

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

I

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia sociale,
dello sviluppo e della ricerca educativa**

TESI DI DOTTORATO

La sindrome del burnout
negli insegnanti.
Una proposta sul territorio italiano.

Dottoranda
Luisa Vianello

Tutors
Prof. Giorgio Asquini
Prof. Guido Benvenuto

Ciclo XXVIII

Anno Accademico 2015 – 2016

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia sociale,
dello sviluppo e della ricerca educativa**

Tesi di Dottorato

Dottoranda
Luisa Vianello

Tutors
Prof. Giorgio Asquini
Prof. Guido Benvenuto

XXVIII Ciclo

**La sindrome del burnout negli insegnanti.
Una proposta sul territorio italiano.**

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico
2015 – 2016

Composizione grafica a cura dell'Autore

Indice

| | |
|---|----|
| Indice Allegati cd-rom | IX |
| Premessa | XI |
| Introduzione | XV |
| Capitolo primo – La scuola nel contesto europeo | 3 |
| 1.1. Europa 2020 | 3 |
| 1.2. Le ricerche sugli insegnanti | 4 |
| 1.2.1. Talis 2013 | 5 |
| 1.2.2. Education at a glance 2014 | 7 |
| 1.2.3. Eurydice Report 2015 | 8 |
| 1.2.4. Iard | 10 |
| 1.2.4.1. Seconda indagine Iard 1999 | 11 |
| 1.2.4.2. Terza indagine Iard 2010 | 12 |
| 1.3. Le recenti politiche educative in Italia e il burnout | 13 |
| 1.3.1. Le riforme nella scuola | 14 |
| 1.3.2. Fattori di stress nella scuola | 16 |
| 1.3.3. Lo stress lavoro correlato nella scuola e la normativa di riferimento | 18 |
| Capitolo secondo – I costrutti di riferimento | 21 |
| 2.1. Burnout | 21 |
| 2.1.1. Il modello proposto da Kristensen | 23 |
| 2.1.2. Le ricerche internazionali sul burnout negli insegnanti | 25 |
| 2.1.3. Le ricerche europee sul burnout negli insegnanti | 27 |
| 2.1.4. Le ricerche nazionali sul burnout negli insegnanti | 29 |
| 2.2. L'autoefficacia | 33 |
| 2.2.1. L'autoefficacia nella scuola secondo Bandura | 34 |
| 2.2.2. Caprara e l'autoefficacia | 36 |
| 2.3. Il clima di scuola | 37 |
| Capitolo terzo – La ricerca | 39 |
| 3.1. Ipotesi | 39 |
| 3.2. Costruzione del questionario | 41 |
| 3.2.1. Costruzione parte introduttiva | 41 |
| 3.2.2. Questionari validati presi in esame | 42 |
| 3.3. Questionario definitivo | 43 |
| 3.4. La piattaforma online | 45 |

| | |
|--|-----|
| 3.5. Il campione di riferimento..... | 52 |
| Capitolo quarto – La somministrazione online..... | 55 |
| 4.1. Gestione del questionario e della piattaforma | 55 |
| 4.1.1. Tempistiche per l’invio degli inviti | 55 |
| 4.2. Problemi tecnici intercorsi..... | 58 |
| Capitolo quinto – Analisi dei dati | 59 |
| 5.1. Analisi descrittiva dati di sfondo, area personale e relativi al lavoro docente | 59 |
| 5.2. Analisi descrittiva dei docenti riguardo alla scuola | 67 |
| 5.3. Analisi dati del burnout | 76 |
| 5.4. Analisi dati sull’autoefficacia..... | 86 |
| 5.4. Analisi dati del clima di scuola | 92 |
| Capitolo sesto – verifica delle ipotesi | 101 |
| 6.1. Introduzione al lavoro sui dati | 101 |
| 6.1.1 Burnout..... | 102 |
| 6.2. Analisi Tra gli insegnanti con un elevato livello di burnout non ci sono differenze di genere..... | 103 |
| 6.3. I docenti che hanno un alto livello di burnout appartengono a tutti gli ordini di scuola | 104 |
| 6.4. I docenti che insegnano da un maggiore numero di anni hanno un livello più alto di burnout..... | 106 |
| 6.5. I docenti che hanno un alto livello di autoefficacia hanno un basso livello di burnout | 108 |
| 6.6. I docenti che vivono un clima di scuola positivo hanno un basso livello di burnout | 108 |
| 6.7. I docenti che vivono un clima di scuola positivo e hanno un alto livello di autoefficacia hanno i livelli più bassi di bur- nout..... | 109 |
| 6.8. Ulteriori analisi di correlazioni per il burnout | 114 |
| Capitolo settimo – Analisi delle domande aperte..... | 125 |
| 6.1. Domande iniziali | 125 |
| 6.2. Domande finali | 129 |
| 6.3. Un’esperienza di formazione sulle domande aperte | 140 |
| Conclusioni..... | 145 |
| Appendice: Il questionario completo | 148 |
| Bibliografia | 161 |

