante interventi ben condotti, ricerche solide e rigorose e campioni sufficientemente ampi, la maggior parte degli interventi effettuati in questo senso non hanno dato prova del fatto che sia possibile aumentare il supporto percepito, e passare attraverso questa modificazione per migliorare la salute di coloro che questi interventi li ricevono (Lakey, 2010). Quello che infatti le ricerche finora hanno evidenziato è che il supporto sociale non è fattore di protezione *di per sé*. Piuttosto, questo costituisce un importante facilitatore dell'utilizzo delle risorse personali, più che di quelle ambientali, siano esse intese come capacità di gestione dello stress, utilizzo delle strategie di coping (Holahan, Moos, Holahan, & Brennan, 1997) o in termini di auto-efficacia percepita (Benight & Bandura, 2004). Questo, evidentemente, può significare solo due cose: o il supporto sociale percepito non può essere modificato, oppure questo concetto non è stato ancora sufficientemente sviluppato per essere in grado di guidare la progettazione degli interventi.

Un'interessante chiave di lettura del supporto percepito – che ha molti punti in comune con la prospettiva teorica di questo lavoro - fa riferimento alla teoria dell'attaccamento per spiegare questo fenomeno (Pierce, Saranson, & Saranson, 1992), mostrando attraverso numerosi lavori come e quanto le relazioni precoci di reciprocità modellino le aspettative su quanto ci percepiamo "aiutabili" e dove riteniamo siano le risorse e i pericoli dell'ambiente (Collins, Ford, & Feeney, 2010).

Questa ricerca certamente si pone tra quelle che intendono dare un (piccolo, in questo caso) contributo alla costruzione di un'interpretazione alternativa al costrutto di supporto percepito, che in questa sede è visto come strettamente legato alle modalità di relazione di cui le persone fanno esperienza nel proprio percorso di vita, e al significato soggettivo che a queste viene dato. Da queste esperienze di reciprocità, come abbiamo visto, deriva infatti non solo la nostra soggettiva percezione della quantità e della qualità di aiuto che ci aspettiamo di ricevere quando siamo in difficoltà, ma anche *da chi* ci aspettiamo di riceverlo.

Il supporto sociale a scuola

Come già evidenziato in precedenza, e come sottolineato da numerose ricerche, quello dell'insegnante può essere un lavoro molto stressante (Borg & Riding, 1991; Travers & Cooper, 1996) e quindi facilmente soggetto all'insorgenza del burnout. Se il supporto sociale percepito è direttamente proporzionale alla capacità di reggere uno stress prolungato, come mostrano quasi tutte le ricerche in quest'ambito, ci si aspetterebbe di trovare un sostanzioso *corpus* di lavori la cui finalità sia l'incremento o la diversificazione delle fonti di sostegno per l'insegnante, così da favorirne l'aumento o il mantenimento della qualità della vita lavorativa e del benessere soggettivo. Ma le cose non stanno esattamente così.

Ogni ambito, all'interno delle cosiddette *helping professions*, ha infatti una peculiarità: è – giustamente, peraltro – considerato esso stesso fonte di sostegno/supporto sociale e di benessere per i propri utenti. Ciò implica che la scuola sia stata spesso studiata come fattore di protezione per il benessere degli studenti, piuttosto che nell'ottica di una promozione delle proprie risorse in favore di una migliore qualità della vita lavorativa dei suoi operatori. Così, avendo dimostrato di rivestire un ruolo sempre più importante per i suoi utenti, le richieste nei confronti della scuola sono progressivamente aumentate, alimentando a loro volta il rischio di burnout, in una pericolosa spirale che mette sempre più a dura prova le capacità di gestione dello stress degli insegnanti.

È raro però, senza entrare nel merito delle ragioni storiche, politiche e culturali, che l'insegnante, o più in generale tutti gli operatori che lavorano all'interno della scuola, sia messo nelle condizioni ottimali per poter svolgere una funzione sia educativa che di sostegno per gli studenti. Tutto questo nonostante le ricerche dimostrino che le risorse all'interno dell'ambiente lavorativo siano inversamente proporzionali al benessere lavorativo (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006), e che la possibilità di creare delle relazioni positive tra studente e insegnante – cosa che evidentemente il disinvestimento affettivo causato dal burnout non rende possibile – sia predittivo per la riuscita accademica (Liew, Chen, & Hughes, 2010).

La ricerca

The number of individuals in a population who differ little from mediocrity is so preponderant that it is more frequently the case that an exceptional man is the somewhat exceptional son of rather mediocre parents, than the average son of very exceptional parents. (Galton, 1886)

Campione

La ricerca è stata effettuata su un campione di **566** soggetti provenienti da 14 scuole di tutto il territorio nazionale. È un campione prevalentemente femminile (90%), ma omogeneo rispetto alle altre variabili socio-demografiche considerate. Dal punto di vista lavorativo si tratta prevalentemente di soggetti con media esperienza (il 41% ha tra 6 e 15 anni di insegnamento), che lavorano prevalentemente come insegnanti di ruolo (66%), per la maggior parte nella scuola primaria (41%).

Dati socio-anagrafici

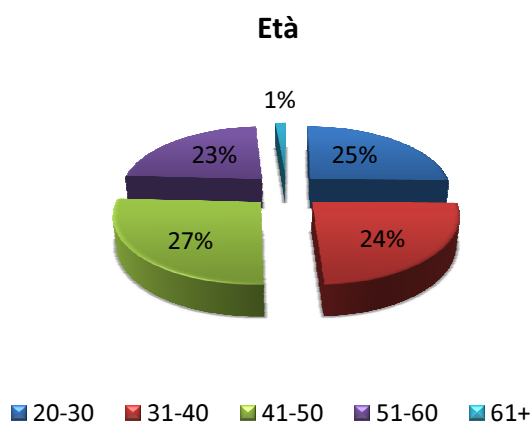
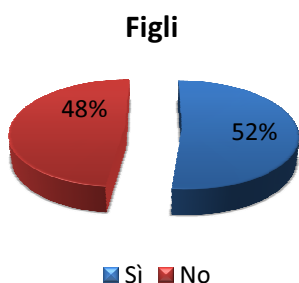
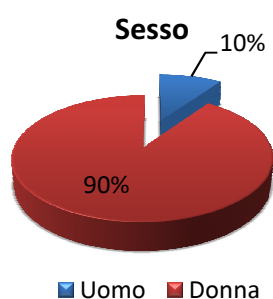


Tabella 1 – statistiche descrittive per la variabile “Sesso”

Sesso		Frequenze	Percentuali
Valide	Uomo	54	9,6
	Donna	511	90,4
	Totale valide	565	100,0
Mancanti		1	
Totale		566	

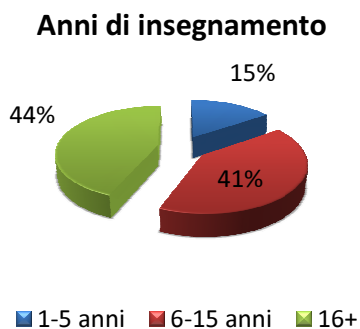
Tabella 2 – statistiche descrittive per la variabile “Figli”

Figli		Frequenze	Percentuali
Valide	sì	291	51,8
	no	271	48,2
	Totale valide	562	100,0
Mancanti		4	
Totale		566	

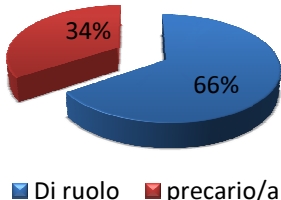
Tabella 3 – statistiche descrittive per la variabile “Età”

Età		Frequenze	Percentuali
Valide	20-30	142	25,2
	31-40	136	24,1
	41-50	150	26,6
	51-60	129	22,9
	oltre 60	7	1,2
	Totale valide	564	100,0
Mancanti		2	
Totale		566	

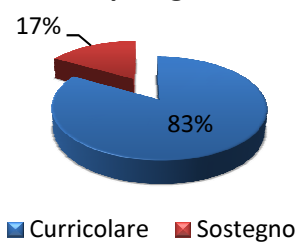
Dati relativi all'impiego



Posizione lavorativa



Tipologia



Grado scolastico

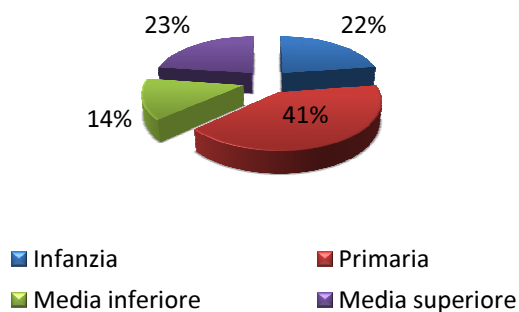


Tabella 4 - - statistiche descrittive per la variabile "Anni di esperienza"

Anni di esperienza		Frequenze	Percentuali
Valide	1-5 anni	85	15,4
	6-15 anni	225	40,8
	più di 15 anni	242	43,8
Totale valide		552	100,0
Mancanti		14	
Totale		566	

Tabella 5 - - statistiche descrittive per la variabile "Posizione lavorativa"

Posizione lavorativa		Frequenze	Percentuali
Valide	di ruolo	363	65,5
	precario/a	191	34,5
	Totale valide	554	100,0
Mancanti		12	
Totale		566	

Tabella 6 - - statistiche descrittive per la variabile "Tipo di insegnante"

Tipo insegnante		Frequenze	Percentuali
Valide	curricolare	451	83,4
	di sostegno	90	16,6
	Totale valide	541	100,0
Mancanti		25	
Totale		566	

Tabella 7 - - statistiche descrittive per la variabile "Grado scolastico"

Grado scolastico		Frequenze	Percentuali
Valide	infanzia	126	22,6
	primaria	227	40,7
	media inferiore	78	14,0
	media superiore	127	22,8
	Totale valide	558	100,0
Mancanti		8	
Totale		566	

Strumenti

Questionario per la valutazione delle Organizzazioni di Significato Personale (QSP)

(Picardi A. , et al., 2003)

E' uno strumento composto da 68 item sotto forma di affermazioni sulle quali i soggetti devono esprimere il loro grado di accordo/disaccordo, oppure quanto frequentemente si verifica l'evento descritto dall'item in questione. Le risposte sono formulate su scala Likert a 5 punti (da "Completamente falso per me" a "Completamente vero per me" e da "Mai" a "Sempre") e concorrono a formare 4 scale, corrispondenti alle 4 OSP. Lo scoring originale prevede che le 4 scale siano etichettate secondo la formulazione clinica delle Organizzazioni (Fobica, Ossessiva, Disturbi Alimentari Psicogeni, Depressiva). Per ragioni di chiarezza e coerenza con l'approccio di questa ricerca, si continuerà a fare riferimento alla formulazione non-clinica del costrutto (Volitivo-Attento, Metodico-Analizzatore, Duttile-Fantasiioso, Responsabile-Riflessivo). Sebbene il test sia stato sottoposto ad uno studio di attendibilità e validità, portando risultati abbastanza soddisfacenti, e nonostante si sia rivelato utile in abbinamento al colloquio clinico, non si trovano tracce in letteratura di suo utilizzo al di fuori dell'ambito clinico, se non per scopi di validazione. Per questa ragione si sottopone lo strumento ad analisi fattoriali sia esplorative che confermative, allo scopo di confermarne la validità della struttura fattoriale sottostante.

Verifica della struttura fattoriale

Come già sottolineato nell'articolo di costruzione della versione preliminare dello strumento (Picardi & Mannino, 2001) e in quello relativo alla sua versione finale (Picardi A. , et al., 2003), lo scoring in 4 scale (coincidenti a ciascuna Organizzazione) in realtà riflette una struttura fattoriale di secondo ordine; ci si aspetta quindi che ciascuna scala sia composta da un certo numero di sottofattori, non predeterminato però dagli autori dello strumento. Le analisi fattoriali sul QSP sono state condotte utilizzando un campione di 746 soggetti (per lo più insegnanti e studenti universitari).

L'analisi fattoriale esplorativa, effettuata sui 68 item del QSP, estraendo (con il metodo di Massima Verosimiglianza e rotazione Varimax) 4 fattori che spiegano circa il 21% della Varianza restituisce la matrice di saturazione item-fattore mostrata in Tabella 10. Il primo fattore è composto prevalentemente da item della scala "Fantasiioso/Duttile", il secondo fattore è composto da item della scala "Responsabile/Riflessivo, il terzo da item della scala Metodico/Analizzatore, il quarto contiene sia item della scala Volitivo/Attento, sia item appartenenti ad altre scale, che fanno tutti riferimento in qualche modo al controllo delle emozioni.

Tabella 8 - analisi fattoriale esplorativa - estrazione con metodo di Massima Verosimiglianza e rotazione Varimax.

