



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO TIPICO E ATIPICO

L'ASSISTENTE PER L'AUTONOMIA E LA
COMUNICAZIONE A SCUOLA:
UN'INDAGINE ESPLORATIVA TRA BISOGNI E STRESS

Relatore: Vincenza Benigno

Correlatore: Mirella Zanobini

Candidato: Marta Poggi

ANNO ACCADEMICO

2022/2023

Indice

INTRODUZIONE.....	
1. IL SERVIZIO DI ASSISTENZA ALL’AUTONOMIA E ALLA COMUNICAZIONE IN ITALIA.....	
1.1. <i>L’inquadramento normativo.....</i>	
1.2. <i>La frammentarietà del servizio.....</i>	
1.3. <i>Chi sono gli assistenti educativi in Italia.....</i>	
1.4. <i>Ruoli e funzioni degli assistenti educativi in Italia.....</i>	
1.5. <i>L’organizzazione del lavoro e le condizioni contrattuali.....</i>	
1.6. <i>Relazioni con il sistema scuola.....</i>	
1.7. <i>Modelli organizzativi.....</i>	
1.7.1. <i>Modelli organizzativi in Lazio, Emilia-Romagna e Veneto.....</i>	
1.7.2. <i>Il modello dell’educatore di plesso o di istituto.....</i>	
1.7.3. <i>La gestione del servizio di assistenza all’autonomia e alla comunicazione a Genova.....</i>	
1.8. <i>Proposte alternative.....</i>	
2. IL LAVORO DELL’ASSISTENTE SCOLASTICO NEL CONTESTO INTERNAZIONALE.....	
2.1. <i>Profilo, ruoli e compiti degli assistenti scolastici.....</i>	
2.2. <i>Gli effetti dell’intervento degli Assistenti scolastici.....</i>	
2.3. <i>Criticità e vulnerabilità degli assistenti scolastici.....</i>	
3. IL BURNOUT NEGLI ASSISTENTI ALL’AUTONOMIA E ALLA COMUNICAZIONE.....	
3.1. <i>Una revisione sul concetto di burnout.....</i>	
3.1.1. <i>Definizione e sviluppi del concetto di burnout.....</i>	
3.1.2. <i>Le conseguenze del burnout.....</i>	
3.1.3. <i>I fattori predittivi del burnout.....</i>	
3.1.4. <i>Valutazione e Misurazione del burnout.....</i>	
3.2. <i>Il burnout nel contesto educativo.....</i>	
3.2.1. <i>Il burnout nel contesto educativo: dal docente tradizionale a quello di sostegno.....</i>	
3.2.2. <i>Le difficoltà degli educatori nell’affrontare lo stress lavoro-correlato.....</i>	
3.2.3. <i>Il burnout e la professione di assistente scolastico.....</i>	
3.3. <i>Una revisione della letteratura sui costrutti stress-correlati negli assistenti scolastici.....</i>	
3.3.1. <i>Soddisfazione lavorativa, auto-efficacia e work engagement.....</i>	
3.3.2. <i>Lo stress negli assistenti scolastici.....</i>	
3.3.3. <i>Conclusioni.....</i>	
4. LA RICERCA.....	
4.1. <i>Razionale e obiettivi della ricerca.....</i>	
4.2. <i>Metodologia.....</i>	
4.2.1. <i>Campionamento.....</i>	
4.2.2. <i>Strumenti.....</i>	
4.2.3. <i>Analisi dei dati.....</i>	
4.3. <i>Risultati.....</i>	
4.3.1. <i>Dati anagrafici.....</i>	

4.3.2. Dati organizzativo-contrattuali.....	
4.3.3. Rapporti con la cooperativa.....	
4.3.4. Rapporti con la scuola.....	
4.3.5. Formazione continua.....	
4.3.6. Ruoli, mansioni, metodologia d'intervento.....	
4.3.7. Tecnologie.....	
4.3.8. Fattori gratificanti.....	
4.3.9. Burnout.....	
4.3.10. Fattori associati al burnout.....	
4.3.11. Risultati Qualitativi.....	
4.3.11.1. Bisogni formativi.....	
4.3.11.2. Fattori gratificanti.....	
4.3.11.3. Commenti personali.....	
4.4. Discussioni.....	
4.5. Conclusioni.....	
BIBLIOGRAFIA.....	
APPENDICE.....	

INTRODUZIONE

L'assistente all'autonomia e alla comunicazione è una figura nata per favorire un'educazione inclusiva. Essa viene impiegata a scuola per supportare gli alunni con disabilità, in un'ottica non assistenzialistica ma rivolta allo sviluppo di competenze in ambiti quali l'autonomia e l'area relazionale. Si tratta, infatti, di una figura che ha il ruolo di sostenere i processi di apprendimento e di socializzazione dell'alunno, nell'ottica di garantire il diritto allo studio e all'inclusione sociale.

Dal 1999 al 2021 il numero degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione è moltiplicato, passando da 5000 a 65000 unità (Di Michele, 2023). Nonostante l'espansione e il ruolo di queste figure nell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, non esiste ancora una definizione nazionale del loro profilo. Tale mancanza ha contribuito a determinare una situazione di forte frammentazione e confusione, che ha interessato sia l'organizzazione del servizio sia il ruolo degli operatori. Il servizio e le condizioni lavorative, inoltre, risultano spesso ulteriormente aggravati da problematiche di tipo organizzativo e contrattuale.

Nonostante le diverse criticità e la crescente espansione del servizio, il ruolo e il vissuto degli operatori non sono ancora stati adeguatamente indagati dalla letteratura.

Il presente lavoro, pertanto, ha l'obiettivo sia di delineare il ruolo e l'organizzazione del lavoro degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, sia di approfondire il fenomeno del burnout all'interno di questa categoria professionale.

Più nello specifico, il primo capitolo ha l'intento di delineare un inquadramento storico-normativo, per poi definire l'organizzazione del lavoro e del servizio e, infine, illustrare il profilo e il ruolo degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione in Italia.

Il secondo capitolo riassume quanto evidenziato dalla letteratura internazionale sia in merito al profilo, al ruolo e alle vulnerabilità degli Assistenti Scolastici, sia in merito alle ricadute del loro intervento, tanto sul benessere degli insegnanti quanto sugli apprendimenti degli studenti.

Il terzo capitolo riassume i risultati e le considerazioni della letteratura in relazione al fenomeno del burnout in ambito educativo, per poi presentare le poche ricerche che hanno indagato costrutti stress-correlati in campioni di assistenti scolastici.

Infine, il quarto e ultimo capitolo illustra la ricerca esplorativa da me condotta su un campione di 96 Operatori Socio Educativi dell'area metropolitana di Genova. L'indagine ha l'obiettivo di fornire un quadro generale sulla situazione lavorativa degli operatori che prestano servizio a Genova, con un particolare focus volto ad indagare fattori organizzativi e relazionali e la loro relazione con il burnout.

1. IL SERVIZIO DI ASSISTENZA ALL'AUTONOMIA E ALLA COMUNICAZIONE IN ITALIA

1.1. L'inquadramento normativo

Sebbene la normativa sancisca l'obbligo in capo agli Enti Locali di fornire agli alunni con disabilità interventi di "assistenza all'autonomia e alla comunicazione" (L. 104/1992), non esiste alcuna legge nazionale che definisca chiaramente la professione di assistente. Nella tabella 1.1 sono riportati i principali riferimenti normativi.

Il primo riferimento normativo a interessare servizi di assistenza rivolti ad alunni con disabilità è contenuto nell'art. 42 del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616. Tale decreto ha affidato agli Enti Locali le funzioni amministrative relative alla materia di "assistenza scolastica", comprendenti "interventi di assistenza medico-psichica" e di "assistenza ai minorati psico-fisici". Tali interventi di assistenza, tuttavia, si riferivano prevalentemente a "servizi medico-scolastici" (definiti dall'art.13 del DPR 11 febbraio 1961, n.24), espletati da parte di medici scolastici e personale sanitario ausiliario. Sin dagli albori, quindi, possiamo rilevare una scarsa chiarezza nella distinzione tra assistenza sociosanitaria e assistenza specialistico-educativa di supporto all'inclusione (Di Michele, 2023).

Tale ambiguità è ulteriormente complicata dal fatto che l'assistenza nei confronti degli alunni con disabilità uditiva e visiva è stata affrontata con un diverso e specifico percorso normativo. "L'assistenza dei ciechi e dei sordomuti poveri rieducabili" era stata infatti già demandata alle Province dal regio decreto 3 marzo 1934, n.383. Le Leggi 360/1976 e 515/1977 hanno poi sancito che l'obbligo scolastico, per gli alunni con disabilità visiva (L. 360/1976) e uditiva (L.515/1977), si adempie "nelle apposite

scuole speciali o nelle classi ordinarie delle scuole pubbliche, elementari e medie, nelle quali siano assicurati la necessaria integrazione specialistica e servizi di sostegno”.

D'altronde, l'intervento destinato agli alunni con disabilità visiva e uditiva sembra in parte aver mantenuto degli elementi di specificità; infatti, tutt'ora molte Regioni e Province mantengono la spettanza su questo tipo di assistenza, esulando dalla classica suddivisione di competenze tra Comuni (scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado) e Province/Regioni (secondarie di secondo grado) (Di Michele, 2023).

L'espressione “assistenza per l'autonomia e la comunicazione” è stata utilizzata per la prima volta all'interno della legge 5 febbraio 1992, n. 104 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone diversamente abili*), norma che ha individuato i seguenti tre ambiti di competenza delle amministrazioni locali:

1. interventi necessari a garantire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale, ossia i servizi su cui si incentra il presente lavoro;
2. servizi per il trasporto scolastico dei bambini e dei ragazzi con disabilità;
3. interventi per l'accessibilità e fruibilità degli spazi fisici delle istituzioni scolastiche statali.

Nonostante la L.104/1992 abbia quindi definito alcune funzioni di assistenza per le persone con disabilità, essa non ha in alcun modo istituito o tracciato il profilo giuridico e professionale dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione.

L'articolo 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 (*Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli Enti Locali*) ha specificato come la competenza a fornire “servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio” compete ai Comuni per le scuole elementari e medie, e alla Provincia per le scuole superiori.

Nell'ambito del riordino delle funzioni delle Province, la Legge 28 dicembre 2015 n. 208 (Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato, art. 1-2 comma 947), ha poi trasferito le competenze provinciali alle Regioni, a decorrere dal primo gennaio 2016, a meno che le regioni stesse non avessero già attribuito "le predette funzioni alle Province, alle Città metropolitane o ai Comuni". Dopo il passaggio del personale ATA allo Stato (Legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 8), la nota ministeriale 30 novembre 2001 prot. n. 3390 (*Assistenza di base agli alunni in situazione di handicap*) ha inoltre distinto l'assistenza di base dall'assistenza specialistica, specificando come la prima spetti alle Istituzione scolastiche e la seconda rimanga di competenza dell'Ente Locale.

Per colmare il vuoto legislativo relativo all'assistenza specialistica, i decreti legislativi 13 aprile 2017, n. 66 e 7 agosto 2019, n. 96 hanno incaricato, rispettivamente, la Conferenza Stato-Regioni e la Conferenza Unificata, di individuare "i criteri per una progressiva uniformità su tutto il territorio nazionale della definizione dei profili professionali del personale destinato all'assistenza per l'autonomia e per la comunicazione personale" (L. 66/2017; art. 3 comma 4). Tali deleghe però sono rimaste inadempite, e neanche la cosiddetta legge Iori, recepita all'interno della legge 27 dicembre 2017, n. 205 (comma 594 - 601) ha posto rimedio a questa situazione, istituendo la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico ma non citando in alcun modo gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione (Di Michele, 2020).

Il dlgs 66/2017 specifica, inoltre, come tale processo di definizione dei profili professionali del personale in ambito nazionale debba avvenire "nei limiti dell'autorizzazione di spesa di cui all'articolo 1, comma 947, della legge 28 dicembre 2015, n. 208, e delle altre risorse al medesimo fine disponibili a legislazione vigente". Il

citato comma 947 della L.208/2015 (legge di bilancio 2022) stanziava una somma di 70 milioni di euro a favore delle Regioni. Anche alla luce di una sentenza della Corte Costituzionale (20 febbraio 2019, n.83) che aveva sottolineato come l'attribuzione di competenze da parte dello Stato agli enti territoriali debba essere accompagnata da adeguati stanziamenti, tale fondo è stato poi ampliato dalla L. 234/2021 con uno stanziamento complessivo di 200 milioni di euro, di cui 100 milioni di euro destinati ai Comuni e 100 milioni a Regioni, Città metropolitane e Province. In attuazione di quanto disposto, sono stati adottati i decreti ministeriali 22 luglio 2022 per l'assegnazione in favore dei Comuni, e 10 agosto 2022, in favore delle Regioni.

Tabella 1.1 Normativa di riferimento

Fonti normative	Contenuto di riferimento
Cost. (Art. 3 e 34)	Principio di eguaglianza (Art. 3) e diritto allo studio (Art. 34).
regio decreto 3 marzo 1934	Conferimento alle Province di funzioni di assistenza “ai ciechi e sordomuti poveri rieducabili”.
L. 360/1976 e L. 515/1977	Integrazione specialistiche per gli alunni con disabilità visive (L.360) e uditive (L. 515).
D.P.R. 616/ 1977	Attribuisce ai Comuni le funzioni di assistenza scolastica (assistenza medico-psichica e assistenza ai minorati psico-fisici).
L. 104/ 1992	Enti locali, organi scolastici e ASL stipulano accordi di programma, per l’attuazione di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati. Gli Enti locali hanno l’obbligo di fornire, nelle scuole di ogni ordine e grado, assistenza per l’autonomia e la comunicazione degli alunni con handicap fisici o sensoriali.
L. 67/1993	L’assistenza ai disabili sensoriali (alunni ciechi e sordi) di ogni ordine e grado è attribuita alle Province, a meno che le singole leggi regionali dispongano diversamente.
D.L. 112/ 1998	Sono attribuite alle Province, in relazione all’istruzione secondaria superiore, e ai Comuni, in relazione agli altri gradi inferiori di scuola, diverse funzioni tra cui i servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio.
Nota MIUR 3390/2001	Le Istituzioni scolastiche devono garantire l’assistenza di base agli alunni con handicap. Rimane all’Ente Locale il compito di fornire assistenza specialistica da svolgersi con personale qualificato all’interno e all’esterno della scuola; si tratta di figure quali l’educatore professionale, l’assistente educativo, il traduttore del linguaggio dei segni o il personale paramedico e psico-sociale.
L. 208/ 2015	Considerato il riordino delle province (L.56/2014), le funzioni relative all’assistenza per l’autonomia e la comunicazione personale degli alunni con disabilità sono attribuite alle regioni, fatte salve le disposizioni legislative regionali che alla predetta data già prevedono l’attribuzione delle predette funzioni alle province, alle città metropolitane o ai comuni.
D.L. 66/2017	Gli enti locali provvedono ad assicurare gli interventi necessari per garantire l’assistenza per l’autonomia e per la comunicazione personale, inclusa l’assegnazione del personale. La Conferenza Stato Regioni è incaricata, per delega, del riordino professionale dei servizi di assistenza all’autonomia e alla comunicazione.
D.L. 96/2019	La Conferenza Unificata è incaricata di perfezionare un accordo, entro 120 giorni dall’entrata in vigore del decreto, per definire il profilo professionale dei servizi di assistenza all’autonomia.
L.208/2015 L. 234/2021	Istituzione e revisione di un fondo destinato al servizio di assistenza all’autonomia e alla comunicazione degli alunni con disabilità (attuati con i dm 22 luglio 2022 e dm 10 agosto 2022).

1.2. La frammentarietà del servizio

La gestione del servizio da parte degli enti territoriali e la pratica di

esternalizzazione al privato sociale hanno determinato una forte frammentazione e confusione organizzativa, tanto che a fronte di un unico servizio definito per legge, ossia l'assistenza all'autonomia e alla comunicazione, è venuta a crearsi un'estrema eterogeneità nella definizione del servizio, riguardo a denominazioni, ruoli, modalità di espletamento, monte ore settimanale, meccanismi di assegnazione delle ore di assistenza, percorsi formativi e titoli di studio richiesti, retribuzione oraria, reclutamento, inquadramenti contrattuali (Zanazzi, 2022; Di Michele, 2020). Infatti, Nonostante i decreti 66/2017 e 96/2019 stabiliscano la necessità di definire “i criteri per una progressiva uniformità su tutto il territorio nazionale della definizione dei profili professionali del personale destinato all'assistenza per l'autonomia e per la comunicazione personale [...], anche attraverso la previsione di specifici percorsi formativi propedeutici allo svolgimento dei compiti assegnati”, il profilo dell'assistente non è ancora formalizzato a livello nazionale, né esistono requisiti di accesso in termini di formazione (Zanazzi, 2022).

La frammentarietà del servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione riguarda, in primo luogo, la denominazione stessa degli operatori, in quanto si continuano a utilizzare più nomi per lo stesso servizio indicato nella legge 104/1992. Tra le varie denominazioni con cui gli operatori sono citati nei diversi comuni troviamo, ad esempio: Personale Educativo Assistenziale (PEA); Operatori Socio Educativi (OSE); Assistente Educativo Culturale (AEC); Assistenti alla Comunicazione (ASCO); Assistenti all'Autonomia e alla Comunicazione (ASACOM) ; Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione (OEPA/OEAPAC); assistenti ad personam (ADP); Servizio Assistenza all'autonomia personale e alla comunicazione (S.A.A.P); Assistenza Educativa Scolastica AES; Servizio Assistenza Educativa Scolastica per

disabili (A.S.H.).

La carenza normativa ha portato, inoltre, a un'estrema eterogeneità sia nei profili professionali sia nei percorsi formativi, poiché le mansioni - così come i criteri di reclutamento e formazione - continuano a dipendere dal singolo ente locale. Il tipo e il livello di formazione degli assistenti varia infatti enormemente: da poche ore di formazione sulle disabilità fino a master e qualifiche professionali specializzanti (Anfassi, 2016; Di Michele, 2020). L'assenza di una normativa nazionale sul profilo professionale ha inoltre giustificato l'introduzione di corsi e qualifiche regionali. L'atlante delle qualificazioni professionali tenuto dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP, n.d.), contenente i titoli di istruzione e formazione rilasciati dalle Regioni e Province autonome, individua ad esempio dodici diverse qualifiche professionali regionali associate alla funzione di assistenza all'autonomia.

È, infine, fondamentale considerare come le differenze territoriali finiscano per comportare disuguaglianze di opportunità: l'assistenza educativa a scuola non è, infatti, garantita in egual misura, dal momento che essa dipende dalle diverse sensibilità, bilanci e capacità di spesa dei territori (Zanazzi, 2022; Di Michele, 2023). Ad esempio, il report Istat (2022) "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità" relativo all'anno scolastico 2020-2021, testimonia profonde disuguaglianze nella disponibilità di assistenti all'autonomia sul territorio. Dal report risulta che gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione nelle scuole italiane sono più di 60mila, ma la loro presenza sul territorio varia notevolmente: il rapporto alunno/assistente ha una media di 4,6 a livello nazionale, ma tale rapporto cresce nel Mezzogiorno, dove gli assistenti sono di meno, raggiungendo un picco di 15,7 in Campania. La presenza di assistenti aumenta invece nelle regioni del Centro e del Nord, con le Marche che registrano il rapporto più basso

(2,9). Non molto sotto la soglia del 10 tuttavia si trovano anche regioni del nord, come il Veneto (8) e la Liguria (7,2).

Similmente, anche per quanto riguarda la spesa dei comuni per servizi ausiliari all'istruzione si riscontra un'ampia variabilità, come descrive il report di Openpolis (2019) "Il contributo dei comuni per i servizi ausiliari all'istruzione", relativo a dati del 2017. I servizi ausiliari all'istruzione, tra cui la mensa, il trasporto scolastico e l'assistenza all'autonomia e alla comunicazione sono, infatti, gestiti e finanziati dagli Enti Locali. Lo studio, analizzando la spesa per i servizi ausiliari all'istruzione delle città più popolate d'Italia, mostra come la spesa pro capite vari enormemente da città a città: da una spesa circa 90 euro pro capite a Bologna, fino a una spesa di soli 2,57 euro pro capite a Messina.

1.3. Chi sono gli assistenti educativi in Italia

Per quanto riguarda il profilo degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, in letteratura si registrano una ricerca a livello nazionale (Di Michele, 2020) e una circoscritta alla regione Lazio (Bocci et al., 2018). Nell'indagine di Di Michele (2020), i dati provengono dall'analisi dei questionari compilati da un campione di 1140 assistenti, provenienti da 19 regioni (esclusa la Val d'Aosta), reclutati mediante pagine Facebook attinenti al settore. L'indagine di Bocci e collaboratori (2018) è stata realizzata nell'ambito di una ricerca condotta dal CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e la Formazione allo Sviluppo) dell'Università Roma Tre, per conto della Regione Lazio. La sezione quantitativa dell'indagine ha previsto la somministrazione di un questionario a un campione di 175 assistenti specialistici.

Per quanto riguarda i dati anagrafici, in entrambe le ricerche emerge una

tipologia di rispondenti piuttosto giovane (media intorno ai 35 anni) e con una prevalenza marcatamente femminile (93,2% in Di Michele, 2020; 81,71% in Bocci et al., 2018). Per quanto riguarda gli anni di servizio, in Di Michele (2020) emerge che, nonostante la figura esista dal 1992, il 42% del campione ha meno di cinque anni di servizio. Nella ricerca di Bocci e collaboratori (2018) viene registrata una media di 5 anni e mezzo di esperienza professionale.

Per quanto riguarda la formazione, nell'indagine di Di Michele (2020) il livello di studio raggiunto al momento dell'assunzione vede la laurea al 46% e il diploma al 51%, con diplomi generici nel 27% dei casi e specifici (magistrale, tecnico dei servizi sociali, educatore di comunità, psico-pedagogico) nel 24%. Circa le lauree, si registra un 18% di laureati in Scienze dell'Educazione e un 15% di laureati in Psicologia. Nell'indagine di Bocci et al. (2018), invece, ben il 76,54% del campione dichiara di essere in possesso di una laurea. Di Michele (2020) precisa, inoltre, come una buona parte di assistenti abbia acquisito titolo aggiuntivi, come nel caso di qualifiche LIS (15%), tiflogiche (5%) e regionali (24%; per es. il Corso Asacom da 1000 ore in alcune regioni del Sud, e il corso Oepa nel Lazio, da 322 ore). Sia in Di Michele (2020) sia in Bocci et al. (2018) emerge, infine, come gli assistenti tengano particolarmente all'aspetto dell'aggiornamento professionale: in Di Michele (2020) si registra che negli ultimi tre anni, l'84% ha seguito un corso di aggiornamento, perlopiù a spese proprie; analogamente, in Bocci et al. (2018) si evidenzia che quattro quinti dei rispondenti hanno investito tempo e risorse personali in percorsi di formazione continua.

Per quanto riguarda la tipologia di utenza, in Di Michele (2020) emerge che gran parte degli operatori (60%) è impiegata presso la scuola primaria. Circa la tipologia

prevalente di disabilità, si registrano, in ordine: alunni con ASD o disturbi della regolazione comportamentale (77,9%); disabilità psico-fisica (56,5%); alunni sordi o ipovedenti (20,7%); alunni ciechi o ipovedenti (12,4%); alunni sordo-ciechi (3,8%).

1.4. Ruoli e funzioni degli assistenti educativi in Italia

Il report dell'Istat (2022) "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità" definisce gli assistenti come "operatori specializzati, finanziati dagli Enti Locali, la cui presenza può migliorare la qualità dell'azione formativa, facilitando la comunicazione dello studente con disabilità e stimolando lo sviluppo delle sue abilità nelle diverse dimensioni d'autonomia" (p.4). In assenza di un quadro giuridico-normativo-contrattuale che definisca codice deontologico e mansionario, la principale normativa di riferimento è costituita, a livello locale, dai relativi regolamenti del servizio.

E' comunque possibile trovare un'utile panoramica sui diversi compiti e funzioni dell'assistente nell'atlante delle qualificazioni professionali (Inapp, n.d.). Alla voce "Servizio di assistenza all'autonomia, all'integrazione e alla comunicazione delle persone in età scolastica con disabilità" (ADA 19.02.10) sono riferiti una serie di risultati attesi (RA), a loro volta scomposti e dettagliati in varie attività:

• *RA 1*: Collaborare, con gli insegnanti e con tutte le figure curanti di riferimento dell'alunno, alla costruzione di un P.E.I. per l'integrazione, la socializzazione e la riabilitazione, in base al tipo di disabilità e alle caratteristiche del contesto di riferimento. In particolare, si evidenzia:

- la collaborazione alla stesura del P.E.I. (Piano Educativo Individuale);
- la definizione degli obiettivi di autonomia, integrazione e comunicazione in

relazione ai diversi tipi di disabilità: deficit sensoriali, motori, funzionali, psichici;

- la partecipazione al GLH (Gruppo di lavoro sull'handicap).
- *RA 2*: Promuovere l'autonomia dell'alunno, sostenendolo in tutte le attività svolte in orario scolastico, facilitando la comunicazione e l'integrazione con i docenti, il personale scolastico e tra pari, l'accesso alle attività didattiche, ricreative e di consumazione dei pasti, esercitando azioni di vigilanza e gestendo i "comportamenti problema" e le esigenze terapeutiche. In particolare, si evidenzia:
- il sostegno e la promozione dell'autonomia dell'alunno nelle attività scolastiche, ricreative, nelle uscite didattiche, nei campi scuola e nella mensa;
 - la facilitazione dei processi di integrazione e comunicazione nel gruppo classe e nella scuola;
 - la facilitazione e accessibilità delle attività scolastiche, ricreative e laboratoriali;
 - la gestione dei "comportamenti problema" e vigilanza.
- *RA 3*: Favorire il raccordo tra scuola, famiglia e figure curanti, integrando il proprio operato con le prassi scolastiche e le esigenze terapeutiche dell'alunno, facilitando la relazione e la comunicazione della famiglia con le insegnanti e il personale scolastico.

Bocci et al. (2018) evidenziano come il lavoro dell'assistente specialistico preveda l'espletamento di una molteplicità di funzioni e mansioni, variabili a seconda del contesto, volte a: agevolare i processi di integrazione, potenziare l'autonomia degli allievi, svolgere una mediazione relazionale e comunicativa, garantire un supporto didattico e un accompagnamento nei progetti che si svolgono all'esterno della scuola (Alternanza Scuola Lavoro, uscite...), contenere comportamenti aggressivi auto o etero diretti. La funzione principale dell'assistente è ricondotta all'inclusione dello studente

con disabilità ma, mentre alcuni assistenti sviluppano percorsi finalizzati ad aiutare lo studente a raggiungere una propria autonomia, altri svolgono attività separate dal resto della classe o assistono l'utente nelle necessità di base. Paniccia (2012) sottolinea come l'assistente si trovi spesso a oscillare tra riabilitazione e assistenza di base, tra estrema specializzazione e alto grado di trasversalità e flessibilità. L'assistente si trova infatti a dover soddisfare richieste vaghe, come quelle di occuparsi di “comunicazione” e “integrazione”, senza avere una precisa idea di cosa si tratti e spesso senza una formazione professionale specifica. In questo senso, Paniccia (2012) parla di *ruolo debole*: gli Assistenti non appartengono alla scuola dove lavorano, non si sa bene che compiti abbiano e sono chiamati ad adattarsi in base alle diverse esigenze presentate dal contesto di lavoro.

Molte ricerche denunciano, infatti, come il ruolo e le funzioni dell'assistente specialistico risultino difficile da definire, a causa di diverse mancanze: mancanza di una definizione istituzionale chiara e precisa della figura professionale, di un percorso formativo comune, di una rete di scambio o di forme associative che promuovano un senso di appartenenza (Zanazzi, 2022; Bocci et al., 2018; Di Masi, 2022; Marchetti, 2015). Oltre alla carenza normativa, la situazione è ulteriormente complicata dal fatto che il servizio è attribuito agli Enti Locali e non posizionato all'interno dell'istituzione scolastica. Le diverse committenze (ente committente, ente gestore/cooperativa, scuola, famiglie...) pongono dunque l'operatore nel mezzo di una pluralità di richieste e di necessità spesso confliggenti e talvolta conflittuali. (Di Michele, 2023). Tale situazione richiede dunque una capacità da parte dell'operatore di analizzare la domanda dell'intervento e di “comprendere il rapporto tra richieste implicite ed esplicite e ... tra richieste lecite e richieste/pretese disfunzionali” (Di Michele, 2023, pag. 49).

Questi diversi elementi contribuiscono a rendere la figura dell'assistente un professionista debole e poco visibile agli altri professionisti e alle famiglie, nonché a creare confusione e indeterminatezza riguardo a compiti e funzioni, con importanti ricadute nella collaborazione con i docenti (Di Masi, 2022; Bocci et al., 2018; Di Michele, 2020; Cinotti, 2021; Marchetti, 2015). Nell'indagine di De Michele (2020), ad esempio, i compiti e le funzioni dell'assistente all'autonomia e alla Comunicazione risultano chiare soltanto al 16% del personale scolastico e al 21% delle famiglie. La necessità di una maggiore chiarezza sul profilo professionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione emerge, dunque, come un passaggio irrinunciabile sia per una progressiva uniformità sul territorio nazionale, sia per precisare i compiti e le funzioni di questa figura.

Al mancato riconoscimento istituzionale della figura dell'assistente corrisponde spesso una mancata identificazione all'interno del sistema scuola, con una conseguente confusione e parziale sovrapposizione di ruoli e mansioni con insegnanti di sostegno e personale Ata (Bocci et al., 2018). L'assistente dovrebbe essere una figura distinta e non sostitutiva delle altre figure presenti a scuola, quali docenti curricolari, docenti di sostegno e collaboratori scolastici. Emerge in questo senso la necessità di definire meglio gli ambiti di competenza: l'assistente all'autonomia non è un insegnante di sostegno, perché si occupa dello specifico alunno a lui assegnato e, pur collaborando alla didattica, non la decide. L'assistente all'autonomia, inoltre, a differenza del collaboratore scolastico, non si occupa di autonomie di base ma di autonomie complesse. (Di Michele, 2020). La nota del MIUR n. 3390/2001, a questo proposito, precisa che l'assistenza di base igienico-personale o materiale, fornita dai collaboratori scolastici e di competenza della scuola, consiste in una "serie di competenze utili a

rendere possibile all'alunno disabile la vita a scuola, in relazione all'autonomia corporea, di movimento e di relazione" (pa.5). L'assistenza specialistica o ad personam, invece, è di competenza dell'Ente Locale, ed è da "svolgersi con personale qualificato"... "figure quali, a puro titolo esemplificativo, l'educatore professionale, l'assistente educativo, il traduttore del linguaggio dei segni o il personale paramedico e psico-sociale (proveniente dalle ASL), che svolgono assistenza specialistica nei casi di particolari deficit" (pag.2). La nota del MIUR ribadisce come i collaboratori scolastici abbiano il compito, tra l'altro, di espletare "attività di ausilio materiale agli alunni portatori di handicap per esigenze di particolare disagio e per le attività di cura alla persona ed ausilio materiale nell'uso dei servizi igienici e nella cura dell'igiene personale dell'alunno disabile, nelle scuole di ogni ordine e grado" (pag.2). Ciò nonostante, accade spesso che i collaboratori scolastici si rifiutino di espletare questa funzione, e che la scuola e le famiglie sollecitino, quindi, un intervento in tal senso da parte degli assistenti specialistici (Nicodemo, 2021; Di Michele, 2023). Nella ricerca di Di Michele (2020), infatti, solo il 34% del campione dichiara di non aver mai dovuto occuparsi dell'assistenza di base, e il 56% dichiara di averlo fatto da solo, con i conseguenti rischi per la sicurezza propria e del bambino.

Inoltre, nonostante le diverse funzioni e mansioni delle due figure, l'assistente viene spesso posto in alternativa all'insegnante di sostegno, così da "coprire" tutto l'orario di frequenza dell'alunno con disabilità. La prassi, spesso supportata anche da disposizioni locali o dalle istituzioni scolastiche, è infatti quella di non consentire la compresenza in classe di assistente e insegnante di sostegno. L'assistente specialistico si trova così ad alternarsi con il docente di sostegno, andando a limitare le possibilità di collaborazione e compresenza e determinando l'impropria assunzione da parte

dell'assistente di un forte ruolo di facilitazione didattica (Zanazzi, 2022; Bocci et al., 2018; Di Michele, 2020; Di Michele, 2023).

