

Stress e insegnamento: contributo all'indagine sulle strategie di coping degli insegnanti in Italia

Riccardo Sartori - Cristina Maria Rappagliosi

*Università degli Studi di Verona,
Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia*

riccardo.sartori@univr.it
cristina.rappagliosi@univr.it

STRESS AND TEACHING: A CONTRIBUTION TO THE ENQUIRY ON THE COPING STRATEGIES OF TEACHERS IN ITALY

ABSTRACT

The paper presents the results of a study carried out with 254 teachers from North, Central and South Italy belonging to primary and secondary schools. In the last decade, the Italian school system has experienced a series of radical changes that have forced teachers to deeply modify their methods and conception of work. This has caused them to continually adapt and readapt, thereby becoming more vulnerable to stress. Nevertheless, some of them seem to be more capable of facing problematic events. This study aimed to analyse which coping strategies teachers adopt when they find themselves dealing with difficult situations or stressful events. To this end, a questionnaire was used, consisting of: 12 items for personal data, 28 items from the «Brief Cope» («Coping orientation to problems experienced» by Carver, Scheier, & Weintraub, 1989), 21 items from the Italian version by Caprara (2001) of Bandura's Teacher Self-efficacy Scale (1977) and 12 items from the Motivation Questionnaire by Galati, Fassio and Viarengo (2006). Results show that the coping strategies adopted by Italian teachers are in relation to gender (males and females use the same strategies with different frequencies), age and service (young and old use different strategies) and the perception of self-efficacy. Self-efficacy is also in relation to teachers' motivation to work.

Keywords: Coping strategies, Motivation, Self-efficacy, Stress, Teaching.

1. INTRODUZIONE

Oggi le innovazioni sul versante scolastico sono all'ordine del giorno. Spesso la velocità con cui si susseguono non concede il tempo di sperimentarle e assimilarle. La scuola cambia e non solo in termini di strutture, programmi, tecnologie e norme. Il cambiamento coinvolge, prima di tutto, chi quotidianamente opera in essa: gli insegnanti.

La letteratura sullo stress degli insegnanti (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003; Rasclé, Cosnefroy, & Quintard, 2009; Van Horn, Schaufeli, Green-glass, & Burke, 1997) attesta quanto questo lavoro sia diventato nel tempo gravoso, privo di certezze, di riconoscimenti, di soddisfazione e spesso anche di tutela; e sottoponga coloro che praticano questo mestiere a pesanti conseguenze sotto il profilo fisico, comportamentale e psicologico.

Fra i principali stressor legati alla funzione d'insegnante, citati in numerose ricerche (Côté, Bertrand, & Gosselin, 2009; Favretto & Rappagliosi, 2009), spiccano: il sovraccarico di lavoro, l'ambiguità di ruolo (Betoret, 2006), la mancanza di motivazione degli allievi, la disciplina da mantenere in classe, i cambiamenti da affrontare, le cattive condizioni di lavoro (Kyriacou, 2001), la mancanza di sostegno da parte dei colleghi e della direzione, la gestione dei problemi di comportamento degli allievi (Chaplain, 2008). A tutto ciò si aggiungano le forti richieste emozionali (Maslach & Leiter, 2000) e le sfavorevoli condizioni di lavoro (Farber, 2000), che farebbero perdere agli insegnanti idealismo, energia e motivazione. E ancora: lo scontro tra aspettative idealizzate e le condizioni reali di lavoro (Mark, Pierce, & Molloy, 1990), fattori che vengono considerati importanti cause di stress e di burn-out (Maslach & Leiter, 2000).

Molte ricerche, però, non si limitano ad indagare le conseguenze dello stress sulla salute e sul benessere psicofisico, ma propongono analisi più complesse e complete, che considerino anche le relazioni tra stress, soddisfazione lavorativa, motivazione al lavoro e strategie di coping. Questo perché gli studi che indagano esclusivamente le fonti di stress degli insegnanti, pur molto interessanti, non permettono tuttavia di valutare il grado di controllo che gli insegnanti possono esercitare sulle diverse situazioni (Côté, Bertrand, & Gosselin 2009).

Alcuni modelli di analisi dello stress professionale hanno focalizzato la loro attenzione sul ruolo centrale assunto dalle valutazioni cognitive e dalle strategie di coping a cui le persone ricorrono e sulle conseguenze psicosociali di tutto ciò (Long, Kahn, & Shutz, 1992; Terry, Tonge, & Callan, 1995).

Un grande quesito di fondo che ispira gli studiosi è capire il motivo per cui alcuni individui sono in grado di adattarsi anche in situazioni che sfuggono al controllo.

Sulla base di queste considerazioni, ci sembra importante analizzare le modalità con cui gli insegnanti italiani tentano di adattarsi alle nuove situazioni professionali e di gestire gli eventi destabilizzanti, considerando anche la loro percezione di autoefficacia e la loro motivazione al lavoro.

2. STRESS E STRATEGIE DI COPING

Esiste una copiosa letteratura sul coping inteso come meccanismo che permette di far fronte a situazioni che generano stress e che porta a mettere in atto delle strategie per gestire i problemi e le conseguenze ad essi collegate. La concezione iniziale di coping come tratto di personalità relativamente stabile legato a differenze individuali di vulnerabilità e di reazione agli eventi destabilizzanti ha ceduto il passo, nel tempo, a una concezione opposta che considera il coping come un processo (Lazarus, 1993) e lo ritiene mutevole in rapporto sia al tempo sia ai contesti situazionali in cui si verifica. Le diverse ricerche sul coping sono state contrassegnate da un alternarsi di questi due approcci, con rinnovato interesse ed enfattizzazione di volta in volta o dei fattori disposizionali (i tratti) oppure dei fattori situazionali. Le diverse proposte teoriche presentano quindi un panorama eterogeneo e variegato.