Fattori	Estrazione			Rotazione		
	Autovalori	% Varianza spiegata	% cumulate	Autovalori	% Varianza spiegata	% cumulate
1	7,786	11,450	11,450	4,994	7,344	7,344
2	4,211	6,193	17,644	4,071	5,986	13,330
3	3,232	4,753	22,397	2,851	4,193	17,523
4	2,343	3,445	25,842	2,624	3,859	21,382

Tabella 9 - indici di adattamento per la soluzione a 4 fattori

χ^2	df	Sig.
3591,556	2012	,000

Tabella 10 – matrice coefficienti di saturazione item-fattore

	Fattori			
	1	2	3	4
Ho spesso paura che il mio punto di vista venga messo in crisi dagli altri	,648			
Quando non ottengo subito un risultato, mi scoraggio	,592			
Se vengo disapprovato o criticato, mi sento estremamente a disagio	,569			
Mi è capitato di ripensare a lungo a situazioni nelle quali avevo fatto una brutta figura, vedendomi incapace e inadeguato	,560			
Ho sempre il timore che gli altri ne sappiano più di me	,543			
Sento la vita come un continuo esame	,518			
Di fronte ad un incremento di responsabilità, tendo a sentirmi sotto esame	,504			
Mi sforzo di capire ciò che gli altri pensano di me	,489			
Parlare in pubblico mi suscita un forte imbarazzo	,470			
Ho difficoltà a dire esplicitamente di no a qualcuno	,468			
Ho bisogno di non sentirmi giudicato per potermi coinvolgere davvero on qualcuno	,415			
Ho sempre sentito le aspettative degli altri nei miei confronti	,414			
Troppo spesso mi sembra di cambiare opinione in seguito a discorsi o discussioni con altre persone	,398			
Non riesco a prendere decisioni e ad agire se non ho delle certezze sulle quali fondarmi	,386			
Al di là dei miei effettivi meriti, sento che ogni successo da me ottenuto è stato fondamentalmente dovuto al caso	,331			
Affezionandomi a qualcuno, ho subito pensato alla sua possibile perdita	,331	,330		
Essere indispensabile per qualcuno mi fa sentire importante	,308			
In qualsiasi situazione, ho bisogno di sentire di poterne uscire fuori o tornare indietro in ogni momento				
E' importante per me sapere in ogni momento dove si trova il mio partner				
La gelosia del mio partner mi fa sentire una persona di valore				

Mi è successo di sentirmi condannato ad un destino di solitudine ed esclusione		,683
Mi è capitato di pensare che è meglio star soli piuttosto che andare incontro alle inevitabili e continue delusioni che ogni relazione comporta		,655
Mi è accaduto di avere la sensazione di dover lottare per evitare un destino di solitudine		,645
Mi succede di pensare che la solitudine sia la condizione normale dell'esistenza		,548
Quando mi sono trovato in difficoltà, mi sono accorto di non poter contare sull'aiuto degli altri		,509
Meritarsi l'affetto degli altri costa un tale sforzo che, pur essendone capace, mi chiedo se ne valga la pena		,484
Penso che evitare di affezionarmi ad un'altra persona sia un buon modo per evitare di soffrire		,461
Mi è capitato di pensare che le persone alle quali sono legato avrebbero avuto una vita migliore se non si fossero imbattute in me		,461
Non ho particolari problemi con le altre persone sul piano sociale o lavorativo, ma sento difficile richiamarne l'attenzione sul piano affettivo		,447
Sono cosciente di essere una persona valida e capace, e a causa di questo mi accade di sentirmi diverso dagli altri		,370
Posso capire chi beve prima di affrontare situazioni in cui rischia una brutta figura		,366
Comprendo le persone che bevono per lenire la propria sofferenza		,335
In seguito alla rottura di un legame sentimentale, mi è capitato di essere assorbito per lungo tempo dal dubbio di non aver fatto tutto il possibile per non far soffrire l'altra persona		
Mi è capitato di sforzarmi al momento di intraprendere attività piacevoli		
In ultima analisi, sono io il responsabile delle cose spiacevoli che mi sono accadute		
Penso che sia meglio perdere la propria dignità che la propria salute		
Essere soli significa soprattutto non avere nessuno che ti possa soccorrere in caso di necessità		
Secondo me, esiste un ordine nelle cose che è essenziale comprendere		,504
Determinare un evento è una grossa responsabilità		,459
Penso che sia sempre possibile, se ci si impegna, distinguere chiaramente ciò che è giusto da ciò che è sbagliato		,429
Mi è capitato di ripensare a situazioni nelle quali avevo il dubbio di non essermi comportato in modo equo, cercando a lungo di analizzare l'accaduto e le mie responsabilità	,323	,385
Esistono dei principi invariabili ai quali bisogna sempre attenersi		,375
Preferisco rimandare una decisione piuttosto che prenderla senza esserne del tutto certo		,369
In un ambiente nuovo, è fondamentale saper individuare le persone in grado di fornire aiuto o protezione in caso di necessità		,340
Non ho difficoltà a farmi voler bene		
L'esistenza è comunque sempre uno sforzo		
Non mi dà grande soddisfazione ottenere un buon risultato senza sforzo		
E' fondamentale per me avere la possibilità di mettermi in contatto con le persone		

care in qualsiasi momento	
So riconoscere i pericoli e le persone delle quali posso fidarmi	
Avverto la responsabilità di dovermi comportare equamente	
Detesto sentirmi vincolato	
Preferirei coprimi di ridicolo piuttosto che mancare al mio dovere	
Impiego molto tempo a prendere le decisioni, ma una volta stabilito il da farsi agisco senza più indugiare	
Mostro fin da subito i miei lati negativi alle persone che si interessano a me sul piano affettivo	
Penso che sia necessario avere grande cura del proprio corpo per mantenerlo forte e sano	
Non sopporto di essere controllato dal mio partner	
Nella vita è fondamentale mantenere il controllo sulle proprie emozioni	,521
Per prendere una decisione, si deve essere assolutamente certi che sia la decisione giusta	,455
E' fondamentale per me mantenere il controllo di me stesso e delle situazioni	,445
Ho grande fiducia nella razionalità e nella logica	,429
Mi accade di fantasticare e sognare ad occhi aperti	-,420
Prima di potermi coinvolgere sentimentalmente con qualcuno, ho bisogno di essere assolutamente certo del mio interesse, e del fatto che sia la persona giusta per me	,403
Sono una persona che si fida più della logica che dell'intuizione	,355
Una persona imperturbabile è senz'altro una persona di valore	,339
Penso che bisogna stare attenti al rischio di perdere il controllo quando ci si coinvolge emotivamente	,328
Si può provare rabbia verso qualcuno solamente per ragioni molto valide	,306
Sono una persona pratica, che bada ai fatti	
Penso che una persona forte non debba provare paura quando è lontana dalle persone care	

I coefficienti di attendibilità (α di Cronbach) delle singole scale sono ottimi per le scale “Fantasioso/Duttile” ($\alpha=0,822$) e “Responsabile/Riflessivo” ($\alpha=0,800$), accettabili per le scale “Metodico/Analizzatore” ($\alpha=0,696$) “Volitivo/Attento” ($\alpha=0,538$), sebbene per quest’ultima il valore sia decisamente al limite dell’accettabilità.

I risultati dell’analisi fattoriale esplorativa non evidenzia particolari problematiche nella struttura fattoriale riscontrata. Si decide quindi di utilizzare lo scoring originale dello strumento e di ritenerlo sufficientemente attendibile nel campione preso in esame. Si decide comunque di condurre ulteriori analisi sulle scale del QSP, da un lato per cercare di fare maggiore chiarezza sulle dimensioni che vengono prese in esame per misurare ciascuna Organizzazione, dall’altro per muovere un primo passo verso una semplificazione dello strumento, provando ad individuare gli item che dimostrano scarsa pregnanza, quando sottoposti a soggetti estratti da una popolazione non clinica. Si effettuano quindi una serie di analisi fattoriali esplorative su gli item di ciascuna scala, utilizzando il metodo di estrazione di Massima Verosimiglianza e

metodo di rotazione Promax con normalizzazione Kaiser (Kappa=4), assumendo che i sotto-fattori siano correlati. Si procede poi alla costruzione e alla verifica dei modelli strutturali di ciascuna scala utilizzando solo gli item che, dall'analisi fattoriale esplorativa, mostrano saturazioni sui sotto-fattori superiori a |0,300|. Per questo tipo di analisi viene calcolata la matrice di correlazioni policoriche e la matrice asintotica di Varianze/Covarianze, poiché gli item sono misurati su scala ordinale (Jöreskog, 2005). Seguono i risultati delle analisi fattoriali esplorative di ciascuna scala, le matrici di correlazione tra fattori, le analisi fattoriali confermate. Per queste, si mostrano in figura solo i modelli strutturali, mentre per ragioni di chiarezza espositiva le stime dei coefficienti di saturazione item-fattore per i modelli di misura delle variabili latenti sono riportati in tabella.

I risultati suggeriscono una possibile modifica futura dello strumento, che potrebbe essere strutturato prevedendo 4 fattori di secondo ordine (le 4 Organizzazioni) misurati da 2 fattori di primo ordine per ciascuno di essi ("Distanza Interpersonale", "Controllo Emotivo", "Autonomia", "Solitudine", "Giudizio", "Riferimento Esterno", "Decision-Making", "Ordine"), utilizzando 39 dei 68 item della formulazione originale dello strumento.

Scala "Volitivo/Attento"

Dall'analisi fattoriale esplorativa emerge una struttura a 2 fattori correlati, interpretati rispettivamente come "Distanza Interpersonale" e "Controllo Emotivo". Il modello di equazioni strutturali è stato costruito utilizzando 8 item dei 17 previsti (quelli con saturazioni > |0,300|), ottenendo buoni indici di adattamento del modello ai dati osservati. Non sono state inserite nel modello correlazioni tra gli errori delle variabili osservate.

Tabella 11 - analisi fattoriale esplorativa - estrazione con metodo di Massima Verosimiglianza e rotazione Promax (Kappa=4)

Fattori	Estrazione			Rotazione
	Autovalori	% Varianza spiegata	% cumulate	Autovalori
Distanza Interpersonale	2,326	13,681	13,681	1,299
Controllo Emotivo	1,534	9,021	22,701	1,305

Tabella 12 - indici di adattamento per l'analisi fattoriale esplorativa a 2 fattori

χ^2	df	Sig.
327,326	103	,000

Tabella 13 - matrice di correlazione tra fattori

Fattori	Distanza Interpersonale	Controllo Emotivo
Distanza Interpersonale	1,000	,360
Controllo Emotivo	,360	1,000

Tabella 14 - matrice di saturazione item-fattore per la soluzione esplorativa. Sono mostrati solo i coefficienti > |0,300|. In grassetto gli item inseriti nel modello strutturale.

	Distanza Interpersonale	Controllo Emotivo
E' fondamentale per me avere la possibilità di mettermi in contatto con le persone care in qualsiasi momento	,537	
E' importante per me sapere in ogni momento dove si trova il mio partner	,514	
In un ambiente nuovo, è fondamentale saper individuare le persone in grado di fornire aiuto o protezione in caso di necessità	,423	
In qualsiasi situazione, ho bisogno di sentire di poterne uscire fuori o tornare indietro in ogni momento	,301	
Penso che sia necessario avere grande cura del proprio corpo per mantenerlo forte e sano		
Essere soli significa soprattutto non avere nessuno che ti possa soccorrere in caso di necessità		
Non sopporto di essere controllato dal mio partner		
Non ho difficoltà a farmi voler bene		
Nella vita è fondamentale mantenere il controllo sulle proprie emozioni		,718
E' fondamentale per me mantenere il controllo di me stesso e delle situazioni		,487
Penso che bisogna stare attenti al rischio di perdere il controllo quando ci si coinvolge emotivamente		,372
Penso che una persona forte non debba provare paura quando è lontana dalle persone care		,331
Una persona imperturbabile è senz'altro una persona di valore		
Sono una persona pratica, che bada ai fatti		
So riconoscere i pericoli e le persone delle quali posso fidarmi		
Penso che sia meglio perdere la propria dignità che la propria salute		
Detesto sentirmi vincolato		

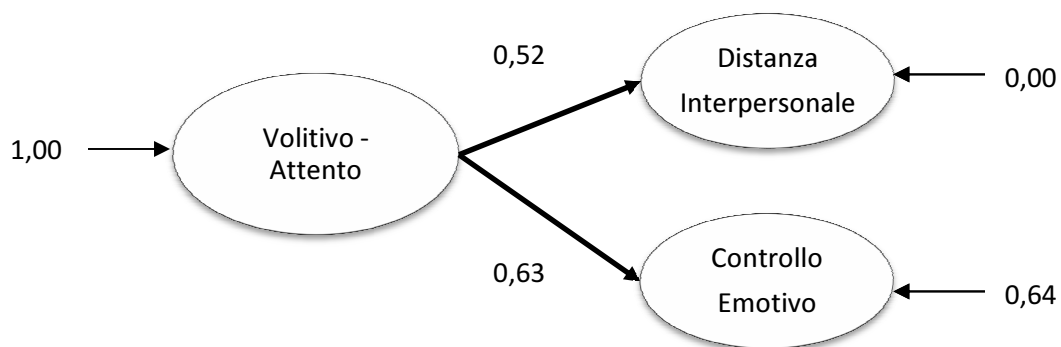


Figura 4 –modello strutturale per la scala “ Volitivo/Attento”.

Tabella 15 - indici di adattamento per il modello strutturale

Satorra-Bentler χ^2	df	p-value	RMSEA	RMR
19,28	16	,25	,017	,028

Tabella 16 – stime dei coefficienti di saturazione item-fattore

	Distanza Interpersonale	Controllo Emotivo
È importante per me sapere in ogni momento dove si trova il mio partner	1,00	
Nella vita è fondamentale mantenere il controllo sulle proprie emozioni	-1,14	1,00
Penso che una persona forte non debba provare paura quando è lontana dalle persone care	-0,48	0,35
In qualsiasi situazione, ho bisogno di sentire di poterne uscire fuori o tornare indietro in qualsiasi momento	0,51	0,16
Penso che bisogna stare attenti al rischio di perdere il controllo quando ci si coinvolge emotivamente		0,55
In un ambiente nuovo, è fondamentale saper individuare le persone in grado di fornire aiuto o protezione in caso di necessità	0,89	
È fondamentale per me avere la possibilità di mettermi in contatto con le persone care in qualsiasi momento	0,99	
È fondamentale per me mantenere sempre il controllo di me stesso e delle situazioni		0,59

Scala “Responsabile/Riflessivo”

Dall’analisi fattoriale esplorativa emerge una struttura a 2 fattori, interpretati rispettivamente come “Autonomia Affettiva” e “Solitudine”. Il modello di equazioni strutturali è stato inizialmente costruito utilizzando 10 item dei 17 previsti (quelli che mostravano saturazioni sui fattori > |0,300| nell’analisi fattoriale esplorativa). Sono stati successivamente esclusi dal modello gli item “*Comprendo le persone che bevono per lenire la propria sofferenza*” e “*Affezionandomi a qualcuno, ho subito pensato alla sua possibile perdita*”, ottenendo buoni indici di adattamento del modello ai dati osservati. Sono state inserite nel modello due correlazioni tra gli errori delle variabili osservate, riportate in tabella 22.

Tabella 17 - analisi fattoriale esplorativa - estrazione con metodo di Massima Verosimiglianza e rotazione Promax (Kappa=4)

Fattori	Estrazione			Rotazione
	Autovalori	% Varianza spiegata	% cumulate	Autovalori
Autonomia Affettiva	4,406	25,917	25,917	3,195
Solitudine	1,181	6,949	32,866	3,239

Tabella 18 - indici di adattamento per l’analisi fattoriale esplorativa a 2 fattori

χ^2	df	Sig.
265,134	103	,000

Tabella 19 - matrice di correlazione tra fattori

Fattori	Autonomia Affettiva	Solitudine
Autonomia Affettiva	1,000	,665
Solitudine	,665	1,000

Tabella 20 - matrice di saturazione item-fattore per la soluzione esplorativa. Sono mostrati solo i coefficienti > |0,300|. In grassetto gli item inseriti nel modello strutturale.