Molte ricerche evidenziano infine come “l'indefinibilità” del ruolo ricoperto e il mancato riconoscimento istituzionale abbiano condotto a dequalificazione e scarso riconoscimento del proprio mandato professionale in ambito scolastico (Bocci et al., 2018; Cinotti, 2021; Marchetti, 2015; Di Masi, 2022). Il bisogno di un riconoscimento è, infatti, spesso dichiarato come il problema principale per chi svolge questo lavoro. Gli assistenti denunciano di essere trattati come dei “tuttofare” e dei “tappabuchi”, utili a coprire momenti scolastici nei quali, ad esempio, non è presente l'insegnante di sostegno e/o mansioni che propriamente non appartengono all'assistente educativo, come l'assistenza materiale e igienica. Al mancato riconoscimento viene associata la sensazione di essere “né carne né pesce”, “eterni ospiti”, “l'ultima ruota del carro” (Cinotti, 2021, pag.157-158). Molti assistenti si dichiarano demotivati poiché auspicerebbero un maggiore rispetto per la loro figura e il riconoscimento del loro ruolo, in termini sia professionali sia retributivi. Emerge, quindi, la necessità di un riconoscimento istituzionale che definisca con maggior chiarezza questa figura e la integri all'interno della scuola come una figura organica e di sistema (Bocci et al., 2018).

Nonostante il *ruolo debole* degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, Paniccia (2012) e Di Michele (2023) sottolineano le potenzialità di una *funzione forte*, ossia una funzione integrativa, contrapposta ad una logica medicalizzata, sostitutiva e assimilatoria. Tale funzione forte è chiamata a prendersi cura dei vissuti soggettivi e a potenziare “le competenze relazionali all'interno dei contesti in cui convive la disabilità” (pag.165). Di Michele (2023) individua, inoltre, due peculiarità del lavoro

degli assistenti: il primo elemento riguarda la trasversalità attraverso i cicli scolastici, funzionale a garantire continuità relazionale e accompagnamento nel nuovo contesto, nonché a favorire uno sguardo prospettico sull'evoluzione degli alunni e sulla diversa organizzazione scolastica nei vari cicli; il secondo elemento è costituito dall'assenza di vincolo valutativo, ove il feedback fornito dall'assistente è spesso riferito all'impegno dello studente e assume una funzione di valutazione formativa e autoregolativa.

1.5. L'organizzazione del lavoro e le condizioni contrattuali

La situazione degli assistenti appare contraddistinta da precarietà contrattuale ed economica, fattori con ricadute piuttosto preoccupanti sia sotto il profilo della qualità del servizio che sotto quello dei diritti dei lavoratori (Di Michele, 2020). Dalla letteratura emergono diverse aree di criticità:

- *Retribuzione*: i contratti degli assistenti specialistici risultano essere precari e con retribuzione scarsa e instabile. Il servizio di assistenza per l'autonomia e la comunicazione è pagato quasi sempre a prestazione, per cui il servizio è interrotto nei giorni di chiusura scolastica e, spesso, nel caso di assenza dell'utente. (Di Michele, 2020; Bocci et al., 2018; Cinotti, 2021; Di Masi, 2022). La ricerca di Di Michele (2020) registra una paga a prestazione che oscilla fra i sette e nove euro netti l'ora; l'esiguità della retribuzione viene ricondotta sia al fatto che gli appalti sono improntati al criterio del costo minimo, sia al fatto che nel costo orario è compresa una quota significativa che non arriva direttamente al lavoratore in busta paga, ma va a remunerare le cooperative per l'attività di reclutamento e organizzazione del servizio (Bocci et al., 2018; Di Michele, 2020). Vengono, infine, denunciate frequenti irregolarità nell'elargizione degli

stipendi e nel conteggio delle ore lavorative effettuate, così come il mancato riconoscimento economico delle attività di progettazione e documentazione (Bocci et al., 2018; Arrighi et al., 2018). Il disagio per gli assistenti scolastici è, inoltre, evidentemente acuito dal fatto che questi si trovano a lavorare in stretta sinergia con altre figure professionali, in primis gli insegnanti, i cui diritti di lavoratori sono garantiti e la cui retribuzione oraria risulta di gran lunga superiore (Arrighi, Birtolo, Loffredo & Saggiomo, 2018).

- *Garanzie contrattuali:* nella ricerca di Di Michele (2020) emergono diverse criticità a livello dei diritti dei lavoratori. Solo nel 64% dei casi la malattia è pagata fin dal primo giorno; sono previsti permessi retribuiti nella metà dei casi (52,60%); gli scatti di anzianità sono garantiti per il 40,80% e la formazione obbligatoria è retribuita solo per il 37,40%. Inoltre, nel 94% dei casi la tipologia contrattuale è quella del part-time ciclico verticale, in cui anche il lavoratore con un contratto a tempo indeterminato non percepisce alcuna retribuzione se la scuola è chiusa, né può accedere agli ammortizzatori sociali nel periodo estivo. Inoltre, solo il 13% del campione dichiara di venire ugualmente retribuito nel caso in cui il bambino assegnato sia assente. Infine, nel caso l'operatore debba accompagnare il bambino nella consumazione del pasto, solo il 22% dei casi dichiara di avere diritto alla consumazione del pasto.
- *Organizzazione del lavoro:* vengono segnalate diverse criticità nell'organizzazione del lavoro. In primo luogo, gli assistenti denunciano la mancanza di indicazioni chiare su come organizzare il proprio lavoro (Di Michele, 2020), così come la mancanza di tempo dedicato alla programmazione e alla progettazione, che avvengono quindi in modo informale e spesso

estemporaneo (Di Masi, 2022). Vari autori segnalano una carenza di supervisione, formazione iniziale e in itinere, nonché l'assenza di sistemi di valutazione e verifica della qualità del servizio (Bocci et al., 2018; Di Michele, 2020; Cinotti, 2021). In diverse ricerche gli assistenti dichiarano di essere sottoposti a una mole di lavoro eccessiva: infatti, pur trattandosi di un lavoro usurante ed esposto al rischio di burn-out, si possono raggiungere fino a 38/40 ore di assistenza settimanali. L'eccessivo carico di lavoro spesso non consente di partecipare ad attività di progettazione come il PEI e il GLO, o di accompagnare i propri studenti in uscite extrascolastiche, peraltro attività non sempre retribuite (Di Michele, 2020; Bocci et al., 2018). Infine, gli assistenti vengono spesso assegnati a sedi diverse, senza che il tempo necessario agli spostamenti venga contato nelle ore di lavoro (Arrighi et al., 2018).

- *Difficoltà nella gestione e coordinamento del servizio da parte della cooperativa*: diverse ricerche segnalano criticità a livello delle cooperative, tra cui: esiguità delle risorse economiche, insufficienza del personale (Zanazzi, 2022; Bocci et al., 2018), difficoltà nel garantire continuità del servizio, macchinosità delle procedure burocratico-amministrative (Bocci et al., 2018). Ulteriore elemento di criticità è costituito dai frequenti cambi d'appalto. Questi, infatti, comportano la necessità per i lavoratori o di cambiare cooperativa di appartenenza, per mantenere la continuità sul servizio, o di perdere il proprio ruolo ed essere assegnati a un altro servizio (Arrighi et al., 2018).

1.6. Relazioni con il sistema scuola

Dalla letteratura emerge come gli assistenti debbano intessere relazioni professionali con un gruppo di figure all'interno del contesto scolastico (colleghi

assistenti specialistici, insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari) e, spesso, con operatori socioeducativi e sanitari esterni alla scuola (educatori, terapisti, neuropsichiatri...). Nonostante l'assistente entri dunque in rapporto con molti altri soggetti, in diverse ricerche emerge come, fra le principali criticità, vi sia un senso di isolamento, la percezione di non sentirsi realmente parte della scuola, di essere relegati ai margini delle équipes multiprofessionali e di non essere pienamente riconosciuti e valorizzati (Di Michele, 2020; Cinotti, 2021; Marchetti, 2015; Di Masi, 2022).

L'operatore che lavora in regime di appalto nelle scuole, infatti, spesso si percepisce "disperso e atomizzato" (Faraci, Grassini, Mozzoni, 2018, p.55), "abbandonato all'interno di istituzioni dove tutti lavorano in team" (p.59). D'altronde, viene segnalato come spesso l'assistente non partecipi realmente alla progettazione del PEI e al GLHO (Bocci et al., 2018; Di Michele, 2020), non sia a conoscenza di informazioni dettagliate sui casi seguiti (diagnosi funzionale, tipo di terapie seguite, attività extrascolastiche) e percepisca di non avere ruoli decisionali (Cinotti, 2021; Di Masi, 2022). Inoltre, le occasioni di confronto con i docenti vengono prevalentemente ritagliate in spazi e tempi informali (Di Masi, 2022).

Sembra dunque che gli operatori segnalino sia il bisogno di sentirsi membri effettivi della comunità scolastica, sia di fare rete tra loro, così da avere momenti di confronto operativo e di scambio di esperienze (Cinotti, 2021; Marchetti, 2015).

1.7. Modelli organizzativi

La mancanza di uniformità sul territorio nazionale riguarda anche le modalità di organizzazione e gestione del servizio. Gli Enti territoriali hanno dunque avuto un buon margine di discrezionalità nell'interpretare la figura dell'assistente all'autonomia e, negli anni, generalmente hanno appaltato e delegato la gestione ed erogazione del servizio a Enti del Terzo Settore. Gli appalti risultano spesso improntati al criterio del minor costo, per cui i servizi sono affidati semplicemente a chi propone l'offerta più vantaggiosa. La scelta di indire gare al ribasso porta le Cooperative ad attuare riduzioni di organico, decurtazioni nella retribuzione e ridimensionamenti dei servizi, con inevitabili ripercussioni sul benessere dei lavoratori e sulla qualità del servizio (Arrighi et al., 2018; Faraci, Grassini & Mozzoni, 2018).

In questa sezione verranno sintetizzati i dati dell'unica ricerca reperita relativa ai diversi modelli di gestione del servizio di assistenza scolastica presenti in alcune regioni italiane (Zanazzi, 2022), e presentati, sulla base di un'analisi documentale, le modalità di gestione del servizio sul territorio di Genova.

1.7.1. Modelli organizzativi in Lazio, Emilia-Romagna e Veneto

La ricerca di Zanazzi (2022) prevede di realizzare, nell'arco del triennio 2021-2024, una mappatura dei modelli organizzativi su tutto il territorio italiano, attraverso analisi documentale (normativa, atti di indirizzo, delibere, bandi di gara) e interviste a referenti istituzionali. Già i soli dati raccolti nel 2021-2022 nei territori del Lazio, dell'Emilia-Romagna e del Veneto evidenziano una situazione molto variegata, con

scelte differenti nei diversi territori e modelli organizzativi locali (Tabella 1.2). Le risposte sono state raggruppate nei seguenti macro-temi:

- *ripartizione delle competenze tra Regione e Comuni*: La ripartizione delle competenze tra Regioni e Comuni varia sul territorio. Alcune Regioni, come il Lazio, mantengono un forte ruolo di coordinamento sul territorio, mentre in altre regioni, come l'Emilia-Romagna, il ruolo di primo piano spetta ai Comuni.
- *requisiti di accesso al ruolo di assistente educativo*: emergono significative differenze nella qualificazione e nella formazione degli assistenti educativi nelle tre regioni. Nel Lazio, l'amministrazione regionale ha definito il profilo dell'Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione, fissando come requisito formativo un diploma di scuola secondaria di II grado e la frequenza di un corso di formazione specifico per OEPAC di 350 ore. Nella maggior parte dei Comuni veneti, invece, l'assistenza educativa per gli alunni con disabilità è svolta da operatori sociosanitari (OSS), in gran parte dipendenti o collaboratori di cooperative sociali aggiudicatarie degli appalti. Queste figure devono possedere un titolo di scuola secondaria di II grado, e frequentare un corso di formazione di un anno in ambito sociosanitario per ottenere la qualifica. In Emilia-Romagna si predilige, infine, una formazione di livello universitario in ambito psico-pedagogico, connotando così l'assistenza come un intervento educativo a più ampio raggio.
- *modalità di gestione del servizio sul territorio*: su tutto il territorio nazionale, la scelta prevalente è quella dell'esternalizzazione del servizio al Terzo Settore, anche se con modalità tecnicamente differenti (procedura pubblica o accreditamento) e con un diverso ruolo e coinvolgimento dell'Ente Locale. In

molti Comuni dell'Emilia-Romagna, l'Ente Locale mantiene un ruolo significativo nella progettazione, nel coordinamento e nella supervisione del servizio appaltato, nonché nella progettazione della formazione per assistenti educativi. La maggior parte dei comuni del Veneto ha delegato invece la gestione del servizio alle Aziende Sanitarie. Il Comune di Roma, infine, dopo essersi affidato all'esternalizzazione tramite appalti, ha recentemente introdotto un nuovo Regolamento che prevede l'affidamento del servizio mediante l'accREDITAMENTO di tutti gli Organismi in possesso dei requisiti amministrativi e professionali, con conseguente scelta autonoma delle famiglie con riferimento all'ente gestore del servizio.

- *canali di finanziamento*: sono i bilanci degli Enti Locali a dover assicurare il finanziamento del servizio di assistenza educativa “nei limiti delle risorse disponibili”, come specificato nel D.lgs 66/2017, art.3, comma 5. Poiché le risorse degli Enti Locali sono spesso insufficienti rispetto alle reali necessità, sono state individuate differenti soluzioni, come l'integrazione dei fondi comunali con fondi regionali, nazionali ed europei, e la collaborazione con il Servizio Civile Volontario.

Tabella 1.2 Sintesi comparativa sui diversi modelli organizzativi in Lazio, Emilia-Romagna e Veneto

	Lazio	Emilia-Romagna	Veneto
Ruolo della amministrazione e regionale e locale	La Regione è responsabile dell'assistenza nelle scuole secondarie di II grado e per le disabilità sensoriali nelle scuole di ogni ordine e grado. I Comuni sono responsabili per le scuole dall'infanzia alla secondaria di I grado, ad eccezione delle disabilità sensoriali.	La Regione ha il compito residuale di seguire e finanziare progetti integrativi, prevalentemente finalizzati a supportare la transizione tra la scuola e il mondo del lavoro. I Comuni hanno responsabilità dell'assistenza educativa nelle scuole di ogni ordine e grado	L'assistenza è gestita da Comuni e Regione tramite le aziende sanitarie (ULSS). Si tratta di un modello ibrido in cui l'Ente Locale finanzia il servizio, ma delega organizzazione e gestione dello stesso al sistema sanitario regionale.
Requisiti di accesso	La Regione Lazio ha definito il profilo dell'Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione, il cui standard minimo di percorso formativo prevede un diploma di scuola secondaria di II grado e la frequenza di un corso di circa 350 ore	molti Comuni richiedono una qualificazione elevata, identificando una laurea triennale in ambito educativo come requisito preferenziale	L'assistenza è svolta da operatori sociosanitari, gran parte dipendenti o collaboratori di cooperative sociali aggiudicatrici degli appalti. Queste figure devono possedere un titolo di scuola secondaria di II grado, e frequentare un corso della durata di un anno.
Gestione del servizio	affidamento del servizio mediante appalto pubblico o attraverso la procedura dell'accreditamento	In molti comuni vi è un modello misto, nei quali l'Ente Locale mantiene un ruolo significativo nella progettazione, nel coordinamento e nella supervisione del servizio appaltato.	Gran parte dei Comuni delega l'organizzazione, la gestione e la supervisione del servizio alle aziende sanitarie.

1.7.2. Il modello dell'educatore di plesso o di istituto

La letteratura concorda sul fatto che, per rispondere al principio dell'integrazione/inclusione, "l'agire dell'educatore deve coinvolgere il piccolo gruppo, la classe e l'istituto scolastico, e non solo l'alunno sul quale l'educatore opera individualmente" (Guglielmi, Sarchielli, & Zambelli, 2021, pp. 57-58). Alla luce di una nuova visione, di un necessario approccio bio-psico-sociale, e in un'ottica di

corresponsabilità educativa, l'educatore non può più limitarsi alla mera assistenza al minore con disabilità, ma è invece chiamato a lavorare in rete con le altre figure professionali e ad agire sui contesti perché diventino più inclusivi (Monauni, 2021; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018).

Per rispondere a tale esigenza e alla crescente richiesta di interventi educativi in situazioni di disagio, dove i bisogni sono eterogenei e complessi (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018), a Bologna e in territori di altre regioni si è affermata una modalità innovativa di organizzazione dei servizi educativi scolastici che si basa sull'Educatore di Plesso o di Istituto.

L'educatore di Plesso fornisce supporto diretto al singolo minore con disabilità, ne cura le relazioni con il gruppo classe e, al contempo, progetta e attua interventi rivolti a gruppi di alunni, alla classe o all'Istituto, "superando così la logica tradizionale dell'intervento educativo scolastico svolto unicamente nel rapporto individuale a fianco del bambino certificato" (Guglielmi, Sarchielli, & Zambelli, 2021, p. 40).

Questo modello prevede dunque che le competenze degli educatori siano messe programmaticamente a disposizione di tutto il contesto scolastico (Regione Emilia-Romagna, n.d.), e mira a favorire un'integrazione e collaborazione strutturata tra personale educativo e docente.

Per realizzare tali obiettivi, vengono concordate diverse soluzioni organizzative che si propongono sia di ottimizzare l'uso delle risorse educative, sia di creare un contesto maggiormente inclusivo. Tra le possibili formule organizzative vi è ad esempio la scelta di non sospendere il servizio di assistenza specialistica, nel caso l'alunno certificato sia assente, e di utilizzare le ore di servizio dell'educatore per attività educative a supporto della classe o della scuola. Un'altra possibile formula prevede che

l'educatore sia assegnato sia all'istituto sia ad un alunno certificato, predisponendo quindi un monte ore prefissato per entrambe le tipologie d'intervento (Guglielmi, Sarchielli, & Zambelli, 2021).

1.7.3. La gestione del servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione a Genova

In accordo con le leggi regionali 8 Giugno 2006, n.15 e 11 maggio 2009, n.18, i servizi a favore degli studenti con disabilità sono forniti dalla città metropolitana di Genova, per quanto riguarda la seconda secondaria di secondo grado, e dal Comune di Genova per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e secondaria di primo grado. Tali servizi includono: il trasporto scolastico; la fornitura di ausili e l'assegnazione di assistenti all'autonomia e alla comunicazione, denominati come Operatori Socio Educativi (OSE).

Il servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione è destinato agli studenti residenti nel territorio che abbiano il certificato di disabilità ai sensi della legge n.104/1992 e che siano stati oggetto di una richiesta specifica di necessità di supporto dell'Operatore Socio Educativo della ASL o di un centro accreditato. Sulle schede di richiesta, in base ai bisogni dell'alunno e al tipo di disabilità, i servizi sanitari specificano la tipologia di intervento necessaria, indicando verso quali ambiti di sviluppo indirizzare l'intervento educativo (cura di sé, autonomia...) e definiscono un monte ore di assistenza (Istruzione e Diritto allo Studio - Città metropolitana di Genova, n.d.; Conferenza Cittadina delle Istituzioni Scolastiche Autonome, n.d.).

Nel caso dei ragazzi che frequentano le scuole secondarie di secondo grado, Città metropolitana assegna uno stanziamento alle scuole, che provvedono

all'acquisizione del servizio nei limiti concordati. Sono quindi gli istituti stessi a contattare le cooperative e a stipulare con loro un accordo, sulla base del finanziamento erogato loro dalla Città Metropolitana. (Istruzione e Diritto allo Studio - Città metropolitana di Genova, n.d.).

Per quanto riguarda invece i gradi inferiori d'istruzione, il Comune stesso individua fornitori e gestori del servizio mediante espletamento di gara pubblica, delegando quindi la gestione del servizio alle Cooperative assegnatarie. L'ultimo bando di gara indetto dal Comune di Genova fa riferimento al protocollo prot.n. 284860 (Comune di Genova, 2019). Il bando ha previsto il conferimento in appalto del servizio in cinque lotti territoriali (Centro Città, Valbisagno, Valpolcevera, Ponente, Levante), stabilendo come criterio di aggiudicazione l'offerta economicamente più vantaggiosa in base al miglior rapporto qualità/prezzo.

Pur non essendo stato stilato un vero e proprio mansionario, sulla "Carta dei Servizi - Diritto allo Studio" del Comune di Genova (Direzione Politiche dell'Istruzione per le Nuove Generazioni e Politiche Giovanili, n.d.), l'Operatore Socio Educativo è definito come "una figura educativa che ha il compito di favorire, con interventi educativi appropriati, i percorsi di sviluppo dell'autonomia personale degli alunni durante la giornata scolastica, integrandosi con gli obiettivi specifici previsti nel Piano Educativo Individualizzato redatto dalla scuola." Egli è chiamato a collaborare con gli insegnanti titolari e di sostegno, per potenziare le competenze cognitive, favorire la relazione, la comunicazione e l'autonomia dell'alunno.

Nelle linee guida relative ai servizi comunali per gli alunni con disabilità (Conferenza Cittadina delle Istituzioni Scolastiche Autonome, n.d) è specificato che "l'articolazione giornaliera del servizio di assistenza all'autonomia e alla

comunicazione deve essere predisposta in modo da evitare la sovrapposizione con l'eventuale insegnante di sostegno" (p. 13). Previa autorizzazione del Comune e dell'ente gestore, l'operatore può partecipare a esami di stato, viaggi e uscite didattiche e, in tal caso, le ore devono essere detratte dalla banca ore o recuperate nei giorni successivi. L'operatore può inoltre svolgere attività all'esterno del plesso scolastico, previa autorizzazione del dirigente e della famiglia, così come attività laboratoriali con piccoli gruppi di alunni, a seguito di specifico accordo tra scuola, ente gestore e comune. Per quanto riguarda la gestione delle assenze, il servizio non viene svolto nei giorni di sospensione delle attività didattiche (vacanze, allerte meteo, scioperi...) ed è sospeso a partire dal primo giorno di assenza programmata dell'alunno, ossia preceduta da comunicazione preventiva, e a partire dal terzo giorno di assenza non programmata.

1.8. Proposte alternative

La mancanza di uniformità e la gestione del servizio attraverso appalti è criticata da molti operatori; d'altronde negli anni sono nati diversi movimenti che avanzavano la richiesta di formalizzare e uniformare la figura professionale dell'Assistente per l'autonomia e la Comunicazione. Nella ricerca di Di Michele (2020) su un campione di 1140 assistenti, solo il 9,9% ha dichiarato di considerare il sistema degli appalti a privati come efficace, e il 98% ha selezionato l'opzione «MIUR» come migliore ipotesi possibile di gestione del servizio. Analogamente, nella ricerca di Bocci, Catarci e Fiorucci (2018), gran parte degli intervistati ritiene sia auspicabile un'assunzione di questa figura al pari del resto del personale scolastico.

Nicodemo (2021) individua tre principali proposte alternative che sono state avanzate sinora:

- ricondurre le funzioni connesse con i servizi di assistenza all'autonomia alla qualifica di educatore professionale socio-pedagogico e sociosanitario (L.205/2017, art. 1, cc. 594 - 601) e distinguerle da “le competenze specifiche degli assistenti alla comunicazione (Lis, tiflodidattica)”. Tale proposta sarebbe sostenuta dai sindacati confederali (Cgil, Cisl, Uil) e dall'Associazione Pedagogisti Educatori Italiani.
- Internalizzare la figura degli assistenti all'autonomia e comunicazione nell'organico del personale scolastico, come proposto dal Disegno di Legge n. 236 (“proposta di legge Bucalo”). Tale proposta di legge prevede l'indizione, su base regionale, di un concorso per titoli ed esami, e istituisce come requisito alla professione un corso Lis/Braille/Aba/Teacch/Pecs.
- Istituire le figure professionali di educatore e pedagogo scolastico nell'organico della scuola. Questa ipotesi è suggerita dal Disegno di Legge n.1319 proposto dall'onorevole Iori, sebbene il DDL non faccia esplicito riferimento ai servizi di assistenza all'autonomia e alla comunicazione, bensì a interventi volti a favorire lo sviluppo delle potenzialità degli studenti e contrastare fenomeni come la violenza e il bullismo.

Un'ulteriore soluzione discussa in alcuni Comuni, ma che fatica a concretizzarsi, è quella dell'internalizzazione presso l'Ente Locale. Ad ogni modo, una simile formula potrebbe contribuire a migliorare le condizioni contrattuali degli operatori, ma non inciderebbe sulle condizioni di equità sul territorio nazionale (Zanazzi, 2022).

2. IL LAVORO DELL'ASSISTENTE SCOLASTICO NEL CONTESTO INTERNAZIONALE

A differenza della letteratura a livello nazionale, significativamente scarsa, a livello internazionale è possibile trovare un più ampio corpo di ricerca relativa al servizio di assistenza fornito da personale non docente nei confronti di alunni con disabilità. Tuttavia, diversi autori segnalano come la ricerca su questo servizio si sia sinora limitata ad alcuni specifici ambiti d'indagine, tralasciando invece ulteriori aspetti rilevanti. Giangreco (2021) sottolinea, ad esempio, come la comunità scientifica abbia circoscritto le proprie indagini su questioni relative al ruolo, all'assunzione, formazione e supervisione del personale adibito al servizio di assistenza, senza indagare invece questioni come la prospettiva degli studenti e delle loro famiglie o valutare possibili alternative all'eccessiva dipendenza dagli assistenti.

Nei paragrafi successivi la letteratura sarà riportata e suddivisa sulla base dei seguenti temi:

- profilo, ruoli e compiti degli assistenti scolastici;
- gli effetti dell'intervento degli assistenti scolastici, sia sugli insegnanti (in termini di carico di lavoro, soddisfazione professionale, livello di stress, qualità dell'insegnamento...), sia sugli alunni (in termini di apprendimento, progressi accademici, comportamento...);
- vulnerabilità degli assistenti scolastici.

2.1. Profilo, ruoli e compiti degli assistenti scolastici

La letteratura evidenzia come negli ultimi venti anni si sia verificato un aumento nel numero di assistenti scolastici in molti paesi, come Inghilterra, Stati Uniti,

Repubblica Ceca, Scozia, Irlanda, Australia, Svezia, Francia, Finlandia, Cipro Nuova Zelanda, Canada, Islanda, Italia, Norvegia, Hong Kong, Sud Africa (Yang, Hsu, Ye, & Sin, 2022; Lawlor & Cregan, 2021; Slezáková, Kissová & Felcmanová, 2022; Wilson, Schlapp & Davidson, 2003; Maensivu, Uusiautti & Maatta, 2012; Belmont, Plaisance & Vérillon, 2011; Butt, 2016; Vogt, Koechlin, Truniger & Zumwald, 2021; Shyman, 2010; Webster & Boer, 2021). Le ragioni di questo fenomeno sono state a più riprese ricondotte, da un lato, al bisogno di alleggerire il carico lavorativo degli insegnanti e, dall'altro, all'attuazione di modelli scolastici più inclusivi (Yang et al., 2022; Wilson et al., 2003; Rose & Forlin, 2010). Per quanto riguarda il profilo degli assistenti scolastici, similmente a quanto rilevato in Italia, anche nel Regno Unito e negli Stati Uniti gran parte del personale di supporto risulta costituito da persone di sesso femminile, mentre viene riscontrata un'età media più alta, sopra i 40 anni (Butler, 2019).

Anche a livello della ricerca internazionale, queste figure professionali vengono indicate con svariate denominazioni, le cui specificità spesso non sono del tutto chiare. Alcuni dei termini utilizzati sono: “special support assistant, key worker, ancillary, welfare assistant, special needs assistant, non-teaching assistant, teaching assistant, teacher aide, educational support worker, Learning Support Assistants, special needs auxiliaries, classroom assistants, intervention assistants, para-professionals e para-educators” (Lawlor & Cregan, 2021; Shyman, 2010; Wilson et al. 2003). È, comunque, da ribadire come gran parte delle denominazioni appena elencate possano assumere ruoli molto diversi, sintetizzabili in tre categorie (Rose & Forlin, 2010; Hammet & Burton, 2005):

- *supporto scolastico*: ruolo di supporto nei confronti di alunni e insegnanti;
- *supporto curricolare*: ruolo di supporto nell'insegnamento di una materia, come

nel caso di assistenti tecnici di laboratori o di assistenti specializzati in attività musicali e artistiche;

- *supporto amministrativo*: ruoli amministrativi, burocratici e di segreteria.

Tuttavia, gran parte della letteratura fa riferimento ai “teaching assistants” (“assistenti scolastici”) ossia personale non docente che assiste gli insegnanti, aiuta nella realizzazione dei Piani Educativi Individuali e supporta gli alunni con difficoltà (Butt & Lowe, 2012). Gli assistenti scolastici possono venire utilizzati come supporto nei confronti degli alunni con difficoltà in tre diverse modalità: possono essere assegnati a un singolo studente, a un'intera classe, o operare su più classi (Butt, 2016).

Anche all'interno del solo gruppo di assistenti scolastici, il ruolo di queste figure spesso risulta comunque poco chiaro (Butt & Lowe, 2012; Giangreco, Suter & Doyle, 2010; Slezáková et al. 2022; Rose, 2020; Rose & Forlin, 2010) e ad ogni modo non del tutto sovrapponibile a quello degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione che operano in Italia. La letteratura è però concorde nel constatare come si sia gradualmente passati da un ruolo inizialmente marginale, di tipo amministrativo e assistenziale, a una funzione sempre più educativo-didattica, soprattutto nei confronti degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Special Educational Needs, SEN) (Wilson et al., 2003; Rose, 2020).

Sebbene la letteratura sia concorde nel sottolineare come gli Assistenti abbiano assunto un ruolo sempre più didattico-pedagogico (Webster & de Boer, 2021; Wilson et al., 2003; Rose, 2020), similmente a quanto evidenziato dalla letteratura italiana, emerge una certa ambiguità e confusione riguardo al ruolo (Butt & Lowe, 2012; Giangreco et al., 2010; Slezáková, Kissová & Felcmanová, 2022; Rose, 2020; Maensivu et al. 2012; Rose & Forlin, 2010). Nello specifico, continua a sussistere un certo disaccordo circa: la

natura di tipo assistenziale, educativa o didattica dell'intervento, le responsabilità nella pianificazione delle attività educative, il coinvolgimento nella valutazione degli studenti e il ruolo nell'intermediazione con la famiglia (Giangreco et al., 2010). Dalla metanalisi di Webster e de Boer (2021), gli assistenti scolastici risultano infatti occupare un ruolo liminale tra quello di educatori, caregiver, addetti alla gestione del comportamento, facilitatori dell'apprendimento e delle relazioni con i pari. D'altronde, un'indagine internazionale sulle caratteristiche, l'occupazione e le condizioni di lavoro di 3.000 "operatori di supporto all'istruzione" ('education support personnel') di diversi paesi (Brasile, Canada, Quebec, Francia, nuova Zelanda, Filippine, USA e Zimbabwe), commissionato da Education International (la federazione sindacale globale dei sindacati degli insegnanti), sottolinea come ci siano significative lacune nella conoscenza e nella comprensione di chi siano e cosa facciano gli assistenti scolastici.

Nel complesso, dalla letteratura emerge che gli assistenti scolastici si occupano di un'ampia gamma di compiti, dedicando particolare attenzione agli alunni con SEN. Il più ampio studio condotto sugli assistenti scolastici, il *Deployment and impact of support staff in schools* (Blatchford, Bassett, Brown, Koutsoubou, Martin, Russell, Webster & Rubie-Davies, 2009) ha dedicato una prima parte della ricerca a descrivere il lavoro degli assistenti, e una seconda parte a valutarne gli effetti. Da questo studio emerge che gli assistenti trascorrono oltre metà della loro giornata lavorativa in un ruolo didattico diretto con gli alunni, specialmente quelli con SEN, e che le loro interazioni con gli alunni tendono a essere limitate a singoli alunni (82%) o a piccoli gruppi di massimo cinque alunni (85%).

Lacey (2001), attraverso l'osservazione delle lezioni e la rilevazione delle opinioni di assistenti, insegnanti, alunni e genitori, ha identificato i seguenti ruoli che gli assistenti

assumono nel sostenere gli alunni con SEN:

- promuovere l'inclusione (incoraggiare l'indipendenza e l'interazione);
- promuovere l'apprendimento (favorire l'accesso alla didattica, suggerire, incoraggiare);
- insegnare (lavorare sui programmi educativi individualizzati, spiegare, adattare le richieste e i contenuti didattici);
- assistenza e cura personale (supportare l'igiene personale, sorvegliare e riprendere il comportamento, garantire la sicurezza).