Tra gli orientamenti teorici più rilevanti rientra la teoria cognitivo-transazionale, proposta da Lazarus e collaboratori (Lazarus, 1968 e 1991; Folkman & Lazarus, 1984 e 1987; Folkman, 1992), che considera i processi sottesi a interazioni e adattamenti («transazioni») che avvengono tra la persona e l'ambiente; la persona viene vista come agente attivo, in grado di influenzare l'impatto degli eventi stressanti attraverso strategie emotive, cognitive e comportamentali. Lazarus e Folkman (1984, p. 141) definiscono il coping come «gli sforzi cognitivi e comportamentali per trattare richieste specifiche interne o esterne (e i conflitti tra esse) che sono valutate come eccessive ed eccedenti le risorse di una persona». Ed è proprio a questo approccio teorico che noi abbiamo fatto riferimento.

Per quanto concerne la letteratura specifica, numerosi sono gli studi e le ricerche che hanno esaminato le problematiche relative al coping degli insegnanti e ai loro tentativi di adattamento al ruolo, al compito, al succedersi di continui e rapidi cambiamenti.

Alcuni insegnanti, però, riescono ad affrontare meglio di altri le situazioni difficili, senza subire le pesanti conseguenze legate alla percezione di mancanza di controllo e alla sensazione di inadeguatezza. Si è visto come strategie attive di coping tamponino gli effetti dello stress sperimentato sul luogo di lavoro, migliorando il benessere emotivo (Chan, 1998).

Mearns e Cain (2003), nell'esaminare le caratteristiche di personalità che potrebbero favorire maggiormente l'adattamento degli insegnanti, riducendo il rischio di strain, suggeriscono di approfondire il ruolo svolto dal coping e dalle aspettative di regolamentazione degli stati d'animo negativi (*Negative Mood Regulation Expectancies* – NMR) sulla relazione tra stress occupazionale ed esperienze di burnout e distress. Le valutazioni che le persone formulano sui fattori professionali di stress e le percezioni che esse hanno degli eventi professionali difficili sarebbero fortemente influenzate dalla tendenza a sperimentare una vasta gamma di stati d'animo e di umore negativi (depressione, ansia, rabbia).

L'affettività negativa svolgerebbe, quindi, un ruolo essenziale nel caratterizzare la relazione stress-coping (Schaubroeck *et al.*, 1992) e ciò parrebbe suffragato da quanto sostenuto da Gunthert, Armeli e Cohen (1999), che hanno evidenziato come le persone con un'elevata affettività negativa generalmente sostengano di aver sperimentato un numero consistente di eventi interpersonali stressanti, formulino valutazioni più negative e ricorrano a strategie di coping inadeguate.

In relazione sempre alle aspettative NMR, vari sono gli studi che confermano che alte aspettative NMR predicono un uso maggiore di strategie di coping attivo e più bassi livelli di distress e di burnout (ad esempio, Mearns & Cain, 2003; Catanzaro & Mearns, 1999; Kirsch, 1990; Mearns, 1991; Catanzaro, 1993; Kassel, Jackson, & Unrod, 2000). Questo dato conferma che coloro che sono fortemente convinti di poter far fronte agli eventi stressanti risultano essere meno vulnerabili a tutte le loro conseguenze negative. E, dal momento che le aspettative di regolamentazione degli stati d'animo negativi possono essere concettualizzate come tratti stabili di personalità, chi li possiede potrebbe rimanere immune allo stress anche in situazioni catastrofiche.

Meno legati ai tratti di personalità e più in sintonia con la concezione del coping come processo che si attiva in uno specifico contesto sono i contributi di altri studiosi che prendono in esame le strategie prescelte dagli insegnanti di fronte a situazioni problematiche.

Da questi contributi si evince come molti insegnanti mostrino di mettere in atto delle strategie spontaneamente individuate da loro, per far fronte a eventi destabilizzanti e allo strain.

A tal proposito Borg e Falzon (1990), Pithers e Soden (1998), Travers e Cooper (1996) indicano le seguenti: provare a prendere i problemi in prospettiva, evitare gli scontri, provare a rilassarsi dopo il lavoro, affrontare il problema, controllare le proprie emozioni, dedicare più tempo a compiti particolari, parlare dei propri problemi e dei propri stati d'animo con gli altri, avere una vita familiare serena, provvedere anticipatamente a una pianificazione, riconoscere i propri limiti.

Cockburn (1996), invece, cita: comprendere il significato dell'insegnamento, preparare minuziosamente le lezioni, individuare l'aspetto positivo nelle situazioni, discutere delle proprie preoccupazioni con gli altri insegnanti della scuola, conoscere i propri alunni, seguire delle priorità, fare delle liste, condividere con i colleghi i momenti di svago e gli interessi comuni.

Benmansour (1998), infine, parla di: pianificare e organizzare, adottare strategie e tecniche d'insegnamento che migliorino le performance degli alunni, provare a essere più realistici, adattandosi alle circostanze, aumentare i propri sforzi, usare metodi d'insegnamento più motivanti, tentare di adattarsi ai problemi, parlare dei propri problemi con colleghi e amici, non attribuire un'importanza eccessiva ai problemi, rilassarsi dopo il lavoro, parlare dei problemi durante le riunioni.