Sitografia 167

Indice Allegati

Tesi in pdf

| | |
|--|-----|
| Allegato I – Invito alla partecipazione della ricerca spedita con la newsletter dalla Gilda Bologna..... | 3 |
| Allegato II – Le domande aperte iniziali | 4 |
| A2.1. Quali sono le cose che La gratificano di più del rapporto che ha con i suoi studenti | 4 |
| A2.2. Quali sono le cose che Le piacciono di più del suo ambiente di lavoro..... | 34 |
| A2.3. Cosa condivide con i suoi colleghi | 64 |
| Appendice III – Le domande aperte finali | 92 |
| A3.1. Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche le hanno causato un maggiore disagio nella gestione della classe..... | 92 |
| A3.2. Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i colleghi | 161 |
| A3.3. Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i genitori..... | 216 |
| A3.4. Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con l'amministrazione scolastica (burocrazia, LIM, registro elettronico, ecc...) | 265 |
| A3.5. Se potesse fare delle richieste per migliorare il suo lavoro, cosa chiederebbe? | 316 |
| Appendice IV –Categorie complete in tabella | 417 |
| A4.1. Categorie domande aperte iniziali | 417 |
| A4.2. Categorie domande aperte finali | 418 |

Premessa

Ho vinto il dottorato senza borsa nell'anno accademico 2012-13, anno molto particolare per la mia formazione e carriera lavorativa. Nello stesso anno, infatti, ho partecipato anche al concorso a cattedre nella scuola primaria, dove già lavoravo come precaria da 12 anni. Ho superato la prova preselettiva a dicembre 2012 (un mese dopo aver vinto il dottorato), la prova scritta a marzo 2013 e la prova orale nell'agosto 2013. Inizialmente ho fatto la scelta di prendere un primo periodo di congedo non retribuito per seguire il dottorato, poiché nel primo anno erano state organizzate le attività di formazione. A settembre dello stesso anno, poi, ho avuto il mio secondo figlio, per cui ho preso la pausa maternità da agosto a dicembre 2013. Quando sono rientrata dalla maternità, ho anche ripreso a lavorare a tempo pieno a scuola, anche perché sono risultata vincitrice di cattedra e sono quindi entrata in ruolo nella scuola primaria nell'anno scolastico 2014-2015. Quell'anno, quindi, ho seguito anche l'anno di formazione previsto dal Ministero.

L'argomento scelto per la tesi, il burnout dei docenti, è stato scelto proprio a causa del mio lavoro. In questi 13 anni di scuola, prima come supplente giornaliera, poi come incaricata e infine come docente di ruolo, ho avuto modo di osservare realtà differenti e situazioni piacevoli o spiacevoli che i docenti sono costretti a vivere ogni giorno. La scuola, in questi ultimi anni, sta passando un periodo difficile, tra riforme continue, perdita di prestigio da parte della società e attacchi mediatici in cui i docenti vengono screditati davanti ai genitori e agli studenti, per non parlare dell'aumento dei casi di insegnanti arrestati dopo denunce per violenze sugli alunni, che risultano essere all'ordine del giorno. Il malessere è presente nella scuola e indagando ho trovato che il burnout è purtroppo una situazione reale, ma nascosta. Io stessa, nel corso della mia breve carriera, ho affrontato situazioni difficili che mi hanno messo a dura prova, in cui le mille variabili della scuola (gestione alunni violenti, rapporto con i genitori, la dirigenza, oltre alla mole di burocrazia che accompagna la professione docente) si intrecciano in una rete difficile da interpretare. Ma soprattutto l'insegnante si sente solo, abbandonato alle proprie difficoltà e solo qualora si abbia un appoggio da parte dei colleghi o della dirigenza, si può sopportare questa mole di problemi. Altrimenti si rischia di perdere fiducia in se stessi e nel proprio lavoro. E di conseguenza il proprio lavoro riesce male e ci sono ripercussioni sugli alunni.