	Autonomia Affettiva	Solitudine
Mi è accaduto di avere la sensazione di dover lottare per evitare un destino di solitudine	,905	
Mi è successo di sentirmi condannato ad un destino di solitudine ed esclusione	,708	
Comprendo le persone che bevono per lenire la propria sofferenza	,315	
Quando mi sono trovato in difficoltà, mi sono accorto di non poter contare sull'aiuto degli altri		
Al di là dei miei effettivi meriti, sento che ogni successo da me ottenuto è stato fundamentalmente dovuto al caso		
Sono cosciente di essere una persona valida e capace, e a causa di questo mi accade di sentirmi diverso dagli altri		
Mi è capitato di sforzarmi al momento di intraprendere attività piacevoli		
Penso che evitare di affezionarmi ad un'altra persona sia un buon modo per evitare di soffrire		,704
Mi è capitato di pensare che è meglio star soli piuttosto che andare incontro alle inevitabili e continue delusioni che ogni relazione comporta		,584
Meritarsi l'affetto degli altri costa un tale sforzo che, pur essendone capace, mi chiedo se ne valga la pena		,541
Mi è capitato di pensare che le persone alle quali sono legato avrebbero avuto una vita migliore se non si fossero imbattute in me		,388
Non ho particolari problemi con le altre persone sul piano sociale o lavorativo, ma sento difficile richiamarne l'attenzione sul piano affettivo		,363
Mi succede di pensare che la solitudine sia la condizione normale dell'esistenza		,349
Affezionandomi a qualcuno, ho subito pensato alla sua possibile perdita		,305
L'esistenza è comunque sempre uno sforzo		
Mostro fin da subito i miei lati negativi alle persone che si interessano a me sul piano affettivo		
In ultima analisi, sono io il responsabile delle cose spiacevoli che mi sono accadute		

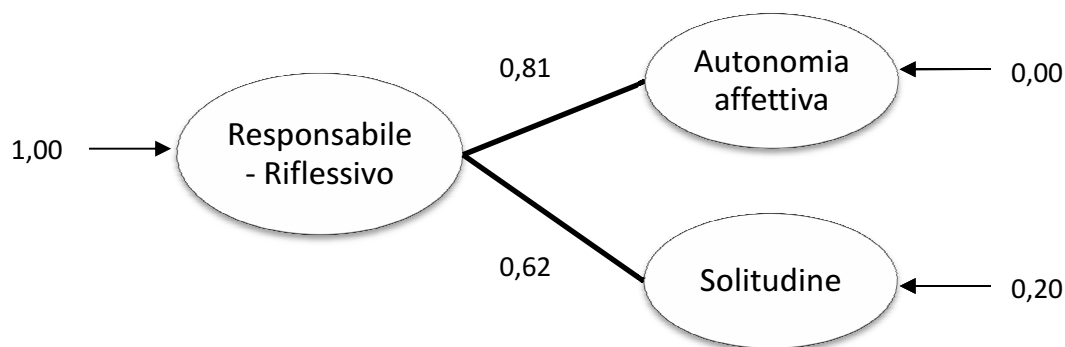


Figura 5 – modello strutturale per la scala “Responsabile/Riflessivo”

Tabella 21 - indici di adattamento per il modello strutturale

Satorra-Bentler χ^2	df	p-value	RMSEA	RMR
20,58	16	,20	,020	,025

Tabella 22 – stime dei coefficienti di saturazione item-fattore

	Autonomia Affettiva	Solitudine
Mi succede di pensare che la solitudine sia la condizione normale dell'esistenza	0,73	
Mi è capitato di pensare che le persone alle quali sono legato avrebbero avuto una vita migliore se non si fossero imbattute in me	0,67	
Mi è capitato di pensare che è meglio star soli piuttosto che andare incontro alle inevitabili e continue delusioni che ogni relazione comporta	0,95	
Mi è accaduto di avere la sensazione di dover lottare per evitare un destino di solitudine		1,00
° Meritarsi l'affetto degli altri costa un tale sforzo che, pur essendone capace, mi chiedo se ne valga la pena	0,71	
Mi è successo di sentirmi condannato ad un destino di solitudine e di esclusione		1,18
* Non ho particolari problemi con le altre persone sul piano sociale o lavorativo, ma sento difficile richiamarne l'attenzione sul piano affettivo	0,58	
*° Penso che evitare di affezionarsi ad un'altra persona sia un buon modo per evitare di soffrire	1,00	-0,37

* correlazione tra errori: 0.14

° correlazione tra errori: 0.11

Scala "Fantasioso/Duttile"

Dall'analisi fattoriale esplorativa emerge una struttura a 4 fattori, che spiegano circa il 49% della Varianza. I primi due fattori sono stati interpretati rispettivamente come "Giudizio" e "Riferimento Esterno"; gli altri due fattori estratti, misurati da 2 item ciascuno, sono apparsi di non chiara interpretazione e per questa ragione sono stati esclusi dal modello confermativo. Si è quindi proceduto alla costruzione e verifica di un modello contenente 11 item dei 17 previsti (quelli che mostravano saturazioni sui fattori > |0,300| nell'analisi fattoriale esplorativa). Per ottenere buoni indici di adattamento del modello ai dati osservati, è stato necessario inserire cinque correlazioni tra gli errori delle variabili osservate. Ciò suggerisce che probabilmente la struttura dei fattori latenti sia più complessa di quella proposta nel modello.

Tabella 23 - analisi fattoriale esplorativa - estrazione con metodo di Massima Verosimiglianza e rotazione Promax (Kappa=4)

Fattori	Estrazione			Rotazione
	Autovalori	% Varianza spiegata	% cumulate	Autovalori
Giudizio	4,716	27,743	27,743	3,760
Riferimento Esterno	1,280	7,527	35,270	3,017
3	1,179	6,933	42,203	1,630
4	1,107	6,510	48,713	1,982

Tabella 24 - indici di adattamento per l'analisi fattoriale esplorativa a 4 fattori

χ^2	df	Sig.
141,987	74	,000

Tabella 25 - matrice di correlazione tra fattori

Factor	Giudizio	Riferimento Esterno	3	4
Giudizio	1,000	,653	,339	,556
Riferimento Esterno	,653	1,000	,359	,480
3	,339	,359	1,000	,200
4	,556	,480	,200	1,000

Tabella 26 - matrice di saturazione item-fattore per la soluzione esplorativa. Sono mostrati solo i coefficienti > |0,300|. In grassetto gli item inseriti nel modello strutturale.

	Giudizio	Riferimento Esterno	3	4
Parlare in pubblico mi suscita un forte imbarazzo	,725			
Sento la vita come un continuo esame	,661			
Ho spesso paura che il mio punto di vista venga messo in crisi dagli altri	,614			
Quando non ottengo subito un risultato, mi scoraggio	,575			
Ho bisogno di non sentirmi giudicato per potermi coinvolgere davvero con qualcuno	,500			
Di fronte ad un incremento di responsabilità, tendo a sentirmi sotto esame	,499			
Se vengo disapprovato o criticato, mi sento estremamente a disagio	,472			
Ho sempre il timore che gli altri ne sappiano più di me	,456			
Mi sforzo di capire ciò che gli altri pensano di me		,872		
Ho sempre sentito le aspettative degli altri nei miei confronti		,585		
Mi accade di fantasticare e sognare ad occhi aperti		,312		
Mi è capitato di ripensare a lungo a situazioni nelle quali avevo fatto una brutta figura, vedendomi incapace e inadeguato				
Ho difficoltà a dire esplicitamente di no a qualcuno				
Essere indispensabile per qualcuno mi fa sentire importante			,972	
La gelosia del mio partner mi fa sentire una persona di valore				
Troppo spesso mi sembra di cambiare opinione in seguito a discorsi o discussioni con altre persone				,563
Posso capire chi beve prima di affrontare situazioni in cui rischia una brutta figura				,391

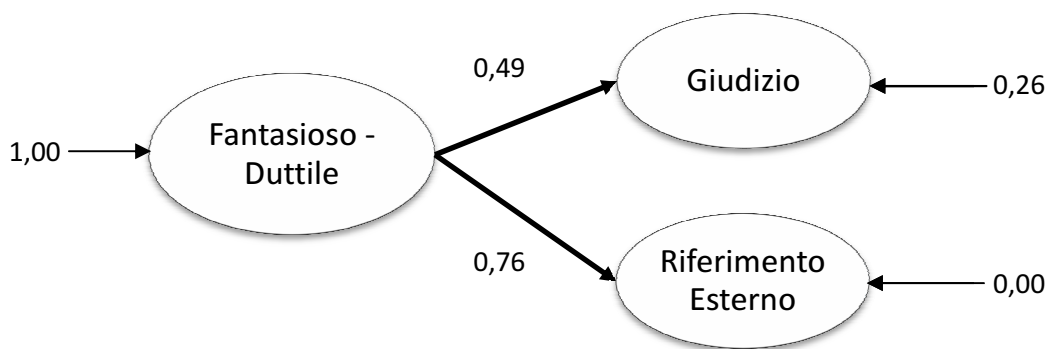


Figura 6 – modello strutturale per la scala “Fantasioso/Duttile”

Tabella 27 - indici di adattamento per il modello strutturale

Satorra-Bentler χ^2	df	p-value	RMSEA	RMR
42,13	36	,22	,015	,026

Tabella 28 – stime dei coefficienti di saturazione item-fattore

	Giudizio	Riferimento Esterno
Mi accade di fantasticare ad occhi aperti		0,45
* Di fronte a un incremento di responsabilità, tendo a sentirmi sotto esame	0,77	
Se vengo disapprovato o criticato, mi sento estremamente a disagio	0,92	
** ° Quando non ottengo subito un risultato, mi scoraggio	0,91	
° Mi sforzo di capire ciò che gli altri pensano di me		1,00
** °° Ho sempre sentito le aspettative degli altri nei miei confronti		0,84
Parlare in pubblico mi suscita un forte imbarazzo	1,20	-0,59
* °° ^ Sento la vita come un continuo esame	0,79	
^ Ho spesso paura che il mio punto di vista venga messo in crisi dagli altri	1,00	
Ho difficoltà a dire esplicitamente di no a qualcuno	0,38	0,32
Ho sempre il timore che gli altri ne sappiano più di me	0,82	

* correlazione tra errori: 0,16

** correlazione tra errori: -0,14

^ correlazione tra errori: 0,09

° correlazione tra errori: -0,10

°° correlazione tra errori: 0,13

Scala "Metodico/Analizzatore"

Dall'analisi fattoriale esplorativa emerge una struttura a 4 fattori, che spiegano complessivamente circa il 42% della Varianza. I 4 fattori sono stati interpretati rispettivamente come "Decision-Making", "Ordine", "Logica" e "Dubbio". Il modello di equazioni strutturali finale è costruito utilizzando 10 item dei 17 previsti (quelli che mostravano saturazioni sui fattori $> |0,300|$ nell'analisi fattoriale esplorativa) e prevede 2 fattori di primo ordine ("Decision-Making" e "Ordine"). Come per la scale "Fantasioso/Duttile", per ottenere un modello che spiegasse in modo accettabile i dati osservati, è stato necessario inserire 5 correlazioni tra gli errori delle variabili osservate. Anche in questo caso, la presenza di errori correlati suggerisce una struttura latente probabilmente più complessa di quella proposta in questa sede.

Tabella 29 - analisi fattoriale esplorativa - estrazione con metodo di Massima Verosimiglianza e rotazione Promax (Kappa=4)

Fattori	Estrazione			Rotazione
	Autovalori	% Varianza spiegata	% cumulate	Autovalori
Decision-Making	3,113	18,309	18,309	1,991
Ordine	1,516	8,918	27,226	1,863
Logica	1,281	7,534	34,761	1,189
Dubbio	1,213	7,135	41,895	,855

Tabella 30 - indici di adattamento per l'analisi fattoriale esplorativa a 4 fattori

χ^2	df	Sig.
330,698	103	,000

Tabella 31 - matrice di correlazione tra fattori

Fattori	Decision-Making	Ordine	Logica	Dubbio
Decision-Making	1,000	,569	,225	,231
Ordine	,569	1,000	,148	,171
Logica	,225	,148	1,000	-,062
Dubbio	,231	,171	-,062	1,000

Tabella 32 - matrice di saturazione item-fattore per la soluzione esplorativa. Sono mostrati solo i coefficienti > |0,300|. In grassetto gli item inseriti nel modello strutturale

	Decision- Making	Ordine	Logica	Dubbio
Per prendere una decisione, si deve essere assolutamente certi che sia la decisione giusta	,559			
Prima di potermi coinvolgere sentimentalmente con qualcuno, ho bisogno di essere assolutamente certo del mio interesse, e del fatto che sia la persona giusta per me	,502			
Non riesco a prendere decisioni e ad agire se non ho delle certezze sulle quali fondarmi	,469			
Preferisco rimandare una decisione piuttosto che prenderla senza esserne del tutto certo	,455			
Impiego molto tempo a prendere le decisioni, ma una volta stabilito il da farsi agisco senza più indugiare	,454			
Si può provare rabbia verso qualcuno solamente per ragioni molto valide	,310			
Secondo me, esiste un ordine nelle cose che è essenziale comprendere		,601		
Esistono dei principi invariabili ai quali bisogna sempre attenersi		,569		
Determinare un evento è una grossa responsabilità		,405		
Penso che sia sempre possibile, se ci si impegna, distinguere chiaramente ciò che è giusto da ciò che è sbagliato		,399		
Preferirei coprimi di ridicolo piuttosto che mancare al mio dovere				
Avverto la responsabilità di dovermi comportare equamente				
Non mi dà grande soddisfazione ottenere un buon risultato senza sforzo				
Sono una persona che si fida più della logica che dell'intuizione			,860	
Ho grande fiducia nella razionalità e nella logica			,515	
In seguito alla rottura di un legame sentimentale, mi è capitato di essere assorbito per lungo tempo dal dubbio di non aver fatto tutto il possibile per non far soffrire l'altra persona				,545
Mi è capitato di ripensare a situazioni nelle quali avevo il dubbio di non essermi comportato in modo equo, cercando a lungo di analizzare l'accaduto e le mie responsabilità				,419