Ci sono, però, studi (Miller, Brownell, & Smith, 1999; Maslach & Leiter, 2000; Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003) che considerano specifiche strategie di coping organizzativo rivolte a prevenire l'insorgenza del fenomeno stress o del burnout attraverso interventi sulla persona (approccio individuale) o sull'organizzazione (approccio organizzativo). Tali strategie sarebbero mirate a un processo di *problem solving* attivo, finalizzato a migliorare la collaborazione tra gli insegnanti, la relazione e la comunicazione sia con gli studenti che con i colleghi e altri aspetti di tipo organizzativo (Cooley & Yavanoff, 1996).

Tra le strategie di coping proposte da Rogers (1992) e da Pithers (1995) figura quella di adeguarsi alle norme che cambiano e, in base ad esse, cambiare la modalità di fare scuola.

Interessanti ci sembrano i contributi di Friedman (2000) e di Pithers e Fogarty (1995) che, nella prevenzione del burnout, hanno prospettato tre diversi livelli d'intervento *ad hoc*:

1. *livello professionale: workshop* per l'apprendimento di nuove tecniche d'insegnamento, analisi di casi reali, simulazioni di situazioni di classe, insegnamento per la costituzione di gruppi di aiuto-aiuto;
2. *livello dei rapporti professionali*: corsi sui vari stili di docenza e *workshop* sulle svariate tecniche di gestione dello stress (training autogeno, gestione dei conflitti, ecc.);
3. *livello organizzativo*: analisi e pianificazione di corsi per l'apprendimento di tecniche di gestione di una classe, di *problem solving*, di coinvolgimento dei docenti nel *decision making*, tecniche comunicative.

Kyriacou e Harriman (1993) operano, invece, una distinzione tra *direct-action strategies* e *palliative strategies*, sottolineando come per lo stress correlato al lavoro sia meglio adottare strategie di coping ad azione diretta. Il primo passo è quello di cercare di individuare la causa dello stress e, successivamente, tutte le strategie che possono essere messe in atto per rimuoverla.

Cinque sono le modalità attraverso le quali si può tentare di eliminare direttamente la fonte di stress:

1. operare un attacco diretto;
2. aumentare l'abilità nell'agire;
3. adattarsi alla situazione;
4. rimuovere la fonte di stress;
5. cercare l'aiuto dei colleghi.

Ci sono, però, delle fonti di stress che non sono gestibili con l'azione diretta; in questi casi la strategia migliore per tentare di controllare le emozioni negative e la sensazione di disagio è di ricorrere al coping palliativo. Esso è una modalità rivolta non tanto a individuare e neutralizzare la fonte di stress (azione diretta), ma piuttosto a cercare di agire sulle sensazioni/emozioni della persona al fine di rendere la fonte di stress più tollerabile, seppur presente.

Le strategie palliative individuate sono di due tipi: tecniche mentali e tecniche fisiche. Queste tecniche palliative possono essere valide soprattutto quando il grado di energie mentali richiesto per sostenere lo stressor è prolungato nel tempo.

Infine, Griffith, Steptoe e Copley (1999) e Van Dick e Wagner (2001) descrivono in maniera particolareggiata alcune strategie maladattive adottate dagli insegnanti in condizioni di stress o di burnout e, fra quelle impiegate più frequentemente, troviamo delle vere e proprie forme di «ritirata», come, ad esempio, andare in prepensionamento o ricorrere all'assenteismo. Ci possono essere anche forme di distacco emotivo oppure un minore investimento di tempo e di energia nello svolgimento delle proprie mansioni o anche scelte più drastiche quali la scelta di cambiare lavoro.

Non va dimenticato quanto affermato da Cherniss (1980), che definisce il burnout una strategia di adattamento che comporta conseguenze negative sia per la persona che per l'organizzazione.

3. OBIETTIVI E IPOTESI DELLA RICERCA

Obiettivo della ricerca è rilevare quali strategie di coping gli insegnanti italiani mettono più frequentemente in atto quando si trovano ad affrontare situazioni difficili o eventi stressanti. Attraverso la raccolta di una serie di dati socio-anagrafici, inoltre, si è inteso incrociare variabili di tipo fattuale (ad esempio: genere ed età) con la dichiarazione di quanto frequentemente vengono scelte le 28 strategie di coping proposte agli insegnanti (attraverso lo strumento standardizzato *Brief Cope*). In particolare, si è voluto esplorare eventuali differenze di genere nella scelta delle strategie di coping; e se, e in che direzione, età e an-

zianità di servizio influenzano la scelta delle medesime strategie. Infine, si sono indagate le relazioni tra le strategie di coping messe in atto dagli insegnanti e l'autoefficacia percepita dagli stessi, attraverso la somministrazione della versione italiana del Questionario di Autoefficacia Percepita di Bandura (per gli strumenti utilizzati nella presente ricerca si veda la sezione *Strumenti e procedura*).

4. METODO

4.1. Partecipanti

All'indagine hanno partecipato 254 insegnanti italiani, 121 (48%) residenti al Nord (Verona, Vicenza, Mantova e Trento), 68 (27%) al Centro (Chieti e Pescara) e 65 (25%) al Sud (Napoli). Dei 254 insegnanti, 33 (14%) lavorano nella scuola materna, 159 (62%) nella scuola elementare (16 classe prima, 22 classe seconda, 29 classe terza, 23 classe quarta, 33 classe quinta e 36 più di una classe) e 62 (24%) nella scuola media (12 classe prima, 12 classe seconda, 9 classe terza e 29 più di una classe). Le variabili sesso ed età si distribuiscono come in Tabella 1.

Tabella 1. – Distribuzione dei partecipanti alla ricerca per sesso ed età.

	Età						E.S.
	Minimo	Massimo	Moda	Mediana	Media	D.S.	
Maschi (n = 27)	30	59	58	54	50.2	9.3	1.8
Femmine (n = 227)	27	65	45	45	45.0	8.6	0.6
TOTALE (N = 254)	27	65	45	45	45.0	8.7	0.6

Dividendo l'età in 5 classi, come in Tabella 2, esse risultano distribuirsi nei 254 partecipanti in modo approssimativamente normale.