2.2. Gli effetti dell'intervento degli Assistenti scolastici

La ricerca sugli effetti dell'intervento degli assistenti scolastici varia da valutazioni positive fino ad approcci profondamente critici (Rose, 2020). Diversi studi, basati principalmente su questionari compilati dagli insegnanti, portano infatti delle evidenze a favore del ruolo degli assistenti scolastici, in termini di risultati accademici, coinvolgimento e attenzione degli alunni, così come di gestione più efficace della classe (Blatchford et al., 2009). In particolar modo, quando gli assistenti vengono formati attraverso dei training, i loro interventi mostrano moderati effetti positivi sui risultati di apprendimento degli studenti (Webster & de Boer, 2021). Tuttavia, una crescente letteratura esprime invece preoccupazioni o aperte critiche per l'impatto potenzialmente negativo di alcuni aspetti del supporto degli assistenti scolastici. In particolare, vengono avanzate forti preoccupazioni nei confronti degli interventi di supporto uno-a-uno forniti dagli assistenti scolastici a favore degli alunni con SEN. Molte di queste preoccupazioni sono state discusse in diversi paesi, come Australia, Canada, Cipro, Inghilterra, Islanda,

Irlanda, Finlandia, Nuova Zelanda (Giangreco, 2021). Nello specifico, vengono sollevati interrogativi su una serie di problematiche, in relazione a:

- il rischio di stigmatizzare e rendere l'alunno dipendente dall'intervento dell'assistente, nonché di isolarlo dal resto della classe, soprattutto nel caso in cui l'assistente sia assegnato a un singolo alunno. Di frequente, infatti, l'alunno si trova a svolgere attività separate, all'esterno della classe, oppure si verificano situazioni di 'excessive proximity', con l'assistente che rimane seduto a fianco dell'alunno assegnato, limitandone così le interazioni con i compagni e i docenti (Giangreco et al., 2010; Vogt et al., 2021);
- la formazione insufficiente degli assistenti scolastici in ambito educativo e disciplinare (Slezáková et al., 2022; Rose, 2020);
- la mancanza di alternative per l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali che non facciano affidamento sugli assistenti scolastici (Giangreco, 2021);
- il basso impatto dell'intervento degli assistenti scolastici in relazione ai costi elevati del servizio (Slezáková et al 2022; Butt, 2016);
- la mancanza di tempo dedicato alla pianificazione e discussione delle attività, degli interventi e delle strategie (Rose, 2020);
- il fatto che gli operatori meno qualificati e meno pagati, e perlopiù scarsamente supervisionati, seguano gli alunni con maggiori difficoltà di apprendimento o più impegnativi dal punto di vista comportamentale (Butt, 2016; Giangreco et al., 2010; Giangreco, 2021).

Molte critiche derivano dalla ricerca condotta nell'ambito dello studio

Deployment and impact of support staff in schools (Blatchford et al., 2009), uno studio

longitudinale su larga scala che ha coinvolto 76 scuole. All'interno di questa ricerca, l'impatto del personale di supporto a scuola è stato esaminato attraverso un approccio multi-metodo che includeva osservazioni sistematiche, studio di casi e raccolta di dati. E' stata così raccolta un'ampia gamma di dati qualitativi e quantitativi relativi all'impatto degli assistenti scolastici sui progressi degli alunni e sul benessere degli insegnanti. Da un lato, gli insegnanti dichiarano che gli assistenti scolastici hanno un notevole effetto positivo sulla loro soddisfazione lavorativa, sul livello di stress e sul carico di lavoro. Dall'altro lato, si riscontra una paradossale relazione negativa tra la quantità di supporto fornita dagli assistenti scolastici e i miglioramenti degli alunni nelle materie principali (Inglese, matematica, Scienze): gli alunni più seguiti dagli assistenti scolastici hanno meno miglioramenti, anche controllando fattori come la presenza di Disturbi dell'Apprendimento o condizioni di deprivazione. Alcuni autori (Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin, & Russell, 2010) suggeriscono che l'impatto negativo degli assistenti scolastici possa essere spiegato in termini di interazioni di minor qualità. Infatti, la ricerca suggerisce che gli insegnanti forniscano più feedback, favoriscano la comprensione, la creazione di collegamenti concettuali e il ragionamento attivo. Le interazioni degli assistenti con gli studenti, invece, risultano spesso reattive e focalizzate più sul completamento del compito che non su un reale apprendimento.

2.3. Criticità e vulnerabilità degli assistenti scolastici

Dalla letteratura internazionale emergono numerose criticità percepite dagli assistenti scolastici, quali: ambiguità nella definizione di ruoli e responsabilità; retribuzione scarsa; basso status; frustrazione; mancanza di rispetto; scarso riconoscimento e valorizzazione del proprio ruolo; scarsa supervisione e mancanza di

direttive; insufficiente collaborazione e lavoro di equipe con gli insegnanti; scarsa percezione di appartenere alla comunità scolastica; formazione insufficiente; mancanza di una possibile progressione di carriera (Giangreco et al., 2010; Belmont et al., 2011; Butt, 2016; Rose & Forlin, 2010; Giangreco, 2021).

3. IL BURNOUT NEGLI ASSISTENTI ALL'AUTONOMIA E ALLA COMUNICAZIONE

3.1. Una revisione sul concetto di burnout

Con il termine “burnout” s'intende una condizione di esaurimento psicofisico che si verifica in risposta a stress cronici legati all'attività professionale (Pellegrino, 2009; Maslach & Leiter, 2016).

Il fenomeno del burnout è stato ampiamente studiato nella letteratura scientifica in quanto predittore di molti comportamenti disfunzionali, sia individuali sia organizzativi, con ripercussioni finanche sull'economia e sulla salute pubblica (Avanzi, Balducci & Fraccaroli, 2013; Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022).

Alla luce di questi elementi, l'OMS ha introdotto il burnout nell'ICD-11, all'interno della sezione “fattori che influenzano lo stato di salute o il contatto con i servizi sanitari”, definendolo come un fenomeno professionale, caratterizzato da una risposta individuale di disadattamento a uno stress cronico sul lavoro gestito in maniera non efficace (World Health Organization, 2022).

Nonostante l'attenzione che tale costrutto ha ricevuto negli ultimi decenni, vi sono ancora molti aspetti dibattuti, per quanto riguarda la sua definizione, i modelli teorici e la sua misurazione.

3.1.1. Definizione e sviluppi del concetto di burnout

Il termine “burnout” fu inizialmente introdotto da Freudenberg (1974) per descrivere lo stato di esaurimento e frustrazione che caratterizzava alcuni operatori coinvolti nell'assistenza di persone con disturbi mentali e problemi sociali di vario genere. Il concetto di burnout venne poi ripreso e ampliato da Maslach (1976), come un

processo di graduale esaurimento e distanziamento nei confronti degli utenti, tipico delle professioni di aiuto, ossia occupazioni che comportano un elevato coinvolgimento emotivo, responsabilità e capacità di rispondere all'utenza in modo conforme al ruolo professionale (Camerino, Cassitto, Gugiari, & Conway, 2013).

Maslach e Jackson (1981) hanno poi riformulato e sistematizzato il concetto di burnout come una sindrome psicologica, ossia un quadro di sintomi, caratterizzata da 3 dimensioni:

- **Esaurimento Emotivo:** rappresenta la dimensione di base del burnout ed è caratterizzata da sentimenti e sensazioni di esaurimento e logoramento, legate all'eccessivo dispendio di risorse emotive nel proprio lavoro. Si traduce in un senso di profonda perdita di energia e nell'incapacità di fronteggiare le difficoltà professionali;
- **Depersonalizzazione:** rappresenta la dimensione interpersonale del burnout ed è caratterizzata da atteggiamenti di distacco, indifferenza, disinteresse o ostilità nei confronti degli utenti. Si traduce in atteggiamenti e comportamenti evitanti, negativi o inappropriati;
- **Ridotta Realizzazione Personale:** rappresenta la dimensione di autovalutazione e si riflette in un senso di inefficacia e d'inadeguatezza nei confronti della propria capacità lavorativa. Si traduce in sentimenti di frustrazione, bassa motivazione e diminuzione della produttività.

Il costrutto è stato poi ulteriormente rielaborato da Maslach e Leiter (2017), per evidenziare come il burnout non sia circoscritto unicamente alle professioni d'aiuto, ma possa verificarsi in qualsiasi contesto organizzativo, come anche testimoniato dalla scelta di rinominare le dimensioni di "depersonalizzazione" e "realizzazione personale"

in “cinismo” ed “efficacia professionale”.

Sebbene la concettualizzazione del burnout di Maslach e Jackson (1981) rimanga quella maggiormente condivisa, nella letteratura scientifica troviamo numerose formulazioni alternative, che differiscono per quanto riguarda le dimensioni caratteristiche, le diverse fasi nell’evoluzione della sindrome o il riconoscimento di differenti varianti tipologiche e forme cliniche di burnout (Camerino, Cassitto, Gugiari, & Conway, 2013; Montero-Marin, García-Campayo, Fajó-Pascual, Carrasco, Gascón, Gili & Mayoral-Cleries, 2011).

Inoltre, mentre alcuni autori descrivono il burnout come uno stato, altri lo concepiscono nei termini di un processo dinamico (Schaufeli & Buunk, 2003). Cherniss (1980), ad esempio, descrive il burnout come un processo che attraversa tre fasi:

- fase dello stress lavorativo: in risposta a uno squilibrio tra richieste, interne o esterne, e risorse disponibili, l’individuo cerca di adattarsi, attingendo alle proprie risorse psicofisiche;
- fase dell’esaurimento: costituisce la risposta emotiva allo stress, caratterizzata da ansia, irritabilità, nervosismo, affaticamento;
- fase della conclusione difensiva: consiste in cambiamenti nei comportamenti e atteggiamenti del lavoratore. Egli, infatti, per far fronte alla tensione accumulata, reagisce con un disinvestimento dall’attività lavorativa, assumendo un atteggiamento cinico e mostrando rigidità comportamentale.

Un ultimo elemento controverso riguarda la relazione tra il costrutto di burnout e quello di engagement. Secondo un primo approccio (Maslach & Leiter 1997), il burnout va considerato lungo un continuum, a cui poli estremi si troverebbero il burnout e l’engagement. In questo senso, l’engagement è inteso come l’antitesi positiva del

burnout, ed è identificato attraverso la versione positiva delle tre dimensioni del burnout: un alto livello di energia, un forte coinvolgimento e un elevato senso di autoefficacia. Un approccio alternativo ritiene invece che l'engagement costituisca una dimensione indipendente, identificata in uno stato emotivo-motivazionale positivo caratterizzato da vigore, dedizione e assorbimento nel lavoro (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006).

Schaufeli e Buunk (2003) hanno quindi cercato d'individuare gli elementi comuni alle numerose definizioni di burnout, rintracciando i seguenti elementi:

- una predominanza di sintomi disforici, in particolare di esaurimento emotivo;
- presenza di sintomi mentali, comportamentali e fisici;
- un'associazione tra sintomi di burnout e condizioni di lavoro;
- una manifestazione dei sintomi anche in persone sane, non affette da psicopatologia;
- una riduzione dell'efficacia sul lavoro, riconducibile ad atteggiamenti e comportamenti negativi sul lavoro.

3.1.2. Le conseguenze del burnout

La sindrome di burnout comporta delle conseguenze a livello individuale che, impattando negativamente sulla salute e sul comportamento dei lavoratori, finiscono per avere ripercussioni anche a livello organizzativo. A livello individuale, il burnout coinvolge la sfera cognitiva, emotiva, comportamentale e relazionale della persona (Pellegrino, 2009). Possiamo infatti identificare:

- **Conseguenze psicologiche**, con sintomi cognitivi ed emotivi, quali: problemi di concentrazione e memoria, impazienza, rigidità, difficoltà nel prendere

decisioni, ridotta capacità di coping, ansia, depressione, insoddisfazione, bassa autostima, insonnia, irritabilità, depressione, distacco, isolamento, ruminazione.

- **Conseguenze sulla salute**, tra cui: dolori muscolo-scheletrici, disturbi gastro-intestinali, disturbi cardiovascolari, mal di testa, maggiore vulnerabilità alle infezioni, affaticamento cronico, ipertensione e aumento dei livelli di cortisolo nel sangue.
- **Conseguenze comportamentali**, tra cui: riduzione dell'impegno nei confronti del lavoro o dell'organizzazione, assenteismo, intenzione di cambiare lavoro, minor produttività ed efficienza sul lavoro, comportamenti devianti e controproducenti, aggressività nei confronti di colleghi e utenti, comportamenti di dipendenza.

Le conseguenze negative sperimentate a livello individuale hanno ricadute sulla motivazione e sulle prestazioni lavorative, determinando una riduzione nella qualità dei servizi organizzativi. Inoltre, i lavoratori che manifestano sintomi di burnout possono influenzare il resto dell'organizzazione, provocando una sorta di "effetto di contagio" che favorisce un ambiente di lavoro negativo e conflittuale (Maslach & Leiter, 2016; Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022; Pellegrino, 2009). Infine, i comportamenti di distacco, evitamento, deumanizzazione e cinismo associati al burnout hanno inevitabili ricadute sui clienti o sugli utenti (Maslach, 1976).

3.1.3. I fattori predittivi del burnout

Il burnout costituisce una sindrome legata allo stress lavorativo; l'esperienza di stress individuale va dunque letta all'interno del contesto organizzativo (Maslach & Leiter, 2016). È infatti l'interazione tra l'individuo e il contesto lavorativo a determinare

una risposta più o meno positiva in termini di adattamento (Pellegrino, 2009; Maslach & Leiter, 2016).

Gli aspetti che favoriscono, scatenano e/o mantengono una sindrome di burnout comprendono, d'altronde, fattori organizzativi e individuali (Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022). Sebbene siano state individuate alcune correlazioni tra il burnout e caratteristiche personali e demografiche, le evidenze mostrano come i principali fattori responsabili del burnout siano riconducibili a caratteristiche della situazione lavorativa (Maslach & Leiter, 2016). I fattori che innescano il burnout sono dunque organizzativi, mentre alcuni fattori individuali sembrano agire da moderatori (Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022). I principali predittori organizzativi riguardano (Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022; Maslach & Leiter, 2016):

- **Carico di lavoro:** un sovraccarico lavorativo di tipo cronico, qualitativo o quantitativo, impone ai lavoratori uno sforzo sostenuto e ne esaurisce così le risorse, generando costi fisiologici e psicologici e innescando risposte disfunzionali, come meccanismi di distanziamento emotivo.
- **Lavoro Emotivo:** riguarda quei processi di regolazione delle emozioni necessari a controllare o dissimulare emozioni indesiderate, e a manifestare emozioni desiderate anche se non sentite, ai fini di adattarsi alle aspettative dell'organizzazione e agli obiettivi lavorativi. Il lavoro emotivo, tipico delle professioni di aiuto, risulta fortemente associato al burnout.
- **Controllo e autonomia sul lavoro:** La mancanza di controllo e di autonomia professionale, così come l'incapacità di influenzare le decisioni relative al lavoro, risultano associate a maggiori livelli di burnout.
- **Riconoscimento e ricompensa:** La mancanza di riconoscimenti e ricompense

aumenta la vulnerabilità al burnout ed è strettamente associata a sentimenti di inettitudine.

- **Relazioni e supporto sociale:** relazioni sul lavoro caratterizzate da conflitti, sfiducia e mancanza di sostegno costituiscono dei rilevanti fattori di rischio per il burnout. Al contrario, relazioni positive e la presenza di un significativo supporto da parte di colleghi e supervisor agiscono da fattori protettivi e aumentano il coinvolgimento lavorativo.
- **Equità:** i lavoratori sono più inclini a sperimentare burnout se percepiscono di essere trattati in modo ingiusto e se le decisioni sul lavoro sono sentite come inique. Anche la percezione di una supervisione carente o inadeguata aumenta il rischio di sviluppare il burnout.
- **Valori:** un conflitto tra i valori individuali e quelli organizzativi aumenta il rischio di burnout e impone ai lavoratori la necessità di compiere delle scelte tra ciò che considerano giusto fare e ciò che l'organizzazione richiede.
- **Ambiguità e Conflitto di Ruolo:** si registrano livelli maggiori di burnout se il lavoratore non sa cosa ci si aspetta da lui, non dispone di informazioni sufficienti relative alle proprie mansioni o percepisce un'incongruenza tra le diverse mansioni e richieste.
- **Condizioni di Lavoro Inadeguate:** condizioni di lavoro inadeguate e che rendono difficile conciliare la vita familiare e professionale (lavori a turni, lavori notturni, elevato numero di straordinari ecc) risultano importanti predittori del burnout.

Per quanto riguarda i fattori individuali, sembra che i tratti di personalità e le strategie di coping possano modulare il burnout, ossia amplificare o ridurre l'effetto dei

fattori organizzativi (Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022). Tali elementi sono sintetizzati nella tabella 3.3

Tab. 3.3 Fattori individuali che amplificano o riducono il burnout. Adattata da Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022

Protectors of burnout	Enhancers of burnout
Gradevolezza, coscienza, estroversione, apertura all'esperienza Capitale Psicologico Positivo Coping focalizzato sul problema	Nevroticismo/instabilità emotiva Locus of control esterno Personalità di Tipo A (competitività, impulsività, impazienza, aggressività) Aspettative e obiettivi elevati Alessitimia Coping focalizzato sulle emozioni

Per quanto riguarda la relazione tra caratteristiche socio-demografiche e burnout, sono state individuate correlazioni poco significative. Un'età più elevata sembra associata a un minor burnout, tuttavia questa associazione potrebbe essere legata agli anni di esperienza e risentire del bias di sopravvivenza, per cui coloro che sperimentano burnout all'inizio della carriera hanno più probabilità di lasciare il lavoro. La variabile demografica del sesso non è risultata un predittore significativo del burnout; l'unica differenza di genere riscontrata riguarda punteggi leggermente più alti nel cinismo da parte degli uomini, e punteggi leggermente più alti nell'esaurimento emotivo da parte delle donne. Per quanto riguarda lo stato civile, le persone single sembrano più esposte al rischio di burnout (Maslach & Leiter, 2017; Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022).

3.1.4. Valutazione e Misurazione del burnout

Per la valutazione del burnout sono stati sviluppati e validati diversi questionari. Come suggerito da Edú-Valsania, Laguía e Moriano (2022), questi strumenti possono

essere classificati in due ampie categorie:

- Strumenti che valutano il burnout a prescindere dalla specifica occupazione professionale;
- Strumenti che valutano il burnout in specifici contesti occupazionali o di vita.

Lo strumento attualmente più utilizzato per misurare il burnout è il Maslach Burnout Inventory (MBI), disponibile in tre versioni: una indirizzata al settore sociosanitario (*Maslach Burnout Inventory - Human Services Survey, MBI-HSS*), una all'ambito educativo (*Maslach Burnout Inventory - Educators Survey, MBI-ES*), e una utilizzabile per qualsiasi occupazione (*Maslach Burnout Inventory - General Service MBI-GS*). Nonostante la diffusione del MBI, numerosi studi ne hanno evidenziato diversi limiti. Le principali critiche riguardano la dimensionalità del burnout, in quanto non sempre le tre dimensioni sono state replicate con chiarezza. Alcuni autori suggeriscono che solo l'esaurimento emotivo costituisca la componente centrale del burnout, mentre la ridotta realizzazione personale ne rappresenterebbe una conseguenza, e la depersonalizzazione una strategia di coping attuata per fronteggiarlo. (Avanzi, Balducci & Fraccaroli, 2013; Mazzetti, Consiglio, Santarpia, Borgogni, Guglielmi & Schaufeli, 2022). Altri autori suggeriscono, invece, che il MBI possa trascurare dimensioni rilevanti del burnout, come i sintomi fisici e comportamentali che vi sono associati (Mazzetti et. al., 2022).

Alla luce delle critiche avanzate al MBI, sono stati sviluppati diversi strumenti alternativi, di cui il Copenhagen Burnout Inventory (CBI; Kristensen, Borritz, Villadsen, and Christensen, 2005) sembra uno dei più promettenti (Shoman, Marca, Bianchi, Godderis, Van Der Molen, & Guseva Canu, 2021). Il CBI considera il burnout come un fenomeno unidimensionale, definito nei termini di uno stato di esaurimento

fisico e psicologico (Fiorilli, De Stasio, Benevene, Iezzi, Pepe & Albanese, 2015). Esso, inoltre, va a considerare come diversi ambiti di vita della persona possano contribuire al burnout, valutando le seguenti tre dimensioni:

- *il burnout personale*: ossia il senso di esaurimento psico-fisico generale, esperito dalla persona, indipendentemente dal suo ruolo professionale. Il burnout personale riguarda dunque anche persone non impiegate, come studenti o pensionati;
- *il burnout lavorativo*: il burnout legato al lavoro e all'ambiente di lavoro;
- *il burnout legato al contatto con l'utenza*: il burnout associato al contatto continuo e specifico con determinati clienti o utenti. (Edú-Valsania, Laguía, & Moriano, 2022; Avanzi, Balducci & Fraccaroli, 2013; Fiorilli, et. al., 2015).

Recentemente è stato inoltre sviluppato un adattamento in italiano del CBI a opera di Avanzi, Balducci e Fraccaroli (2013). Sia lo studio di Avanzi et. al. (2013) sia un successivo studio (Fiorilli et. al., 2015) suggeriscono che tale versione possa essere affidabile e complessivamente valida nel misurare il burnout.

3.2. Il burnout nel contesto educativo

Chi lavora in ambito educativo è particolarmente esposto al burnout, poiché l'attività professionale stessa è basata sulla relazione con l'utente. In questa sezione verranno presentati alcuni elementi e considerazioni sul burnout nelle categorie professionali di insegnanti ed educatori.

3.2.1. Il burnout nel contesto educativo: dal docente tradizionale a quello di sostegno

La letteratura suggerisce che la professione di insegnante sia una delle più

stressanti, poiché impegna molte risorse emotive, relazionali e cognitive (Cacciamani, Cesareni, Fiorilli & Ligorio, 2022). Il burnout degli insegnanti sembra inoltre impattare sia sulla salute psico-fisica degli insegnanti, sia sul rendimento e sulla motivazione degli studenti (Fiorilli et al., 2015; Cacciamani et. al., 2022).

Tra i fattori che contribuiscono a predire il burnout degli insegnanti, troviamo:

- **Il carico di lavoro.** Gli studi segnalano come la presenza di richieste lavorative eccessive favorisca il burnout. Tali richieste sembrano legate a fattori quali: la presenza di vincoli temporali; la difficoltà a conciliare famiglia e lavoro; le difficoltà di apprendimento e la presenza di comportamenti aggressivi negli studenti; relazioni complesse e talvolta problematiche con i genitori degli studenti, i colleghi e i dirigenti scolastici; la presenza di classi numerose (Cacciamani et. al., 2022; Fiorilli et al., 2015). La percezione di un carico di lavoro eccessivo è inoltre influenzata da fattori sociali quali i continui cambiamenti legislativi e lo scarso riconoscimento sia sociale sia economico (Cacciamani et al., 2022).
- **Le variabili socio-demografiche:** gli studi suggeriscono che le variabili socio-demografiche contribuiscono a spiegare le differenze nel livello di burnout tra gli insegnanti; tuttavia, i risultati non sempre sono coerenti, soprattutto per quanto riguarda le variabili genere ed età. In linea di massima, la letteratura suggerisce che il profilo dell'insegnante a rischio sia il seguente: “donna, giovane, nubile, non credente, con poca esperienza, con un basso livello di formazione professionale” (De Stasio, Fiorilli, Chiarito & Uusitalo-Malmivaara, 2015. pag. 115).
- **Le risorse personali** degli insegnanti: la presenza di buone risorse personali

sembra ridurre l'impatto negativo dei fattori di stress lavoro-correlati e favorire l'adattamento al contesto lavorativo. In particolare, gli studi suggeriscono un ruolo significativo di dimensioni quali l'autoefficacia (De Stasio et al., 2015; Fiorilli, et. al., 2015), l'autostima (Fiorilli, et. al., 2015), l'engagement (Fiorilli, et. al., 2015), il benessere degli insegnanti (De Stasio et al., 2015) e l'ottimismo (Parrello, Ambrosetti, Iorio, Castelli, 2019).

- **Il supporto sociale e l'identificazione organizzativa:** il supporto ricevuto dai colleghi e un forte senso di identificazione organizzativa sono risultati spesso negativamente correlati al burnout (Parrello et. al., 2019).

Per quanto una rassegna della letteratura sul burnout negli insegnanti di sostegno sia ancora scarsa, la letteratura disponibile evidenzia come lo stress negli insegnanti di sostegno sia connotato da difficoltà specifiche. La letteratura suggerisce che gli insegnanti di sostegno siano particolarmente vulnerabili al burnout: infatti, sembra che essi abbiano maggiori probabilità di riportare pensieri negativi, un forte senso di burnout e un tasso di turnover più elevato (Chong & Leung, 2012); di riportare problemi di stress, sentirsi esausti e vivere esperienze di depersonalizzazione (De Stasio et. al., 2015). Gli insegnanti di sostegno sembrano comunemente sottoposti a una serie di fattori stressanti quali: un sovraccarico lavorativo, legato a una pluralità di richieste in diversi ambiti; ambiguità di ruolo; scarsa presenza di supporti didattici, materiali e risorse; rapporti limitati o problematici con i colleghi e/o i genitori, nonché una formazione limitata (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014). Gli insegnanti di sostegno, nel lavorare con bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali, devono d'altronde ricorrere ampiamente alle proprie risorse emotive e relazionali, peraltro non essendo spesso supportati da un'adeguata formazione. Sono inoltre chiamati a collaborare con i

genitori e con i diversi soggetti coinvolti nel percorso terapeutico/riabilitativo dei loro alunni (De Stasio et al., 2015). Di fronte a queste diverse pressioni, sembra che le risorse personali degli insegnanti di sostegno giochino un importante ruolo protettivo; lo studio di De Stasio e collaboratori (2015) ha infatti individuato un ruolo predittivo significativo nei confronti del burnout da parte delle variabili di *autostima*, *felicità* e *soddisfazione lavorativa*.

3.2.2. *Le difficoltà degli educatori nell'affrontare lo stress lavoro-correlato*

Diversi autori (Arrighi et al., 2018; Faraci et al., 2018) constatano come gli educatori e, tra questi, gli educatori scolastici (o assistenti all'autonomia e alla comunicazione) abbiano difficoltà a chiedere aiuto, a legittimare una propria insofferenza o ad attivarsi dal punto di vista delle rivendicazioni sindacali. Alle difficoltà e criticità lavorative ed organizzative, infatti, gli operatori sembrano rispondere soltanto con una "lamentosa rassegnazione" (Arrighi et al., 2018, pag.28). Diversi autori hanno avanzato numerose ipotesi e considerazioni sul perché gli educatori faticino sia a riconoscere un malessere lavoro-correlato sia a rivendicare i propri diritti di lavoratori.

Alcuni autori (Tramma, 2018; Faraci et al., 2018) sottolineano una difficoltà, a livello sociale, nel riconoscere l'educatore come un lavoratore, a causa sia dello scarso riconoscimento sociale di cui gode la professione (Faraci et al., 2018), sia dell'affinità tra il ruolo dell'educatore professionale e quello di altre figure educative non professionali, come quelle familiari o vocazionali (Tramma, 2018). D'altronde, la professione educativa è svolta prevalentemente da giovani e donne, poiché essa,

“nell’immaginario collettivo, viene ad assumere alternativamente la connotazione di un lavoretto temporaneo in attesa di un’occupazione più remunerativa o di un lavoro femminile che, in una società come la nostra, può essere sottopagato e il cui basso salario deve fungere esclusivamente da integrazione del bilancio familiare” (Faraci, Grassini, Mozzoni, 2018, p. 106-107).

Diversi autori (Arrighi et al., 2018; Faraci et al., 2018) sottolineano come gli educatori risentano di una diffusa visione volontaristica del lavoro educativo-sociale, connotato così in termini meramente etici e altruistici, all’interno di una narrazione che esalta la dedizione e il sacrificio, mentre disconosce o squalifica qualsiasi movente economico (Faraci et al., 2018, p. 103). L’educatore verrebbe infatti dipinto nei termini di “un’anima buona che ha scelto di dedicarsi agli altri per amore del prossimo”, “un missionario” (p.103), la cui versatilità diventa spesso un ulteriore pretesto di sfruttamento e svalorizzazione.

Alcuni autori (Faraci et al., 2018) suggeriscono inoltre il possibile ruolo di alcune peculiarità del terzo settore. Il terzo settore, infatti, si configura come una dimensione di “compromesso tra l’etica e l’economia” (p.13), che al suo interno racchiude realtà molto variegata, sia professionali sia volontaristiche. Questo elemento, unitamente alla disomogeneità organizzativa e contrattuale, da un lato ostacola un senso di appartenenza e identità professionale, già reso difficile dai confini sfumati dell’agire educativo (Tramma, 2018), dall’altro contraddistingue il terzo settore in termini di mera “bontà dell’azione”. In molte cooperative, inoltre, gli educatori sono invitati e talvolta forzati ad associarsi, portando a una conseguente ambiguità “tra l’essere socio e l’essere lavoratore” (Faraci et al., 2018, p.17).

Alla mancata rivendicazione dei propri diritti potrebbe contribuire anche la condizione di atomizzazione del personale: all'interno della scuola, gli educatori scolastici hanno contatti scarsi e del tutto informali con i pochi, se presenti, colleghi. Peraltro, spesso i colleghi provengono da cooperative diverse, con contratti e trattamenti individuali differenti. D'altronde, anche i contatti con la cooperativa di riferimento sono spesso assai sporadici e limitati a incontri telefonici di pochi minuti (Faraci et al., 2018).

Inoltre, l'educatore faticerebbe a riconoscere e affrontare il burnout anche in virtù del proprio ruolo: l'educatore è colui "che opera nella sofferenza e il dottore non si può ammalare" (Arrighi et al., 2018, pag.9). Questa "dicotomia tra il proprio orientamento al benessere altrui e l'auto-percezione di un malessere personale" (Faraci et al., 2018, pag. 20) frenerebbe gli educatori dall'avanzare una domanda di cura. D'altronde "il sacrificio, la sofferenza e l'iper-coinvolgimento emotivo fanno parte del mestiere" (Arrighi et al., 2018, pag.98), ed una scelta professionale di questo tipo potrebbe presumibilmente attrarre persone con la cosiddetta "sindrome da crocerossina", ossia con la "tendenza a occuparsi dell'altro in vista del soddisfacimento narcisistico" (Arrighi et al., 2018, pag.55).

La difficoltà ad esprimere i propri vissuti negativi verrebbe infine esacerbata dalla frequente mancanza di un qualsivoglia contenitore strutturato – tempo, spazio, modalità organizzata- ove gli operatori possano condividere e rielaborare frustrazioni e difficoltà.

3.2.3. Il burnout e la professione di assistente scolastico

In primo luogo, la professione di assistente all'autonomia e alla comunicazione fa parte delle cosiddette professioni di aiuto, che la letteratura ci segnala come associate al rischio di burnout (Pellegrino, 2009). Gli operatori lavorano inoltre a stretto e costante contatto con l'utenza, e questa vicinanza li rende particolarmente esposti alla compassion fatigue (Arrighi et al., 2018). Il lavoro educativo, in particolare, mette in gioco i vissuti degli operatori e li chiama a un costante "lavoro emotivo": gli operatori devono quotidianamente confrontarsi con la sofferenza, gestire i comportamenti aggressivi e oppositivi di alcuni utenti, nonché misurarsi con un senso di frustrazione, legato al riscontro spesso scarso di miglioramenti tangibili e immediati nella vita dell'utente (Zannini & Daniele, 2020, Arrighi et. al., 2018).

Nonostante le sue significative specificità, tale professione condivide d'altronde molti aspetti con la professione d'insegnante, che è stata ampiamente associata al rischio di burnout, anche a causa del notevole impegno di risorse emozionali che la stretta relazione con i giovani comporta (Cacciamani et. al., 2022). La letteratura suggerisce, inoltre, che gli insegnanti di sostegno siano particolarmente vulnerabili al burnout (Chong & Leung, 2012; De Stasio et. al., 2015) ed è dunque plausibile ipotizzare che anche gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione lo siano.