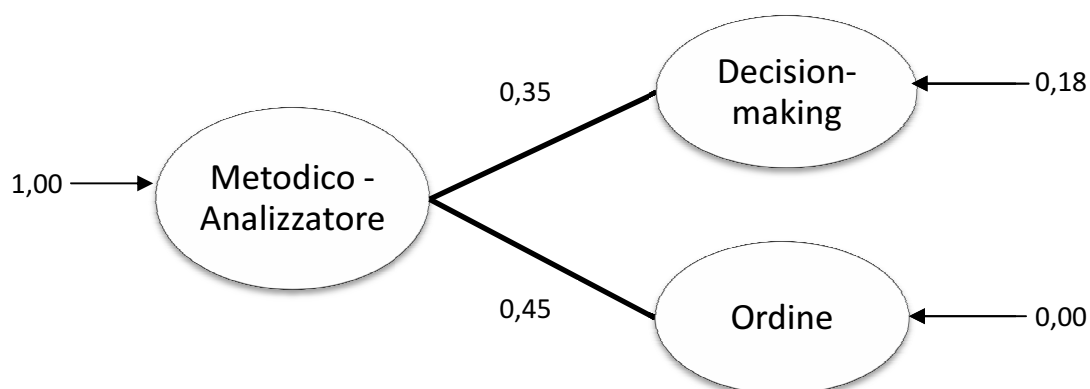


Figura 7 - modello strutturale per la scala "Metodico/Analizzatore"

Tabella 33 - indici di adattamento per il modello strutturale

Satorra-Bentler χ^2	df	p-value	RMSEA	RMR
32,11	28	,27	,030	,030

Tabella 34 – stime dei coefficienti di saturazione item-fattore

	Decision-making	Ordine
Prima di potermi coinvolgere sentimentalmente con qualcuno, ho bisogno di essere assolutamente certo del mio interesse, e del fatto che sia la persona giusta per me	1,00	
* Si può provare rabbia verso qualcuno solamente per ragioni molto valide	0,68	
* ° ^ Non riesco a prendere decisioni e ad agire se non ho delle certezze sulle quali fondarmi	0,88	
° Per prendere una decisione, si deve essere assolutamente certi che sia la decisione giusta	1,04	
** Impiego molto tempo a prendere le decisioni, ma una volta stabilito il da farsi agisco senza più indugiare	0,83	
°° Esistono dei principi invariabili ai quali bisogna sempre attenersi		1,00
Penso che sia sempre possibile, se ci si impegna, distinguere chiaramente ciò che è giusto da ciò che è sbagliato		1,41
Determinare un evento è una grossa responsabilità		1,03
°° Secondo me, esiste un ordine nelle cose che è essenziale comprendere		1,37
^ ** Preferisco rimandare una decisione piuttosto che prenderla senza esserne del tutto certo	0,63	0,31

* correlazione tra errori: -0,19

° correlazione tra errori: 0,10

** correlazione tra errori: 0,13

°° correlazione tra errori: 0,13

^ correlazione tra errori: 0,15

Maslach Burnout Inventory (MBI)

(Maslach & Jackson, 1981a; trad. It. Sirigatti & Stefanile, 1993)

22 item in scala Likert a 7 punti (mai – ogni giorno), che restituiscono il livello di burnout dei soggetti (alto, medio, basso), rispetto a tre dimensioni fondamentali: Esaurimento Emotivo (ad esempio: “mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro”), Depersonalizzazione (“sono diventato più insensibile agli altri da quando svolgo questo lavoro”), Realizzazione Professionale (“mi occupo molto efficacemente dei problemi che emergono con i miei alunni”).

Verifica della struttura fattoriale

Si sottopone a verifica la struttura fattoriale dello strumento, confermando la dimensionalità suggerita dagli autori e già confermata in letteratura. I 3 fattori, estratti con il metodo di Massima Verosimiglianza e ruotati con il metodo Promax (Kappa=4), spiegano circa il 46% della Varianza e riproducono piuttosto bene la struttura originale dello strumento. Il primo fattore contiene tutti gli item della scala “Depersonalizzazione” (4 su 5 saturano il fattore con un coefficiente $> |0,300|$), più 2 item della scala “Esaurimento Emotivo” (uno dei quali satura anche il fattore corretto, secondo lo scoring originale) e 2 item della scala “Realizzazione Professionale”, che saturano il fattore con coefficienti di segno negativo. Il secondo fattore è misurato da 8 dei 9 item della scala “Esaurimento Emotivo”, più 1 item della scala “Realizzazione Professionale” con saturazione negativa. L’ultimo fattore contiene 5 degli 8 item della scala “Realizzazione Professionale”, più il solo item della scala “Depersonalizzazione” che non satura il fattore omonimo. Seguono i risultati dell’analisi fattoriale esplorativa, la matrice di correlazione tra fattori, i coefficienti di attendibilità (misurati con α di Cronbach, e risultati tutti $> 0,690$).

Tabella 35 - analisi fattoriale esplorativa - estrazione con metodo di Massima Verosimiglianza e rotazione Promax (Kappa=4)

Fattori	Estrazione			Rotazione		
	Autovalori	% Varianza spiegata	% cumulate	Autovalori	% Varianza spiegata	% cumulate
1	5,480	24,910	24,910	5,053	22,969	22,969
2	4,142	18,826	43,735	3,653	16,607	39,575
3	1,944	8,838	52,573	1,363	6,197	45,772

Tabella 36 - indici di adattamento per l’analisi fattoriale esplorativa a 3 fattori

χ^2	df	Sig.
375,964	168	,000

Tabella 37 - matrice di correlazione tra fattori

Fattori	Depersonalizzazione	Esaurimento Emotivo	Realizzazione Professionale
Depersonalizzazione	1,000	-,011	-,246
Esaurimento Emotivo	-,011	1,000	-,281
Realizzazione Professionale	-,246	-,281	1,000

Tabella 38 - numero di item e coefficienti di attendibilità (α di Cronbach) di ciascuna scala

Fattori	N° item	α di Cronbach
Depersonalizzazione	5	,695
Esaurimento Emotivo	9	,778
Realizzazione Professionale	8	,757

Tabella 39 - matrice di saturazione item-fattore per la soluzione esplorativa. Sono mostrati solo i coefficienti > |0,300|. In grassetto gli item che misurano i fattori secondo lo scoring ufficiale dello strumento

	DE	EE	RP
Temo che questo lavoro mi indurisca emotivamente	,904		
Sono diventato più insensibile agli altri da quando svolgo questo lavoro	,818		
Sento che svolgo il mio lavoro in maniera « troppo dura »	,801		
Sento che mi occupo di alcuni dei miei alunni in modo impersonale, come se fossero oggetti	,799		
Posso comprendere facilmente ciò che i miei alunni provano	-,797		
Ho l'impressione di avere un'influenza positiva sui miei alunni grazie al mio lavoro	-,738		
Mi occupo molto efficacemente dei problemi che emergono con i miei alunni	-,707		
Alla fine della giornata di lavoro mi sento al limite	,599	,442	
Non mi preoccupa mai veramente di ciò che succede ad alcuni dei miei alunni			
Mi sento crollare a causa del mio lavoro		,739	
Mi sento frustrato a causa del mio lavoro		,736	
Mi sento stanco quando mi sveglio al mattino all'idea di dover affrontare una giornata di lavoro		,703	
Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro		,680	
Sento che sto andando a rotoli		,595	
Lavorare con le persone per tutta la giornata mi richiede un grande sforzo		,441	
Mi sento pieno di energie		-,412	,396
Lavorare a contatto diretto con le persone mi stressa troppo		,305	
Arrivo facilmente a creare un'atmosfera rilassata con i miei alunni			,652
Mi sento rinfrancato quando nel mio lavoro sono stato vicino ai miei alunni			,595
Ho fatto molte cose che valeva la pena nel mio lavoro			,558
Nel mio lavoro tratto i problemi emotivi in modo molto tranquillo			,557
Ho l'impressione che i miei alunni mi considerino responsabile di alcuni loro problemi			

Questionario di Supporto Sociale (QSS)

(Albanese, Fiorilli, Gabola, & Zorzi, 2008)

18 domande riguardo potenziali situazioni di stress/riconoscimento, diverse per area di indagine (rapporto con alunni, colleghi, metodi di insegnamento, sé stesso, dirigenza) e livello di gravità della situazione (abituale, generante delle perplessità, eccezionale), in cui si chiede ai soggetti di indicare le principali fonti di sostegno utilizzate (ad esempio, rispetto al rapporto insegnante-alunno, in situazione di gravità eccezionale, viene chiesto: Se non riesce a dominare la collera verso un alunno, sull'aiuto di chi può contare?). Lo strumento, in questa sua parte, ha carattere qualitativo, prevede cioè che i soggetti scrivano negli spazi disponibili, la fonte di supporto sociale utilizzata. Le risposte sono poi state categorizzate in Supporto Strumentale ed Emozionale nel modo seguente:

- **Supporto Strumentale:** collega, personale amministrativo, direzione/dirigente/preside, insegnanti specialisti, specialisti di altre discipline/psicopedagoga/psicologo scolastico, rete socio-sanitaria, ecc.
- **Supporto Emozionale:** famiglia, compagno/fidanzato/marito, genitori degli allievi, amici, risorse personali, allievo, ecc.
- **Supporto Misto:** fonti ascrivibili ad entrambe le categorie principali, come 'collega-amico', 'madre-insegnante', ecc.
- **Nessun Supporto:** il soggetto dichiara di non aver ricevuto supporto da nessuno.
- Non è prevista la categoria '**Supporto Informativo**', per determinare la quale è particolarmente importante conoscere l'intenzionalità con cui il soggetto chiede un supporto. Il questionario non prevede la possibilità di determinare questo aspetto.

È stato quindi calcolato un indice che rappresenta il tipo di fonte di **Supporto Sociale Prevalente**, cioè quella più frequentemente indicata da ciascun soggetto, considerando tutte le 18 situazioni. Questo indice corrisponde di fatto al valore più elevato tra Supporto Strumentale, Supporto Emozionale, Supporto Misto e Nessun Supporto. Lo strumento prevede la possibilità, per ciascuna situazione, di indicare la fonte di supporto ritenuta più soddisfacente e di esprimere, su una scala Likert a 4 punti (da 'Molto soddisfatto' a 'Molto insoddisfatto') il grado di soddisfazione rispetto al sostegno ricevuto.

Sull'ascolto di chi può contare qualora avesse bisogno di parlare dopo una lezione in una classe particolarmente indisciplinata?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Non ho mai potuto contare su nessuno (segnare se è il caso) 9

Qual è il suo grado di soddisfazione del sostegno che ha ricevuto in questa situazione? (segna la casella corrispondente)

Molto soddisfatto/a 1 Mediamente soddisfatto/a 2 Poco insoddisfatto/a 3 Molto insoddisfatto/a 4

Indichi la persona il cui sostegno è stato il più soddisfacente in questa situazione: _____

Un item del Questionario di Supporto Sociale

Il questionario propone anche una situazione fittizia (alunno responsabile di aggressione fisica e verbale contro un compagno e verso l'insegnante), per la quale viene chiesto ai soggetti di indicare le emozioni che un insegnante proverebbe e manifesterebbe nei confronti dell'alunno e quelle che secondo loro proverebbe l'alunno "aggressore". Questa parte esula dagli obiettivi di questa ricerca, e non verrà quindi presa in considerazione.

Metodi

Somministrazione

I questionari sono stati somministrati all'inizio di giornate di formazione tenute nelle scuole in oggetto. I dati sono stati poi analizzati attraverso l'uso dei software di analisi statistica PASW 18.0 (per le analisi fattoriali esplorative e per le analisi della varianza) e LISREL 8.54 (per le analisi fattoriali confermative e per i modelli causali).

Ipotesi di ricerca

Si fissa un intervallo di confidenza $\alpha=0,05$ e, secondo i presupposti teorici di questa ricerca, si formulano le seguenti ipotesi nulle:

1. **H₀₁**: eventuali differenze nelle medie delle scale del MBI, rispetto all'Organizzazione di Significato Personale dei soggetti, sono dovute al caso.
H₁₁: le differenze nei punteggi medi alle scale del MBI sono imputabili al tipo di Organizzazione di Significato Personale. In particolare ci si attende che:
 - a) soggetti con OSP di tipo Fantasiioso-Duttile e Responsabile-Riflessivo abbiano punteggi più elevati, rispetto ai soggetti con OSP di tipo Volitivo-Attento e Metodico-Analizzatore, alla scala Esaurimento Emotivo, per la particolare attenzione che questi soggetti ripongono nella sfera emotiva.
 - b) soggetti con OSP di tipo Volitivo-Attento abbiano punteggi più elevati, rispetto a soggetti con altra Organizzazione, alla scala della Realizzazione Professionale;
 - c) soggetti con OSP di tipo Metodico-Analizzatore abbiano punteggi più elevati alla scala della Depersonalizzazione.
2. **H₀₂**: eventuali differenze nelle frequenze delle fonti di supporto sociale indicate dai soggetti, rispetto alla propria Organizzazione di Significato Personale, sono attribuibili al caso.
H₁₂: Vi sono differenze statisticamente significative sia nelle distribuzioni di frequenza della fonte di Supporto Sociale Prevalente, rispetto al tipo di Organizzazione dei soggetti:
 - a) Soggetti con OSP di tipo Metodico-Analizzatore e Volitivo-Attento riferiscano di utilizzare più frequentemente fonti di Supporto Sociale Strumentale
 - b) Soggetti con OSP di tipo Responsabile-Riflessivo e Fantasiioso-Duttile riferiscano di utilizzare più frequentemente fonti di Supporto Sociale Emozionale

Risultati

Dal punto di vista delle statistiche descrittive, nel campione sono prevalentemente presenti soggetti con Organizzazione di Significato Personale di tipo Metodico/Analizzatore, mentre sono scarsamente rappresentati soggetti Responsabili/Riflessivi. Dal punto di vista dei livelli di burnout, si nota come per la dimensione dell'Esaurimento Emotivo, i dati riflettano una situazione italiana tutto sommato di buona salute (solo il 11,9% manifesta, attraverso i punteggi al MBI, alti livelli di burnout in quest'area). Diversa la situazione per le altre due dimensioni del MBI: infatti più della metà dei soggetti (54,5%) mostra alti livelli di burnout rispetto alla scala della Depersonalizzazione (che rappresenta una quota di cinismo, disaffezione al lavoro, disinvestimento emotivo); più di un terzo del campione mostra, inoltre, alti livelli di sofferenza rispetto alla Realizzazione Professionale.