Tabella 2. – Distribuzione dei partecipanti alla ricerca per classi di età.

CLASSI	FREQUENZA	FREQUENZA CUMULATA	PERCENTUALE	PERCENTUALE CUMULATA
27-30	15	15	5.90%	5.90%
31-40	68	83	26.8%	32.7%
41-50	97	180	38.2%	70.9%
51-60	67	247	26.4%	97.3%
61-65	7	254	2.70%	100%

Dei 254 insegnanti, 161 (63%) sono coniugati, 93 (37%) non lo sono; 97 (38%) non hanno figli, mentre 157 (62%) hanno da 1 a 5 figli (52 uno, 78 due, 26 tre, 1 cinque). Nessuna differenza di genere tra coniugati e non coniugati, mentre i coniugati risultano avere figli in misura statisticamente maggiore rispetto ai non coniugati (*Chi-Quadrato* = 83.5, *gdl* = 4, $p < .001$). Ancora, 196 (77%) sono insegnanti curricolari, 58 (23%) insegnanti di sostegno (44 femmine), con una distribuzione molto simile tra Nord, Centro e Sud ($p > .05$). Infine, 195 (77%) hanno un contratto a tempo indeterminato, mentre 59 (23%), tutte femmine, a tempo determinato; 207 (81%) lavorano full-time, 47 (19%), tutte femmine, part-time. Anche la distribuzione di queste variabili non mostra differenze statisticamente significative tra Nord, Centro e Sud ($p > .05$).

In Tabella 3 viene riportata la distribuzione della variabile «anzianità di servizio» espressa in anni, mentre in Tabella 4 viene riportata la distribuzione della stessa variabile nei 254 insegnanti per classi di anzianità. Come si nota, la classe di anzianità più numerosa è quella 1-9, mentre le altre contano un numero uguale di insegnanti.

Tabella 3. – Distribuzione dei partecipanti alla ricerca per sesso e anzianità di servizio.

	ANZIANITÀ DI SERVIZIO						E.S.
	Minimo	Massimo	Moda	Mediana	Media	D.S.	
Maschi (n = 27)	3	39	37	29	24.9	11.3	2.2
Femmine (n = 227)	1	39	6	15	17.4	10.6	0.7
TOTALE (N = 254)	1	39	6	17	18.8	10.9	0.7

Tabella 4. – Distribuzione dei partecipanti alla ricerca per classi di anzianità.

CLASSI	FREQUENZA	FREQUENZA CUMULATA	PERCENTUALE	PERCENTUALE CUMULATA
1-9	77	77	30.4%	30.4%
10-19	59	136	23.2%	53.6%
20-29	59	195	23.2%	76.8%
30-39	59	254	23.2%	100%

4.2. Strumenti e procedura

L'importanza del coping è attestata dai numerosi studi compiuti su di esso, tuttavia manca ancora il consenso sui modi di concettualizzare e misurare il costrutto (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003). Gli strumenti di

misura, di conseguenza, sono spesso numerosi ed eterogenei, soprattutto per quanto concerne le strategie di evitamento e quelle centrate sulle emozioni (Hartmann, 2008).

Per misurare il coping degli insegnanti, nella nostra ricerca abbiamo utilizzato la versione breve del questionario sulle strategie di coping di Carver, Scheier e Weintraub (1989) che, come cornice teorica di riferimento, ha quella delineata da Lazarus e Folkman (1984) basata sul concetto di situazione stressante e sulla distinzione di coping centrato sul problema e di coping centrato sull'emozione.

Il *Cope* e il *Brief Cope* sono strumenti utilizzati per misurare la capacità della persona nell'affrontare situazioni stressanti (coping): la valutazione di tale capacità è correlata ad alcune variabili di natura psicosociale espresse in item che considerano l'aspetto disposizionale e situazionale che determinano la reazione agli eventi stressanti.

Il *Brief Cope* è un questionario di autovalutazione articolato in 13 dimensioni (strategie) di coping. Il *Brief Cope* è una versione ridotta del *Cope*, costituita da 28 item, articolati in 14 scale composta ciascuna da 2 item. Tali scale misurano le seguenti dimensioni del coping: (1) ristrutturazione positiva, cioè la capacità della persona di saper riconsiderare gli eventi secondo una valutazione positiva; (2) distogliere l'attenzione, ovvero la tendenza a evitare di riflettere sull'evento accaduto, concentrandosi su altro; (3) espressione, intesa come capacità di saper manifestare all'esterno i propri sentimenti; (4) uso del supporto strumentale, cioè la tendenza a contare, in situazioni di difficoltà, su consigli e aiuto di altri; (5) affrontare operativamente, l'attitudine cioè a concentrarsi sulla situazione e a elaborare strategie per migliorarla; (6) negazione, intesa come tendenza a negare quanto accaduto, fingendo che non si sia verificato; (7) religione, intesa come ricorso alla preghiera affidandosi alle proprie convinzioni religiose; (8) umorismo, la tendenza cioè a considerare con umorismo le situazioni, sdrammatizzandole; (9) disimpegno comportamentale, concepito come la rinuncia ad affrontare la situazione; (10) uso del supporto emotivo, la ricerca cioè di aiuto e sostegno emotivo da parte di altri; (11) uso di sostanze; (12) accettazione, intesa come capacità di convivere con le difficoltà; (13) pianificazione, cioè l'attitudine a individuare le strategie più adatte per risolvere la situazione; (14) autoaccusa, la tendenza cioè ad attribuire a se stessi il verificarsi degli eventi.