La letteratura evidenzia inoltre diverse criticità nell'esperienza professionale quotidiana dell'assistente specialistico che potrebbero favorire il burnout, quali "la confusione dei compiti, la difficoltà nella gestione, programmazione, coordinamento e verifica, nonché lo scarso riconoscimento del proprio mandato professionale" (Bocci et al., 2018, p.54). È d'altronde possibile constatare come nella professione di assistente

all'autonomia e alla comunicazione siano presenti gran parte dei fattori organizzativi che la letteratura individua come predisponenti il burnout. Tra questi si evidenziano:

- un carico di lavoro spesso eccessivo, legato all'elevato numero di ore lavorative settimanali, e al notevole impiego di risorse, soprattutto emotive, che tale lavoro comporta (Di Michele, 2020; Bocci et al., 2018);
- la percezione di avere scarso controllo e poca autonomia professionale, in relazione alle numerose committenze cui è sottoposto l'operatore, alla mancanza di tempo dedicata alla pianificazione, alla percezione di non avere ruoli decisionali e alla difficoltà nel costruire una progettualità a lungo termine (Cinotti, 2021; Di Masi, 2022, Di Michele, 2020; Arrighi et. al., 2018);
- la mancanza di sufficienti riconoscimenti, nei termini sia di uno stipendio percepito come inadeguato, sia di una scarsa valorizzazione professionale (Di Michele, 2020; Bocci et al., 2018; Cinotti, 2021; Di Masi, 2022);
- uno scarso sostegno e relazioni professionali insoddisfacenti legati, ad esempio, al non sentirsi realmente parte del sistema scolastico, a un senso d'isolamento o ad una collaborazione con gli insegnanti spesso scarsa o conflittuale (Di Michele, 2020; Cinotti, 2021; Marchetti, 2015; Di Masi, 2022);
- la percezione di essere trattati in modo iniquo legata, ad esempio, a discontinuità nell'elargizione degli stipendi e a frequenti irregolarità nel conteggio delle ore lavorative effettuate (Bocci et al., 2018);
- la mancanza di un'adeguata supervisione e di indicazioni chiare su come organizzare il proprio lavoro (Di Michele, 2020);

- la scarsa chiarezza sul proprio ruolo e una pluralità di richieste percepite come incongruenti (Di Masi, 2022; Bocci et al., 2018; Di Michele, 2020; Cinotti, 2021; Marchetti, 2015);
- condizioni di lavoro inadeguate e scarse garanzie contrattuali come, ad esempio, il fatto di non percepire stipendio quando la scuola è chiusa o quando il proprio alunno è assente (di Michele, 2020; Ravalier, Walsh & Hoult, 2021).

Dunque, il lavoro di assistente scolastico, già per sua natura potenzialmente gravoso dal punto di vista emotivo e psicologico, è ulteriormente appesantito da una serie di criticità organizzative e complicato dalla mancanza di un chiaro profilo e inquadramento normativo. Inoltre, come sottolineano Arrighi et. al. (2018), esso è profondamente carente di una “dimensione grupitale e di mutuo aiuto” (p. 34), così come di uno “spazio neutrale, mentale e fisico” (p.34) in cui allontanarsi dall’utente, rielaborare i propri vissuti, chiarire il proprio ruolo e trovare la giusta distanza relazionale dall’utenza. In questo senso “la cornice che contiene lavoratore e utenza fallisce nel contenere e anzi finisce per alienare ancora di più il lavatore e non sostenerlo” (p.37). Tutti questi fattori concorrono spesso a determinare un “circolo vizioso di disorganizzazione, abbandono e un vissuto lavorativo permeato da un senso di vittimizzazione e impotenza che degenera un auto-sconfitta, perdita d’interesse, entusiasmo e motivazione al lavoro” (p.30).

3.3. Una revisione della letteratura sui costrutti stress-correlati negli assistenti scolastici

Nonostante le criticità e vulnerabilità della professione di assistenza scolastica, nessuna ricerca ha ancora indagato il burnout all'interno di questa categoria professionale. Qui di seguito presenterò, quindi, le poche ricerche che hanno in qualche modo indagato costrutti stress-correlati in campioni di assistenti scolastici.

3.3.1 Soddisfazione lavorativa, auto-efficacia e work engagement

Nessuna ricerca in Italia ha specificatamente indagato lo stress negli assistenti all'autonomia e alla comunicazione e solo una ricerca ha esplorato la soddisfazione lavorativa negli assistenti all'autonomia e alla comunicazione. La ricerca condotta da Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri e Paniccia (2015) aveva, nello specifico, l'obiettivo di analizzare la soddisfazione nei confronti del servizio di assistenza specialistica dedicato agli alunni con diagnosi negli Istituti Superiori della provincia di Roma. Per l'indagine è stato costruito un questionario ISO (Indicatori di Sviluppo Organizzativo) che prevedeva due aree di misurazione della soddisfazione lavorativa, entrambe su una scala a 4 punti. Una prima misura concerneva la soddisfazione generale nei confronti del proprio lavoro, mentre una seconda area proponeva di valutare il livello di soddisfazione di una serie di dimensioni dell'esperienza scolastica.

Per quanto riguarda la soddisfazione generale verso il lavoro, gli assistenti specialistici mostrano valori di soddisfazione più bassi rispetto a dirigenti scolastici, insegnanti, curricolari o di sostegno.

Per quanto riguarda le singole voci della soddisfazione, la retribuzione viene identificata come l'elemento meno soddisfacente. Questo dato è coerente con quanto emerge dalla letteratura: gli operatori lamentano una retribuzione inadeguata e non si sentono valorizzati. Le successive voci identificate come poco soddisfacenti sono le

seguenti: opportunità di sviluppo professionale, occasioni di formazione, partecipazione alle decisioni, bilanciamento tra lavoro e tempo libero, collaborazione con gli specialisti esterni alla scuola, lavoro in gruppo, attrezzature scolastiche dedicate alla disabilità, trasparenza nelle relazioni professionali, partecipazione alla definizione degli obiettivi scolastici; autonomia nel proprio lavoro e, infine, lavorare nella scuola. Questi risultati sono coerenti con un lavoro che non ha sviluppo professionale, a cui non è garantita una formazione, che non comporta partecipazione alle decisioni e alla definizione degli obiettivi formativi. Un lavoro che inoltre impegna molto, non consentendo un bilanciamento tra tempo libero e lavorativo, che non favorisce né il lavoro di gruppo né una buona collaborazione con gli specialisti esterni alla scuola.

Breyer, Wilfling, Leitenbauer, e Gasteiger-Klicpera (2019) hanno condotto uno studio sull'autoefficacia degli assistenti scolastici della Stiria, una provincia dell'Austria. Gli autori evidenziano come la letteratura abbia ampiamente indagato l'autoefficacia negli insegnanti, evidenziando come essa sia determinante per il successo dell'inclusione scolastica e come sia associata a fattori quali la collaborazione in team e le conoscenze specialistiche possedute. Gli autori (Breyer et al., 2019) riportano poi come, diversamente dalla letteratura sugli insegnanti, ci sia una forte carenza di studi sull'autoefficacia negli assistenti scolastici. La loro indagine mirava dunque a indagare le convinzioni di autoefficacia di 89 assistenti scolastici in relazione alla qualifica, alla conoscenza specialistica e alla qualità della collaborazione con gli insegnanti.

Per condurre la ricerca è stato somministrato un questionario online contenente informazioni socio-demografiche (ad esempio, sesso, età, livello di istruzione) e informazioni riguardanti la situazione lavorativa attuale (ad esempio, numero e disabilità dei bambini supportati, contesto di lavoro, ecc.). Sono state inoltre utilizzate

alcune scale per indagare: l'autoefficacia riguardo alle pratiche inclusive (versione adattata del Teacher Efficacy for Inclusive Practices), le valutazioni degli assistenti scolastici riguardo al proprio livello di conoscenze e competenze nell'ambito dell'educazione speciale (item tratti dagli standards per i para-educatori del Council for Exceptional Children) e la qualità della collaborazione tra gli assistenti scolastici e gli insegnanti (versione adattata del Questionnaire on Teamwork).

I risultati hanno rivelato che gli assistenti scolastici hanno un elevato senso di autoefficacia nell'ambito dell'educazione inclusiva. Sono state inoltre trovate correlazioni positive e medio-alte tra le convinzioni di autoefficacia degli assistenti, la conoscenza professionale e la percezione di essere qualificati grazie alla propria precedente formazione. Un dato interessante, in virtù del fatto che in Austria, così come in molti altri paesi, non esistono requisiti di qualifica ufficiali per gli assistenti scolastici, è che gli assistenti che avevano completato una scuola di lavoro sociale hanno valutato più positivamente la loro conoscenza sull'educazione speciale e hanno ottenuto punteggi più alti nelle loro convinzioni di autoefficacia per l'educazione inclusiva. La scuola di lavoro sociale in Austria fornisce conoscenze di base sulle competenze pedagogiche e mediche-infermieristiche e prevede uno stage obbligatorio con un tutor esperto. Secondo gli autori, la possibilità di avere esperienze di apprendimento vicariante grazie alla presenza di un tutor potrebbe essere un fattore fondamentale nell'accrescere l'autoefficacia. Infine, i risultati dello studio suggeriscono che l'autoefficacia degli assistenti sia correlata alla qualità della collaborazione con gli insegnanti. Sebbene non sia possibile determinare la direzionalità di tale relazione, tale risultato conferma l'interdipendenza tra autoefficacia e collaborazione multiprofessionale e rafforza l'ipotesi che entrambi i fattori siano cruciali per

un'educazione inclusiva di successo. I risultati di questa indagine sono comunque da considerare con cautela, a causa dell'esigua dimensione del campione.

Una ricerca condotta a Hong Kong da Chan, Ho, Ip e Wongn (2020) ha esplorato infine le relazioni tra auto-efficacia, impegno lavorativo e soddisfazione lavorativa in un campione di 292 assistenti scolastici cinesi occupati in scuole di Hong Kong. Gli autori propongono un modello teorico secondo cui l'auto-efficacia avrebbe effetti sulla soddisfazione sia diretti sia indiretti, mediati dall'impegno lavorativo.

In linea con studi precedenti condotti su insegnanti, i risultati supportano l'ipotesi di correlazioni positive tra auto-efficacia, impegno lavorativo e soddisfazione lavorativa: gli assistenti scolastici che riferiscono alti livelli di auto-efficacia sono più impegnati e soddisfatti del loro lavoro. L'impegno lavorativo risulta inoltre mediare parzialmente il rapporto tra autoefficacia e soddisfazione lavorativa. Pertanto, gli autori suggeriscono come attraverso la formazione e il sostegno si potrebbe promuovere l'autoefficacia e contribuire così a migliorare l'impegno lavorativo e la soddisfazione professionale degli assistenti scolastici. D'altronde, diversi studi hanno rilevato come la partecipazione a dei training possa condurre a miglioramenti nella fiducia, nell'autostima, nell'autoefficacia e talvolta nella soddisfazione lavorativa degli assistenti scolastici (Rose & Forlin, 2010; Butt & Lowe, 2012; Higgins & Gulliford, 2014; Cajkler & Tennant, 2009).

3.3.2 Lo stress negli assistenti scolastici

Due ricerche condotte nel Regno Unito hanno indagato potenziali predittori dello stress negli assistenti scolastici britannici.

La ricerca di Ravalier, Walsh e Hoult (2021) ha esplorato le condizioni di lavoro e lo stress di 2.681 assistenti scolastici britannici occupati in scuole primarie, secondarie e speciali. In particolare, gli autori esaminano in che modo diversi fattori organizzativi (es richiesta lavorativa, controllo, chiarezza del ruolo, supporto tra pari e da parte del management, qualità delle relazioni, comportamento di studenti e dei genitori...) predicono lo stress negli assistenti scolastici.

Dai risultati si evince che gli assistenti scolastici sono esposti a livelli elevati di condizioni di lavoro negative, indipendentemente dalla fascia di scolarizzazione in cui sono inseriti (primaria, secondaria, scuole speciali). Infatti, tutti e tre i gruppi hanno ottenuto punteggi di stress percepito più alti rispetto ai dati normativi del Regno Unito. Inoltre, il 20% degli assistenti scolastici ha dichiarato di essere stato oggetto a parole o comportamenti dispregiativi da parte dei genitori degli alunni almeno una volta al mese. Circa l'analisi dei fattori di stress psicosociali che influenzano i livelli di stress percepiti dagli assistenti scolastici, in tutti e tre i gruppi, il *carico di lavoro richiesto*, così come *la mancanza di controllo* sulle modalità di svolgimento del proprio lavoro, sono risultati correlati a livelli più elevati di stress percepito. Negli assistenti scolastici occupati nella scuola primaria, oltre al carico di lavoro e al controllo, anche il supporto (sia tra pari che da parte del management), la chiarezza sul proprio ruolo lavorativo, il comportamento degli alunni e i comportamenti negativi genitoriali nei locali scolastici hanno contribuito all'esperienza di stress.

La ricerca di Shyman (2010) ha esaminato i fattori che possono predire l'esaurimento emotivo tra gli assistenti scolastici occupati nell'ambito dell'educazione speciale. Lo studio si basa sulla letteratura esistente riguardo ai predittori dello stress occupazionale degli insegnanti ed esplora l'applicabilità di tali variabili anche

all'esperienza degli assistenti scolastici che seguono gli alunni con SEN. Infatti, poiché gli assistenti scolastici sembrano svolgere un ruolo sempre più educativo, l'autore ipotizza che le dimensioni maggiormente significative nel predire l'esaurimento emotivo siano le stesse citate nella letteratura sullo stress degli insegnanti, ossia il conflitto di ruolo e tutti gli aspetti della domanda di lavoro.

I risultati dello studio riportano un notevole livello di esaurimento emotivo, i cui predittori più significativi sono risultati, in ordine: il *conflitto di ruolo*, la *domanda emotiva*, il *senso di efficacia* e il *supporto del supervisore*. I risultati dello studio hanno dunque parzialmente confermato l'ipotesi del ricercatore, indicando il conflitto di ruolo e la domanda emotiva, ma non quella cognitiva e quantitativa, come i predittori più significativi dell'esaurimento emotivo. Il supporto sociale fornito dai supervisori ha inoltre mostrato un effetto mitigante nei confronti dell'esaurimento emotivo. Dunque, quando gli assistenti educativi si trovano in situazioni di conflitto di ruolo e sono sottoposti a una domanda emotiva eccessiva, sono più propensi a sperimentare alti livelli di esaurimento emotivo, i quali possono però essere attenuati dalla percezione di un sostegno adeguato. Infine, coerentemente con la letteratura, l'auto-efficacia è risultata negativamente correlata, anche se in modo non significativo, con l'esaurimento emotivo. È d'altronde ragionevole pensare che una maggior fiducia nelle proprie capacità di affrontare con successo le sfide lavorative renda meno suscettibili a stressori come il conflitto di ruolo e la richiesta emotiva.

Una ricerca condotta a Hong Kong (Yang, Hsu, Ye, & Sin, 2022) ha infine indagato le emozioni vissute dagli assistenti scolastici. Nonostante il ruolo cruciale degli assistenti scolastici, gli autori sottolineano come nessuno studio precedente avesse esplorato esplicitamente e specificatamente le loro emozioni vissute nel contesto del

loro ruolo professionale. Per contro, alcune ricerche avevano già indagato le emozioni degli insegnanti, mostrando come esse influenzino il benessere, l'auto-efficacia, l'impegno e la soddisfazione sul lavoro (Chen, 2021).

Nell'ambito di questa ricerca, sono stati somministrati il Teacher Emotion Inventory, TEI, volto a valutare emozioni di amore, gioia, rabbia, tristezza e stress, e l'Attitude Toward Inclusive Education, AIE (CSENIE, 2010), volto a misurare l'atteggiamento nei confronti dell'educazione inclusiva. Rispetto ai valori riportati dagli insegnanti in precedenti studi (Chen 2016, Yang, Zhu, & Chen, 2021), gli assistenti scolastici hanno riportato maggiori emozioni negative.

Le emozioni positive (amore e gioia) sono risultate positivamente correlate con l'attitudine degli assistenti nei confronti dell'educazione inclusiva. Le emozioni negative (ansia, rabbia e stress) sono risultate correlate negativamente all'AIE, ma le correlazioni negative tra rabbia e tristezza con l'AIE non sono risultate statisticamente significative. Gli autori propongono che ciò possa dipendere dalle strategie di regolazione emotiva degli AT. Diverse ricerche hanno infatti rilevato negli insegnanti dei meccanismi di soppressione delle emozioni negative, noti come *social functions of emotion regulation* o *faking emotions*, volti a garantire contesti scolastici sereni. In questo senso, la ricerca futura potrebbe esplorare lo stato del lavoro emotivo degli AS per "sopprimere" le emozioni a fini sociali, e il possibile ruolo delle strategie di regolazione emotiva nel moderare la relazione tra le emozioni negative esperite sul lavoro e l'AIE.

3.3.3. Conclusioni

Il primo dato che emerge in maniera lampante è la scarsità di studi su fattori come lo stress e l'autoefficacia negli assistenti scolastici, soprattutto se comparata con

l'ampio corpo di ricerche che è stato invece condotto sulla categoria degli insegnanti. In ambito italiano si riscontra addirittura una pressoché totale assenza di studi a riguardo. Tale dato risulta ancor più allarmante alla luce del fatto che i pochi studi disponibili delineano la professione di assistente scolastico come particolarmente suscettibile ad esperienze di stress. Nei due studi internazionali vengono infatti riportati elevati livelli di stress (Ravalier et al., 2021; Shyman, 2010), cui sembrano contribuire fattori organizzativi e condizioni lavorative come il carico di lavoro, soprattutto in termini emotivi, il conflitto di ruolo e la mancanza di controllo. Analogamente, una ricerca italiana (Carli et al., 2015) suggerisce che gli assistenti scolastici siano poco soddisfatti del proprio lavoro, soprattutto in relazione a condizioni lavorative come la scarsa retribuzione, la mancanza di opportunità di sviluppo professionale e di occasioni di formazione. Gli assistenti scolastici di Hong Kong hanno infine riportato un livello maggiore di emozioni negative rispetto agli insegnanti sia curricolari sia di sostegno.

Dalla letteratura sembra inoltre che l'auto-efficacia svolga un ruolo primario nell'esperienza lavorativa degli assistenti scolastici, risultando correlata sia alla soddisfazione lavorativa e al work engagement (Chan et al., 2020), sia allo stress (Shyman, 2010). La partecipazione a dei training risulta infine favorire una migliore auto-efficacia e soddisfazione lavorativa degli assistenti scolastici (Rose & Forlin, 2010; Butt & Lowe, 2012; Higgins & Gulliford, 2014; Cajkler & Tennant, 2009); tale dato risulta particolarmente significativo anche alla luce della frequente sottolineatura di come la formazione degli assistenti scolastici non sia regolamentata e spesso risulti inadeguata e insufficiente (Slezákova et al., 2022; Rose, 2020).

4. LA RICERCA

4.1 Rationale e obiettivi della ricerca

La ricerca in Italia relativa alla professione di assistenza all'autonomia e alla comunicazione è ancora agli esordi, nonostante tale servizio sia ormai consolidato nel sistema scolastico e sia diventato fondamentale per l'inclusione degli alunni con disabilità.

Inoltre, il servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione è gestito dagli Enti Locali, con conseguenti differenze territoriali a livello organizzativo. Mentre in alcune regioni sono state condotte delle indagini sul servizio locale di assistenza all'autonomia e alla comunicazione (es. Bocci et al., 2018 per la regione Lazio), non ci sono ancora ricerche che abbiano esaminato il territorio ligure.

Infine, benchè la letteratura nel panorama internazionale su servizi analoghi di assistenza scolastica sia più ampia, il fenomeno del burnout negli operatori non è ancora stato approfondito.

La presente ricerca esplorativa mira quindi a fornire un quadro generale sulla situazione lavorativa degli operatori che prestano servizio nell'area metropolitana di Genova, con un particolare focus volto ad indagare fattori organizzativi e relazionali e la loro relazione con il burnout.

Gli obiettivi dell'indagine sono, dunque, i seguenti:

1. delineare il profilo e l'organizzazione del lavoro degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione che operano nell'area metropolitana di Genova;
2. stimare il livello di burnout degli operatori;
3. verificare se alcuni fattori organizzativi e relazionali sono associati al punteggio

di burnout degli operatori.

4.2. Metodologia

Per perseguire gli obiettivi sopra citati, è stata condotta una ricerca esplorativa mediante uno studio trasversale.

4.2.1. Campionamento

La somministrazione è stata svolta a Novembre 2023 e ha coinvolto Operatori Socio Educativi (O.S.E.) dell'area metropolitana di Genova che, al momento della somministrazione del questionario, erano impiegati presso scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado e/o secondarie di secondo grado. Non è stato previsto alcun compenso per la partecipazione.

Il questionario, visionabile in appendice, è stato implementato sulla piattaforma "Microsoft Forms" ed è stato inoltrato con un campionamento di tipo snowball, mediante la pubblicazione di un breve post su gruppi whatsapp e gruppi facebook del settore. Il post conteneva una breve descrizione della ricerca e il link al questionario.

Il campione ottenuto risulta composto da 96 O.S.E., impiegati presso scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo e/o secondarie di secondo grado, all'interno dell'area metropolitana di Genova. La maggioranza del campione è composta da persone di sesso femminile (n = 84; 88%), mentre l'età dei partecipanti varia in un range compreso tra i 20 e i 56 anni.

4.2.2. Strumenti

L'indagine ha previsto la somministrazione di due strumenti: un questionario

costruito ad hoc, finalizzato alla raccolta di dati anagrafici e sull'organizzazione del lavoro, e il Copenhagen Burnout Inventory, una scala sul burnout ideata da Kristensen et al. (2005).

Il questionario ad hoc

Il questionario costruito ad hoc è finalizzato a rilevare i dati anagrafici e a raccogliere informazioni relative alle modalità organizzative, lavorative e contrattuali degli O.S.E. Il questionario è composto da 79 item. Al suo interno vi sono domande a risposta chiusa, domande in formato likert e 3 domande aperte. Il questionario è organizzato nelle seguenti 8 sezioni:

- dati anagrafici;
- dati organizzativo-contrattuali;
- rapporti con la cooperativa;
- rapporti con la scuola;
- formazione continua;
- ruoli, mansioni e metodologia d'intervento;
- tecnologie;
- fattori gratificanti.

Le domande aperte relative ai bisogni formativi e ai fattori gratificanti sono state inserite, rispettivamente, nelle sezioni “formazione continua” e “fattori gratificanti”.

Al termine della batteria, ai partecipanti è stata inoltre data la possibilità di aggiungere eventuali commenti o impressioni personali relativi ad aspetti dell'esperienza lavorativa non indagati nel questionario.

Il Copenhagen Burnout Inventory

Il Copenhagen Burnout Inventory (CBI) è stato ideato da Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005) e adattato nella versione italiana da Avanzi, Balducci e Fraccaroli (2013). Il CBI è un questionario self-report che valuta il burnout nei termini di uno stato di esaurimento fisico e psicologico. Il CBI è composto da 19 item su una scala likert a 5 punti (5=sempre; 0=mai). Al soggetto è richiesto di indicare la frequenza con cui sperimenta diverse sensazioni associate al burnout. Esso è composto da tre sottoscale che analizzano: il burnout personale (6 item), il burnout lavorativo (7 item) e il burnout legato al contatto con gli utenti (6 item).

4.2.3. Analisi dei dati

Per quanto riguarda l'analisi dei dati quantitativi, sono state realizzate analisi descrittive, correlazionali e di confronto tra campioni (t test e Anova a una via). Le percentuali riportate nelle statistiche descrittive sono calcolate sul totale delle risposte ottenute alla domanda in esame.

L'analisi dei dati qualitativi è stata realizzata secondo un approccio bottom-up, seguendo i principi della Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998). In una prima fase, ho codificato le risposte di ogni domanda, attribuendovi alcune etichette concettuali. In un secondo momento, ho creato un codebook in cui organizzare in diversi temi i vari codici e i sottocodici, riportando per ogni codice alcune frasi di esempio tratte dalle risposte.

4.3. Risultati

4.3.1. Dati anagrafici

Genere, età e stato civile.

Coerentemente con la letteratura (Di Michele, 2020; Bocci et al., 2018), il campione (n=96) risulta piuttosto giovane (M=35,5; DS= 8,6; fig. 4.1) e composto in gran parte da persone di genere femminile (87,5%; n=84; fig.4.2.).

Rispetto allo stato civile (fig. 4.3.), oltre la metà dei rispondenti si dichiara coniugata (21,1%; n=20) o impegnata in una relazione con convivenza (31,6%; n=30).

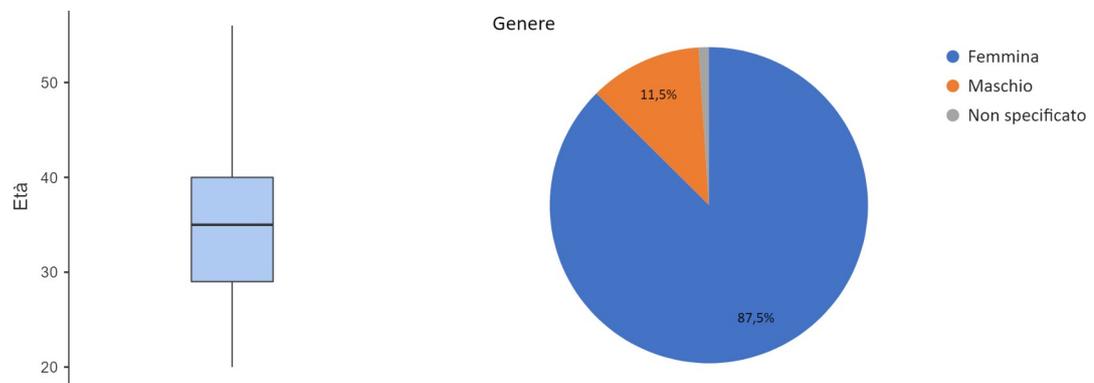


Fig. 4.1. Distribuzione dell'età nel campione Fig. 4.2. Distribuzione di genere nel campione

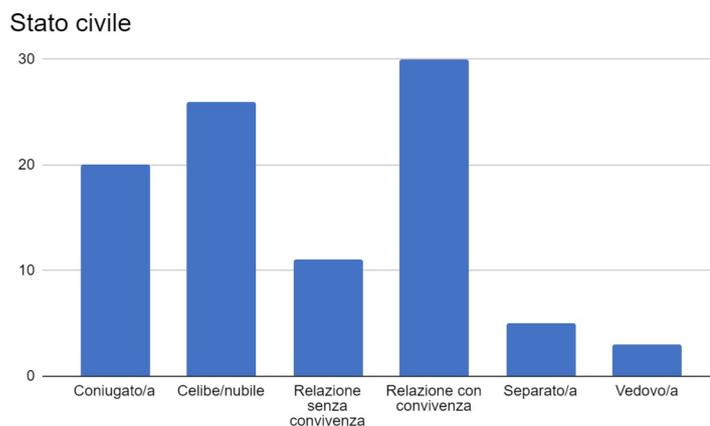


Fig. 4.3. Distribuzione dei partecipanti rispetto allo stato civile

Formazione

Per quanto riguarda il titolo di studio (Fig. 4.4.), quasi i due terzi dei partecipanti (65,6%; n=63) dichiarano di avere una laurea, mentre circa un terzo dei partecipanti (34,4%; n=33) dichiara di avere soltanto un diploma.

Tra i partecipanti che hanno risposto di possedere una laurea, circa la metà dichiara di avere una laurea di area pedagogica, triennale (38,1%; n=24) o magistrale (14,3%; n=9) (fig. 4.5.).

Infine, una buona parte di operatori afferma di aver acquisito titolo aggiuntivi: 18 partecipanti dichiarano di avere la qualifica da 60 CFU per educatori professionali; 8 partecipanti di avere una qualifica LIS, mentre 20 partecipanti dichiarano di possedere altri titoli rispetto a quelli specificati (Fig. 4.6.). Tra questi “altri titoli” figurano qualifiche da: Operatore Socio Sanitario, Animatore Socio Educativo, Tecnico ABA, Tecnico del Comportamento Certificato, Formazione per Doule, seconde lauree, Master di primo e secondo livello.

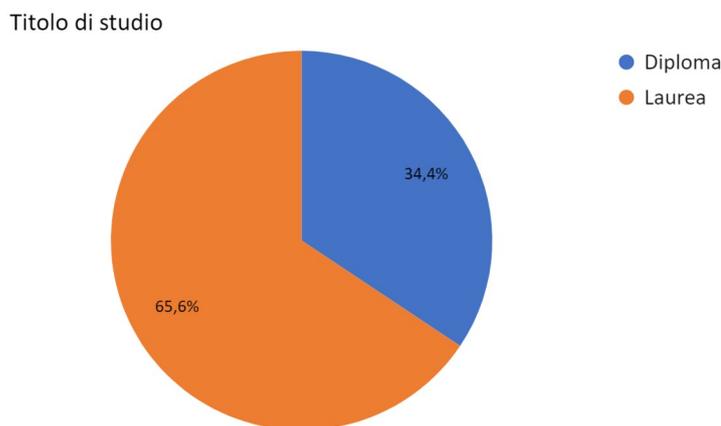


Fig. 4.4. Distribuzione dei partecipanti rispetto al titolo di studio

Tipologia di laurea

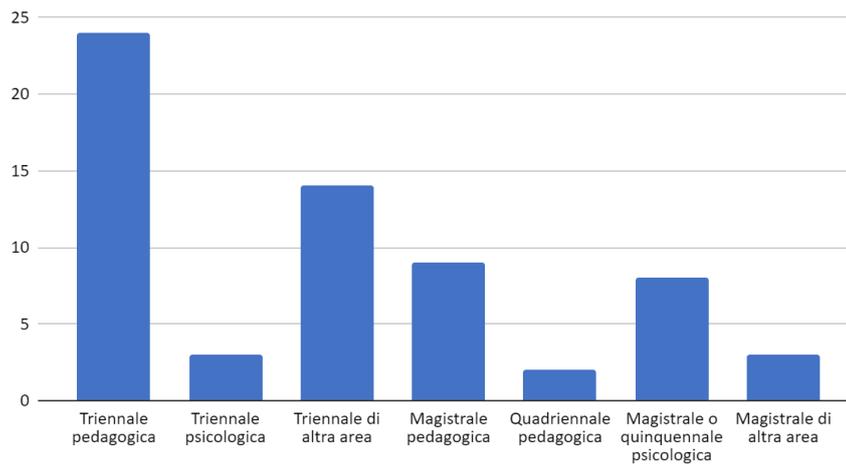


Fig. 4.5. Distribuzione dei partecipanti laureati rispetto alla tipologia di laurea

Altri titoli

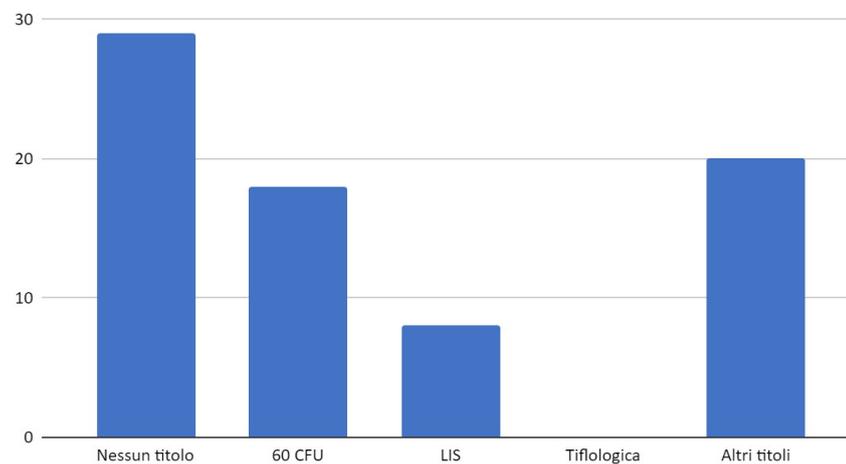


Fig.4.6. Distribuzione dei partecipanti rispetto al possesso di ulteriori titoli

4.3.2. Dati organizzativo-contrattuali

Nel campione si registra un'anzianità di servizio media di quasi 7 anni ($M=6,96$; $DS=6,47$).

Buona parte degli operatori (76%; $n=73$) dichiara di avere un contratto a tempo indeterminato, ma quasi la metà (45,3%; $n= 43$) dei rispondenti considera il proprio

lavoro da OSE come transitorio (fig. 4.7).