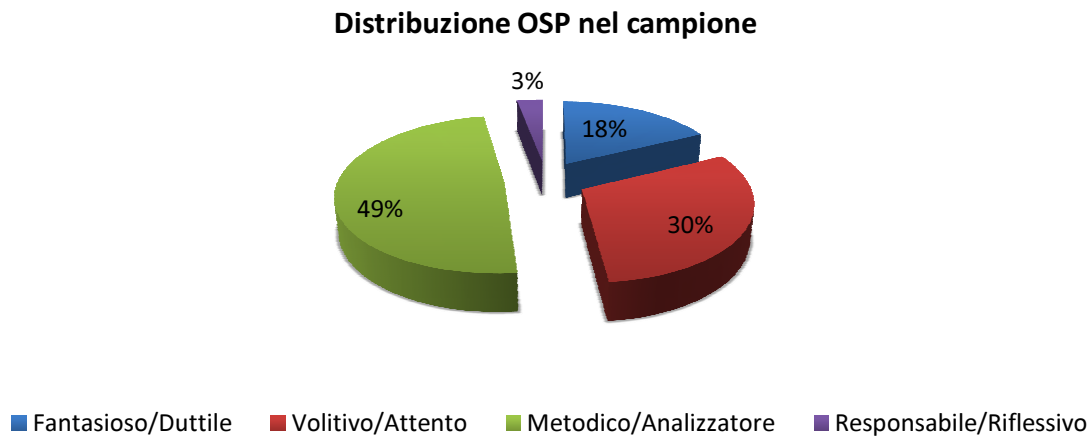


Figura 8 - distribuzione delle Organizzazioni di Significato Personale all'interno del campione

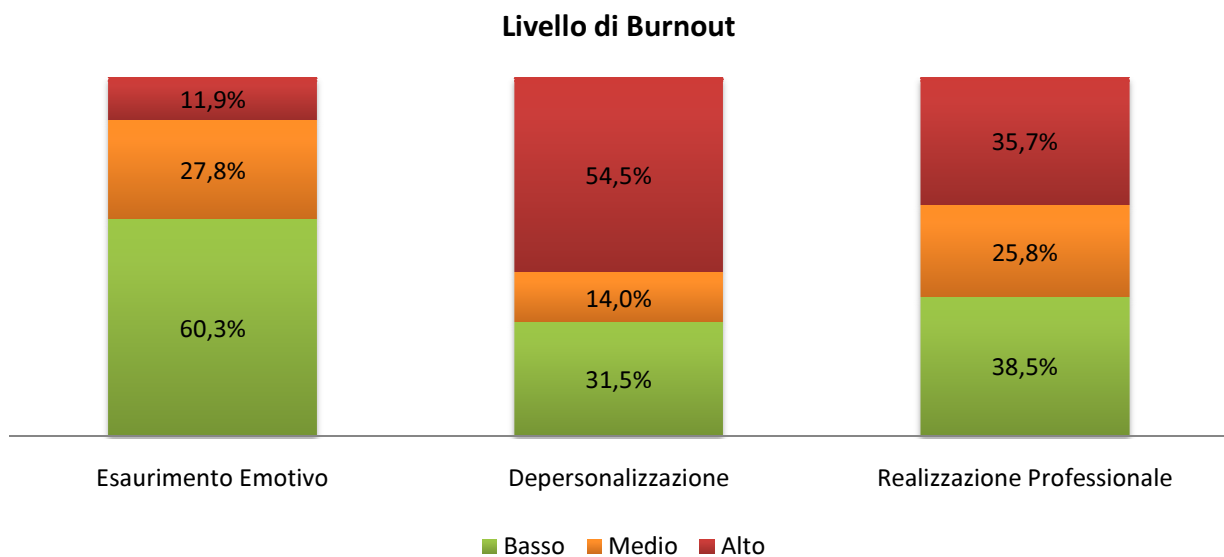


Figura 9 - percentuale di soggetti per livello di burnout, rispetto alle dimensioni del Maslach Burnout Inventory.

I soggetti del campione hanno riferito di utilizzare prevalentemente fonti di supporto sociale di tipo strumentale (71%), facendo riferimento soprattutto ai colleghi per affrontare le situazioni di difficoltà proposte nel Questionario di Supporto Sociale, indicando di aver trovato **“mediamente soddisfacente”** il supporto ricevuto.

Supporto Sociale Prevalente

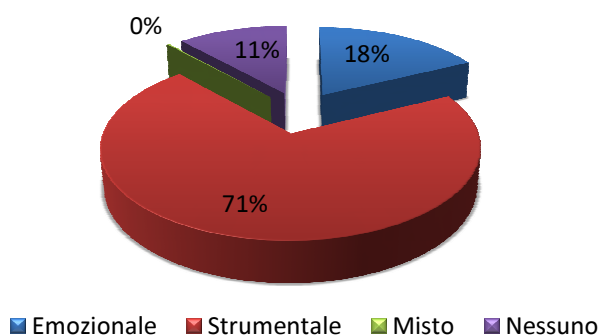


Figura 10 - fonti di Supporto Sociale più frequentemente indicate dai soggetti

Il QSS prevede la possibilità di indicare più fonti (fino a 8) per ciascuna delle situazioni proposte. Ciò permette di calcolare un **Indice di Diversità** delle fonti di supporto sociale, che nel campione a media **1,5** (s.d. 0,7). Questo suggerisce che gli insegnanti coinvolti nella ricerca o non ritengono di avere a disposizione molte alternative cui rivolgersi in caso di necessità (prevalentemente solo un collega), o che non ne abbiano bisogno, o che non ritengano di essere *aiutabili*. Tutte queste ipotesi spiegherebbero la presenza, peraltro inattesa, di ben **65 insegnanti** (11%) che indicano **“nessuno”** come fonte di supporto sociale più frequentemente utilizzata (o meglio *non-utilizzata*).

Fonti di Supporto Sociale indicate

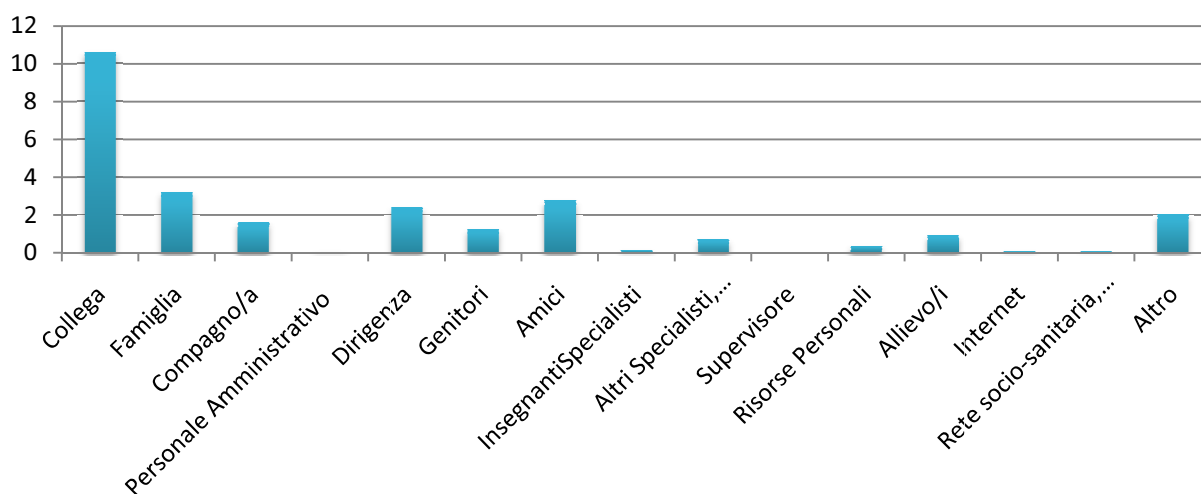


Figura 11 – medie e tipologie di fonti di supporto sociale indicate dai soggetti nel QSS

Verifica delle ipotesi

H₀₁: eventuali differenze nelle medie delle scale del MBI, rispetto all'Organizzazione di Significato Personale dei soggetti, sono dovute al caso.

Per la verifica dell'ipotesi H₀₁ si prevedeva di effettuare un'Analisi della Varianza che includesse come variabile indipendente (*between-subjects*) il tipo di Organizzazione di Significato Personale, e come variabili dipendenti i punteggi alle scale del MBI. Questo tipo di analisi, come tutti i test parametrici, è basata sulla distribuzione normale. Durante la verifica degli assunti di base per l'ANOVA, i punteggi delle scale del MBI non si sono rivelati essere distribuiti normalmente all'interno di ciascun gruppo, e si è optato quindi per l'utilizzo di test non parametrici, non basati su questo tipo di assunzioni.

Si è quindi effettuato il test H di Kruskal-Wallis, che ha evidenziato come i punteggi delle scale Esaurimento Emotivo e Realizzazione Professionale siano significativamente influenzati dal tipo di Organizzazione di Significato Personale dei soggetti (rispettivamente H_{EE}=21,714; df=3; p<0,05 - H_{RP}=16,048; df=3; p<0,05), mentre ciò non è vero per la scala Depersonalizzazione (H_{DE}=5,796; df=3; p>0,05). Una serie di test U di Mann-Whitney sono stati effettuati come test *post hoc* per confrontare i punteggi tra ciascuna Organizzazione. Trattandosi di sei confronti, si è applicata una correzione di Bonferroni al livello di significatività, fissando $\alpha=0,008$. Per quanto riguarda la scala dell'Esaurimento Emotivo sono emerse differenze significative tra Fantasio/Duttile e Volitivo/Attenti (U=3988,5; r=-0,28) e tra Fantasio/Duttile e Metodico/Analizzatori (U=7921,5; r=-0,18). Rispetto alla scala della Realizzazione Professionale, le differenze significative si trovano tra i soggetti Fantasio/Duttile e Volitivo/Attenti (U=4236,5; r=-0,23) e tra Volitivo/Attenti e Metodico/Analizzatori (U=13861; r=-0,16).

Tabella 40 - test H di Kruskal-Wallis per le differenze tra i punteggi del MBI rispetto all'Organizzazione di Significato Personale

	Kruskal-Wallis H	Gradi di Libertà (df)	Sig.
Esaurimento Emotivo	21,714	3	0,000*
Depersonalizzazione	5,796	3	0,122
Realizzazione Professionale	16,048	3	0,001*

* effetto significativo

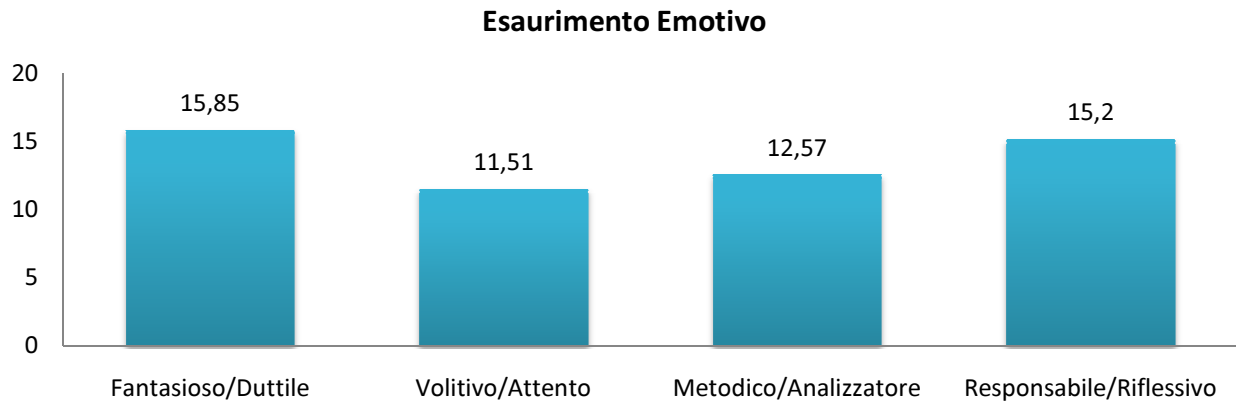


Figura 12 - medie scala Esaurimento Emotivo per ciascuna Organizzazione di Significato Personale

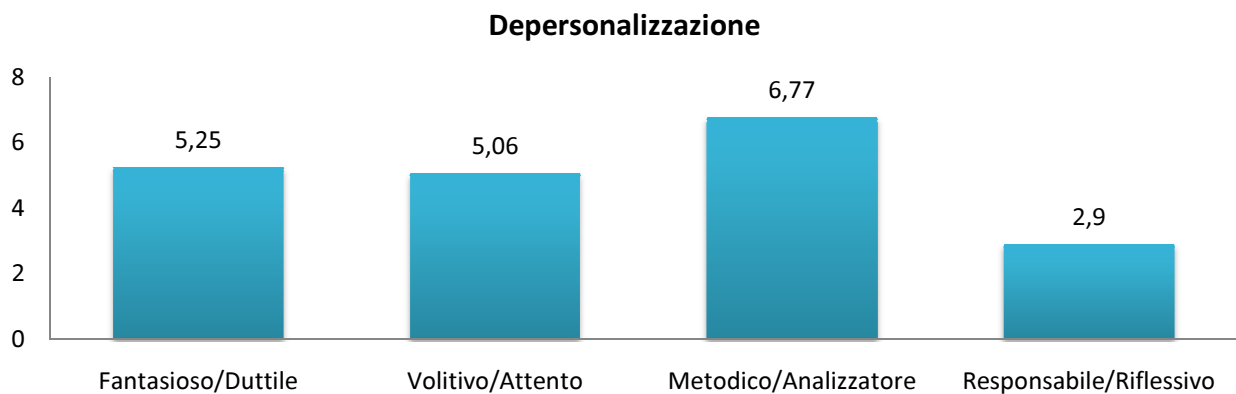


Figura 13 - medie scala Depersonalizzazione per ciascuna Organizzazione di Significato Personale