Questo strumento ha il vantaggio di misurare la capacità di coping sia in situazioni di normalità (*trait coping*) sia in situazioni che prevedono la presenza di una specifica situazione stressante (*state coping*); inoltre è stato convalidato da ricerche su popolazioni europee, compresa quella italiana (Scardaccione, 2008). Ciascun item viene valutato su una scala a 5 punti, da 0 (mai) a 4 (sempre).

Il questionario utilizzato per la presente indagine è composto anche di altri due strumenti, oltre il *Brief Cope*:

1. La versione italiana ad opera di Caprara (2001) del Questionario di Autoefficacia di Bandura (1977; anche in questo caso ogni item viene valutato su una scala da 0 = mai a 4 = sempre); esso misura due fattori: l'*autoefficacia personale* (item da 1 a 12) e l'*autoefficacia organizzativa* (item da 13 a 21), come confermato anche da una nostra analisi fattoriale (metodo delle componenti principali, due dimensioni estratte, cut-off di saturazione = .30);
2. Il Questionario sulla Motivazione di Galati, Fassio e Viarengo (2006).

Autoefficacia e motivazione sono considerate come due covariate del coping.

In questo lavoro riportiamo in particolare le analisi relative alle strategie di coping (*Brief Cope*), con qualche incursione anche nelle altre variabili misurate (variabili socio-anagrafiche, autoefficacia e motivazioni al lavoro), qualora esse risultassero in relazione con le strategie di coping e la loro analisi risultasse funzionale al tema qui trattato.

Dal momento che la ricerca si è avvalsa di questionari standardizzati già validati, non si è ritenuto necessario attuare un'indagine pilota per testare le caratteristiche psicometriche degli strumenti.

4.3. Risultati

Presentiamo qui di seguito le statistiche descrittive e inferenziali relative alle strategie di coping che gli insegnanti italiani di questa indagine dichiarano di mettere in atto con maggior frequenza nel caso di situazioni lavorative difficili da fronteggiare ed eventi potenzialmente stressanti. Data la numerosità, non è stato sempre possibile creare confronti statisticamente sensati tra gruppi diversi di insegnanti (ad esempio per provenienza geografica o ruolo). Vengono quindi riportati i confronti tra quei gruppi la cui numerosità statistica ha reso possibile condurre le analisi opportune. Per quanto riguarda i confronti di genere, si è proceduto ad un bilanciamento che mantenesse la numerosità campionaria dei maschi ($n = 27$) ed estraesse dal totale delle 227 femmine un numero congruo in base alla distribuzione di variabili socio-anagrafiche come l'età e l'anzianità di servizio. Per tale bilanciamento sono state estratte 30 femmine.

Relativamente alle strategie di coping, quelle che i 254 insegnanti dichiarano di utilizzare più frequentemente (media superiore a 3 = spesso) tra le 28 presentate loro mediante somministrazione del *Brief Cope* sono le quattro presentate in Tabella 5 (in ordine di media dalla più alla meno elevata).

Tabella 5. – Strategie di coping più utilizzate dai 254 insegnanti italiani (media superiore a 3).

N. ITEM	FORMULAZIONE ITEM	MEDIA	D.S.
14	Cerco di trovare una strategia per ciò che si deve fare	3.23	0.7
7	Metto in atto azioni per cercare di migliorare la situazione	3.21	0.8
2	Concentro i miei sforzi nel fare qualcosa per la situazione in cui mi trovo	3.15	0.8
25	Penso seriamente a quali mosse fare	3.10	0.8

Sembra quindi che gli insegnanti, quando si trovano ad affrontare situazioni stressanti, conservino capacità cognitive e comportamentali in grado di attivare le proprie risorse (*cerco, concentro i miei sforzi, penso seriamente*) e di metterle in campo (*metto in atto azioni*) per far fronte agli eventi. Questo va a favore dell'ipotesi che, nonostante tutto, gli insegnanti mantengano una loro lucidità anche in momenti difficili e perseguano razionalmente e fattivamente l'obiettivo di superare tali momenti.

Seguono le dieci strategie di coping presentate in Tabella 6 (media superiore a 2 = abbastanza).

Tabella 6. – Strategie di coping più utilizzate dai 254 insegnanti italiani (media superiore a 2).

N. ITEM	FORMULAZIONE ITEM	MEDIA	D.S.
20	Accetto la realtà del fatto che ciò è accaduto	2.87	1.0
13	Sono autocritico	2.77	0.9
17	Cerco di trovare qualcosa di buono in ciò che è accaduto	2.40	1.0
12	Cerco di vedere la cosa in una luce diversa per farla apparire più positiva	2.37	0.9
21	Esprimo le mie sensazioni negative	2.36	1.0
10	Cerco aiuto e consigli da parte di altri	2.29	0.9
24	Imparo a convivere	2.22	0.9
23	Cerco di ottenere dagli altri consigli o aiuto su ciò che è necessario fare	2.20	0.9
5	Cerco di ottenere un supporto emotivo dagli altri	2.02	1.0
15	Cerco conforto e comprensione negli altri	2.01	1.0