Gran parte degli operatori dichiara di aver scelto questo lavoro per il desiderio di lavorare in ambito educativo (fig. 4.8.)

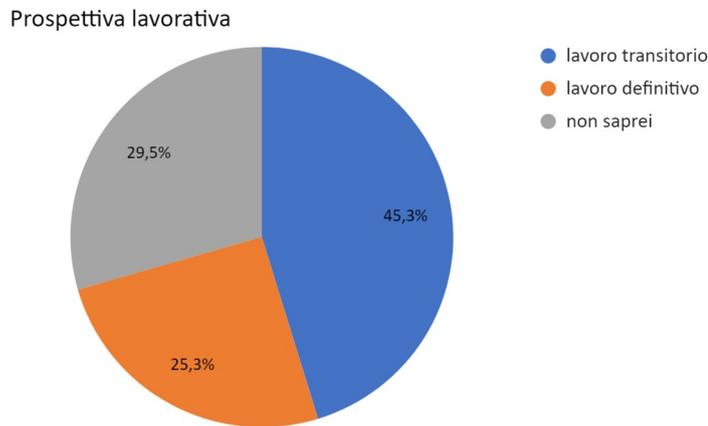


Fig. 4.7. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla prospettiva lavorativa futura

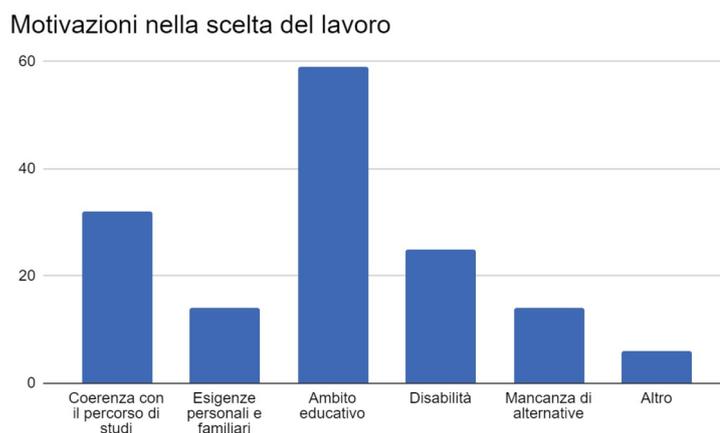


Fig. 4.8 Distribuzione dei partecipanti rispetto alle motivazioni che hanno orientato la scelta del lavoro

Sebbene la media di ore lavorative settimanali si attesti attorno alle 25 ore settimanali ($M=24,9$; $DS=7,44$; $\min=5$; $\max=37$; Fig. 4.9.), il 32,3% dei rispondenti svolge almeno 30 ore settimanali e quasi la metà dei partecipanti (47,9%) dichiara di avere un secondo impiego (Fig.4.10.).

Inoltre, quasi il 50% dei rispondenti dichiara di avere sempre o spesso difficoltà nel definire l'orario, e oltre la metà dei partecipanti dichiara di riscontrare qualche volta,

spesso o sempre irregolarità nel conteggio delle ore lavorative (Fig. 4.11.).

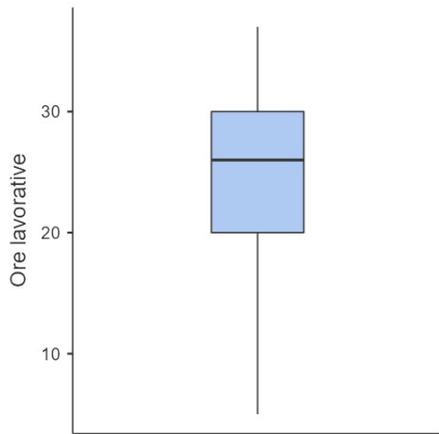


Fig. 4.9. Distribuzione dei partecipanti rispetto alle ore lavorative settimanali

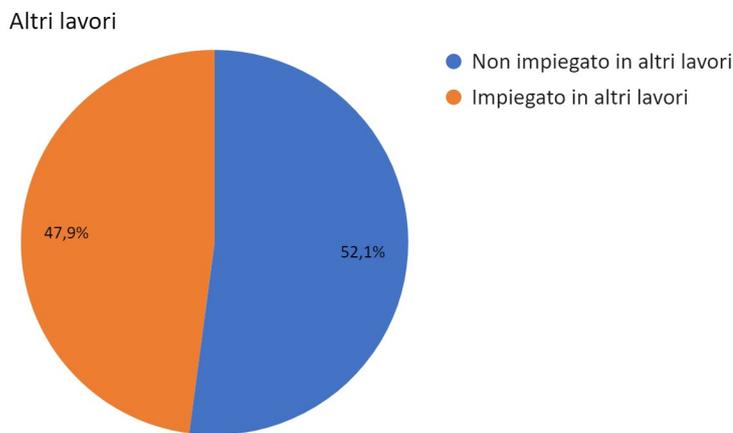


Fig. 4.10. Distribuzione dei partecipanti rispetto al fatto di essere impiegati o meno in altri lavori

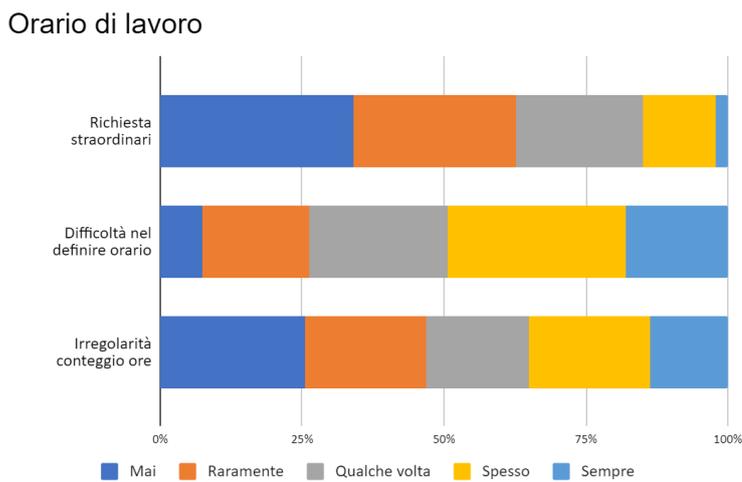


Fig. 4.11. Distribuzione dei partecipanti rispetto: alla frequenza con cui è richiesto loro di fare straordinari, alla frequenza con cui hanno difficoltà nel definire l'orario, alla frequenza con cui riscontrano irregolarità nel conteggio delle ore lavorative

Sede lavorativa e utenza

Il 38,5% dei rispondenti (n=37) dichiara di lavorare presso sedi diverse (Fig.4.12.)

Gran parte degli operatori è impiegata nel primo ciclo d'istruzione (Fig.4.13.), più frequentemente a supporto di alunni con disturbi dello spettro autistico, disabilità intellettiva e disturbi del comportamento (Fig.4.14.)

Il numero di alunni seguiti (fig. 4.15.) varia da 1 a 14, con una media di 4,28 casi (DS=2,11).

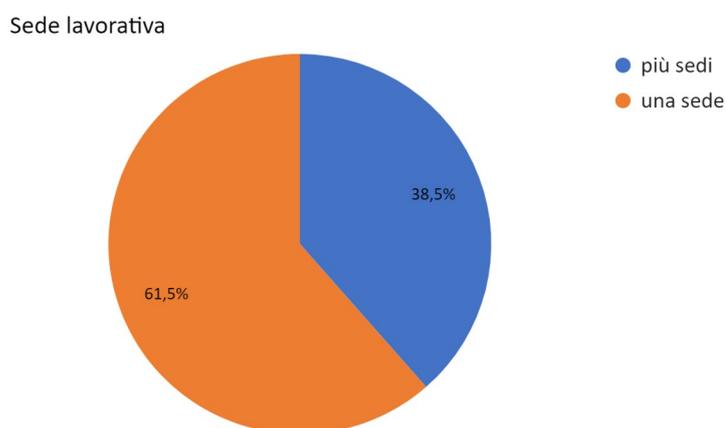


Fig. 4.12. Distribuzione dei partecipanti rispetto al fatto di lavorare presso un'unica sede o più sedi

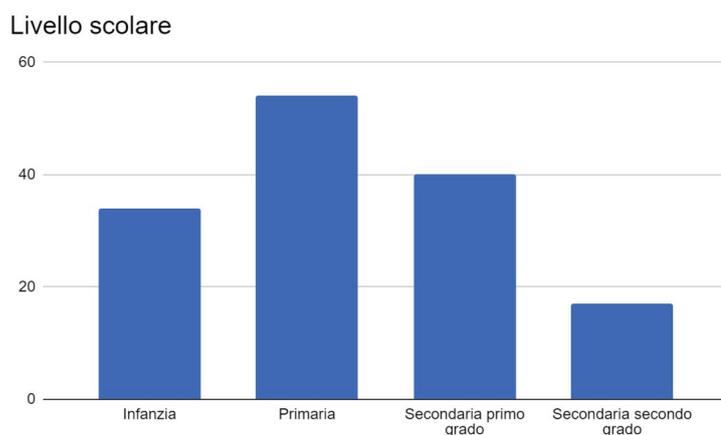


Fig. 4.13. Distribuzione dei partecipanti rispetto al livello scolastico presso cui si presta servizio

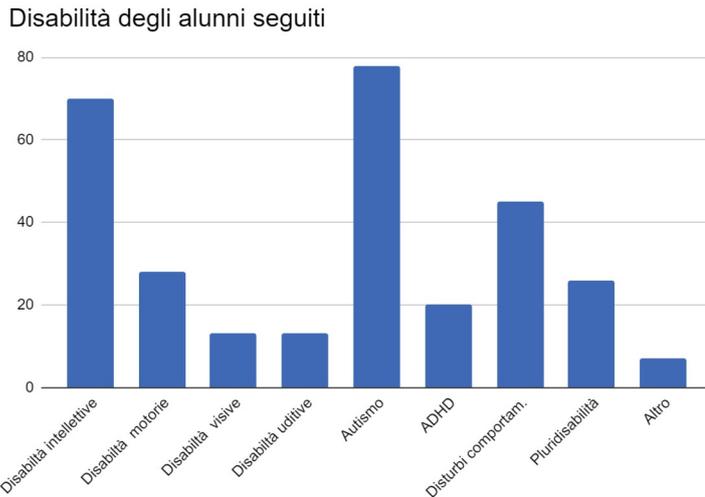


Fig. 4.14. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla disabilità degli alunni seguiti

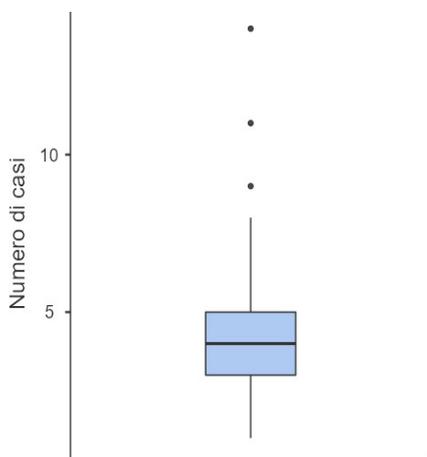


Fig. 4.15. Distribuzione dei partecipanti rispetto al numero di alunni seguiti

Garanzie contrattuali

Il 76,8% (n=73) dei rispondenti dichiara di subire variazioni nello stipendio (fig.4.16.) e gran parte dei rispondenti (84,1%) dichiara di non poter usufruire del pasto a mensa o di poterne usufruire solo parzialmente (Fig. 4.17.).

Il 58% dei rispondenti, inoltre, non ha lavorato nei servizi estivi offerti dalla Cooperativa (Fig.4.18.). Tra questi, tuttavia, alcuni non hanno lavorato per scelta propria (19,3%; n=17) , altri perché non gli è stato proposto alcun servizio (18,2%;

n=16) e, altri ancora, hanno lavorato con un secondo impiego (20,5%; n=18).

Variazioni retributive nel caso di assenza di un utente

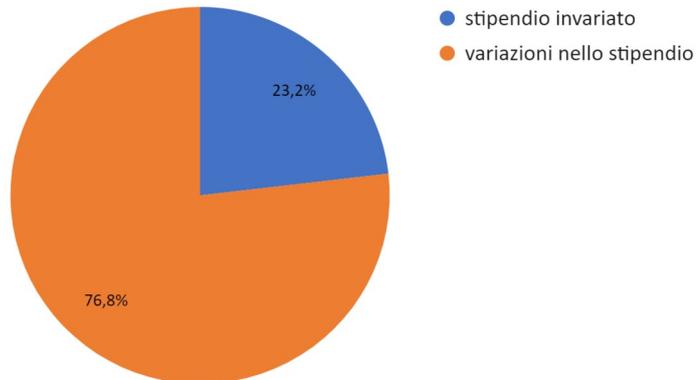


Fig. 4.16. Distribuzione dei partecipanti rispetto al fatto di subire o meno variazioni retributive nel caso di assenza dell'utente

Servizio mensa

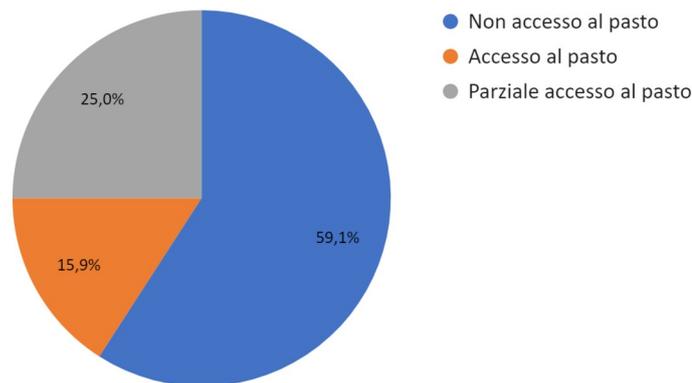


Fig. 4.17. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla possibilità di usufruire del pasto a mensa

Occupazione durante il periodo estivo

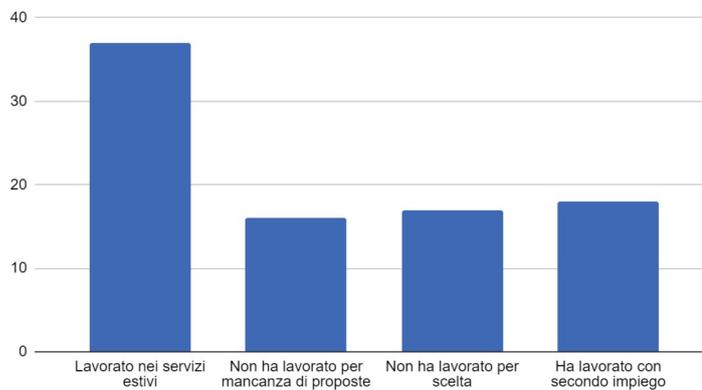


Fig. 4.18. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla propria occupazione durante il periodo estivo

4.3.3. Rapporti con la cooperativa

Per quanto riguarda il supporto fornito da parte della cooperativa (fig. 4.19.), gli operatori dichiarano di ricevere abbastanza frequentemente comunicazioni chiare e, nel caso di difficoltà, aiuto da parte dei referenti. Tuttavia, oltre la metà dei rispondenti dichiara di non usufruire mai (42,4%) o di usufruire solo raramente (21,7%) di una qualche forma di supervisione.

Per quanto riguarda la relazione con i colleghi OSE, essa è generalmente percepita in termini positivi o neutrali (Fig. 4.20.)

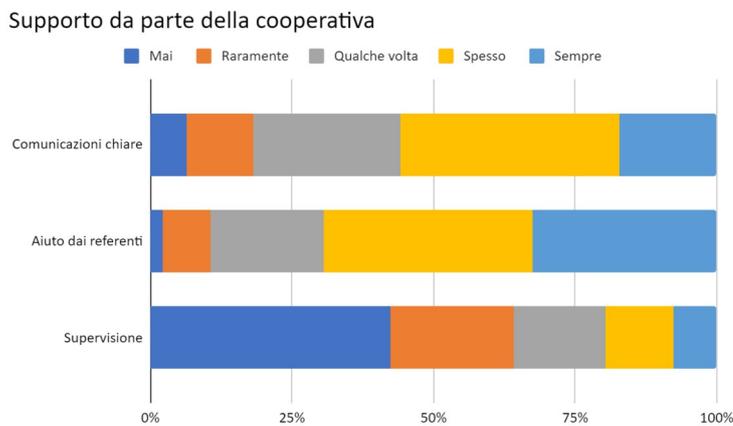


Fig. 4.19. Distribuzione dei partecipanti rispetto: alla frequenza con cui ricevono comunicazioni chiare sull'organizzazione del servizio, alla frequenza con cui ricevono aiuto dai referenti, alla frequenza con cui usufruiscono di una supervisione.

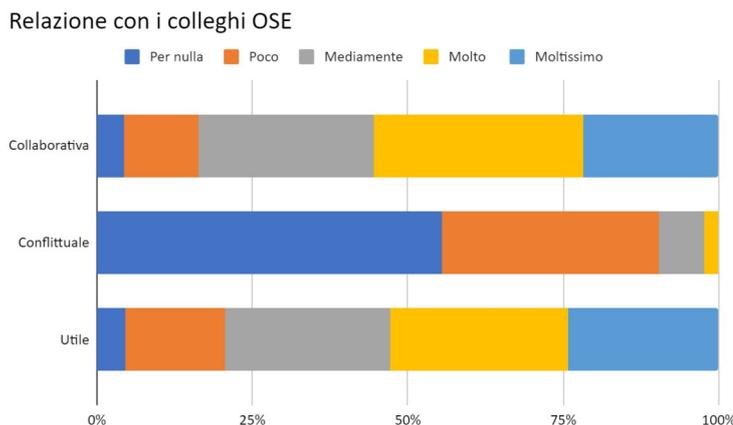


Fig. 4.20. Distribuzione dei partecipanti rispetto a quanto percepiscono la relazione con i colleghi OSE come collaborativa, conflittuale e utile

4.3.4. Rapporti con la scuola

La relazione con gli insegnanti è spesso percepita come molto o moltissimo utile (65,6%) e collaborativa (59,6%); tuttavia, un quarto dei rispondenti percepisce anche un certo livello di conflittualità (Fig. 4.21.).

Per quanto riguarda la partecipazione a momenti di progettazione e confronto (fig. 4.22.), gran parte dei rispondenti dichiara di confrontarsi spesso (35,8%; n=34) o sempre (42,1% ; n=40) con gli insegnanti per la pianificazione delle attività e la scelta delle strategie educative. Tuttavia, il 14,9% (n=14) dei rispondenti dichiara di non partecipare mai o di partecipare solo raramente ai GLO e addirittura il 44,2% (n=42) dichiara di non partecipare mai o di partecipare solo raramente alla stesura del PEI.

Buona parte dei rispondenti si sente valorizzata e presa in considerazione dagli insegnanti; tuttavia, circa un quarto dei partecipanti dichiara di non sentirsi parte integrante dell'equipe educativa e dell'istituzione scolastica. Inoltre, oltre la metà dei rispondenti ritiene che il personale scolastico non abbia chiaro quali siano i ruoli dell'OSE (4.23.), coerentemente con la percezione di ricevere frequenti richieste di svolgere funzioni che esulano dal proprio mandato (Fig.4.27.)

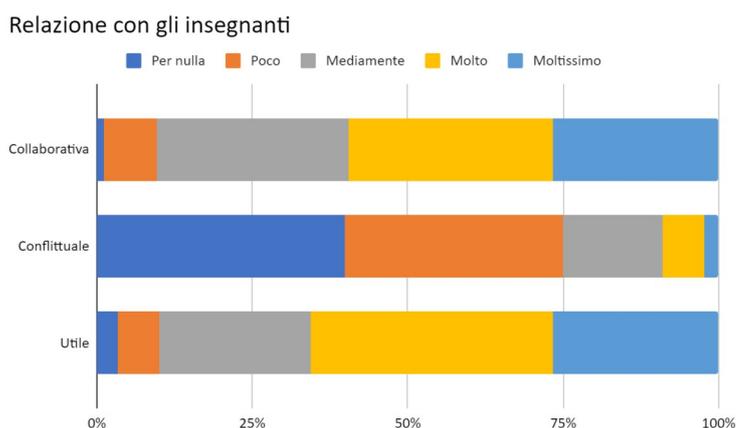


Fig. 4.21. Distribuzione dei partecipanti rispetto a quanto percepiscono la relazione con gli insegnanti come collaborativa, conflittuale e utile

Partecipazione a momenti di progettazione e confronto

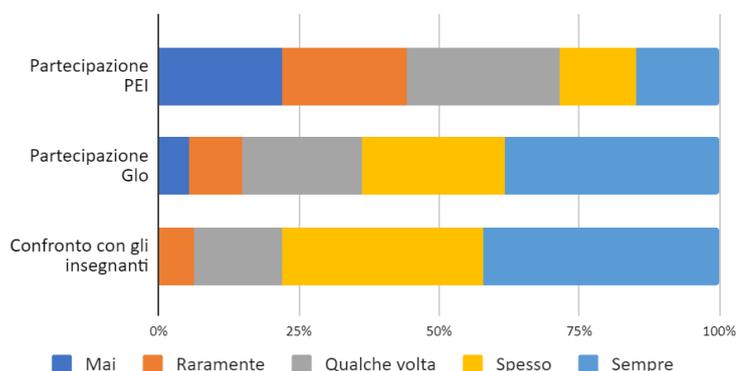


Fig. 4.22. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla frequenza con cui: partecipano alla compilazione del PEI, partecipano ai GLO, si confrontano con gli insegnanti.

La figura dell'OSE a scuola

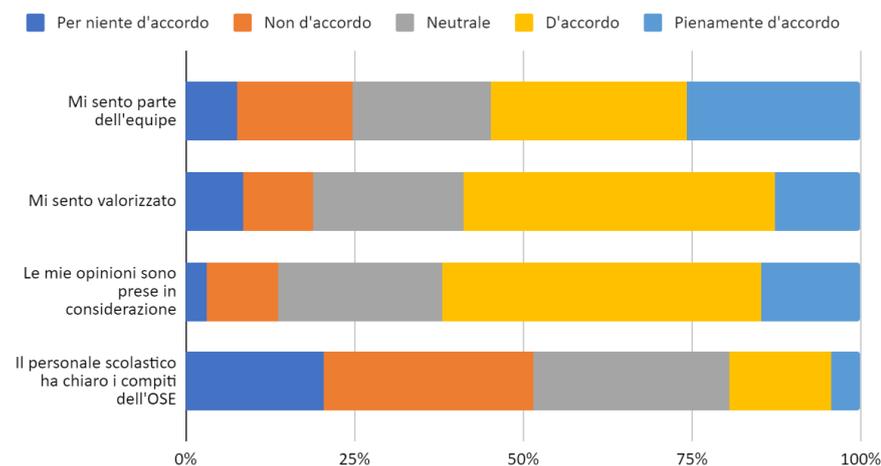


Fig. 4.23. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla percezione della propria figura professionale come integrata, valorizzata e chiara all'interno della scuola.

4.3.5. Formazione continua

Solo un quarto dei partecipanti dichiara di seguire almeno un corso di formazione/aggiornamento all'anno (Fig.4.24.) e, nella maggior parte dei casi (73,3%), la partecipazione ai corsi formativi non avviene mai o avviene solo raramente in orario di servizio (Fig.4.25.).



Fig. 4.24. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla frequenza con cui partecipano a corsi di formazione/aggiornamento

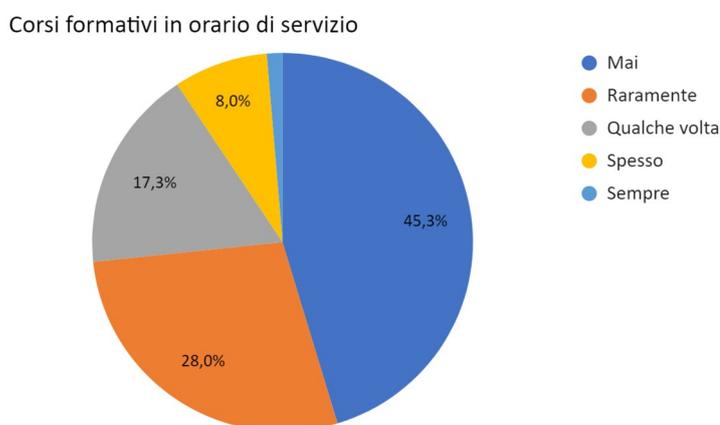


Fig. 4.25. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla frequenza con cui hanno partecipato a corsi di formazione/aggiornamento in orario di servizio

4.3.6. Ruoli, mansioni, metodologia d'intervento

Gran parte dei rispondenti percepisce di avere chiari i propri compiti e responsabilità; tuttavia, poco più della metà dei rispondenti ritiene di essere a conoscenza di informazioni dettagliate sui casi seguiti (fig. 4.26.).

Molti partecipanti dichiarano che vengono avanzate loro frequenti richieste di svolgere funzioni che esulano dal proprio mandato educativo (Fig. 4.27.). Infatti, dai risultati emerge che sono avanzate frequentemente sia la richiesta di occuparsi dell'assistenza igienica di base o della movimentazione degli alunni ("sempre": 15,8%;

n=15; “spesso”: 32,6%; n=31; “qualche volta”: 24,2%; n=23), sia la richiesta di svolgere funzioni didattiche, come sostituire insegnanti, svolgere lezioni o preparare il materiale didattico (“sempre”: 9,5%; n=9; “spesso”: 29,5%; n=28; “qualche volta”: 28,4%). Meno frequentemente viene avanzata anche la richiesta di assolvere alla somministrazione di farmaci o allo svolgimento di funzioni sanitarie, come la gestione dell'alimentazione parentale o il contenimento fisico (“sempre”: 11,7%; n=11; “spesso”: 11,7%; “qualche volta”: 14,9%; n=14).

Autonomia e conoscenza delle proprie mansioni

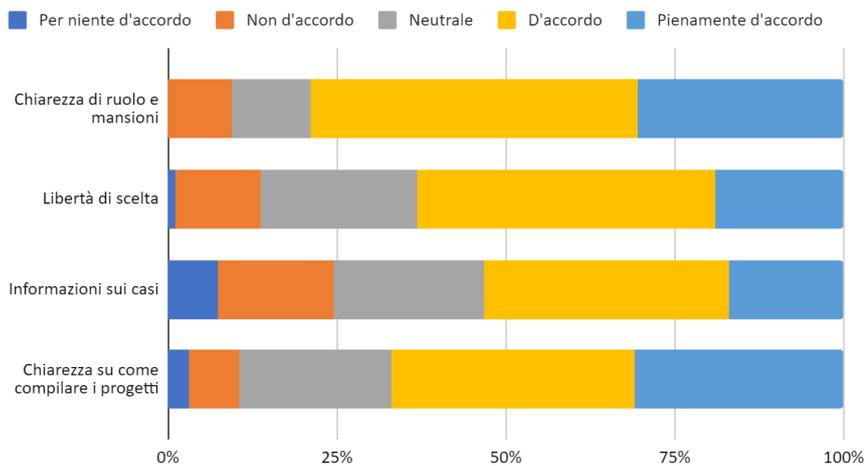


Fig. 4.26. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla percezione di: avere autonomia lavorativa, avere chiare le proprie mansioni, e possedere informazioni dettagliate sui casi seguiti.

Richiesta di svolgere funzioni assistenziali, sanitarie e didattiche

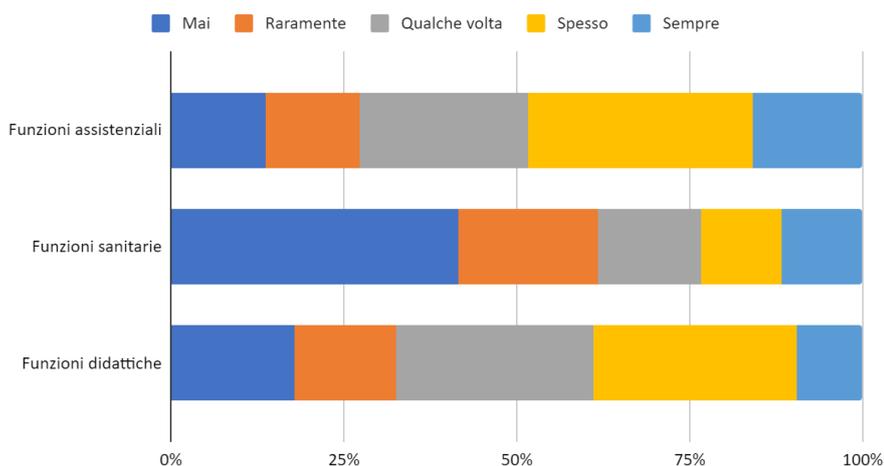


Fig. 4.27. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla frequenza con cui ricevono richieste di svolgere funzioni assistenziali, sanitarie e didattiche

L'intervento degli operatori (Fig. 4.28.) risulta prevalentemente indirizzato a: facilitare la comunicazione ("sempre": 48,9%; n=46; "spesso": 43,6%; n=41); facilitare la partecipazione alle attività scolastiche ("sempre": 51,6%; n=49; "spesso": 41,1%; n=39); favorire relazioni positive tra lo studente, i compagni e gli insegnanti ("sempre": 60,0%; n=57; "spesso": 33,7,1%; n=32); vigilare e gestire comportamenti problematici ("sempre": 51,1%; n=48; "spesso": 41,5%; n=39); promuovere l'autonomia ("sempre": 58,5%; n=55; spesso dal 39,4%; n=37); supportare, facilitare e semplificare la didattica ("sempre": 43,2%; n=41; "spesso": 45,3%; n=43). Meno frequenti risultano gli interventi di assistenza durante la consumazione dei pasti e gli interventi volti a favorire la relazione e la comunicazione tra la famiglia e la scuola; interventi, comunque, realizzati sempre o spesso da circa la metà dei rispondenti.

Per quanto riguarda le modalità con cui si realizza il lavoro con lo studente (fig. 4.29.), l'intervento individuale all'interno della classe, restando in prossimità fisica dell'alunno (sempre: 39,4%; n=37; "spesso": 52,1%; n=49) e l'intervento in classe (sempre: 31,9%; n=29; "spesso": 50,5%; n=46) risultano le modalità prevalenti con cui i

partecipanti realizzano il loro intervento. L'intervento individuale all'esterno della classe risulta comunque attuato "sempre" (13,8%; n=13) o "spesso" (50,0%; n=47) da oltre la metà dei rispondenti. Il lavoro in piccolo gruppo, invece, risulta il meno frequente.

Tipologie d'intervento

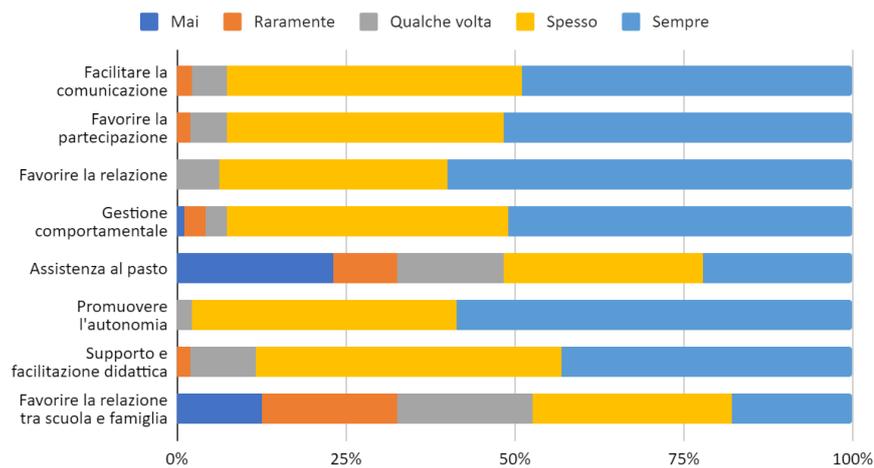


Fig. 4.28. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla frequenza con cui attuano diverse tipologie di intervento

Modalità con cui si realizza il lavoro con lo studente

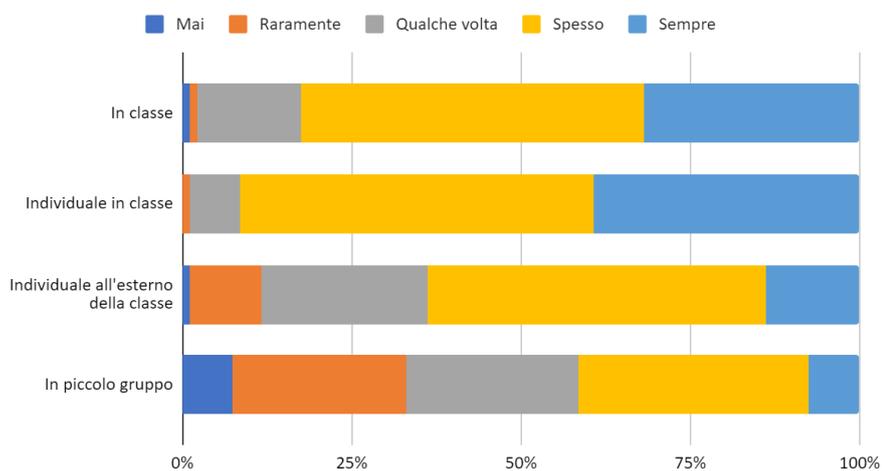


Fig. 4.29. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla frequenza con cui attuano diverse modalità di lavoro con lo studente.