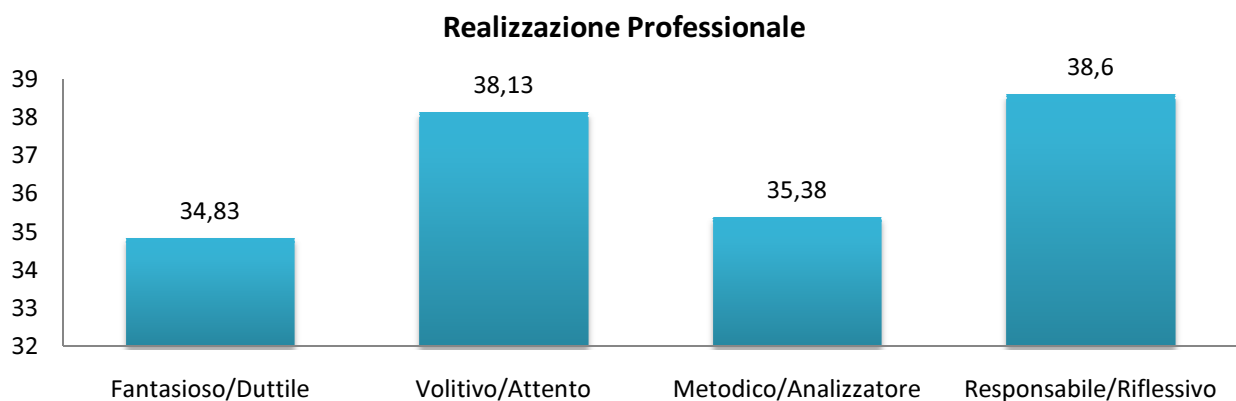


Figura 14 - medie scala Realizzazione Professionale per ciascuna Organizzazione di Significato Personale

I risultati ottenuti permettono di rifiutare, almeno parzialmente, l'ipotesi nulla $H0_1$, potendo affermare che il tipo di Organizzazione di Significato Personale ha un effetto sui punteggi alle scale Esaurimento Emotivo e

Realizzazione Professionale. Non è possibile rifiutare l'ipotesi nulla per quanto riguarda la scala della Depersonalizzazione, le cui variazioni sono evidentemente imputabili ad altri fattori.

L'ipotesi alternativa prevedeva inoltre alcune specificazioni:

- a) Che le medie di "Esaurimento Emotivo" fossero più alte per "Fantasioso/Duttile" e "Responsabile/Riflessivo". I dati confermano questa ipotesi solo per "Fantasioso/Duttile", ma non per "Responsabile Riflessivo", anche se i soggetti di entrambe le Organizzazioni hanno medie più elevate degli altri.
- b) Che i punteggi alla scala "Realizzazione Professionale" fossero più elevati per i soggetti con Organizzazione di tipo "Volitivo/Attento", rispetto agli altri soggetti. Le analisi confermano le differenze significative tra questi soggetti e tutte le altre Organizzazioni, eccezion fatta per i soggetti del gruppo "Responsabile/Riflessivo", che inaspettatamente hanno le medie più elevate del campione, anche se non vi sono differenze sistematiche tra questa Organizzazione e le altre.
- c) Che le medie alla scala "Depersonalizzazione" fossero significativamente più elevate per i soggetti del gruppo "Metodico/Analizzatore". Nonostante la media di questo gruppo sia la più alta del campione, non è stato riscontrato alcun effetto significativo rispetto a questa dimensione del MBI.

Una delle ipotesi esplicative che si ritrovano in letteratura, riguardo alla Depersonalizzazione, fa riferimento all'età o al numero di anni di esperienza che una persona ha all'interno di un contesto educativo o d'aiuto, considerati fattori di rischio. Per questa ragione si effettuano due ANOVA, utilizzando prima la variabile indipendente "Numero di anni di insegnamento", poi la variabile indipendente "Età espressa in anni" per suddividere il campione in gruppi (esperienza: 1-5 anni, 6-15 anni, più di 15 anni; età: 20-30 anni, 31-40 anni, 41-50 anni, più di 60 anni) e confrontarne i punteggi alle scale del Maslach Burnout Inventory.

Età

I risultati mostrano un effetto significativo dell'età sulla dimensione della Depersonalizzazione ($F_{(4,559)}=8,074$; $p<0,001$; $\eta^2_p=0,055$). Non è invece significativo l'effetto dell'età sulle dimensioni dell'Esaurimento Emotivo ($F_{(4,559)}=1,213$; $p=0,304$; $\eta^2_p=0,009$) e della Realizzazione Professionale ($F_{(4,559)}=1,195$; $p=0,312$; $\eta^2_p=0,008$). L'ipotesi di partenza è che esista un *trend* lineare dei valori alla scala della Depersonalizzazione, per il quale i punteggi dovrebbero crescere con l'aumentare dell'età. I confronti *post hoc* (HSD di Tuckey) evidenziano una differenza significativa tra "20-30 anni" e "41-50 anni" ($D=-3,97$; $p<0,001$); tra "20-30 anni" e "51-60 anni" ($D=-2,50$; $p<0,05$) e tra "31-40 anni" e "41-50 anni" ($D=-2,22$; $p<0,05$). Nel campione, coerentemente con le ipotesi suddetta, c'è un incremento dei punteggi della Depersonalizzazione fino alla fascia "41-50 anni", poi però i punteggi tendono ad abbassarsi leggermente e a stabilizzarsi nel tempo.

Tabella 41 - statistiche descrittive MBI per fascia d'età

	Età	Media	S.D.
Esaurimento Emotivo	20-30	13,80	8,547
	31-40	13,92	9,547
	41-50	12,86	8,091
	51-60	12,07	7,682
	oltre 60	10,57	7,277
	Totale	13,14	8,490
Depersonalizzazione	20-30	3,96	3,940
	31-40	5,71	5,969
	41-50	7,93	6,829
	51-60	6,46	7,064
	oltre 60	6,29	5,880
	Totale	6,04	6,212
Realizzazione Professionale	20-30	36,86	6,185
	31-40	36,01	7,627
	41-50	35,28	8,130
	51-60	35,54	8,884
	oltre 60	32,56	5,860
	Totale	35,88	7,736

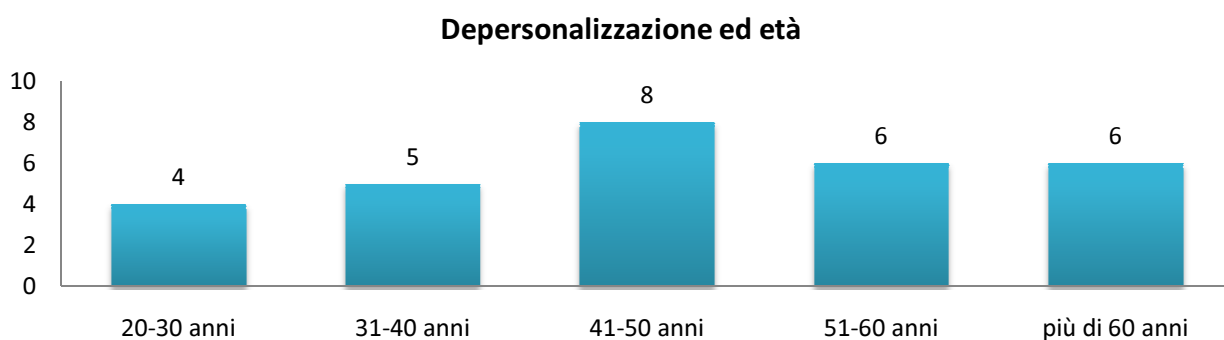


Figura 15 - medie scala Depersonalizzazione, secondo le fasce d'età

Tabella 42 - ANOVA per l'effetto dell'età sui punteggi del MBI

	F	Gradi di libertà (df)	Sig.	η^2_p
Esaurimento Emotivo	1,213	4	0,304	0,009
Depersonalizzazione	8,074	4	0,000*	0,055
Realizzazione Professionale	1,195	4	0,312	0,008

* effetto significativo

Anni di esperienza lavorativa

Anche in questo caso, i risultati mostrano un effetto significativo dell'esperienza lavorativa sulla dimensione della Depersonalizzazione ($F_{(2,549)}=6,179$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,022$). Non è invece significativo l'effetto dell'esperienza sulle dimensioni dell'Esaurimento Emotivo ($F_{(2,549)}=1,637$; $p=0,196$; $\eta^2_p=0,006$) e della Realizzazione Professionale ($F_{(2,549)}=1,993$; $p=0,137$; $\eta^2_p=0,007$). Anche in questo caso, come per l'età, si ipotizza un *trend* lineare dei valori alla scala della Depersonalizzazione, i cui punteggi dovrebbero crescere con l'aumentare dell'esperienza. I contrasti pianificati mostrano una differenza non significativa tra "1-5 anni" e "6-15 anni" ($D=-0,362$; $p=0,643$). È significativa invece la differenza tra "6-15 anni" e "più di 15 anni" ($D=1,755$; $p<0,05$).

Tabella 43 - statistiche descrittive MBI per anni di esperienza

	Anni di esperienza	Media	S.D.
Esaurimento Emotivo	1-5 anni	14,59	10,378
	6-15 anni	12,97	8,302
	più di 15 anni	12,69	7,746
	Totale	13,10	8,432
Depersonalizzazione	1-5 anni	5,48	5,687
	6-15 anni	5,12	5,184
	più di 15 anni	7,05	7,057
	Totale	6,02	6,204
Realizzazione Professionale	1-5 anni	35,31	6,970
	6-15 anni	36,71	7,315
	più di 15 anni	35,38	8,424
	Totale	35,91	7,787

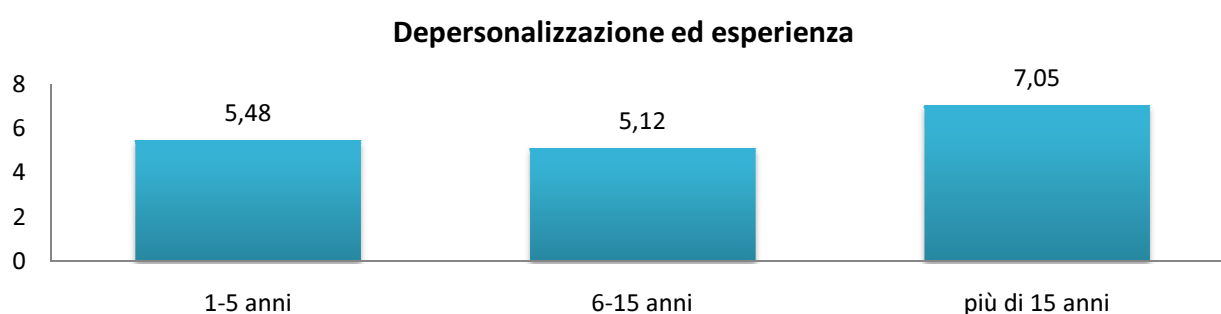


Figura 16 - medie scala Depersonalizzazione, secondo gli anni di esperienza lavorativa

Tabella 44 - ANOVA per l'effetto dell'età sui punteggi del MBI

	F	Gradi di libertà (df)	Sig.	η^2_p
Esaurimento Emotivo	1,637	2	0,196	0,006
Depersonalizzazione	8,074	2	0,000*	0,022
Realizzazione Professionale	1,993	2	0,137	0,007

* effetto significativo

H0₂: eventuali differenze nelle frequenze delle fonti di supporto sociale indicate dai soggetti, rispetto alla propria Organizzazione di Significato Personale, sono attribuibili al caso.

Nel campione esaminato, sia le categorie di supporto sociale indicate dai soggetti, sia le quattro Organizzazioni di Significato Personale non sono equamente rappresentate. Ciò ha impedito la costruzione di una tabella di contingenza che non violasse un assunto per il calcolo del χ^2 di Pearson (nessuna cella con frequenze attese inferiori a 5) utilizzando tutte le categorie di supporto sociale previste (Strumentale, Emozionale, Misto, Nessuno). Si è proceduto quindi eliminando dalle analisi la categoria ‘Supporto Misto’, indicata come fonte prevalente solo da un soggetto. Ciò non ha consentito di risolvere del tutto il problema (per la scarsa rappresentazione dell’OSP Responsabile/Riflessiva nel campione), ma ha permesso di mantenere il numero di celle con frequenze attese inferiori a 5 al di sotto del 20% (limite considerato accettabile per un campione ampio, come quello preso in esame nella presente ricerca). Le analisi mostrano che non c’è un’associazione significativa tra il tipo di Organizzazione di Significato Personale dei soggetti e la tipologia di supporto sociale più utilizzata ($\chi^2=6,892$; $df=6$; $p>0,05$). Nonostante le problematiche evidenziate rispetto alle distribuzioni di frequenza, che aumentano la possibilità di commettere un errore del secondo tipo, la tendenza ad utilizzare fonti di supporto strumentale (in particolare il collega) è trasversale a tutto il campione. Si accetta quindi l’ipotesi nulla **H0₂**.