Varie volte nel corso della mia carriera lavorativa avevo letto articoli sul burnout, ma senza capirne a fondo l'importanza. Non se ne parlava molto, i pochi articoli erano di un medico di Milano, il dottor Lodolo D'Oria, che si era accorto che moltissimi insegnanti che chiedevano di andare in pensione anticipata o chiedevano l'inidoneità, risultavano avere patologie psichiatriche.

Il dottore aveva predisposto anche uno sportello gratuito per accogliere le richieste di aiuto degli insegnanti, aveva sede a Milano, si poteva telefonare o mandare una email. Ha dovuto chiudere a causa del numero elevato di richieste e dell'impegno troppo grande che doveva prendere chi si occupava gratuitamente dello sportello.

Quando ho vinto il dottorato ho scelto di affrontare questo argomento, per approfondire la conoscenza del burnout.

Potermi muovere nel campo della ricerca educativa è stato un grande passo, poiché, purtroppo, è davvero lontana dal mondo della scuola. Non esiste un collegamento diretto per cui noi insegnanti possiamo sapere le scoperte in campo educativo, rimangono pubblicazioni in riviste scientifiche che difficilmente arrivano nelle sale insegnanti. A volte qualcosa filtra nelle riviste specializzate per gli insegnanti, ma il centro è sempre la didattica. Ed è un vero peccato, poiché in questi anni di dottorato ci sono state ricerche che davvero potrebbero essere di ispirazione e di aiuto a tanti docenti nella pratica quotidiana. E' un ponte che manca.

Le stesse ricerche sul burnout, ad esempio, sono state divulgate solo grazie al dottor Lodolo D'Oria che le ha portate nelle scuole, non trovando alcun canale comunicativo diretto.

Entrare nel mondo accademico da ricercatrice è stato un cammino non privo di difficoltà. Provenivo da un percorso universitario piuttosto lungo, mi sono laureata a Roma Tre in Scienze della Formazione Primaria nel 2003 ed ho intrapreso poi la specialistica in pedagogia alla Sapienza nel 2006 concludendo nel 2010, poiché nel frattempo avevo iniziato ad avere supplenze e cattedre annuali. Ho vissuto da studentessa questi periodi, ma ho sempre sentito la necessità di andare avanti e provare nuove prospettive. Così quando ho vinto il concorso di dottorato senza borsa, ho comunque deciso di prendere l'aspettativa non retribuita dal lavoro, per potermi dedicare al meglio a questa nuova strada. La quotidianità e la mia vita familiare mi hanno però portato ad un ripensamento ed ho ripreso il lavoro a scuola, continuando contemporaneamente l'impegno all'università.

Questa scelta ha avuto ripercussioni anche sulla mia ricerca, perché volendo somministrare un questionario ai docenti, la prima scelta sareb-

be stata quella di andare personalmente nelle scuole, ma successivamente ho scelto un'altra strada, sicuramente molto discussa, ma che poi si è rivelata comunque di successo: somministrare un questionario online. In questo modo ho potuto seguire personalmente ogni passo, anche da casa. Certo, il tempo vissuto nella quotidianità universitaria aveva permesso degli scambi di idee, dei confronti con le colleghe di dottorato, i professori, senza i quali alcune scelte della ricerca non sarebbero state possibili, ma ho preferito comunque continuare da sola il percorso e portare a termine l'obiettivo che mi ero posta: svelare qualcosa di più sul burnout dei docenti.

La ricerca, è stata oggetto anche di un seminario svolto a Roma, presso l'IPSIA Cattaneo, dalla Prof.ssa Cristina Ruvo, docente di scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito di un progetto da lei proposto tramite l'Istituto Nazionale di Formazione per le Imprese Culturali (INFIC) dal titolo "Benessere scolastico: *counseling* e strategie innovative". All'interno del progetto si è svolto il corso di formazione "Burnout a scuola: l'aiuto del *counseling*" in cui la Prof.ssa Ruvo mi ha invitato come formatore per presentare la ricerca sul burnout. All'interno del corso ho potuto somministrare il questionario ai docenti (erano presenti solo docenti di scuola secondaria di secondo grado), e successivamente si è svolta una discussione sulle domande aperte.