4.3.7. Tecnologie

Gran parte dei rispondenti si dice capace di usare le tecnologie nel proprio lavoro (fig.4.30.). Tuttavia, solo il 28,5% dei rispondenti dichiara di usare sempre o spesso le tecnologie durante il proprio lavoro con gli studenti con disabilità. Molti partecipanti dichiarano, invece, di utilizzare spesso (44,9%; n=35) o qualche volta (41,0%; n=32) le tecnologie per preparare materiali da utilizzare in seguito con l'alunno (Fig.4.31.)

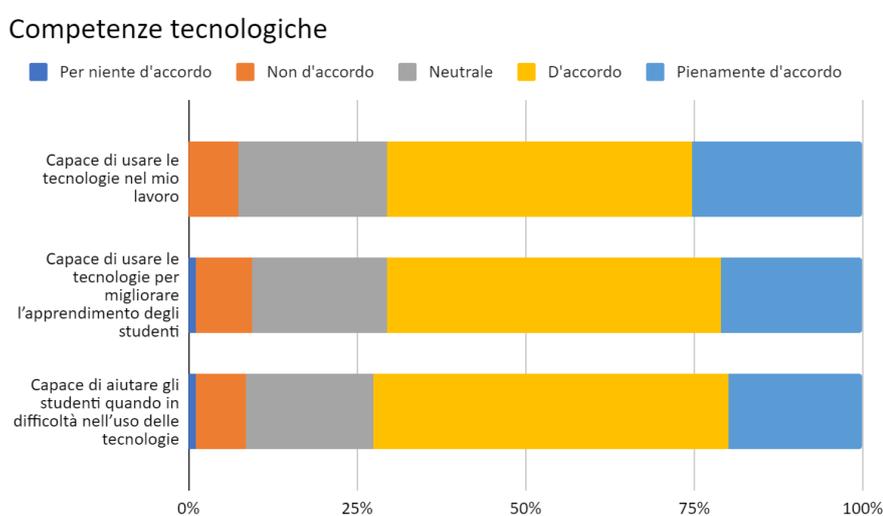


Fig. 4.30. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla percezione delle proprie competenze tecnologiche sul lavoro

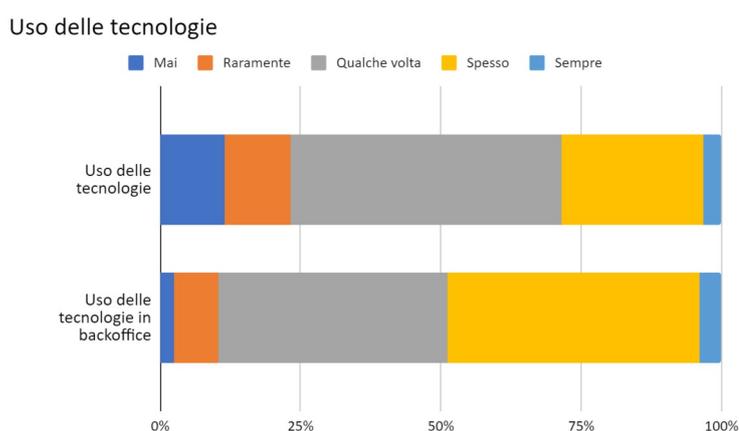


Fig. 4.31. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla frequenza con cui utilizzano le tecnologie nel proprio lavoro e per preparare il materiale da utilizzare con gli alunni.

Per quanto riguarda le finalità con cui i partecipanti utilizzano le tecnologie (fig.4.32.), le tecnologie sono usate più frequentemente per: compensare le difficoltà dell'alunno, così da favorire l'accessibilità a materiali e contenuti didattici; potenziare abilità o funzioni deficitarie; favorire la motivazione e una partecipazione attiva dell'alunno al processo di apprendimento; compensare le difficoltà dell'alunno, così da permettergli di partecipare allo stesso percorso della classe.

Meno frequentemente le tecnologie vengono utilizzate per: favorire la comunicazione; favorire l'autonomia o favorire la collaborazione con i compagni.

Infine, oltre la metà dei rispondenti (53,6%; n=44) dichiara di non usare mai le tecnologie o di usarle solo raramente per consentire ad alunni con patologie che impediscono la normale frequenza di partecipare alla vita della classe.

Finalità nell'utilizzo delle tecnologie

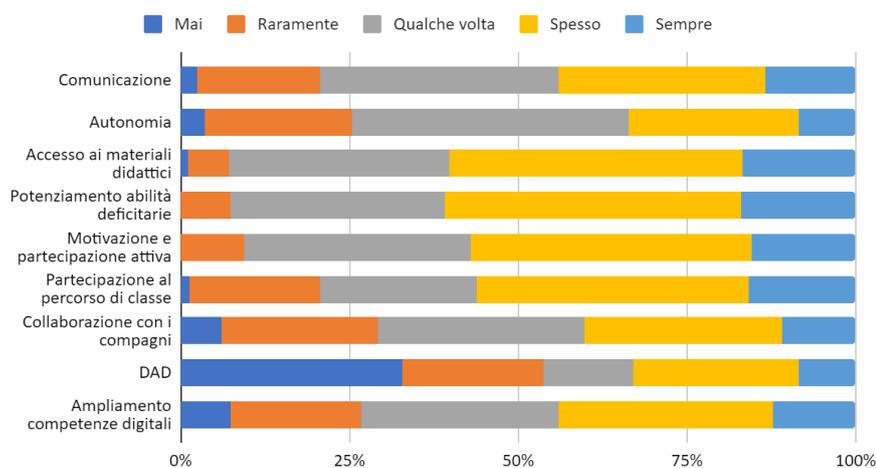


Fig. 4.32. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla frequenza con cui utilizzano le tecnologie con diverse finalità

4.3.8. Fattori gratificanti

Per quanto riguarda i fattori gratificanti (fig.4.33.), gran parte dei rispondenti si dichiara per nulla d'accordo (63,8%; n=60) o non d'accordo (21,3%; n=20) con il parere

che il proprio stipendio sia adeguato.

Un discreto numero di partecipanti si dice invece pienamente d'accordo (16,0%; n=15), d'accordo (44,7%; n=42) o neutrale (19,1%; n=18) rispetto all'affermazione "il mio lavoro mi dà un senso di realizzazione personale".

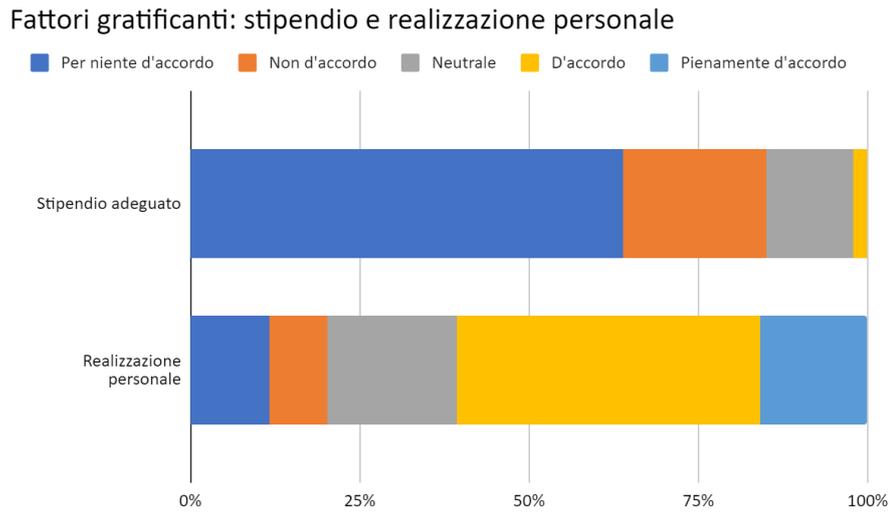


Fig. 4.33. Distribuzione dei partecipanti rispetto alla percezione che il proprio lavoro garantisca uno stipendio adeguato e dia un senso di realizzazione personale

4.3.9. Burnout

I risultati al Copenanghen Burnout Inventory, organizzati in quattro livelli in base ai punteggi di cut off clinico, suggeriscono che gran parte del campione manifesti sintomi di burnout. Infatti, il 35,6% (n=36) dei rispondenti riporta punteggi elevati; il 22,8% (n=23) punteggi medio-alti; il 26,7% (n=27) punteggi medio-bassi. Solo il 14,9% (n=15) dei rispondenti riporta bassi punteggi di burnout.

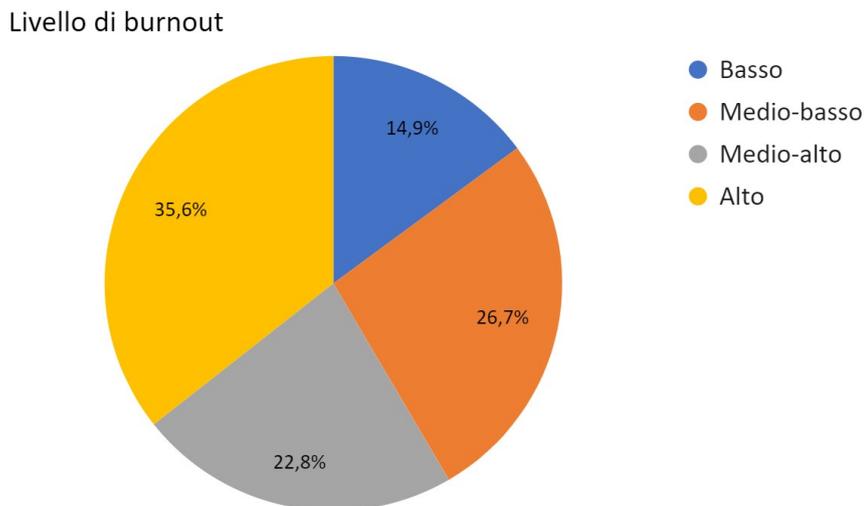


Fig. 4.34. Livello di burnout nel campione

4.3.10. Fattori associati al burnout

Fattori organizzativi

Diversi fattori organizzativi risultano associati al punteggio di burnout complessivo. I dati indicano una correlazione positiva tra i punteggi di burnout e le risposte agli item che indagano i seguenti aspetti organizzativi relativi all'orario lavorativo (tab. 4.1.): la frequenza con cui viene richiesto di fare straordinari ($r = .368$, $p < .001$), la difficoltà a pianificare l'orario di lavoro ($r = .333$, $p < .001$) e, infine, la presenza di irregolarità nel conteggio delle ore lavorative ($r = .442$, $p < .001$).

Inoltre, si registrano correlazioni negative tra i punteggi di burnout e il supporto ricevuto dalla cooperativa (tab. 4.2.) in termini di: supervisioni ($r=-.208$, $p < .05$), comunicazioni chiare sull'organizzazione del lavoro ($r=-.297$, $p < .01$) e aiuto da parte dei referenti della cooperativa ($r=-.317$, $p < .01$). Dunque, a un maggior supporto da parte della cooperativa corrispondono minori livelli di burnout percepito.

Tab. 4.1. Correlazione tra burnout e fattori organizzativi legati all'orario lavorativo

Matrice di Correlazione

		CBI	Straordinari	Difficoltà definizione orario	Irregolarità ore
CBI	r di Pearson	—			
	valore p	—			
Straordinari	r di Pearson	0.368 ***	—		
	valore p	< .001	—		
Difficoltà definizione orario	r di Pearson	0.333 ***	0.265 **	—	
	valore p	< .001	0.010	—	
Irregolarità ore	r di Pearson	0.442 ***	0.286 **	0.252 *	—
	valore p	< .001	0.005	0.014	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 4.2. Correlazione tra burnout e supporto da parte della cooperativa

Matrice di Correlazione

		CBI_	Comunicazioni chiare	Aiuto dai referenti	Supervisione
CBI	r di Pearson	—			
	gdl	—			
	valore p	—			
Comunicazioni chiare	r di Pearson	-0.297**	—		
	gdl	91	—		
	valore p	0.004	—		
Aiuto dai referenti	r di Pearson	-0.317**	0.571***	—	
	gdl	93	91	—	
	valore p	0.002	< .001	—	
Supervisione	r di Pearson	-0.208*	0.395***	0.280**	—
	gdl	90	90	90	—
	valore p	0.047	< .001	0.007	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Effettuando dei t test a campioni indipendenti, è inoltre possibile riscontrare come i livelli di burnout risentano sia del fatto di lavorare o meno su più sedi [$t(94)=-2.17, 7, p < 0.05$] (tab. 4.3.), sia del fatto di subire o meno variazioni retributive nel caso di assenza dello studente [$t(93)=-2.74, 7, p < 0.01$] (tab.4.4.). Nello specifico, maggiori livello di burnout sono associati al fatto di lavorare su più sedi ($M_{\text{più sedi}}=59.1, DS=13.1$) piuttosto che su una sede ($M_{\text{una sede}}=51.9, DS=13.8$), e al fatto di subire variazioni retributive ($M_{\text{variazioni}}=57.7, DS=12.1$) piuttosto che non subirle ($M_{\text{non variazioni}}=49.6, DS=12.5$)

Tab.4.3. Effetto del fatto di lavorare su una o più sedi sul burnout

Test t a campioni indipendenti		Statistiche	gdl	p
CBI_	t di Student	-2.17	94.0	0.033

Nota. $H_a \mu_{\text{una sede}} \neq \mu_{\text{più sedi}}$

Tab.4.4. Effetto del fatto di subire o meno variazioni retributive sul burnout

Test t a campioni indipendenti		Statistiche	gdl	p
CBI	t di Student	-2.74	93.0	0.007

Nota. $H_a \mu_{\text{non variazioni}} \neq \mu_{\text{variazioni}}$

Relazione con il personale scolastico

Anche diversi aspetti della relazione con il personale scolastico risultano significativamente associati con i punteggi di burnout.

Nello specifico, i punteggi di burnout risultano positivamente correlati con il grado in cui la relazione con gli insegnanti è percepita come conflittuale ($r=.373, p < .001$). Non si registrano, invece, correlazioni significative con il grado in cui la relazione è percepita come utile o collaborativa (tab. 4.5.).

I punteggi di burnout, inoltre, sono negativamente correlati con la percezione di essere valorizzati ($r=-.247$, $p < .05$) e di essere presi in considerazione ($r=-.263$, $p < .01$) dagli insegnanti. Infine, I dati indicano una correlazione positiva tra i livelli di burnout e l'item "il personale scolastico ha chiaro quali sono i compiti dell'OSE" (tab. 4.6.)

Tab. 4.5. Correlazioni tra burnout e qualità della relazione con gli insegnanti

Matrice di Correlazione

		CBI	Collaborativa	Conflittuale	Utile
CBI	r di Pearson	—			
	valore p	—			
Collaborativa	r di Pearson	-0.091	—		
	valore p	0.385	—		
Conflittuale	r di Pearson	0.373 ***	-0.578 ***	—	
	valore p	< .001	< .001	—	
Utile	r di Pearson	-0.170	0.665 ***	-0.475 ***	—
	valore p	0.110	< .001	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 4.6. Correlazioni tra burnout, percezione di essere parte integrante dell'equipe, percezione di essere valorizzati e presi in considerazione dagli insegnanti, percezione che il personale scolastico abbia chiaro i compiti dell'OSE

Matrice di Correlazione

		CBI	Equipe	Valorizzazione	Considerazione	Chiarezza dei compiti
CBI	r di Pearson	—				
	gdl	—				
	valore p	—				
Equipe	r di Pearson	-0.076	—			
	gdl	91	—			
	valore p	0.470	—			
Valorizzazione	r di Pearson	-0.247*	0.721***	—		
	gdl	93	91	—		
	valore p	0.016	< .001	—		
Considerazione	r di Pearson	-0.263**	0.594***	0.788***	—	
	gdl	93	91	93	—	
	valore p	0.010	< .001	< .001	—	
Chiarezza dei compiti	r di Pearson	-0.340***	0.421***	0.538***	0.462***	—
	gdl	91	90	91	91	—
	valore p	< .001	< .001	< .001	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ruolo e modalità d'intervento

I dati indicano una correlazione positiva tra i punteggi di burnout e la frequenza con cui ai partecipanti sono avanzate richieste di assolvere a funzioni assistenziali di base ($r=.259$, $p < .05$), funzioni sanitarie ($r=.382$, $p < .001$) e funzione didattiche ($r=.303$, $p < .01$) che esulano dal proprio mandato educativo (tab. 4.7.).

Per quanto riguarda le modalità con cui si realizza il lavoro con lo studente (tab. 4.8.), i dati suggeriscono correlazioni positive tra i punteggi complessivi al CBI e la frequenza con cui vengono attuati interventi individuali all'esterno della classe ($r=.281$, $p < .01$) e interventi basati sul lavoro in piccolo gruppo ($r=.242$, $p < .05$).

Tab. 4.7. Correlazioni tra burnout e frequenza con cui vengono avanzate richieste di svolgere funzioni assistenziali di base, sanitarie e didattiche

Matrice di Correlazione

		CBI	Funzioni di base	Funzioni sanitarie	Funzioni didattiche
CBI	r di Pearson	—			
	valore p	—			
Funzioni di base	r di Pearson	0.259 *	—		
	valore p	0.011	—		
Funzioni sanitarie	r di Pearson	0.382 ***	0.459 ***	—	
	valore p	< .001	< .001	—	
Funzioni didattiche	r di Pearson	0.303 **	0.259 *	0.404 ***	—
	valore p	0.003	0.011	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 4.8. Correlazioni tra burnout e frequenza con cui sono attuate diverse modalità di lavoro con lo studente

Matrice di Correlazione

		CBI	Intervento in classe	Intervento individuale in classe	Intervento individuale all'esterno	Intervento in piccolo gruppo
CBI	r di Pearson	—				
	gdl	—				
	valore p	—				
Intervento in classe	r di Pearson	0.092	—			
	gdl	89	—			
	valore p	0.387	—			
Intervento individuale in classe	r di Pearson	0.022	0.476***	—		
	gdl	92	88	—		
	valore p	0.833	< .001	—		
Intervento individuale all'esterno	r di Pearson	0.281**	0.220*	0.222*	—	
	gdl	92	88	91	—	
	valore p	0.006	0.037	0.033	—	
Intervento in piccolo gruppo	r di Pearson	0.242*	0.143	-0.017	0.372***	—
	gdl	92	88	91	91	—
	valore p	0.019	0.179	0.873	< .001	—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Fattori gratificanti e motivazioni che hanno orientato la scelta lavorativa

I punteggi di burnout risultano negativamente correlati sia con la percezione di percepire uno stipendio adeguato ($r = -.294$, $p < .01$) sia con la percezione che il proprio lavoro dia un senso di realizzazione personale ($r = -.444$, $p < .001$) (tab 4.9.)

Inoltre, dall'analisi delle correlazioni tra i punteggi di burnout e le motivazioni che hanno orientato la scelta lavorativa, il burnout risulta significativamente correlato solo con la “mancanza di alternative preferibili e praticabili” ($r = .270$, $p < .01$).

Tab. 4.9. Correlazioni tra burnout, percezione di uno stipendio adeguato e senso di realizzazione personale

Matrice di Correlazione		CBI	Stipendio adeguato	Realizzazione personale
CBI	r di Pearson	—		
	gdl	—		
	valore p	—		
Stipendio adeguato	r di Pearson	-0.294**	—	
	gdl	92	—	
	valore p	0.004	—	
Realizzazione personale	r di Pearson	-0.444***	0.267**	—
	gdl	92	91	—
	valore p	<.001	0.010	—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Prospettiva lavorativa

Attraverso l'ANOVA a una via, è stato indagato se il fatto di considerare il proprio lavoro da OSE come definitivo o meno abbia un effetto sul burnout. I risultati mostrano una differenza significativa [$F(2, 50.0) = 4.46; p = 0.017$] (Tab. 4.10). Nel test post-hoc, si evidenzia come tale differenza interessi il punteggio di burnout dei partecipanti che considerano il proprio lavoro da OSE come definitivo e quello dei partecipanti che considerano il proprio lavoro come transitorio (Tab. 4.11.). Osservando le medie dei due gruppi ($M_{transitorio} = 58.9, DS_{transitorio} = 11.9; M_{definitivo} = 48.3, DS_{definitivo} = 14.8$), si evidenzia come i punteggi di burnout siano maggiori nel caso in cui il proprio lavoro sia considerato transitorio (fig.4.35.)

Tab. 4.11. Effetto della prospettiva lavorativa sul burnout

ANOVA a una via (Welch)				
	F	gdl1	gdl2	p
CBI	4.46	2	50.0	0.017

Tab. 4.12. Post-hoc sulla prospettiva lavorativa

Test Post-Hoc di Tukey – CBI_completo

		Transitorio	Definitivo	Non saprei
Transitorio	Differenza media	—	10.6**	3.22
	valore t	—	3.12	0.994
	gdl	—	92.0	92.0
	valore p	—	0.007	0.582
Definitivo	Differenza media	—	—	-7.38
	valore t	—	—	-1.992
	gdl	—	—	92.0
	valore p	—	—	0.120
Non saprei	Differenza media	—	—	—
	valore t	—	—	—
	gdl	—	—	—
	valore p	—	—	—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

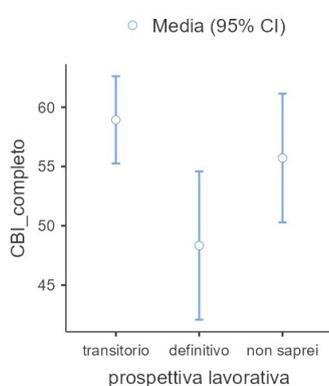


Fig. 4.35. Distribuzione dei punteggi al CBI in base alla prospettiva lavorativa

4.3.11. Risultati Qualitativi

4.3.11.1. Bisogni formativi

Nella sezione “formazione continua” è stato chiesto ai partecipanti di “esprimere un parere in relazione ai principali bisogni formativi” connessi alla loro professione.

Nella tabella 4.13. sono sintetizzate le principali aree tematiche relative ai bisogni formativi. Dalle risposte emerge un’ampia e variegata gamma di bisogni formativi che esemplificano un bisogno di rafforzare sia le proprie conoscenze teoriche, soprattutto in

riferimento alle diverse disabilità, sia le competenze relazionali e quelle necessarie alla progettazione e attuazione degli interventi.

Tab. 4.13. Aree tematiche in relazione ai bisogni formativi

BISOGNI FORMATIVI
<p>Tipologia di formazione Corsi di formazione e aggiornamento Formazione pratica Supervisione e riunioni di equipe Primo soccorso</p>
<p>Formazione teorica Scienze umane Conoscenze su patologie, disturbi e disabilità Ruolo e mansioni dell'OSE Normative e linee guida: ambito professionale, scolastico e disabilità</p>
<p>Progettazione Progettazione Osservazione e rilevazione dei bisogni</p>
<p>Tecniche, strategie e metodologie d'intervento Tecniche e strategie educativo-didattiche Tecniche di comunicazione</p>
<p>Competenze comunicativo-relazionali Competenze inclusive Multiculturalismo Lavoro di equipe Competenze comunicative Come relazionarsi con i diversi interlocutori: famiglia, insegnanti, studenti, contesto scolastico</p>
<p>Salute e benessere lavorativo Prevenzione del burnout Supporto psicologico</p>

Tipologia di formazione

Per quanto riguarda la tipologia di formazione richiesta (tab.4.14.), i partecipanti hanno ampiamente espresso il bisogno di usufruire di corsi di formazione e aggiornamento, nell'ottica della formazione continua. Dalle risposte emerge inoltre il

desiderio di ricevere una “*formazione pratica*”, attraverso “*laboratori*” o la “*condivisione di buone prassi*”. Un’ulteriore istanza riguarda la possibilità di usufruire di supervisioni e di partecipare a riunioni di equipe. Infine, diversi soggetti hanno ribadito il bisogno di frequentare corsi di primo soccorso, alcuni specificando la necessità di acquisire competenze in materia di “*disostruzione delle vie aeree*”.

Tab. 4.14. Tipologia di formazione richiesta

TIPOLOGIA DI FORMAZIONE
Corsi di formazione e aggiornamento
Formazione pratica
Supervisione e riunioni di equipe
Primo soccorso

Formazione teorica

Per quanto riguarda la formazione teorica (Tab. 4.15.), diversi partecipanti hanno espresso il bisogno acquisire conoscenze nell’ambito delle scienze umane, facendo riferimento a discipline quali la pedagogia, la psicologia, la sociologia e l’antropologia.

Il bisogno formativo che ricorre più frequentemente riguarda la formazione in merito alle disabilità. Molti soggetti, infatti, dichiarano il bisogno di acquisire “*conoscenze psico-educative sulle diverse disabilità*”, o di frequentare “*corsi inerenti alle disabilità che si seguono*”, così come di approfondire “*sindromi rare e conosciute*”. Diverse risposte, inoltre, esplicitano il bisogno di un approfondimento specifico sui disturbi dello spettro autistico.

Un’ulteriore area che emerge dal questionario riguarda la necessità di un chiarimento circa il ruolo e le mansioni dell’OSE in quanto, come dichiarato da un

partecipante, spesso “*non si sa cosa faccia e che differenze abbia rispetto all'insegnante di sostegno*”.

Infine, dal questionario emerge il bisogno di una formazione in ambito normativo, in diverse aree. Alcune risposte, infatti, si riferiscono alla normativa, alle linee guida e ai codici diagnostici relativi alle disabilità. Altre risposte, invece, suggeriscono il bisogno di approfondire la normativa scolastica, così da chiarire “*l'organigramma scolastico*”, “*la burocrazia e le leggi connesse alla scuola*”. Un'ultima porzione di risposte si riferisce, infine, alla normativa in ambito lavorativo, in merito sia al servizio e all'ambito professionale, sia ad aspetti contrattuali, come la “*conoscenza del bando e del contratto collettivo nazionale*” o la lettura della busta paga.

Tab. 4.15. Bisogni formativi in merito alla formazione teorica

FORMAZIONE TEORICA
Scienze umane
Conoscenze su patologie, disturbi e disabilità
Ruolo e mansioni dell'OSE
Normative e linee guida
<ul style="list-style-type: none">• In ambito professionale/del servizio• In ambito disabilità• In ambito scolastico• In ambito lavorativo/contrattuale

Progettazione

I partecipanti dichiarano il bisogno di essere formati in merito alla progettazione (Tab. 4.16.). Da un lato, esplicitano il bisogno di acquisire competenze in merito all'osservazione e individuazione dei bisogni “*sociali*”, “*relazionali*” ed “*educativi*” dei minori da loro seguiti. Dall'altro, desiderano acquisire competenze in merito alla

progettazione degli interventi e alla compilazione dei Progetti Educativi e dei Piani Educativi Individualizzati.

Tab. 4.16. Bisogni formativi in merito alla progettazione

PROGETTAZIONE
Progettazione Osservazione e rilevazione dei bisogni

Tecniche, strategie e metodologie d'intervento

Uno dei temi più ricorrenti riguarda la formazione relativa alle tecniche, strategie e metodologie d'intervento (Tab.4.17.), in ambito didattico e, soprattutto, educativo. In particolare, alcune risposte specificano il bisogno di approfondire tecniche e strategie per: favorire lo sviluppo delle autonomie, personali e sociali, gestire gli agiti violenti e aggressivi e, infine, favorire la motivazione all'apprendimento attraverso “*giochi e modalità alternative*”.

Un'altra area particolarmente citata riguarda le tecniche di comunicazione finalizzate a facilitare la comunicazione con e degli studenti con disabilità. Nello specifico, dal questionario emerge il bisogno di essere formati in merito alla lingua dei segni, al sistema Braille e alla Comunicazione Aumentativa Alternativa.

Alcuni partecipanti hanno infine individuato un ulteriore bisogno formativo in relazione ad altre tecniche quali tecniche di counseling e di psicomotricità.

Tab. 4.17. Bisogni formativi in merito a tecniche, strategie e metodologie d'intervento

TECNICHE, STRATEGIE E METODOLOGIE D'INTERVENTO
<p>Tecniche e strategie educativo-didattiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecniche e strategie educative • Tecniche e strategie per lo sviluppo delle autonomie • Tecniche e strategie per per la gestione di comportamenti aggressivi • Tecniche e strategie per favorire la motivazione all'apprendimento • Tecniche e strategie didattiche <p>Tecniche di comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecniche per favorire la comunicazione • CAA • Lis • Braille <p>Altro</p>

Competenze comunicativo-relazionali

I partecipanti dichiarano il bisogno di acquisire competenze relazionali e comunicative (Tab.4.18.), specificando la necessità di approfondire quelle legate all'inclusione, al lavoro in equipe e al fatto di lavorare in contesti multiculturali.

In aggiunta, gli operatori evidenziano il bisogno di acquisire competenze relazionali in funzione dei vari interlocutori con cui si trovano quotidianamente a interagire sul lavoro. Da un lato, quindi, emerge il bisogno di acquisire quelle competenze relazionali necessarie nel rapporto con gli studenti, con un particolare focus circa *“la relazione con i bambini in base alle loro disabilità”*. Dall'altro, gli operatori sottolineano il bisogno acquisire delle competenze che li aiutino a *“inserirsi nel contesto scolastico”*, relazionarsi e *“creare una rete collaborativa con gli insegnanti”*, nonché *“rapportarsi con le famiglie dei bambini”*.

Tab. 4.18. Bisogni formativi in merito a competenze comunicativo-relazionali

COMPETENZE COMUNICATIVO-RELAZIONALI
Competenze inclusive
Multiculturalismo
Lavoro di equipe
Competenze comunicative
Come relazionarsi in funzione dei diversi interlocutori
<ul style="list-style-type: none">• Relazione con la famiglia• Relazione e collaborazione con gli insegnanti• Relazione con gli studenti• Relazione con il contesto scolastico

Salute e benessere lavorativo

Infine, un'ulteriore area che emerge dal questionario interessa la salute e il benessere lavorativo (tab. 4.19.). I partecipanti, infatti, dichiarano il bisogno di partecipare a percorsi e formazioni inerenti la prevenzione del burnout. Alcuni partecipanti, inoltre, manifestano il bisogno di usufruire di un supporto psicologico.

Tab. 4.19. Bisogni formativi in merito alla salute e al benessere lavorativo

SALUTE E BENESSERE LAVORATIVO
Prevenzione del burnout
Supporto psicologico

Risposte non coerenti

Tra le risposte ottenute, alcune non sono coerenti con il topic. Quasi tutte le risposte “fuori tema” sono focalizzate su fattori stressanti, quali: la mancanza di un riconoscimento esterno, la retribuzione inadeguata, la scarsa considerazione e la poca chiarezza sul ruolo dell'OSE dimostrata da personale docente e dirigente. L'unica

risposta non incentrata su fattori stressanti specifica che, per svolgere questo lavoro, “sicuramente è necessaria una laurea”.

4.3.11.2. Fattori gratificanti

Nella sezione “fattori gratificanti” è stato chiesto di” esprimere un parere in relazione ai principali fattori gratificanti” del loro lavoro. Nella tabella 4.20. sono riportate le principali aree che emergono dalle risposte dei partecipanti.

Tab.4.20. Principali aree tematiche relative ai fattori gratificanti

FATTORI GRATIFICANTI
<p>Relazione con gli studenti Relazione con gli studenti Relazione con gli studenti con disabilità Progressi/evoluzione degli studenti con disabilità</p>
<p>Relazione con il contesto educativo Sentimento di appartenenza e affiliazione alla scuola Relazione con gli insegnanti Riconoscimento del proprio ruolo/lavoro</p>
<p>Relazione con la famiglia Relazione con le famiglie Feedback delle famiglie</p>
<p>Dimensione professionale Ruolo Atteggiamento Tipologia di utenza Percezione del proprio sé professionale</p>
<p>Altro Compenso economico Continuità con il percorso di studi Crescita personale</p>

Relazione

Dalle risposte dei soggetti emergono in maniera preponderante gli aspetti

relazionali della professione. Sia la relazione con gli studenti, sia la relazione con il contesto educativo, sia la relazione con le famiglie vengono individuate come fonte di gratificazione personale e professionale.