Assieme all'accesso alle risorse attraverso il pensiero, l'analisi cognitiva delle stesse e la messa in campo delle azioni necessarie al fronteggiamento, gli insegnanti italiani di questa rilevazione dichiarano da un lato di guardarsi dentro e fare anche autocritica, dall'altro di cercare aiuto strumentale (ad esempio: consigli) ed emotivo (ad esempio: supporto) nelle relazioni con gli altri. In pratica, sembrano fare tutto quanto è in loro potere, sia dal punto di vista

delle caratteristiche personali, sia dal punto di vista della rete di relazioni entro cui sono inseriti, per poter ristabilire l'equilibrio alterato dalla situazione distressante. Emergono però alcune differenze legate all'età anagrafica e all'anzianità di servizio (variabili che correlano tra loro per .89): gli insegnanti con età più elevata e maggiore anzianità di servizio sono meno disposti a scherzarsi sopra (bassa ironia) e a cercare aiuto e consigli (bassa socializzazione dei problemi), mentre tendono più dei giovani a negare quanto sta accadendo loro (Tabella 7, in ordine di correlazione r con l'età e l'anzianità di servizio, dalla più elevata alla meno, $p < .05$). Quest'ultimo atteggiamento (negazione) non aiuta a vedere la situazione per quella che è e ad analizzarla al fine di farvi fronte, ma anzi corrisponde a una sorta di evitamento cognitivo dei problemi.

Tabella 7. – Correlazioni statisticamente significative tra strategie di coping ed età/anzianità di servizio.

N. ITEM	FORMULAZIONE ITEM	MEDIA	D.S.	R ITEM/ETÀ	P
11	Ci scherzo sopra	1.8	1.0	– .43	.002
23	Cerco di ottenere dagli altri consigli o aiuto su ciò che è necessario fare	2.2	0.9	– .34	.014
10	Cerco aiuto e consigli da parte di altri	2.3	0.9	– .31	.019
3	Mi dico qualcosa del tipo: «questo non è reale»	0.7	1.0	+ .29	.031

Anche il genere di appartenenza influenza la scelta di alcune strategie di coping rispetto ad altre. Le cinque riportate in Tabella 8 (in ordine di significatività statistica, $p < .05$), sono preferite dalle femmine, le quali allora sembrano più disposte rispetto ai colleghi maschi (e rispetto anche agli insegnanti più anziani) ad aprirsi sulle loro difficoltà, rendere partecipi gli altri e cercare da loro supporto emotivo e strumentale (socializzazione dei problemi).

Tabella 8. – Confronto al t-test per campioni indipendenti tra maschi e femmine relativamente alle strategie di coping utilizzate.

N. ITEM	FORMULAZIONE ITEM	MEDIA		P
		M	F	
19	Faccio qualcosa per pensare di meno a questo, come andare al cinema, guardare la televisione, leggere, sognare ad occhi aperti, dormire, fare spese o altro ancora	0.9	2.1	.001
9	Dico cose che lasciano venir fuori i miei sentimenti spiacevoli	0.9	1.9	.019
7	Metto in atto azioni per cercare di migliorare la situazione	2.9	3.8	.018
14	Cerco di trovare una strategia per ciò che si deve fare	3.0	3.7	.030
27	Prego o medito	1.0	1.9	.033

Differenze di genere si riscontrano anche in uno dei 21 item del Questionario di Autoefficacia (Tabella 9), secondo il quale le femmine saprebbero coinvolgere più dei maschi i cosiddetti alunni difficili. Ancora una volta, quindi, le femmine sembrano più efficaci dei maschi nelle loro strategie di coping, al punto da sentirsi in grado di mettere in campo le risorse necessarie al coinvolgimento degli alunni più resistenti e di difficile gestione.

Tabella 9. – Confronto al t-test per campioni indipendenti tra maschi e femmine relativamente agli item del Questionario di Autoefficacia.

N. ITEM	FORMULAZIONE ITEM	MEDIA		P
		M	F	
27	So come coinvolgere nelle varie attività previste dal mio insegnamento anche gli alunni più resistenti e difficili	2.1	3.5	.019

Tabella 10. – Correlazioni statisticamente significative tra le strategie di coping e i due fattori del Questionario di Autoefficacia (efficacia personale, efficacia organizzativa).

N. ITEM	FORMULAZIONE ITEM	EFFICACIA	
		PERSONALE	ORGANIZZATIVA
2	Concentro i miei sforzi nel fare qualcosa per la situazione in cui mi trovo	.46	.20
3	Mi dico qualcosa del tipo: «questo non è reale»	–	.19
4	Rifiuto di credere che sia accaduto	–	.25
6	Rinuncio a cercare di occuparmene	–.39	–
7	Metto in atto azioni per cercare di migliorare la situazione	.41	–
10	Cerco aiuto e consigli da parte di altri	–.29	–.28
12	Cerco di vedere la cosa in una luce diversa per farla apparire più positiva	.38	.25
14	Cerco di trovare una strategia per ciò che si deve fare	.46	–
16	Rinuncio a tentare di affrontare la situazione	–.46	–
17	Cerco di trovare qualcosa di buono in ciò che è accaduto	.49	–
20	Accetto la realtà del fatto che ciò è accaduto	.37	–
22	Cerco di trovare conforto nella mia religione o nelle mie convinzioni spirituali	–	.19
23	Cerco di ottenere dagli altri consigli o aiuto su ciò che è necessario fare	–.24	–
24	Imparo a convivere	.34	–
25	Penso seriamente a quali mosse fare	.69	–
27	Prego o medito	–	.27

Per quanto riguarda l'esplorazione di eventuali relazioni tra il concetto di autoefficacia e quello di strategia di coping, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione r di Pearson tra ciascuna delle 28 strategie di coping e i due fattori misurati dal Questionario di Autoefficacia Percepita: l'efficacia personale e l'efficacia organizzativa (in Tabella 10 sono state riportate soltanto le correlazioni statisticamente significative per $p < .05$).

L'autoefficacia, inoltre, a sua volta, si correla con le motivazioni al lavoro degli insegnanti di questa indagine secondo l'andamento mostrato in Tabella 11 ($p < .05$).