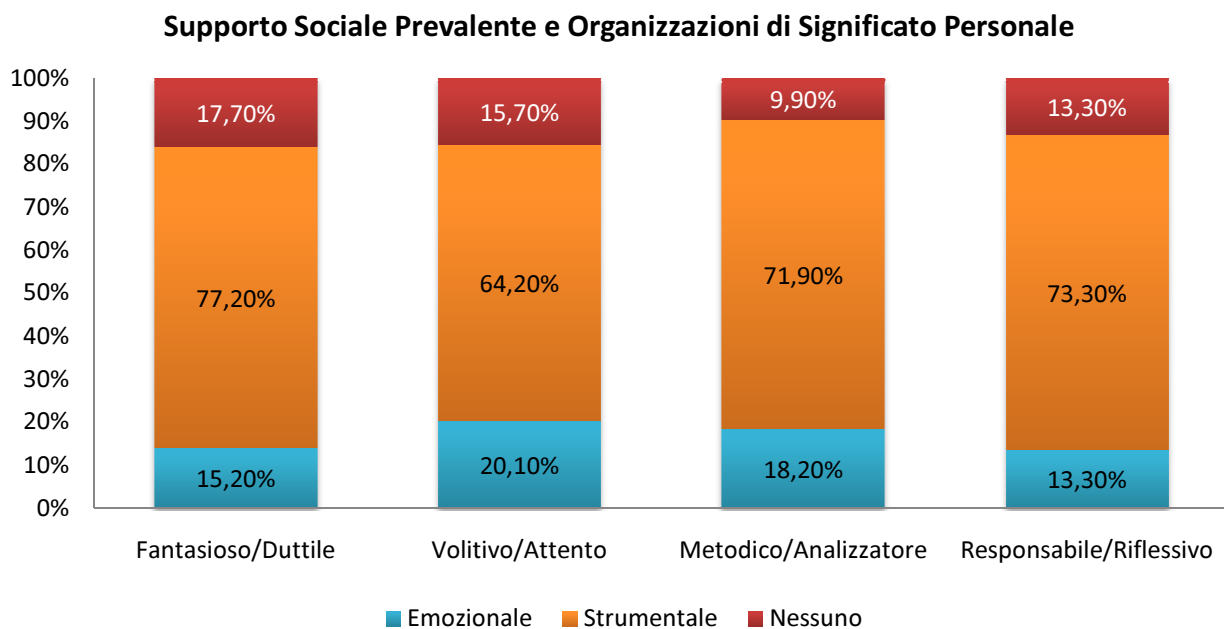


Figura 17 - tipo di supporto sociale prevalentemente indicato e Organizzazioni di Significato Personale

Sebbene il fenomeno richieda un’indagine sicuramente più approfondita, si decide di condurre ulteriori analisi per verificare se vi siano differenze nel numero di fonti di supporto sociale (indipendentemente da quale tipologia fosse la più frequente) a seconda del tipo di Organizzazione dei soggetti. Come per le scale

del MBI, anche i dati relativi al QSS violano l'assunto di normalità della distribuzione; si opta anche in questo caso per l'utilizzo di test non parametrici (test H di Kruskal-Wallis).

Emerge una differenza significativa tra i gruppi, solo rispetto al numero di fonti di Supporto Emozionale ($H=8,867$; $df=3$; $p<0,05$). Si effettuano confronti *post hoc* tra i gruppi, non evidenziando differenze significative in virtù della correzione di Bonferroni applicata al livello di significatività (portato da 0,05 a 0,008). Le differenze più sistematiche - entrambe con $p=0,016$ - rispetto al Supporto Emozionale, sono tra soggetti con Organizzazione di tipo Fantasiioso/Duttile e Responsabile/Riflessiva ($U=-2,404$; $r=-0,23$) e tra soggetti con Organizzazione di tipo Metodico/Analizzatore e Responsabile/Riflessivo ($U=-2,406$; $r=-0,15$).

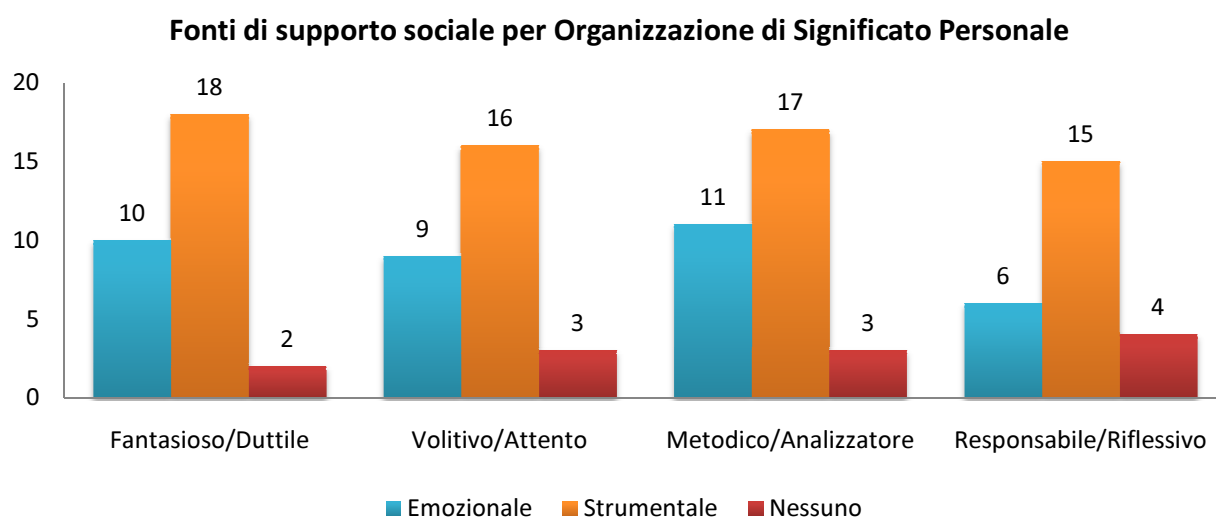


Figura 18 - medie fonti di supporto sociale per ciascuna Organizzazione di Significato Personale

Si nota (Figura 18) che i soggetti con Organizzazione Responsabile/Riflessiva in generale tendono ad indicare meno fonti di supporto sociale e a riferire di conseguenza più spesso di non aver ricevuto supporto da nessuno.

Tabella 45 - test H di Kruskal-Wallis per le differenze tra il numero di fonti di supporto sociale rispetto all'Organizzazione di Significato Personale

	Kruskal-Wallis H	Gradi di Libertà (df)	Sig.
Supporto Emozionale	8,867	3	0,031*
Supporto Strumentale	5,484	3	0,144
Nessun Supporto	2,315	3	0,507

* effetto significativo

Conclusioni e potenziali sviluppi della ricerca

In un contesto molto complesso, come certamente è quello scolastico, l'attività lavorativa è difficilmente valutabile attraverso criteri condivisi e che possano essere ritenuti validi – sia dall'utenza che dalla committenza – nella maggior parte delle situazioni (come invece solitamente succede ad esempio in un'azienda basata sulla propria produttività). A scuola non si può certo pensare di valutare la qualità del lavoro di un insegnante sulla base della media dei voti dei suoi allievi, né sulla media dei loro giudizi disciplinari. Occorre fare riferimento ad altri criteri e, soprattutto nel contesto sociale, politico e culturale italiano, la discussione è aperta, accesa e tende a produrre continui cambiamenti da questo punto di vista, senza avvicinarsi ad una soluzione definitiva. Un osservatore esterno, quindi, può trovarsi in difficoltà nel descrivere e valutare ciò che succede all'interno dell'ambiente scolastico, e questo, secondo l'approccio teorico su cui si poggia questa ricerca, produce come conseguenza che anche l'insegnante sia in difficoltà nel valutare se stesso, sia dal punto di vista della qualità del proprio operato, sia dal punto di vista delle dinamiche relazionali (con allievi, colleghi, dirigenti, genitori, ecc.). Gli insegnanti si trovano, quindi, molto frequentemente a fare ricorso al proprio modo soggettivo di dare senso a ciò che accade, sia dal punto di vista intrapsichico, che relazionale. Spesso forse non hanno altra scelta. Si suggerisce, attraverso i risultati di questa ricerca, che si predispongano per gli insegnanti maggiori strumenti per conoscere il proprio funzionamento, perché questo ha un impatto importante, e forse ancora troppo sottovalutato, su ciò che succede nella scuola. Oltre a conoscere le aree di potenziale difficoltà, infatti, è importante conoscere le modalità con cui ciascuno le legge e le affronta. I risultati ottenuti dimostrano che il modello delle Organizzazioni di Significato Personale spiegano alcune differenze individuali all'interno delle dimensioni del burnout, in questo campione, meglio di altri parametri più utilizzati in letteratura. Ciò è vero in particolare per quelle dimensioni che fanno riferimento ad aspetti più "personali", come lo stress percepito (Esaurimento Emotivo) e l'autostima e l'autoefficacia (Realizzazione Professionale), mentre per il cinismo e il disinvestimento dal lavoro (Depersonalizzazione) le ipotesi proposte in altri studi (un effetto dell'età e dell'esperienza lavorativa) trovano conferma anche in questo lavoro. Nonostante i buoni risultati ottenuti, però, non si vuole sostenere che il modello delle OSP sia in grado di spiegare *tutte* le differenze individuali. Anche gli *effect size* modesti sono coerenti con questa assunzione; non è certo ipotizzabile, né dal punto di vista teorico che metodologico, che il tipo di Organizzazione di Significato Personale sia responsabile di una porzione più ampia della variabilità dei dati. È evidente che debbano essere implicate anche altre ragioni di ordine socio-culturale e organizzativo. Scopo della ricerca è sottolineare l'importanza delle differenze individuali di attribuzione di significato all'esperienza nel determinare le aree di maggiore vulnerabilità al burnout. In questo senso, l'ipotesi alternativa della ricerca è stata articolata in modo da fare alcune previsioni, rispetto ai punteggi che ciascuna Organizzazione avrebbe dovuto avere nelle scale del Maslach Burnout Inventory. È stato trovato un riscontro per la maggior parte delle ipotesi alternative, dimostrando che il modello non solo è in grado di spiegare sufficientemente bene i dati osservati, ma consente anche di

fare delle previsioni. L'implicazione pratica è che, conoscendo qual è il modo prototipico di funzionamento di un insegnante, è possibile proporre percorsi formativi diversificati in modo strategico, anziché cercare di individuare quale sia il modello di intervento (o di prevenzione) che possa funzionare sufficientemente bene per tutti.

La seconda ipotesi di ricerca si basa sull'assunto che il modo in cui una persona si è costruita il significato delle proprie esperienze relazionali predica le aspettative personali rispetto alle richieste di aiuto e sostegno. Questo si sarebbe dovuto riflettere sulla tipologia di fonti di supporto sociale che un insegnante sceglie di utilizzare più frequentemente. Ciò non è vero in questo campione, in cui non c'è diversificazione nelle fonti di supporto utilizzate. Le possibili interpretazioni di questo fenomeno sono diverse: gli insegnanti non credono che, al di là dei colleghi, altre fonti potrebbero rivelarsi utili; gli insegnanti hanno la percezione che non ci siano altre fonti disponibili a fornire un supporto; gli insegnanti hanno la percezione che le problematiche che riguardano la scuola vadano affrontate e risolte all'interno della scuola; gli insegnanti sentono che il supporto che ricevono – anche solo da un collega – sia sufficiente. I risultati, purtroppo, sono contraddittori e non consentono di suggerire una di queste interpretazioni come la più plausibile. Da un lato troviamo infatti un numero inaspettatamente ampio di insegnanti (11% dei soggetti) che riferiscono di non fare ricorso ad alcuna fonte di supporto; ciò dovrebbe far propendere per una delle prime due interpretazioni (le fonti non ci sono, oppure sono inutili). Dall'altro lato, però, gli insegnanti si dichiarano piuttosto soddisfatti del supporto ricevuto, e ciò può essere dovuto ad una cultura della scuola come di un ambiente che deve essere in grado (ed evidentemente ci riesce) di affrontare e risolvere i propri problemi usando risorse interne, oppure al fatto che gli insegnanti trovino nel collega tutto ciò di cui sentono il bisogno.

La presente ricerca, pur avendo mostrato interessanti risultati rispetto alle differenze individuali nella vulnerabilità al burnout degli insegnanti, ha evidenziato una serie di ambiti in cui sono necessari approfondimenti. Come già evidenziato, dovrebbe essere studiato più in profondità il modo in cui gli insegnanti (ma in generale tutto il personale scolastico) percepiscono e utilizzano le reti di supporto sociale. I risultati hanno infatti evidenziato una certa limitatezza di queste reti, senza però fornire una chiave di lettura chiara per poter interpretare questo fenomeno. Rispetto al modello delle Organizzazioni di Significato Personale, invece, almeno due sono gli ambiti di approfondimento. In primo luogo dal punto di vista teorico, in cui già in questo lavoro sono state suggerite ipotesi di integrazione con altri modelli, come quello delle Unità Cognitivo-Affettive (Mischel & Shoda, 1995). Inoltre, il modello suggerisce la possibilità di fare delle assunzioni rispetto alle differenze individuali nelle strategie di regolazione delle emozioni. Questo ha sicuramente delle implicazioni pratiche all'interno dell'ambito scolastico, sia per quanto riguarda i vissuti degli insegnanti nei confronti degli allievi e delle famiglie, sia rispetto alla loro capacità di riconoscimento, validazione e regolazione delle emozioni negli studenti. È un'area di ricerca sicuramente molto interessante

e che merita e richiede un approfondimento. Infine, ulteriori ricerche sono necessarie rispetto alla misurazione del costrutto delle Organizzazioni di Significato Personale. Infatti, è stato possibile suggerire anche all'interno di questa ricerca (che comunque non ha tra i suoi obiettivi lo sviluppo di uno strumento di assessment) come, in contesti non clinici, sia possibile costruire strumenti più semplici e potenzialmente più efficaci di quelli presenti in letteratura, che sono più orientati allo studio di popolazioni cliniche. È già in fase di pubblicazione un questionario piuttosto promettente in questo senso (Nardi, Arimatea, Giovagnoli, Blasi, Bellantuono, & Rezzonico, on submission), ma lo sviluppo di altri strumenti – magari anche qualitativi, vista la profondità e la complessità del costrutto – può essere comunque importante per gli studi di validità convergente.