La relazione con gli studenti

La relazione con gli studenti (Tab. 4.21.) è il tema che emerge più frequentemente dalle risposte dei partecipanti. La relazione molto spesso riguarda gli studenti con disabilità seguiti, ma alcune risposte ribadiscono esplicitamente come possa essere gratificante *“il rapporto con tutti gli studenti della classe”* o la *“relazione umana con bambini e ragazzi che vivono in condizioni di disagio socio-culturale”*.

Tra gli aspetti gratificanti nella relazione con gli studenti disabili troviamo i loro feedback positivi e il confronto legato alla relazione con *“persone differenti per modalità relazionali e stili comunicativi”*.

Un ulteriore e rilevante elemento di gratificazione riguarda, infine, i progressi e l'evoluzione degli studenti con disabilità. Questi miglioramenti vengono talvolta intesi come conquiste e progressi: quando gli alunni fanno *“un passo concreto”* o *“riescono in qualcosa”*, migliorando in aree quali *“l'autonomia personale e relazionale”*. Spesso, inoltre, viene fatto il riferimento esplicito al raggiungimento degli obiettivi prefissati nei Progetti Educativi. Altre volte, invece, questi miglioramenti riguardano il benessere, *“la serenità”*, così come il raggiungimento di una *“migliore qualità di vita”* e *“l'inclusione dell'alunno nel gruppo classe”*.

Tab. 4.21. Fattori gratificanti in merito alla relazione con gli studenti

RELAZIONE CON GLI STUDENTI
Relazione con gli studenti
Relazione con gli studenti con disabilità
<ul style="list-style-type: none"> • Relazione con gli studenti con disabilità • relazione con la diversità • Feedback degli studenti con disabilità
Progressi/evoluzione degli studenti con disabilità
<ul style="list-style-type: none"> • Progressi degli studenti con disabilità • Raggiungimento degli obiettivi • Benessere/miglioramento nella qualità di vita degli studenti con disabilità • Inclusione degli studenti con disabilità nella classe

La relazione con il contesto educativo

Sebbene in misura minore rispetto alla relazione con gli studenti, dalle risposte emerge che anche la relazione con la scuola può costituire una fonte di gratificazione (Tab.4.22). Nello specifico, sembrano avere un ruolo sia “*l’ambiente scolastico*”, sia un senso di appartenenza alla scuola, talvolta percepita come “*una seconda famiglia*”.

Anche la relazione con il personale docente è talvolta percepita come gratificante. In particolare, le risposte sottolineano l’importanza di un lavoro di equipe e di relazioni collaborative con gli insegnanti, relazioni che a volte possono dare vita a “*un gruppo coeso di lavoro e amicizia*”. Infine, dalle risposte emerge l’importanza di un riconoscimento del proprio ruolo nella classe.

Tab. 4.22. Fattori gratificanti in merito alla relazione con il contesto educativo

RELAZIONE CON IL CONTESTO EDUCATIVO
Sentimento di appartenenza e affiliazione alla scuola
Relazione con gli insegnanti
<ul style="list-style-type: none"> • Relazione con gli insegnanti • Collaborazione e lavoro di equipe con gli insegnanti
Riconoscimento del proprio ruolo/lavoro

Relazione con la famiglia

La relazione con le famiglie (Tab. 4.23.) risulta gratificante in termini sia affettivi sia di riconoscimento. Le risposte evidenziano infatti l'importanza dell'"*affetto*", così come della "*gratitudine*" dei genitori e delle famiglie rispetto al proprio intervento.

Tab. 4.23. Fattori gratificanti in merito alla relazione con la famiglia

RELAZIONE CON LA FAMIGLIA
Relazione con le famiglie
Feedback delle famiglie

Dimensione professionale

Un'ultima area interessa la dimensione professionale (Tab. 4.24.).

Le risposte evidenziano come alcune peculiarità nel ruolo e nell'atteggiamento della figura professionale dell'OSE possano essere fonte di gratificazione. Nello specifico, tali caratteristiche riguardano "*un atteggiamento non giudicante*", forse legato all'assenza di vincoli valutativi, e un approccio al lavoro di tipo "*creativo*". Viene infine ribadita l'importanza di "*non occuparsi solo della parte didattica*" ma assumere un ruolo educativo e sociale che, in una risposta, viene definito addirittura "*agli antipodi dell'insegnante di sostegno*".

Alcune risposte evidenziano, inoltre, come anche la tipologia di utenza, nello specifico il lavoro con i bambini e con la disabilità, costituisca un fattore gratificante. Un'altra importante area individuata come fonte di gratificazione riguarda la percezione del proprio del sé professionale. Le risposte fornite indicano, infatti, un senso di gratificazione legato alla percezione di essere una figura di riferimento e fidata, per i

minori seguiti o per tutti gli alunni della classe. Gli operatori descrivono questa dimensione nei termini di un “*sentirsi un punto di riferimento*”, oppure facendo riferimento alla “*fiducia*” riposta dagli alunni nei loro confronti.

Un’ulteriore dimensione gratificante riguarda, infine, la percezione che la propria figura e i propri interventi siano utili. Anche in questo caso, alcune risposte fanno riferimento al supporto fornito allo studente con disabilità oppure a un contributo di cui beneficia l’intera classe.

Tab. 4.24. Fattori gratificanti in merito alla dimensione professionale

DIMENSIONE PROFESSIONALE
Ruolo Atteggiamento Tipologia di utenza Percezione del proprio sé professionale <ul style="list-style-type: none"> • Sentirsi un punto di riferimento per gli studenti • Percezione di utilità nei confronti degli studenti

Altro

Altri fattori (Tab.4.25.) riguardano la continuità con il percorso di studi e le opportunità di crescita personale, legata al confronto sia con gli insegnanti sia con gli studenti, che la professione offre. Una risposta ha infine individuato come fattore gratificante un compenso economico “*adeguato per vivere dignitosamente*”

Tab. 4.25. Altri fattori gratificanti

ALTRO
Compenso economico Continuità con il percorso di studi Crescita personale

Risposte non coerenti

Nonostante la domanda chiedesse di specificare i fattori gratificanti, anche in questo caso si sono registrate tre risposte non coerenti con il topic, tutte volte a evidenziare come fattori organizzativo-contrattuali, quali “*il contratto*”, “*la retribuzione*” e “*le condizioni lavorative*”, non costituiscano alcuna fonte di gratificazione. Questa sorta di definizione per contrasto dei fattori gratificanti risulta ancor più interessante alla luce del fatto che i suddetti elementi organizzativi erano già stati indagati nelle precedenti domande.

4.3.11.3. Commenti personali

L’ultima domanda della batteria permetteva di aggiungere eventuali commenti o impressioni personali relativi ad aspetti dell’esperienza lavorativa non indagati nel questionario. Gran parte delle risposte esprime considerazioni critiche relative ad aspetti organizzativo-contrattuali; troviamo, inoltre, diversi riferimenti alla relazione con il contesto educativo, alla percezione del proprio sé professionale e ai fattori gratificanti e facilitanti. Molte risposte, infine, fanno riferimento a vissuti emotivi e stati psico-fisici associati alla propria attività professionale. Nella tabella 4.26. sono riportate le principali aree che emergono dalle risposte dei partecipanti.

Tab 4.26. *Principali aree tematiche emerse dai commenti personali*

COMMENTI PERSONALI
<p>Aspetti organizzativo-contrattuali Scarse tutele Criticità organizzativo-contrattuali Richieste/proposte organizzative</p>
<p>Relazione con il contesto educativo Criticità nel relazionarsi con il contesto scolastico Relazione con gli studenti con disabilità</p>
<p>Stati emotivo-psicofisici lavoro-correlati Stati emotivo-psicofisici negativi: perdita di motivazione, stanchezza e malessere Stati emotivo-psicofisici positivi: passione e senso di gratificazione</p>
<p>Percezione del proprio sè professionale Riconoscimento Scarsa chiarezza di ruolo Disparità con le condizioni economico/lavorative degli insegnanti</p>
<p>Fattori gratificanti e facilitanti Fattori gratificanti Fattori facilitanti</p>
<p>Altro Prospettive future Ringraziamenti</p>

Aspetti organizzativo-contrattuali

Il tema più ricorrente riguarda varie criticità e carenze a livello organizzativo-contrattuale (Tab. 4.27.). Nonostante tali aspetti fossero stati già affrontati nel questionario, molti partecipanti hanno deciso di riproporli e raccontarli in maniera più estesa e personale.

Nelle loro risposte, gli operatori lamentano la mancanza di tutele nei confronti della categoria. In particolare, i partecipanti denunciano la mancata retribuzione sia in caso di assenza dell'alunno sia in caso di chiusura scolastica (vacanze, scioperi, allerte) ed evidenziano come particolarmente critica l'interruzione estiva del servizio, anche perché non coperta da adeguati ammortizzatori sociali come l'"*indennità di disoccupazione*" o uno "*stabilizzatore sociale fisso*". La mancanza di tutele è estesa al

mancato rimborso per gli spostamenti tra diverse scuole, al fatto di non poter usufruire del servizio mensa e alla mancanza di tutele alla propria integrità fisica di fronte a comportamenti violenti di alunni disabili.

Numerose risposte denunciano, inoltre, diverse criticità a livello organizzativo-contrattuale. Tra queste troviamo un carico di lavoro e un monte ore eccessivi, una situazione precaria dal punto di vista economico e contrattuale, così come la mancanza di formazione, supervisione e supporto. In aggiunta, oltre la metà delle risposte evidenzia come la retribuzione sia percepita come insufficiente e inadeguata. Questo tema, oltre a essere particolarmente frequente, è talvolta riportato con termini incisivi come “*stipendi da fame*” o “*estremamente bassi*”.

Alcune risposte evidenziano una cattiva gestione e organizzazione del Servizio. Esemplificative, in questo senso, le irregolarità nel conteggio delle ore lavorative, o la mancanza di personale per le sostituzioni in caso di malattia di un operatore.

In alcune risposte troviamo, infine, richieste e proposte di tipo organizzativo, tra cui l’internalizzazione del servizio e la possibilità di rimanere sulla classe nel caso di assenza dell’utente.

Tab. 4.27. Tematiche organizzativo-contrattuali emerse nei commenti personali

ASPETTI ORGANIZZATIVO-CONTRATTUALI
Scarse tutele
Criticità organizzativo-contrattuali
<ul style="list-style-type: none">• Cattiva gestione/organizzazione del servizio• Carico di lavoro/monte ore eccessivo• Precarietà economico-contrattuale• Retribuzione inadeguata e insufficiente• Mancanza di formazione, supporto, supervisione
Richieste/proposte organizzative

Relazione con il contesto educativo

Un ulteriore tema riguarda la relazione tra operatore e contesto educativo (Tab. 4.28.).

In particolare, si evidenzia una difficoltà nell'interfacciarsi con il contesto scolastico. Emergono, infatti, sia una difficoltà a sentirsi parte integrante della scuola, sia criticità nella relazione e collaborazione con gli insegnanti, legate anche alla mancanza di “*spazi o momenti strutturati per trovare strategie comuni*”. Alcuni operatori percepiscono, inoltre, un contrasto con la cultura e l'orientamento pedagogico prevalenti nella scuola. Nello specifico, gli operatori accusano una scarsa cultura scolastica inclusiva, un “*livello bassissimo d'intelligenza emotiva*” e una scarsa attenzione agli aspetti pedagogici-valoriali.

La relazione con gli studenti con disabilità, invece, è a più riprese connotata come non problematica. Ciò nonostante, vengono individuati alcuni fattori stressanti: il contatto continuo con “*il disagio e la sofferenza*” e le aggressioni fisiche alla propria persona. Gli operatori denunciano, infatti, di “*dover gestire situazioni limite con casi di ragazzi e bambini con disturbi gravi anche aggressivi fisicamente, con il rischio di*

finire in ospedale per le percosse” e di subire tali aggressioni “senza poter reagire e senza avere un supporto”, “tornando a casa con lividi, morsi”.

Tab. 4.28. Temi emersi nei commenti personali relativi alla relazione con il contesto educativo

RELAZIONE CON IL CONTESTO EDUCATIVO
Criticità nel relazionarsi con il contesto scolastico <ul style="list-style-type: none">• Criticità nella relazione/collaborazione con gli insegnanti• Non sentirsi parte integrante del contesto scolastico• Contrasto con la cultura e l’orientamento pedagogico della scuola
Relazione con gli studenti con disabilità <ul style="list-style-type: none">• Relazione con gli studenti disabili connotata come non problematica• Fattori stressanti legati alla relazione con gli studenti disabili

Stati emotivo-psicofisici lavoro-correlati

Le risposte dei partecipanti fanno spesso riferimento ai loro vissuti e agli stati emotivi e psico-fisici connessi al lavoro (Tab. 4.29.).

Gli stati connotati negativamente possono essere a grosso modo sintetizzati in: perdita di motivazione, stanchezza e malessere. Gli operatori, infatti, parlano, ad esempio, di *“delusione e scarsa motivazione”*, *“ un senso di frustrazione che spesso si riversa sulla passione”*, *“fatica”* e *“stanchezza lavorativa”*, *“ansia”*, *“morale a terra”*, una sensazione d’inadeguatezza e anonimato, *“costi a livello psichico”*.

Gli stati positivamente connotati, invece, fanno riferimento a un senso di gratificazione e alla passione nei confronti del proprio lavoro, come esemplificato da formule quali *“amo il mio lavoro”*, *“lavoriamo per passione”* o *“Il lavoro dell’OSE può essere gratificante e stimolante”*.

Tab. 4.29. Stati emotivi lavoro-correlati emersi nei commenti personali

STATI EMOTIVO-PSICOFISICI LAVORO-CORRELATI
Stati emotivo-psicofisici negativi
• Perdita di motivazione
• Stanchezza
• Malessere
Stati emotivo-psicofisici positivi
• Passione per il proprio lavoro
• Senso di gratificazione

Percezione del proprio sé professionale

Un'ulteriore area riguarda la percezione del proprio sé professionale (Tab. 4.30.).

Particolarmente rilevante e ricorrente è il tema del riconoscimento esterno. Da un lato, emerge l'importanza di un riconoscimento da parte delle scuole: se una risposta sottolinea che *“le scuole riconoscono l'importanza del nostro ruolo”*, altre risposte denunciano invece una scarsa valorizzazione, come affermato in frasi quali *“il personale scuola dovrebbe accogliere con più rispetto gli educatori o ose”* e *“non è conosciuta e riconosciuta la figura dell'educatore a scuola”*. Dall'altro lato, gli operatori denunciano ripetutamente uno scarso riconoscimento sociale, istituzionale e professionale. Viene infatti affermato che *“finché verrà vissuto come un costo e non come un valore qualitativo aggiunto, il ruolo dell'educatore continuerà ad avere un riconoscimento sociale errato”*; inoltre, la mancanza di un riconoscimento esterno viene descritta come un elemento che *“demoralizza”* e che *“ha un peso significativo nel quotidiano”*.

Un ulteriore aspetto connesso alla svalorizzazione del proprio ruolo è quello legato al confronto con le condizioni economiche e lavorative degli insegnanti. Gli operatori denunciano infatti *“una paga oraria decisamente inferiore”* e *“condizioni*

*totalmente diverse rispetto agli insegnanti che spesso fanno molto meno ore”,
descrivendo tale divario come “frustrante” e chiedendo di “essere equiparati agli
insegnanti di sostegno a livello professionale ed economico”.*

Un ultimo elemento riguarda la scarsa chiarezza che la scuola ha nei confronti del ruolo dell’OSE, e l’avanzamento di richieste e pretese che “*spesso non sono consone e coerenti*”. Una risposta esemplificativa denuncia, infatti, che “*siamo catalogati come tappa buchi... il cui uso è a piacere della scuola e non hanno attività preposte*”. Questa scarsa chiarezza di ruolo può portare gli operatori ad assumere una funzione di mera “*sorveglianza*”, ma più spesso viene denunciata una sovrapposizione di ruolo con i docenti e, in particolar modo, con il sostegno. Si afferma, infatti, che “*la figura dell'educatore a scuola non è distinta da quella del sostegno*”.

Tab. 4.30. Tematiche emerse nei commenti personali relative alla percezione del proprio sé professionale

PERCEZIONE DEL PROPRIO SE' PROFESSIONALE
Riconoscimento <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscimento da parte delle scuole • Scarso riconoscimento da parte delle scuole • Scarso riconoscimento sociale/istituzionale/professionale
Scarsa chiarezza di ruolo <ul style="list-style-type: none"> • Scarsa chiarezza di ruolo a scuola • Sovrapposizione di ruolo con il sostegno
Disparità con le condizioni economico/lavorative degli insegnanti

Fattori gratificanti e fattori facilitanti

Nelle risposte i partecipanti descrivono inoltre alcuni elementi come gratificanti o come facilitanti rispetto allo svolgimento del proprio lavoro (Tab. 4.31.).

Tra i fattori gratificanti troviamo: la crescita personale, la coerenza con il percorso di studi e la compatibilità con le esigenze familiari, resa possibile da un orario lavorativo mattutino.

Per quando riguarda i fattori facilitanti, invece, le risposte ribadiscono come sia fondamentale la presenza di relazioni positive. Si sottolinea, infatti, l'importanza di lavorare all'interno di un'equipe collaborativa, di un clima lavorativo sereno, così come di avere relazioni positive con le famiglie. Le risposte suggeriscono inoltre il ruolo della formazione precedente e dell'affinità tra la professione e le proprie attitudini e “*desideri professionali*”.

Tab. 4.31 Fattori gratificanti e facilitanti emersi nei commenti personali

FATTORI GRATIFICANTI E FACILITANTI
Fattori gratificanti
<ul style="list-style-type: none">• Crescita personale• Compatibilità con le esigenze familiari• Coerenza con il percorso di studi
Fattori facilitanti
<ul style="list-style-type: none">• Presenza di relazioni positive• Fattori attitudinali• Formazione pregressa

Altro

Tra le altre tematiche emerse nelle risposte dei partecipanti (Tab. 4.32.), diverse risposte si soffermano sulle prospettive lavorative future. In particolare, alcuni partecipanti dichiarano di stare valutando altre strade o di essere intenzionati a cambiare lavoro, spesso per “*entrare a scuola come docenti*”. In una risposta, inoltre, vengono avanzate delle perplessità circa la propria capacità di continuare a svolgere la professione di OE con l'avanzare dell'età.

Infine, alcuni partecipanti esprimono dei ringraziamenti per aver “*dato voce a questa figura professionale*”, descrivendo la ricerca come “*interessante*” e “*utilissima per mostrare chiaramente quale sia il ruolo essenziale delle e degli OSE*”.

Tab. 4.32. Altre tematiche emerse nei commenti personali

Altro
Prospettive future <ul style="list-style-type: none"> • ricerca di un nuovo lavoro • incertezze sulla propria capacità di continuare a lavorare come OSE con l'avanzare dell'età.
Ringraziamenti

4.4. Discussioni

L'indagine è stata condotta con diversi obiettivi. Da un lato, la ricerca aveva l'intento di delineare il profilo e l'organizzazione degli O.S.E. genovesi. Dall'altro, si è cercato di stimare il livello di burnout poiché esso non era ancora stato esaminato all'interno di questa categoria professionale. Infine, si è cercato di indagare quali fattori organizzativi e relazionali siano associati al burnout.

Il profilo degli operatori risulta coerente con quanto indicato dalla letteratura (Di Michele, 2020; Bocci et al., 2018): dall'indagine, infatti, emerge una tipologia di rispondenti prevalentemente femminile e giovane, impiegata soprattutto nel primo ciclo d'istruzione, a supporto di alunni con disturbi dello spettro autistico, disabilità intellettiva e disturbi del comportamento. Per quanto riguarda la formazione pregressa, circa i due terzi dei partecipanti dichiarano di avere una laurea, perlopiù in area pedagogica.

Dal punto di vista del burnout, i dati mostrano una situazione piuttosto preoccupante: infatti, il 35,6% del campione riporta punteggi elevati e il 22,8% punteggi medio-elevati. Tale riscontro evidenzia la necessità di approfondire e monitorare il livello di burnout all'interno di questa categoria professionale. Le analisi, inoltre, evidenziano punteggi maggiori di burnout negli operatori che considerano il proprio lavoro da OSE come transitorio. Tale dato è ancor più interessante alla luce del fatto che ben il 45% dei partecipanti considera il proprio lavoro da OSE come transitorio. Sebbene non sia possibile stabilire relazioni di causa-effetto, è plausibile ipotizzare che una condizione di burnout renda gli operatori più inclini a desiderare e a ricercare una nuova occupazione.

I risultati, d'altro canto, mettono in luce diverse criticità organizzative già evidenziate dalla letteratura (Di Michele, 2020; Bocci et al., 2018; Cinotti, 2021; Di Masi, 2022; Zanazzi, 2022). Tali criticità riguardano:

- **Retribuzione scarsa e instabile:** gran parte degli operatori percepisce lo stipendio come inadeguato e dichiara variazioni retributive nel caso di assenza dell'utente. Molti operatori denunciano, inoltre, la mancata retribuzione in caso di chiusura scolastica. Per quanto riguarda il periodo estivo, tuttavia, se per alcuni la sospensione del servizio rappresenta un'interruzione particolarmente critica nella continuità retributiva, per altri sembra invece costituire un'opportunità, forse vantaggiosa in termini di compatibilità con le proprie esigenze personali e familiari, cui aderire per scelta propria.
- **Scarse tutele e garanzie contrattuali:** gli operatori denunciano il mancato rimborso per gli spostamenti tra le diverse scuole, la frequente impossibilità ad accedere al pasto a mensa, così come la carenza di supervisione, supporto e

formazione.

- Criticità in relazione all'orario di lavoro: si segnalano frequenti difficoltà nella definizione del proprio orario e un monte ore spesso elevato, tenendo anche conto che quasi la metà dei partecipanti dichiara di avere un secondo impiego.
- Cattiva gestione del servizio: gli operatori dichiarano frequenti irregolarità nel conteggio e nella gestione delle ore lavorative, così come una carenza di personale per le sostituzioni.

Le scarse tutele e le criticità organizzative ricorrono molto frequentemente nelle risposte aperte dei partecipanti. Tali fattori, infatti, sembrano acquisire un ruolo importante nel vissuto lavorativo degli operatori, e sono molto spesso accostate alla percezione di uno scarso riconoscimento. Tali criticità, inoltre, risultano acuite dal confronto “*frustrante*” con le più vantaggiose condizioni lavorative e contrattuali degli insegnanti. D'altronde, il lavoro di OSE viene spesso raccontato come “*un lavoro con pochi diritti e tanti doveri*”, una professione non ricompensata in modo equo e caratterizzata da uno squilibrio cronico tra richieste, costi e risorse, come messo in luce da affermazioni quali: “*il lavoro e i suoi carichi aumentano mentre i diritti, gli stipendi diminuiscono*”; “*il carico di lavoro è talmente stressante che i benefici si annullano con i costi a livello psichico*”; “*spesso gli sforzi lavorativi non corrispondono al compenso né tanto meno alla percezione che si ha del ruolo che esercito*”. Dall'indagine emerge, dunque, come il contesto organizzativo favorisca una serie di fattori e circostanze che la letteratura (Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022; Maslach & Leiter, 2016) individua come associati al burnout: condizioni di lavoro inadeguate, la percezione di essere trattati in modo ingiusto e iniquo, un carico di lavoro eccessivo. L'analisi correlazionale, d'altronde, evidenzia come svariati item del questionario, relativi ad

aspetti organizzativi, siano associati al punteggio di burnout complessivo ottenuto al CBI. Nello specifico, si registrano maggior livelli di burnout in relazione al fatto di lavorare su più sedi, in relazione a maggiori criticità nella definizione e rendicontazione delle ore lavorative, a frequenti richieste di fare straordinari e alla presenza di variazioni retributive nel caso di assenza dell'alunno.

Nondimeno, molti operatori dichiarano di amare il proprio lavoro. Nelle risposte aperte è interessante notare come molti partecipanti ricorrano alla formula “amo il mio lavoro ma...” (*“Amo il lavoro con la disabilità e amo la scuola, ma so che quest’anno sarà l’ultimo”*; *“Continuiamo a lavorare perché amiamo il nostro lavoro, ma quanto si può resistere nel continuare a lavorare al 100% ogni giorno...”*; *“Amo il mio lavoro, ma sono attualmente iscritta a formazione primaria per diventare insegnante”*; *“Lavoriamo per passione ma questa non basta, ci vogliono contratti dignitosi, stipendi più alti e contratti con condizioni diverse”*; *“Amo immensamente il mio lavoro ma dopo anni di servizio la condizioni contrattuali e la retribuzione che definirei misera comportano un senso di frustrazione che spesso si riversa sulla passione”*; *“Amo questo lavoro. Ma non si può continuare così”*...), quasi sempre per sottolineare che “*la stanchezza lavorativa non deriva da un problema con i disabili, ma dal contesto lavorativo*”. I fattori gratificanti, infatti, sono perlopiù individuati negli aspetti relazionali della professione, nella percezione di utilità e nelle peculiarità del proprio ruolo educativo. Le analisi, inoltre, indicano che il burnout è negativamente associato sia alla percezione di uno stipendio adeguato, sia alla percezione che il proprio lavoro dia un senso di realizzazione personale. Sebbene non sia possibile stabilire relazioni di causa effetto, è plausibile ipotizzare che tali aspetti gratificanti abbiano un ruolo protettivo nei confronti del burnout. Inoltre, risultano più vulnerabili al burnout coloro

che hanno scelto la professione da OSE come ripiego, indicando come motivazione alla scelta professionale la “mancanza di alternativa preferibili e praticabili”. In tal senso, è plausibile ipotizzare che una maggior motivazione intrinseca possa avere un ruolo protettivo nei confronti del burnout.

Per quanto riguarda il ruolo e le mansioni, l’indagine conferma come gli assistenti siano poco identificati nel sistema scuola e assolvano a una pluralità di funzioni e mansioni, in ambito assistenziale, educativo e didattico. L’intervento risulta prevalentemente indirizzato a favorire l’inclusione e lo sviluppo dell’alunno in ambito comunicativo, relazionale e delle autonomie, al supporto didattico e alla gestione dei comportamenti problematici. Tuttavia, di frequente gli operatori dichiarano sia di doversi destreggiare tra “*molte richieste e pretese, spesso non consone e coerenti*” con la propria funzione, sia di venire spesso assimilati al ruolo di docenti di sostegno. D’altro canto, le analisi suggeriscono l’importanza di una chiarezza sul ruolo dell’OSE all’interno della scuola. Infatti, da un lato, la ricezione di frequenti richieste di svolgere funzioni didattiche, assistenziali di base e sanitarie che esulano dal proprio mandato risulta associata a maggiori livelli di burnout. Dall’altro, la percezione di una maggiore chiarezza sul ruolo dell’OSE da parte del personale scolastico risulta associata a minori livelli di burnout.

Circa la relazione con la scuola e gli insegnanti, molti operatori ritengono che essa possa essere utile, collaborativa e gratificante. Alcuni partecipanti, tuttavia, mettono anche in luce elementi di attrito e conflittualità. Le analisi suggeriscono, d’altronde, l’importanza di una relazione soddisfacente con gli insegnanti. Infatti, se la percezione di conflittualità nella relazione con gli insegnanti è positivamente correlata con il burnout, la percezione di essere valorizzati e presi in considerazione dagli

insegnanti, invece, risulta associata a minori livelli di burnout. Infine, i dati suggeriscono come la figura dell'OSE non sia ancora del tutto integrata nell'equipe e nell'istituzione scolastica, e come la sua partecipazione ai GLO o alla stesura del PEI non sia ancora pienamente consolidata.

Per quanto riguarda la metodologia d'intervento, la modalità d'intervento più frequente è quella individuale all'interno della classe, restando in prossimità fisica dell'alunno; inoltre, il 63,8% dei partecipanti dichiara di condurre sempre o spesso un intervento individuale all'esterno della classe. La letteratura suggerisce come un simile dato segnali una situazione potenzialmente critica. Infatti, sembra che un intervento di questo tipo rischi di isolare, stigmatizzare e rendere l'alunno eccessivamente dipendente dall'assistente, entrando così in netto contrasto con alcune delle principali funzioni dell'assistente: la promozione dell'autonomia dell'alunno nelle attività scolastiche e la facilitazione dei processi d'integrazione nel gruppo classe e nella scuola (Inapp, n.d.). Sebbene in ambito internazionale alcuni autori (Blatchford et al., 2009; Giangreco et al., 2010; Vogt et al., 2021; Giangreco, 2020; Webster et al., 2010) abbiano ipotizzato o riscontrato effetti controproducenti da parte degli interventi di assistenti ad personam sugli apprendimenti degli alunni, in Italia non è stata ancora condotta alcuna ricerca sulle effettive ricadute che gli interventi degli assistenti hanno sugli apprendimenti e sull'evoluzione degli alunni seguiti. È pertanto auspicabile che, in futuro, vengano condotte ricerche in tale direzione.

Per quanto riguarda la formazione continua, solo un quarto dei partecipanti dichiara di seguire almeno un corso di formazione/aggiornamento all'anno e, nella maggior parte dei casi, la partecipazione ai corsi formativi non avviene in orario di servizio. Vista la scarsa partecipazione a percorsi di formazione/aggiornamento e data

l'assenza di requisiti formativi definiti a livello nazionale, è particolarmente interessante notare come, da parte dei partecipanti, sia percepita ed espressa un'ampia e variegata gamma di bisogni formativi. Emerge, in particolare la richiesta di: rafforzare le conoscenze teoriche, soprattutto in riferimento alle disabilità; consolidare le competenze comunicative e relazionali; acquisire competenze in merito alla progettazione e attuazione degli interventi e, infine, essere formati in merito alla prevenzione del burnout.

4.5. Conclusioni

La presente tesi aveva l'obiettivo di condurre un'indagine esplorativa sui bisogni e lo stress correlati al lavoro degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, un campo assai poco esplorato dalla letteratura. In via preliminare ho esaminato il percorso storico-normativo, il ruolo e l'organizzazione del lavoro di questa figura, dandone un inquadramento generale. Tale ricognizione ha messo in evidenza numerose criticità organizzative e la diffusa vulnerabilità degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione sotto il profilo dei rischi psicosociali, fenomeno già riscontrato e studiato per altre professioni di aiuto. In seguito, ho pertanto deciso di approfondire il fenomeno del burnout all'interno di questa categoria professionale. In un primo momento, quindi, poiché nessuna ricerca precedente aveva indagato il burnout negli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, ho riportato quanto evidenziato dalla letteratura in relazione a categorie professionali affini. In un secondo momento, ho presentato le poche ricerche che hanno indagato costrutti stress-correlati in campioni di

assistenti scolastici. In ultimo, ho riportato quanto emerso dalla ricerca da me condotta su un campione di 96 assistenti all'autonomia e alla comunicazione (O.S.E.) genovesi.

In linea con la letteratura (Di Michele, 2020; Bocci et al., 2018; Cinotti, 2021; Di Masi, 2022; Zanazzi, 2022), la ricerca che ho svolto mette in luce diverse criticità e carenze sia nell'organizzazione del servizio sia nelle tutele salariali e professionali. A fronte di una scarsa partecipazione a percorsi di formazione continua e aggiornamento, gli operatori segnalano un'ampia gamma di bisogni formativi. Inoltre, i risultati evidenziano come la figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione non sia ancora del tutto integrata nell'istituzione scolastica e nell'equipe educativa, nè chiaramente identificata dal punto di vista del ruolo e delle mansioni.

Coerentemente con tali evidenze, la ricerca fa emergere dati piuttosto preoccupanti per quanto riguarda il burnout: il 58,4% del campione riporta un livello di burnout elevato o medio elevato. Inoltre, i punteggi di burnout risultano significativamente correlato con numerose condizioni organizzative e diversi fattori legati alla relazione con il personale scolastico. Infine, i punteggi di burnout sono risultati significativamente correlati anche con il fatto di considerare il proprio lavoro da O.S.E. come transitorio o meno, suggerendo la possibilità che l'elevato tasso di burnout contribuisca al turnover all'interno del servizio.

Da questi risultati emergono alcune considerazioni su eventuali implicazioni pratiche e raccomandazioni per gli studi futuri.