Tabella 11. – Correlazioni statisticamente significative tra le motivazioni al lavoro degli insegnanti e i due fattori del Questionario di Autoefficacia (efficacia personale, efficacia organizzativa).

MOTIVAZIONE	EFFICACIA PERSONALE	EFFICACIA ORGANIZZATIVA
Realizzarmi	.24	–
Soddisfare i miei interessi	.21	–
È un'attività positiva/meritoria	.33	.31
Aumentare la mia autostima	–	–
Aiutare gli altri	.28	.22
Avere colleghi stimolanti	–	–
Avere un lavoro sicuro	–	–
L'incentivo economico	–	–

Qualche cenno sulle motivazioni al lavoro, non oggetto centrale di questo articolo, ci porta a riscontrare come «Realizzarmi» si correli in particolare con le strategie di coping 2: *Concentro i miei sforzi nel fare qualcosa per la situazione in cui mi trovo* ($r = .36$), e 14: *Cerco di trovare una strategia per ciò che si deve fare* ($r = .39$); «Soddisfare i miei interessi» con 2 ($r = .44$), 14 ($r = .34$) e 25: *Penso seriamente a quali mosse fare* ($r = .41$); «È un'attività positiva/meritoria» con 7: *Metto in atto azioni per cercare di migliorare la situazione* ($r = .45$) e 14. ($r = .42$). Tutte le strategie di coping appena riportate sono quelle che compaiono in Tabella 5 di questo lavoro, ovvero quelle che sono più frequentemente messe in atto dagli insegnanti italiani di questa indagine.

4.4. Discussione e conclusioni

Nell'affrontare situazioni difficili o eventi stressanti, gli insegnanti italiani di questa rilevazione sembrano riuscire ad accedere a risorse personali (ad esempio: lo sforzo) e relazionali (ad esempio: l'aiuto degli altri) per metterle in campo, dato riscontrato anche in altre ricerche comparabili a questa

(Côté, Bertrand, & Gosselin, 2009; Favretto & Rappagliosi, 2009). Emergono tuttavia alcune differenze legate tanto al genere, quanto all'età (e quindi all'anzianità di servizio che con l'età correla per $r = .89$). In particolare, le insegnanti più giovani sembrano quelle maggiormente in grado di attivare risorse sia personali che relazionali (ambientali, di contesto, ecc.) per far fronte a situazioni difficili ed eventi stressanti.

Andando nello specifico delle differenze di genere, le femmine, più dei maschi, pregano, meditano e cercano di esternare i propri sentimenti spiacevoli legati alla situazione stressante. Sembra quindi che esse utilizzino maggiormente strategie che contemplino una sorta di scarica emotiva (o di rilassamento) e la relazione con l'altro. Le femmine, del resto, come da letteratura consolidata sulle differenze di genere (Archer & Lloyd, 2002; Baron-Cohen, 2003), sarebbero più portate dei maschi a confidarsi e ad attivare le proprie risorse relazionali (amici, parenti e familiari) al fine di gestire situazioni distressanti, momenti difficili ed eventi emotivamente impattanti.

I maschi, invece, sembrano più concentrati sui propri sforzi individuali e non ricercano, almeno in prima battuta, gli altri né per un tipo di aiuto che potremmo definire strumentale (ad esempio: consigli) né per un tipo di aiuto che potremmo definire relazionale (ad esempio: conforto). Anche in questo caso, quindi, gli insegnanti maschi di questa ricerca sarebbero in linea con le osservazioni che si trovano negli studi sulle differenze di genere, secondo cui i maschi sarebbero meno portati a socializzare i propri problemi e più inclini invece a porvi rimedio individualmente (Lytton & Romney, 1991; Geary, 1998; Martin & Kirkcaldy, 1998). Il non aprirsi con gli altri sembra correlato con lo sforzo individuale teso alla risoluzione dei problemi.

Non si rivolgono agli altri, o comunque lo fanno meno, anche gli insegnanti più anziani, i quali anzi cercano di cavarsela da soli, nonostante sembrino meno in grado di utilizzare l'ironia come strategia di coping e negano, più dei giovani, quanto sta accadendo loro. Sembra quindi che con l'età gli insegnanti tendano a isolarsi e persino a rivolgersi alla negazione come «strategia» di fronteggiamento (ma in realtà di evitamento) delle situazioni problematiche.

Infine, l'utilizzo delle strategie di coping si correla con l'autoefficacia nelle due dimensioni dell'efficacia personale e dell'efficacia organizzativa. In particolare, strategie di coping che implicano l'azione personale, lo sforzo e la messa in atto di comportamenti tesi al fronteggiamento della situazione a livello individuale si correlano con l'efficacia personale (entrambi gli aspetti caratterizzano più i maschi delle femmine), mentre strategie di coping in cui il *locus of control* appare più esterno (ad esempio: pregare e meditare) si correlano maggiormente con l'efficacia organizzativa (entrambi gli aspetti caratterizzano le femmine più dei maschi).