Bibliografia

- Adams, P. L. (1973). *Obsessive children: A sociopsychiatric study*. New York: Brunner/Mazel.
- Ahola, K., Honkonen, T., Virtanen, M., Aromaa, A., & Lonnqvist, J. (2008). Burnout in relation to age in the adult working population. *Journal of Occupational Health* , 362-365.
- Alarcon, G., Eschelman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress* , 244-263.
- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli, C., & Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In B. Ligorio, & C. Pontecorvo, *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 215-224). Roma: Carocci.
- Albanese, O., Doudin, P.-A., Farina, E., Fiorilli, C., & Strepparava, M. G. (2007). Rischi e risorse nella professione insegnante. In A. Delle Fave, *La condivisione del benessere. Il contributo della Psicologia Positiva* (pp. 231-247). Milano: Franco Angeli.
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., & Zorzi, F. (2008). La promozione del benessere negli insegnanti. In C. Guido, & G. Verni, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente* (pp. 85-108). Bari: Ufficio scolastico regionale Puglia, Ufficio scolastico provinciale di Bari, Comitato Tecnico provinciale Educazione.
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., & Zorzi, F. (in press). Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise, *Santé et bien-être dans l'enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Arciero, G. (2002). *Studi e dialoghi sull'identità personale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arciero, G., & Guidano, V. F. (2000). Experience, explanation, and the quest for coherence. In R. A. Neimeyer, & J. D. Raskin, *Constructions of disorder* (pp. 91-118). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arciero, G., Gaetano, P., Maselli, P., & Gentili, N. (2005). Identity, Personality and Emotional Regulation. In A. Freeman, M. J. Mahoney, & P. DeVito, *Cognition and Psychotherapy* (pp. 261-272). New York: Springer Publishing Company, inc.
- Bara, B. G. (2005). *Nuovo manuale di psicoterapia cognitiva*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Barrera, M. J. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures and Models. *American Journal of Community Psychology* , 413-445.
- Barrett, L. F., Lindquist, K. A., Bliss-Moreau, E., Duncan, S., Gendron, M., Mize, J., et al. (2007). Of Mice and Men: Natural Kinds of Emotions in the Mammalian Brain? A Response to Panksepp and Izard. *Perspectives on Psychological Science* , 297-311.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). The FFM personality dimensions and job performance. Meta-Analysis of meta-analyses. *International Journal of Selection and Assessment* , 9-30.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy* , 1129-1148.

- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal* , 163-281.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss (Volume 1) Attachment*. London: Hogarth.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss (Volume 2) Separation*. London: Hogarth.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss (Volume 3) Loss, Sadness and Depression*. London: Hogarth.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bruch, H. (1973). *Eating disorders: Obesity, anorexia nervosa and the person within*. New York: Basic Books.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Camras, L. A., Miyake, K., Oster, H., Wang, L., Cruz, J., Murdock, A., et al. (2002). Observing Emotion in Infants: Facial expression, body behavior, and rater judgments. *Emotion* , 179-193.
- Carli, L., Pedrabissi, L., & Santinello, L. (1994). Contributo all'adattamento italiano del Matthews Burnout Scale for Employees. *Bollettino di Psicologia Applicata* , 59-66.
- Cervone, D., & Shoda, Y. (1999). Social-cognitive theories and the coherence of personality. In D. Cervone, & Y. Shoda, *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization* (pp. 3-33). New York: Guilford Press.
- Cherniss, C., & Krantz, D. L. (1983). The ideological community as an antidote to burnout in the human services. In B. A. Forder, *Stress and burnout in the human service professions* (pp. 198-212). New York: Pergamon.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis* , 7-19.
- Collins, N. L., Ford, M. B., & Feeney, B. C. (2010). An attachment-theory perspective on social support in close relationship. In L. M. Horowitz, & S. Strack, *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment and Therapeutic Interventions* (pp. 209-213). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Crittenden, P. M. (2008). *Il modello dinamico-maturativo dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Crittenden, P. M. (2000). Moldear la arcilla. El proceso de construcción del self y su relación con la psicoterapia. *Revista de Psicoterapia* , 67-82.
- Favretto, G., & Comucci Tajoli, A. (1988). *Insdegnare oggi: soddisfazione o stress?* Milano: Franco Angeli.
- Finch, J. E., Okun, M. A., Pool, G. J., & Ruehlman, L. S. (1999). A comparison of the influence of conflictual and supportive social interaction on psychological distress. *Journal of Personality* , 581-622.
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e Funzione Riflessiva Selected papers of Peter Fonagy and Mary Target*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frankl, V. E. (1964). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. London: Hodder & Stoughton.

- Freud, A. (1965). *Normality and Pathology in Childhood. Assessments of Development*. New York: International Universities Press, Inc.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertso, & C. S. Weinstein, *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galton, F. (1886). Regression Towards Mediocrity in Hereditary Stature. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* , 246-263.
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills: Sage.
- Guidano, V. F. (1992). *Il Sè nel suo divenire*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guidano, V. F. (1988). *La Complessità del Sè*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guidano, V. F. (2008). *La psicoterapia tra arte e scienza*. Milano: Franco Angeli.
- Guidano, V. F. (2010). *Le Dimensioni del Sè. Una lezione sugli ultimi sviluppi del modello post-razionalista*. Roma: Alpes Italia.
- Guidano, V. F. (2005). Lo sviluppo del Sè. In B. G. Bara, *Nuovo manuale di psicoterapia cognitiva (seconda edizione). Volume Primo. Teoria*. (pp. 134-152). Torino: Bollati Boringhieri.
- Guidano, V. F. (2007). *Psicoterapia cognitiva post-razionalista*. Milano: Franco Angeli.
- Guidano, V. F., & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders*. New York: Guilford.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* , 495-513.
- Halbesleben, J. R. (2006). Sources of Social Support and Burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model. *Journal of Applied Psychology* , 1134-1145.
- Hiatt, S. W., Campos, J. J., & Emde, R. N. (1979). Facial Patterning and Infant Emotional Expression: Happiness, Surprise, and Fear. *Child Development* , 1020-1035.
- Hiatt, S. W., Campos, J. J., & Emde, R. N. (1979). Facial Patterning and Infant Emotional Expression: Happiness, Surprise, and Fear. *Child Development* , 1020-1035.
- Higgins, E. T. (1992). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Journal of Language and Social Psychology* , 107-131.
- Higgins, E. T. (1998). The aboutness principle: A pervasive influence on human inference. *Social Cognition* , 173-198.
- Holahan, C. j., moos, r. H., Holahan, C. K., & Brennan, P. L. (1997). Social Context, Coping Strategies, and Depressive Symptoms: An Expanded Model With Cardiac Patients. *Journal of Personality and Social Psychology* , 918-928.

- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science* , 260–280.
- Izard, C. E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology* , 1-25.
- Jöreskog, K. G. (2005, Febbraio 10). *Structural Equation Modeling with Ordinal Variables using LISREL*. Retrieved Maggio 04, 2010, from SSI central: <http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/ordinal.pdf>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress* , 192-207.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review . *Educational research* , 146-152.
- Lakey, B. (2010). Social Support: basic research and new strategies for intervention. In J. E. Maddux, & J. P. Tangney, *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology* (pp. 176-194). New York: Guilford Press.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. I. Kirshner, & J. A. Whitson, *Situated Cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly* , 51-64.
- Mackay, N. (2003). Psychotherapy and the Idea of Meaning. *Theory & Psychology* , 359–386.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human Change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Mainardi Peron, E., & Saporiti, S. (1995). *Stress ambientale. Un approccio psicologico*. Roma: Carocci.
- Mannino, G. (2005). Le 'Organizzazioni di Significato Personale': un modello a tre dimensioni. *Rivista di Psichiatria* , 17-25.
- Maslach, C. (1992). *La sindrome del burnout: il prezzo dell'aiuto agli altri*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981a). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981b). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior* , 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles* , 837-851.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). *Burnout e organizzazione*. Trento: Erickson.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology* , 397-422.
- Matlin, M. W. (2004). *The psychology of women*. Belmont, CA.: Thomson Wadsworth.
- Mesquita, B., Barrett, L. F., & Smith, E. R. (2010). *The Mind in Context*. New York: Guilford Press.

- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review* , 252-283.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology* , 1-22.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review* , 246-268.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (2010). The situated person. In B. Mesquita, L. F. Barrett, & E. R. Smith, *The Mind in Context* (pp. 149-173). New York: Guilford Press.
- Morgeson, F. P., Campion, M. A., Dipboye, R. L., Hollenbeck, J. R., Murphy, K., & Schmitt, N. (2007). Reconsidering the use of personality tests in personnel selection contexts. *Personnel Psychology* , 683-729.
- Nagy, S., & Davis, L. G. (1985). Burnout: a comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological Reports* , 1319-1326.
- Nardi, B. (2007). *CostruirSi*. Milano: Franco Angeli.
- Nardi, B., Arimatea, E., Giovagnoli, S., Blasi, S., Bellantuono, C., & Rezzonico, G. (n.d.). The Mini Questionnaire of Personal Organization (MQPO): validation of a new Post-Rationalist Personality questionnaire. *On submission* .
- Ng, T. W., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior* , 1057-1087.
- Panksepp, J. (2007). Neurologizing the Psychology of Affects: How appraisal-based constructivism and basic emotion theory can coexist. *Perspectives in Psychological Science* , 281–296.
- Parkinson, B. (2008). Emotions in direct and remote social interaction: Getting through the spaces between us. *Computers in Human Behavior* , 1510-1529.
- Pedrabissi, L., & Santinello, M. (1992). "Locus of control", supporto sociale, burnout in un campione di insegnanti della scuola dell'obbligo. *Studi di Psicologia dell'Educazione* , 33-40.
- Peisah, C., Latif, E., Wilhelm, K., & Williams, B. (2009). Secrets to psychological success: why older doctors might have lower psychological distress and burnout than younger doctors. *Aging & Mental Health* , 300-307.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Picardi, A., & Mannino, G. (2001). Le organizzazioni di significato personale: verso una validazione empirica. *Rivista di Psichiatria* , 224-233.
- Picardi, A., Mannino, G., Arciero, G., Gaetano, P., Pilleri, M. F., Arduini, L., et al. (2003). Costruzione e validazione del QSP, uno strumento per la valutazione dello stile di personalità secondo la teoria delle "organizzazioni di significato personale". *Rivista di Psichiatria* , 13-34.
- Pierce, G. R., Saranson, B. R., & Saranson, I. G. (1992). General and specific support expectations and stress as predictors of perceived supportiveness: An experimental study. *Journal of Personality and Social Psychology* , 297-307.

- Pines, A., & Aronson, E. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Press.
- Procaccini, J., & Kiefaber, M. (1983). *Parent burnout*. New York: Doubleday.
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior* , 168–185.
- Randall, K. (2007). Examining the relationship between burnout and age among Anglican clergy in England and Wales. *Mental Health, Religion & Culture* , 39-46.
- Raskin, J. D., & Neimeyer, R. A. (2003). Coherent Constructivism: A Response to Mackay. *Theory & Psychology* , 397-409.
- Reber, R., & Schwarz, N. (1999). Effects of perceptual fluency on judgements of truth. *Consciousness and Cognition* , 338-342.
- Reda, M. A. (1986). *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*. Roma: Carocci.
- Rezzonico, G. F., & Strepparava, M. G. (2004). Percorsi di nascita del mondo e di sé: i sogni e organizzazioni di personalità. In G. F. Rezzonico, & D. Liccione, *Sogni e psicoterapia. L'uso del materiale onirico in psicoterapia cognitiva* (pp. 127-179). Torino: Bollati Boringhieri.
- Ross, L., & Ward, A. (1996). Naive realism in everyday life: Implications for social conflict and misunderstanding. In E. S. Reed, E. Turiel, & T. Brown, *Values and knowledge* (pp. 103-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rossati, A., & Magro, G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* , N° 609.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett, *The handbook of emotions (3rd ed.)* (pp. 332--347). New York: Guilford Press.
- Schatzman, M. (1973). *Soul murder: persecution in the family*. New York: Random House.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International* , 204-220.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins, & M. Sorrentino, *Handbook of motivation and cognition: Vol 2. Foundations of social behavior* (pp. 527-561). New York: Guilford Press.
- Schwarz, N. (2010). Meaning in context. Metacognitive experiences. In B. Mesquita, L. F. Barrett, & E. R. Smith, *Meaning in Context* (pp. 105-125). New York: Guilford Press.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgements of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology* , 513-523.

- Schwarz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H., & Simons, A. (1991). Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology* , 195-202.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the framework of stress and coping process: a theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology* , 243-252.
- Schwarzer, R., & Leppin, A. (1991). Social Support and Health: A Theoretical and Empirical Overview. *Journal of Social and Personal Relationship* , 99-127.
- Schwarzer, R., Knoll, N., & Rieckmann, N. (2004). Social support. In A. Kaptein, & J. Weinman, *Health Psychology* (pp. 158-182). Oxford: Blackwell.
- Shaufeli, W. B., Bakker, A., Shaap, C., Kladler, A., & Hoogduin, C. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & Health* , 565-582.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper, & I. Robertson, *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.
- Shirom, A. (2003). Job Related Burnout. In J. C. Quick, & L. E. Tetrie, *handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 244-265). Washington, D.C.: American Psychology Association.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2005). Does burnout affect physical health? A review of the evidence. In A. Antoniou, & C. L. Cooper, *Research Companion to Organizational Health Psychology* (pp. 599-622). Cheltenham: Edward Elgar.
- Sirigatti, S., & Stefanile, C. (1993). *MBI - Maslach Burnout Inventory: Adattamento Italiano*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcome. *Journal of Vocational Behavior* , 487-506.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress: Stress in the teaching professions*. London: Routledge.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* , 3-48.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability: a heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology* , 207-232.
- Van der Kink, J., & van Dijk, F. (2003). Dutch practice guidelines for managing adjustment disorders in occupational and primary health care. *Scandinavian Joournal of Work Environment and Health* , 478-487.
- Van Mechelen, I. (2009). A royal road to understanding the mechanisms underlying person-in-context behavior. *Journal of Research in Personality* , 179-186.
- Vansteeland, K., & Van Mechelen, I. (2006). Individual differences in anger and sadness: Pursuit of active situational features and psychological processes. *Journal of Personality* , 871-909.

- Vansteelandt, K., & Van Mechelen, I. (1999). Individual differences in situation-behavior profiles: A triple typology model. *Journal of Personality and Social Psychology* , 751-756.
- Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York: North Holland.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language (trad. it. "Pensiero e linguaggio")*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker-Andrews, A. S. (2008). Intermodal emotional processes in infancy. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett, *Handbook of Emotions* (pp. 364-375). New York: Guilford Press.
- Winkielman, P., Schwarz, N., Reber, R., & Fazendeiro, T. (2003). The hedonic marking of processing fluency: Implications for evaluative judgment. In L. Scott, & R. Batra, *Persuasive imagery: A consumer response perspective* (pp. 75-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Witkin, H. A. (1978). *Cognitive styles in personal and cultural adaptation. The 1977 Heinz Werner Lectures*. Worcester: Clark University Press.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1977). Field Dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin* , 661-689.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-Dependent and Field-Independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research* , 1-64.
- World Health Organization. (1994). *ICD-10, International Classification of Diseases*. Geneva.