Visto che l'indagine ha messo in luce la presenza di importanti e diffuse criticità, ritengo sia opportuno e auspicabile approfondire con ulteriori ricerche il fenomeno del burnout negli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, ampliando la numerosità del campione ed estendendo il territorio di indagine. In particolare, potrebbe essere

interessante allargare la ricerca a livello nazionale, viste anche le numerose differenze organizzative presenti sul territorio italiano, così da esaminare in modo più esteso e comparato i fattori organizzativi che predicono punteggi più elevati di burnout.

In secondo luogo, poiché la presente indagine è prevalentemente focalizzata su fattori di tipo organizzativo e relazionale, studi futuri potrebbero approfondire anche il ruolo di variabili personali nel predire il livello di burnout.

Infine, potrebbe essere proficuo esaminare quali ricadute hanno gli interventi degli assistenti hanno sull'apprendimento e sulla evoluzione degli studenti, nonché indagare come è percepita la figura dell'assistente da parte del personale scolastico.

Dal punto di vista delle implicazioni pratiche, la ricerca mette in luce la necessità di introdurre cambiamenti migliorativi nelle condizioni di lavoro degli operatori e nell'organizzazione del servizio, suggerendo anche alcuni possibili ambiti di intervento. In particolare, emerge la necessità di assicurare adeguate tutele salariali e professionali, a partire da una maggior stabilità retributiva e una maggior trasparenza nel conteggio e nella gestione delle ore lavorative. Inoltre, risulta opportuno definire e garantire adeguati percorsi di formazione, aggiornamento e supervisione che vadano a coprire l'ampio ventaglio di bisogni formativi espressi dai partecipanti. Infine, emerge la necessità di definire più chiaramente il ruolo e le mansioni degli assistenti all'interno della scuola. In tal senso, finché la figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione non troverà un inquadramento a livello nazionale, potrebbe essere proficuo ricorrere a mansionari emanati a livello locale.

In conclusione, si evidenzia la necessità di garantire maggiori tutele agli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, operatori di un servizio definito essenziale ma ancora troppo poco considerato e tutelato

BIBLIOGRAFIA

- Anfass (2016). *Nasce ANACA, Associazione degli Assistenti all'Autonomia e alla Comunicazione*. <http://www.anffas.net/it/news/5295/nasce-anaca-associazione-degli-assistenti-all-autonomia-e-alla-comunicazione/>
- Arrighi, S., Birtolo, L., Loffredo, S., & Saggiomo, S. (2018). *Il mestiere (im)possibile. L'educatore tra passione, impegno e rischio di burnout*. Edizioni underground
- Avanzi, L., Balducci, C., Fraccaroli, F. (2013). Contributo alla validazione italiana del Copenhagen Burnout Inventory. *Psicologia della salute*, 2, 120-135 DOI: 10.3280/PDS2013-002008
- Belmont, B., Plaisance, É., & Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie*, 174, 91–106. <https://doi.org/10.4000/rfp.2879>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, M., Koutsoubou, C., Martin, A., Russell R. & Webster with Rubie-Davies, C. (2009). *Deployment and impact of support staff in schools: The impact of support staff in schools (results from strand 2, wave 2)*. Research report No. DCSF-RR148: Department for Children, Schools and Families Publications
- Bocci F., Catarci M., & Fiorucci M. (2018), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma Tre Press.

- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451–465.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>
- Butler, P. (2019) *Understanding the invisible workforce. Education support personnel's roles, needs and the challenges they face*. Brussels: Education International.
https://issuu.com/educationinternational/docs/research_esp_final_report.
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207–219.
<https://doi.org/10.1080/13603111003739678>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 995 – 1007.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Cacciamani, S., Cesareni, D., Fiorilli, C., & Ligorio, M. B. (2022a). Teachers' Work Engagement, Burnout, and Interest toward ICT Training: School Level Differences. *Education Sciences*, 12(7), 493.
<https://doi.org/10.3390/educsci12070493>
- Cajkler, W. & Tennant, G. D. (2009) Teaching assistants and pupils' academic and social engagement in mainstream schools: insights from systematic literature reviews. *International Journal of Emotional Education*, 1 (2). pp. 71-90. ISSN 2073-7629 Available at <https://centaur.reading.ac.uk/17808/>

- Camerino, D., Cassitto, M. G., Gugiari, M. C., & Conway, P. M. (2013). Burnout ieri e oggi: stato delle conoscenze [Burnout: survey of the literature]. *La Medicina del lavoro*, 104(6), 411–427.
- Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli, F., Gurrieri, R., & Paniccia, R. M. (2015). The local culture of the special assistance service in schools of the Province of Rome. *Quaderni Di Psicologia Clinica*, (2), 16–32.
- Chan, E. S. S., Ho, S. K., Ip, F. F. L., & Wong, M. W. Y. (2020). Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction Among Teaching Assistants in Hong Kong's Inclusive Education. *SAGE Open*, 10(3), 215824402094100. <https://doi.org/10.1177/2158244020941008>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Camb. J. Educ.* 51, 327–357.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educa tore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and*

Psychological Studies, 17, 113-138. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps2018-017-chi>

Chong, S. S. C., & Leung, K. W. (2012). Challenges and management frameworks of residential schools for students with severe emotional and behavioural difficulties in Hong Kong. *Br. J. Spec. Educ.*, 39 (30-38) <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00533.x>

Cinotti, A. (2021) Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9 (2), 153-161 <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-17>

Comune di Genova (2019). Prot. 284860 del 08.08.2019. Procedura aperta telematica per l'appalto del servizio socio educativo, educativo e socio assistenziale specialistico e sostegno didattico ripartito in cinque lotti funzionali decorrenza presunta dal 01/01/2020 al 31/08/2022, per un periodo di validità di 32 mesi. https://www.comune.genova.it/sites/default/files/bando_osa_ose.pdf

Conferenza Cittadina delle Istituzioni Scolastiche Autonome (n.d.). Linee guida per richieste servizi e forniture erogati dal Comune di Genova alle bambine e ai bambini con disabilità della scuola dell'infanzia e alle alunne e agli alunni con disabilità della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. https://smart.comune.genova.it/sites/default/files/archivio/documenti/linee_guida_inclusione.pdf

Costituzione della Repubblica italiana. Art. 3 (1947)

Costituzione della Repubblica italiana. Art. 34 (1947)

Decreto del Presidente della Repubblica 11 febbraio 1961, n. 264 Disciplina dei servizi e degli organi che esercitano la loro attività nel campo dell'igiene e della sanità pubblica

Decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616. Attuazione della delega di cui all'art. 1 della legge 22 luglio 1975, n. 382

Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59

De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Psicologia dell'Educazione*, 2-3, 113-132.

Di Masi, D. (2022). Il servitore di due padroni. L'assistenza scolastica nella prospettiva dell'educatore. *L'Integrazione scolastica e sociale*. 21 (4), 80-91_

<https://doi.org/10.14605/ISS2142203>

- Di Michele, P. (2020). Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127. <https://doi.org/10.14605/ISS1932011>
- Di Michele, P. (2023). *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*. Trento, Italia: Edizioni Centro Studi Erikson
- Direzione Politiche dell'Istruzione per le Nuove Generazioni e Politiche Giovanili - Comune di Genova (n.d.). Carta dei Servizi diritto allo studio - anno scolastico 2022-2023 <https://smart.comune.genova.it/sites/default/files/archivio/documenti/CsS%20DirittoalloStudio%202023.pdf>
- Disegno di Legge n.1319 Istituzione della figura professionale dell'educatore scolastico e del pedagogo scolastico per lo sviluppo della comunità educante
- Disegno di Legge n. 236 Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, concernenti l'introduzione del profilo professionale dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione nei ruoli del personale scolastico
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A Review of Theory and Measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Faraci, M.C., Grassini, D., Mozzoni, M. (2018). *Educatori sfruttati, malpagati, ricattati*. Edizioni underground

- Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D. F., Pepe, A., & Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(4), 537–551.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's Hammer: Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41–57.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Guglielmi, D., Sarchielli, G., Zambelli, A. (2021). *Il nuovo ruolo dell'Educatore di Plesso: Ricerca sul campo e indicazioni operative*. Homeless Book
- Hammett, N., & Burton, N. (2005). Motivation, stress and learning support assistants: An examination of staff perceptions at a rural secondary school. *School Leadership & Management*, 25(3), 299–310.
<https://doi.org/10.1080/13634230500116363>

Higgins, H., & Gulliford, A. (2014). Understanding teaching assistant self-efficacy in role and in training: Its susceptibility to influence. *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 120–138. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.896250>

INAPP, Atlante del lavoro e delle qualificazioni (n. d.). *ADA.19.02.10 (ex ADA.22.216.873) - Servizio di assistenza all'autonomia, all'integrazione e alla comunicazione delle persone in età scolastica con disabilità*.
https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_ada_pre.php?id_ada=873&id_sequenza=216&id_processo=67&codice_repertorio=SR

ISTAT (2022) l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, A.S. 2021-2022.
<file:///C:/Users/UTENTE/Downloads/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>

Istruzione e diritto allo studio - Città Metropolitana di Genova (n.d.), L'operatore socio educativo. <https://istruzione.cittametropolitana.genova.it/content/loperatore-socio-educativo-ose>

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*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>

Lacey, P. (2001). The Role of Learning Support Assistants in the Inclusive Learning of Pupils with Severe and Profound Learning Difficulties. *Educational Review*, 53(2), 157–167. <https://doi.org/10.1080/00131910120055589>

- Lawlor, L., & Cregan, Á. (2021). The Evolving Role of the Special Needs Assistant: Towards a New Synergy. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 16 (2), 82–93.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone diversamente abili.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.
- Legge 28 dicembre 2015 n. 208, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilita' 2016)
- Legge 18 marzo 1993, n. 67 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 18 gennaio 1993, n. 9, recante disposizioni urgenti in materia sanitaria e socio-assistenziale (Art. 5)
- Legge 11 maggio 1976, n. 360 Modifica dell'articolo 1 della legge 26 ottobre 1952, n. 1463:"Statizzazione delle scuole elementari per ciechi".
- Legge 4 agosto 1977, n. 517 Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico
- Legge 3 maggio 1999, n. 124 Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico
- Legge regionale 8 Giugno 2006, n.15 Norme e interventi in materia di diritto all'istruzione e alla formazione. Bollettino Ufficiale della Regione Liguria (n.9 del 15 giugno 2006)

- Legge Regionale 11 maggio 2009, n. 18 Sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento. Bollettino Ufficiale della Regione Liguria (n. 8 del 20 maggio 2009)
- Maensivu, K. T., Uusiautti, S., & Maatta, K. (2012). Special Needs Assistants: The Special Characteristics and Strength of the School System of Finland. *European Journal of Educational Research*, 1(1), 23–36. <https://doi.org/10.12973/eujer.1.1.23>
- Marchetti, I. (2015). The service for integration of students with disabilities: The policy of the Città Metropolitana di Roma Capitale. *Quaderni Di Psicologia Clinica*, (2), 6–15
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Maslach, C., Leiter M. P. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding Burnout: New Models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (A c. Di), *The Handbook of Stress and Health* (1^a ed., pp. 36–56). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>

- Mazzetti, G., Consiglio, C., Santarpia, F. P., Borgogni, L., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2022). Italian Validation of the 12-Item Version of the Burnout Assessment Tool (BAT-12). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8562. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148562>
- Monauni, A. (2021). The school educator as facilitator of inclusive processes in the perspective of differentiated instruction. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 162-167 <https://doi10.7346/sipes-02-2021-18>
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J. M., Gascón, S., Gili, M., & Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: The cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC Psychiatry*, 11(1), 49. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-49>
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, (12), 99–120.
- Nicodemo, G. (2021). *Educatrici ed educatori nei servizi di assistenza all'autonomia e alla comunicazione: Una proposta di definizione dei profili*. Cds Edizioni - Apei Editrice.
- Nota MIUR 30 Novembre 2001, Prot. n. 3390. Assistenza di base agli alunni in situazione di handicap

- OPEN POLIS (2019). *L'inclusione degli alunni con disabilità nelle scuole.*
<https://www.openpolis.it/linclusione-degli-alunni-con-disabilita-nelle-scuole/>
- Paniccia, R. M. (2012) Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola. Da ruoli confusi a funzioni chiare. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*. 2, 165-183.
- Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., & Castelli, L. (2019). School Burnout, Relational, and Organizational Factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1695.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01695>
- Pellegrino, F. (2009). *La sindrome del burn-out*. Torino: Centro Scientifico Editore
- Ravalier, J. M., Walsh, J., & Hoult, E. (2021). The impact of working conditions on the UK's teaching assistants. *Oxford Review of Education*, 47(6), 787–804.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1895097>
- Regio Decreto 3 marzo 1934, n. 383 Approvazione del testo unico della legge comunale e provinciale
- Regione Emilia Romagna (n.d). L'educatore d'istituto. <https://bur.regione.emilia-romagna.it/bur/area-bollettini/bollettini-in-lavorazione/n-25-del-02-02-2017-parte-seconda.2017-02-01.3139754542/atto-del-sindaco-metropolitano-di-bologna-prot-n-4798-del-26-gennaio-2017-approvazione-dellaccordo-di-programma-metropolitano-per-lintegrazione-scolastica-e-formativa-di-bambini-alunni-e-studenti-con-disabilita-l-104-1992-2016-2013-2021/allegato-8>

- Rose, R., & Forlin, C. (2010). Impact of training on change in practice for education assistants in a group of international private schools in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 309–323. <https://doi.org/10.1080/13603110802504895>
- Rose, R. (2020) *The Use of Teacher Assistants and Education Support Personnel in Inclusive Education*. Paris: UNESCO. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373692>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2002). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (A c. Di), *The Handbook of Work and Health Psychology* (1^a ed., pp. 383–425). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch19>
- Shoman, Y., Marca, S. C., Bianchi, R., Godderis, L., Van Der Molen, H. F., & Guseva Canu, I. (2021). Psychometric properties of burnout measures: A systematic review. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, e8. <https://doi.org/10.1017/S2045796020001134>
- Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828–841. <https://doi.org/10.1002/pits.20507>

- Slezáková, K., Kisoová, L., & Felcmanová, L. (2022). When policy clashes with practice: The case of teaching assistants in the Czech Republic. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 77–103. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0009>
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Terza edizione. Roma: Carocci editore.
- Vogt, F., Koechlin, A., Truniger, A., & Zumwald, B. (2021). Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: Results from a video study in Swiss classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901373>
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319–336. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533>
- Webster, R., & De Boer, A. A. (2021). Teaching assistants: Their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 163–167. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901369>
- Wilson, V., Schlapp, U., & Davidson, J. (2003). An 'Extra Pair of Hands'? : Managing Classroom Assistants in Scottish Primary Schools. *Educational Management & Administration*, 31(2), 189–205. <https://doi.org/10.1177/0263211X030312012>

- World Health Organization (2022). ICD-11: International classification of diseases (11th revision)
- Yang, L., Zhu, J., & Chen, J. (2021). Validating the teacher emotion inventory among special education teachers in Hong Kong using Rasch analysis. In *Emotions in Learning, Teaching, and Leadership: Asian Perspectives*, eds J. Chen and R. B. King (Abingdon: Routledge), 127–145.
- Yang, L., Hsu, C.L., Ye, T., & Sin, K. F. (2022). Assessing Emotions of Teaching Assistants in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813726>
- Zanazzi, S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. 14 (23), 197-215 <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2415>
- Zannini, L., & Daniele, K. (2020). Fragilità, compassion fatigue e burnout negli operatori in salute mentale. L'importanza della formazione alla cura della vita emotiva. *Studium Educationis - Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 2, 101–112. <https://doi.org/10.7346/SE-022020-10>

APPENDICE

L'OPERATORE SOCIO EDUCATIVO

Dipartimento di Scienze della Formazione - Università di Genova

Gentile Operatore Socio Educativo,

Il presente questionario è rivolto agli Operatori Socio Educativi attualmente impiegati nell'area metropolitana di Genova, presso scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado e/o secondarie di secondo grado.

Il questionario nasce nel contesto del corso di Psicologia delle Relazioni Educative della professoressa Benigno Vincenza per la Laurea Magistrale in psicologia del DISFOR di Genova.

In quanto laureanda e Operatrice Socio Educativa, sto svolgendo una tesi sul servizio di assistenza all'autonomia. Alla luce della frammentarietà del servizio e della scarsità di studi in materia, il presente questionario ha l'intento di fornire un quadro generale sulla situazione lavorativa degli operatori che prestano servizio a Genova, con un particolare focus volto ad indagare fattori organizzativi e relazionali e la loro relazione con il burnout.

ATTENZIONE: il questionario sarà attivo sino al 10 Dicembre 2023, dopo tale data non sarà più possibile compilarlo.

INFORMATIVA SUL TRATTAMENTO DEI DATI

I dati e le informazioni raccolte in modo anonimo, sebbene non riguardino informazioni personali e/o particolari, saranno trattate ai sensi del Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (RPGD n. 2016/679) relativo alla protezione delle persone fisiche per finalità di ricerca. I dati saranno utilizzati in forma anonima e non riconducibile all'interessato (persona) per pubblicazioni scientifiche, attività di divulgazione e tesi di laurea. Il questionario non ha nessun intento valutativo. Il materiale sarà custodito dal coordinatore della ricerca professoressa Vincenza Benigno presso il Disfor, sito in Corso A. Podestà 2, Genova.

Ricercatori coinvolti nella ricerca

- Prof. Vincenza Benigno (vincenza.benigno@itd.cnr.it), Università degli Studi di Genova.

- Marta Poggi (marta.postit@gmail.com), tesista magistrale presso il corso di laurea in Psicologia dello Sviluppo Tipico e Atipico dell'Università degli Studi di Genova.

Eventuali segnalazioni di criticità emerse durante la ricerca, e non diversamente risolvibili, potranno essere rivolte al Responsabile della ricerca (Prof. Vincenza Benigno).

CONSENSO INFORMATO

Scopo del consenso informato è informarla sull'obiettivo dello studio e sul tipo di partecipazione richiesta. Prima di decidere liberamente se vuole partecipare a questo studio, legga attentamente questo consenso informato. Se vuole, prima di procedere con la compilazione può porre al Responsabile della ricerca (Prof. Vincenza Benigno) tutte le domande che ritiene opportune al fine di essere pienamente informato degli scopi, delle modalità di esecuzione della ricerca e dei possibili inconvenienti connessi. Questo è un progetto di ricerca e la sua partecipazione è completamente volontaria. Lei si potrà ritirare in qualunque momento.

Scopo della ricerca: indagare la situazione lavorativa degli operatori, i fattori organizzativi e relazionali e a loro relazione con il burnout.

Procedura: Somministrazione di un questionario online a partecipanti maggiorenni, attualmente impiegati come Operatori Socio Educativi sul territorio del Comune di Genova, presso scuole dell'Infanzia, primarie, secondarie di primo grado o secondarie di secondo grado.

Durata dell'impegno richiesto: Circa 15 minuti.

Rischi, disagi ed effetti collaterali: La partecipazione alla ricerca non comporta alcun rischio, né a livello psicologico, né a livello fisico. Nel caso dovesse provare una sensazione di disagio nel rispondere alle domande dell'indagine, le ricordiamo che non è obbligata a rispondere e che può interrompere la compilazione in qualunque momento.

Compenso previsto: nessuno.

Tipo di restituzione prevista: I ricercatori coinvolti nello studio sono a sua disposizione per fornirle informazioni circa l'andamento e i risultati dello studio.

DICHIARAZIONE DI CONSENSO

Clickando su *avanti* dichiaro di:

- essere maggiorenne e attualmente impiegato come Operatore Socio Educativo nell'area metropolitana di Genova, presso scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado e/o secondarie di secondo grado.
- aver letto attentamente le spiegazioni relative a questo studio;
- essere stata/o informata/o riguardo alle finalità e agli obiettivi della ricerca in questione;
- essere consapevole di poter contattare il Responsabile della ricerca in qualunque momento, sia per porre domande che per ottenere informazioni sulla ricerca e sul trattamento dei miei dati;
- di aver ricevuto soddisfacenti assicurazioni sulla riservatezza delle informazioni raccolte durante la procedura;
- di essere consapevole di potermi ritirare in qualsiasi fase dello studio, senza conseguenze negative per me.

DATI ANAGRAFICI

1. Genere

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non specificare

2. Età (in cifre)

3. Titolo di studio al momento dell'assunzione

- Diploma
- Laurea

4. Indichi la tipologia di laurea

- Laurea triennale di area pedagogica (vecchio o nuovo ordinamento)
- Laurea triennale di area psicologica
- Laurea triennale di altra area
- Laurea magistrale di area pedagogica
- Laurea quadriennale (vecchio ordinamento) di area pedagogica
- Laurea magistrale (nuovo ordinamento) o quinquennale (vecchio ordinamento) di area psicologica
- Laurea magistrale, specialistica quadriennale (vecchio ordinamento) di altra area

5. Altri titoli

- Nessuno
- Qualifica LIS
- Qualifica tifologica
- Corso da 60 CFU per educatori professionali
- Altro

6. Stato civile

- Coniugato/a
- Celibe/nubile
- Relazione senza convivenza
- Relazione con convivenza
- Separato/a
- Vedovo/a

DATI ORGANIZZATIVO-CONTRATTUALI

7. Come mai ha scelto di svolgere questo ruolo?

- Perché coerente con il suo percorso di studi
- Perché conciliabile con le sue esigenze personali e familiari
- Perché vuole lavorare in ambito educativo
- Perché vuole lavorare con la disabilità
- Per mancanza di alternative preferibili e praticabili
- Altro

8. In relazione alla sua prospettiva futura lavorativa, come considera questo lavoro?

- Come un lavoro transitorio
- Come un lavoro definitivo
- Non saprei

9. Indichi da quanti anni lavora come OSE (in cifre)

10. Indichi il numero di ore lavorative previste nel suo orario settimanale (in cifre)

11. Indichi il livello scolastico presso cui presta attualmente servizio

- Scuola dell'infanzia
- Scuola primaria
- Scuola secondaria di primo grado
- Scuola secondaria di secondo grado

12. Attualmente lavora anche presso una scuola polo?

- Sì
- No

13. Attualmente lavora presso più di una sede?

- Sì
- No

14. Indichi la tipologia del suo contratto

- Determinato
- Indeterminato
- Di sostituzione
- Altro

15. Il suo stipendio subisce variazioni nel caso l'alunno sia assente?

- Sì
- No

16. Quanti casi sta seguendo attualmente? (in cifre)

17. Indichi la disabilità dei soggetti che sta attualmente seguendo

- Disabilità intellettive
- Disabilità motorie
- Disabilità visive
- Disabilità uditive
- Spettro dell'autismo
- ADHD grave
- Disturbi comportamentali
- Pluridisabilità
- Altro

18. Oltre a lavorare come OSE, è attualmente impiegato anche in altri lavori?

Sì

No

19. Se lo scorso anno (2022/ 2023) era già impiegato come OSE, durante il periodo estivo

Ha lavorato nei servizi estivi previsti dalla sua cooperativa

Non ha lavorato perchè non le è stato proposto alcun servizio

Non ha lavorato per sua scelta

Ha lavorato con un secondo impiego

20. In relazione al suo orario di lavoro, indichi la frequenza con cui si verificano le seguenti situazioni

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Mi viene richiesto di fare straordinari	<input type="radio"/>				
Ho avuto difficoltà nel definire la pianificazione del mio orario settimanale	<input type="radio"/>				
Ho riscontrato irregolarità nel conteggio delle ore lavorative effettuate o disparità tra il numero di ore assegnate e il numero di ore di lavoro effettivo	<input type="radio"/>				

21. Quando coinvolto nell'assistenza durante la consumazione del pasto, ha diritto a usufruire del pasto a mensa?

- Si
- No
- Qualche volta/parzialmente (ad esempio, ho diritto al primo ma non al secondo)

RAPPORTI CON LA COOPERATIVA

22. Indichi il grado di frequenza con cui si verificano le seguenti situazioni

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Ricevo comunicazioni chiare dal coordinamento della cooperativa sull'organizzazione del lavoro	<input type="radio"/>				
Nel caso di difficoltà, possono contare sull'aiuto dei referenti della cooperativa	<input type="radio"/>				
Usfruisco di qualche forma di supervisione	<input type="radio"/>				

23. In che modo valuta la relazione con i colleghi OSE?

	moltissimo	molto	mediament e	poco	per nulla
Collaborativa	<input type="radio"/>				
Conflittuale	<input type="radio"/>				
Utile	<input type="radio"/>				

RAPPORTI CON LA SCUOLA

24. In relazione ai contatti con la scuola presso cui lavora, indichi il grado di frequenza delle seguenti azioni

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Collaboro alla stesura del PEI	<input type="radio"/>				
Partecipo ai GLO	<input type="radio"/>				
Mi confronto con gli insegnanti, curricolari e di sostegno, per quanto riguarda la pianificazione delle attività e la scelta delle strategie didattico-educative	<input type="radio"/>				

25. In che modo valuta la relazione con gli insegnanti?

	moltissimo	molto	mediament e	poco	per nulla
Collaborativa	<input type="radio"/>				
Conflittuale	<input type="radio"/>				
Utile	<input type="radio"/>				

...

26. Indichi il suo grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni

	pienamente d'accordo	d'accordo	neutrale	non d'accordo	per niente d'accordo
Mi percepisco come parte integrante dell'équipe educativa e dell'istituzione scolastica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritengo che gli insegnanti mi valorizzino dal punto di vista professionale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritengo che gli insegnanti prendano in considerazione e le mi opinioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il personale scolastico ha chiaro quali sono i compiti dell'OSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FORMAZIONE CONTINUA

27. Ha seguito dei corsi di formazione/aggiornamento?

- Sì, più di uno all'anno
- Sì, circa uno all'anno
- Qualche volta nella mia esperienza lavorativa
- No, mai

28. Indichi le motivazioni per cui ha seguito dei percorsi di formazione/aggiornamento

- Per interesse personale
- Perché sentiva la necessità di aggiornarsi
- Perché sollecitato dalla cooperativa presso cui lavora

29. Ha partecipato a corsi di formazione/aggiornamento in orario di servizio?

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai

30. Secondo lei, quali sono i principali bisogni formativi connessi alla sua professione?

RUOLI, MANSIONI, METODOLOGIA D'INTERVENTO

31. Indichi il suo grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni

	pienamente d'accordo	d'accordo	neutrale	non d'accordo	per niente d'accordo
Mi sono chiari i miei compiti e le mie responsabilità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho libertà di scelta nel decidere come svolgere il mio lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono a conoscenza delle informazioni dettagliate sui casi che seguo (diagnosi funzionale, tipi di terapia seguite, attività extrascolastiche)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi è chiaro come devo compilare i progetti educativi e le verifiche finali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Indichi la frequenza con cui le vengono poste le seguenti richieste:

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Occuparsi dell'assistenza igienica di base o della movimentazione degli allievi	<input type="radio"/>				
Somministrare farmaci o svolgere funzioni di tipo sanitario (gestione di alimentazione e parenterale o contenimento fisico)	<input type="radio"/>				
Svolgere funzioni didattiche che esulano dal suo mandato (sostituire insegnanti, svolgere lezioni, preparare il materiale didattico..)	<input type="radio"/>				

33. Indichi la frequenza con cui attua le seguenti tipologie d'intervento nei confronti degli studenti a lei assegnati

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Interventi volti a facilitare la comunicazione	<input type="radio"/>				
Interventi volti a facilitare la partecipazione e alle attività scolastiche	<input type="radio"/>				
Interventi volti a favorire relazioni positive tra lo studente, i compagni e gli insegnanti	<input type="radio"/>				
Gestione dei comportamenti problema e vigilanza	<input type="radio"/>				
Assistenza durante la consumazione dei pasti	<input type="radio"/>				
Interventi volti a promuovere l'autonomia	<input type="radio"/>				
Supporto, facilitazione e semplificazione della didattica	<input type="radio"/>				
Interventi volti a favorire la relazione e la comunicazione e tra la famiglia e il personale scolastico	<input type="radio"/>				

34. Indichi la frequenza riguardo le modalità con cui si realizza il lavoro con lo studente

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Intervento in classe	<input type="radio"/>				
Intervento individuale all'interno della classe (restando in prossimità fisica dell'alunno)	<input type="radio"/>				
Intervento individuale all'esterno della classe	<input type="radio"/>				
Lavoro in piccolo gruppo	<input type="radio"/>				

TECNOLOGIE

35. Indichi il suo grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni:

	pienamente d'accordo	d'accordo	neutrale	non d'accordo	per niente d'accordo
Ritengo di essere in grado di saper usare efficacemente e le tecnologie nel mio lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritengo di essere capace di integrare con regolarità le tecnologie nelle mie attività per migliorare l'apprendimento degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritengo di essere in grado di aiutare gli studenti quando hanno difficoltà nell'uso delle tecnologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Utilizza tecnologie durante il suo lavoro con gli studenti con disabilità?

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai

37. Indichi la frequenza con cui utilizza le tecnologie per preparare materiali da utilizzare in seguito con l'alunno

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai

38. Indichi la frequenza con cui utilizza le tecnologie con l'alunno con le seguenti finalità

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Favorire la comunicazione	<input type="radio"/>				
Favorire l'autonomia	<input type="radio"/>				
Compensare le difficoltà dell'alunno, così da favorire l'accessibilità a materiali e contenuti didattici	<input type="radio"/>				
Potenziare abilità o funzioni deficitarie	<input type="radio"/>				
Favorire la motivazione e una partecipazione attiva dell'alunno al processo di apprendimento	<input type="radio"/>				
Compensare le difficoltà dell'alunno, così da permettergli di partecipare allo stesso percorso della classe	<input type="radio"/>				
Favorire la collaborazione e tra lo studente e i suoi compagni	<input type="radio"/>				
Consentire agli alunni con patologie che impediscono la normale frequenza di partecipare a distanza alla vita della classe	<input type="radio"/>				

Ampliare le
competenze
digitali
dell'alunno

FATTORI GRATIFICANTI

39. Indichi il suo grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni

	pienamente d'accordo	d'accordo	neutrale	non d'accordo	per niente d'accordo
Ritengo che il mio stipendio sia adeguato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il mio lavoro mi dà un senso di realizzazione personale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Secondo lei, quali sono i principali fattori gratificanti nel suo lavoro?

COPENHAGEN BURNOUT INVENTORY

Copenhagen Burnout Inventory (CBI; Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005), nella versione italiana di Avanzi, Balducci e Fraccaroli (2013).

41. Indichi quanto spesso le è capitato di provare tali sensazioni

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Quanto spesso si sente stanco?	<input type="radio"/>				
Quanto spesso si sente fisicamente esausto?	<input type="radio"/>				
Quanto spesso si sente emotivamente esausto?	<input type="radio"/>				
Quanto spesso pensa: "Non posso andare avanti così"?	<input type="radio"/>				
Quanto spesso si sente sfinito?	<input type="radio"/>				
Quanto spesso si sente debole e suscettibile alle malattie?	<input type="radio"/>				

42. Indichi quanto spesso le è capitato di provare tali sensazioni

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Si sente sfinito alla fine di una giornata lavorativa?	<input type="radio"/>				
La mattina, al pensiero di un'altra giornata lavorativa da affrontare, si sente già esausto?	<input type="radio"/>				
Sente che ogni ora di lavoro è per lei stancante?	<input type="radio"/>				
Ha abbastanza energie per la famiglia e gli amici durante il tempo libero?	<input type="radio"/>				
Il suo lavoro è emotivament e spossante?	<input type="radio"/>				
Si sente frustrato a causa del suo lavoro?	<input type="radio"/>				
Si sente esaurito a causa del suo lavoro?	<input type="radio"/>				

43. Indichi quanto spesso le è capitato di provare tali sensazioni

	sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
Trova difficile lavorare a contatto con gli studenti con disabilità?	<input type="radio"/>				
Lavorare con gli studenti con disabilità esaurisce le sue energie?	<input type="radio"/>				
Trova frustrante lavorare con gli studenti con disabilità?	<input type="radio"/>				
Sente che dà di più rispetto a quanto riceve quando lavora con gli studenti con disabilità?	<input type="radio"/>				
È stanco di lavorare con gli studenti con disabilità?	<input type="radio"/>				
Si chiede qualche volta quanto riuscirà ancora a lavorare con gli studenti con disabilità?	<input type="radio"/>				

EVENTUALI COMMENTI

44. Se vuole, in questa sezione può lasciare ulteriori commenti e impressioni personali, relativi ad aspetti della sua esperienza lavorativa non indagati nel questionario.