L'indagine ha coinvolto 254 insegnanti italiani. Tale ampiezza campionaria non ha permesso di creare gruppi di età sufficientemente numerosi per indagare come eventualmente cambi nel tempo la preferenza per una strategia di coping piuttosto che un'altra nelle diverse fasce di età. Per lo stesso motivo non si è stati in grado di creare gruppi di insegnanti sufficientemente numerosi per poter confrontare le diverse realtà del Nord, del Centro e del Sud Italia. Sarebbe interessante poter estendere questa ricerca a gruppi più numerosi di insegnanti, in modo da poter operare confronti per età, provenienza geografica e tipo di scuola.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Archer, J., & Lloyd, B. B. (2002). *Sex and gender* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theories*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: The truth about the male and female brain*. New York: Basic Books (trad. it., Milano: Mondadori).
- Ben-Ari, R., Krole, R., & Har-Even, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout and satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 173-195.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 13-33.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teacher in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1990). Coping actions by Maltese primary school teachers. *Educational Research*, 32, 50-58.
- Caprara, G. V. (a cura di). (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erikson.
- Carver C. S., Scheier M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Catanzaro, S. J. (1993). Mood regulation expectancies, anxiety, sensitività, and emotional distress. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 327-330.
- Catanzaro, S. J., & Mearns, J. (1999). Mood-related expectancy, emotional experience, and coping behavior. In I. Kirsch (Ed.), *Expectancy, experience and behavior* (pp. 67-91). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chan., D. W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145-163.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.

- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Washington, DC: Hemisphere.
- Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410.
- Cooley, E., & Yavanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62, 336-355.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 675-689.
- Favretto, G., & Rappagliosi, C. M. (2009). *Lo stress degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Folkman, S. (Ed.). (1992). Making the case for coping. In B. N. Carpenter, *Personal coping: Theory, research and application*. Westport, CT: Praeger.
- Friedman, M. D., & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behaviour and your heart*. New York: Knopf.
- Galati, D., Fassio, O., & Viarengo, S. (2006). Insegnanti al lavoro. Dalla demotivazione al buon umore. *Nuove Tendenze della Psicologia*, 4, 79-97.
- Geary, D. C. (1998). *Male, female. The evolution of human sex differences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Education Psychology*, 69, 517-531.
- Gunthert, K. C., Armeli, S., & Cohen, L. H. (1999). The role of neuroticism in daily stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1087-1100.
- Hartmann, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques Psychologiques*, 14, 285-299.
- Kassel, J. D., Jackson, S. I., & Unrod, M. (2000). Generalized expectancies for negative mood regulation and problem drinking among college students. *Journal of Studies on Alcohol*, 61, 332-340.
- Kirsch, I. (1990). *Changing expectations: A key to effective therapy*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Harriman, P. (1993). Teacher stress and school merger. *School Organisation*, 13, 297-302.
- Long, B. C., Kahn, S. E., & Shutz, R. W. (1992). Casual model of stress and coping: Women in management. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 227-239.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotion and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. J. Arnold (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Mark, C., Pierce, B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Martin, T., & Kirkcaldy, B. (1998). Gender differences in EPQ-R and attitudes to work. *Personality and Individual Differences*, 24, 1-5.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali di demotivazione al lavoro*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it., Trento: Erikson).
- Mearns, J. (1991). Coping with breakup: Negative mood regulation expectancies and depression following the end of a romantic relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 327-334.
- Mearns, J., & Cain, J. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Role of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 71-82.
- Miller, M. D., Brownell, T. M., & Smith, W. S. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving or transferring from the special classroom. *Exceptional children*, 65, 201-218.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- Rasle, N., Cosnefroy, O., & Quintard, B. (2009). Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle «Job-Strain» de Karasek: une adaptation française du Leiden Quality of Work Questionnaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(4), 334-353.
- Rogers, W. A. (1992). *Managing teacher stress*. Pitman: Publishing.
- Scardaccione, G. (2008). Personalità e capacità di coping: quanto si influenzano reciprocamente in un campione di studenti della Facoltà di Scienze Sociali. In G. Di Francesco, F. Feriozzi, & G. Scardaccione, *Responsabilità e disim-*

- pegno. *Personalità e coping in un campione di studenti della Facoltà di Scienze Sociali. Una ricerca interdisciplinare* (pp. 69-125). Pescara: SIGRAF Edizioni Scientifiche.
- Schaubroeck, J., Ganster, D. C., & Fox, M. L. (1992). Dispositional affect and work-related stress. *Journal of Applied Psychology*, 77, 322-335.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(12), 216-269.
- Terry, D. J., Tonge, L., & Callan, V. J. (1995). Employee adjustment to stress: The role of coping resources, situational factors, and coping responses. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 8(1), 1-24.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.

RIASSUNTO

L'articolo presenta i risultati di uno studio condotto con 254 insegnanti del Nord, Centro e Sud Italia appartenenti alla scuola materna, elementare e media. Nell'ultimo decennio la scuola italiana è stata investita da cambiamenti radicali che hanno costretto gli insegnanti a modificare profondamente i propri metodi e la propria concezione del lavoro, e a pagare pesanti pedaggi in termini di adattamento e riadattamento, quindi di stress. Alcuni di loro, però, manifestano una maggior capacità di far fronte agli eventi problematici, rispetto ad altri. Questo studio si propone di analizzare le strategie di coping degli insegnanti quando, nel corso del loro lavoro, si confrontano con situazioni difficili o eventi stressanti. Per questo scopo è stato utilizzato un questionario così composto: 12 item socio-anagrafici, i 28 item del «Brief Cope» («Coping orientation to problems experienced» di Carver, Scheier, & Weintraub, 1989), i 21 item della versione italiana, ad opera di Caprara (2001), del Questionario di Autoefficacia Percepita di Bandura (1977) e i 12 item del Questionario sulla Motivazione di Galati, Fassio e Viarengo (2006). I risultati mostrano che le strategie di coping degli insegnanti sono in relazione con il genere di appartenenza (maschi e femmine si rivolgono alle stesse strategie con frequenza diversa), con l'età e l'anzianità di servizio (giovani e anziani utilizzano strategie diverse) e con la percezione di autoefficacia. Questa, inoltre, è in relazione con le motivazioni al lavoro degli insegnanti.

Parole chiave: Auto-efficacia, Motivazione, Insegnamento, Strategie di coping, Stress.