Dopo la somministrazione del questionario online, ho avuto richieste da alcune testate giornalistiche per scrivere articoli con i risultati, che ho dovuto rimandare dopo la pubblicazione definitiva della tesi.

Ringrazio i professori del collegio docenti che mi sono stati di fondamentale aiuto in questi anni, per avermi accompagnato in questa nuova strada della ricerca.

Ringrazio poi la mia famiglia, per avermi appoggiato in questa mia ennesima scelta impegnativa.

Introduzione

La ricerca ha come oggetto principale il burnout degli insegnanti italiani. L'idea è partita dalle prime ricerche condotte sul territorio italiano dal dottor Lodolo D'Oria, ricerche che non hanno avuto un seguito come invece sperato a causa dei risultati ottenuti. La scelta di affrontare il burnout nel contesto nazionale senza confronti con altri paesi è dettata dal fatto che tutti gli elementi che sono legati al burnout di un insegnante sono anche strettamente legati al territorio di appartenenza, poiché se è vero che l'educazione scolastica nel mondo segue in linea di massima gli stessi principi, è vero anche che ogni stato realizza diverse scelte nell'ambito delle politiche educative dettate proprio dalla individualità del paese stesso.

Inizialmente l'approfondimento dell'argomento è stato fatto tramite una revisione della letteratura presente nelle pubblicazioni scientifiche, anche perché, come riportato nella premessa, è un argomento piuttosto nascosto nelle scuole italiane. La letteratura internazionale, ma soprattutto europea ha dato le sue risposte, confermando che, al contrario dell'Italia, all'estero risulta essere un argomento molto sentito e indagato in ogni ordine di scuola.

La tesi si presenta con il contesto europeo di riferimento, poiché le indicazioni da seguire per la politica educativa in ogni paese sono state esposte dal Consiglio Europeo per Europa 2020. Ogni Stato ha avuto poi l'obbligo di indirizzare la politica dell'istruzione nella direzione fornita. La situazione italiana, purtroppo, spicca per negligenza, non riuscendo ad occuparsi in maniera conforme dei problemi educativi del nostro paese. Sono poi presentate le principali ricerche internazionali sugli insegnanti (*Talis 2013, Education at a glance 2014, Eurydice Report 2015*) e ricerche nazionali (Indagini Iard 1999 e 2010) per avere un quadro chiaro ed oggettivo della situazione di partenza del nostro paese. Per ultime vengono presentate, in forma ristretta, le politiche educative del nostro paese negli ultimi 10 anni, con particolare riferimento alle riforme che si sono avvicinate in questi anni.

Nel capitolo secondo vengono presentati i costrutti teorici di riferimento. Il burnout viene presentato con il principale modello a tre dimensioni della Maslach e successivamente il nuovo modello unidimensionale proposto da Kristensen, modello che ho seguito nella ricerca. Seguono l'autoefficacia degli insegnanti con le teorie di Bandura e di Caprara, e il clima di scuola, ossia tutti quegli elementi che fanno parte del

contesto scolastico e influenzano quotidianamente il lavoro di un docente.

Nel terzo capitolo vengono inizialmente presentati gli obiettivi e le ipotesi di ricerca e successivamente viene proposta la costruzione del questionario, con riferimento a tutti i questionari presi in considerazione e la scelta finale con relative motivazioni. Si entra nel dettaglio della piattaforma utilizzata per la somministrazione del questionario online, Limesurvey.

Nel paragrafo dedicato al campione vengono raccontati i cambiamenti che ha subito durante il percorso stesso, fino al raggiungimento di quello definitivo, composto da 1056 questionari completi.

Un capitolo a parte è stato dedicato alle difficoltà e ai problemi tecnici intercorsi durante la somministrazione del questionario, compreso un black out del server del dipartimento di tre giorni che ha causato molti ostacoli proprio durante la somministrazione principale.

Nel quinto capitolo è dedicato alla lettura descrittiva dei dati di tutto il questionario, domande iniziali, burnout, autoefficacia e clima di scuola.

Nel capitolo sesto sono riportate le analisi statistiche per la verifica delle ipotesi.

Nel settimo ed ultimo capitolo si riporta l'analisi delle domande aperte iniziali e finali del questionario con la suddivisione in categorie. Per la visione della tabulazione delle risposte complete si rimanda al cd con gli allegati. Si riporta anche l'esperienza del gruppo di docenti in formazione a cui è stato somministrato il questionario e che ha portato ad una discussione in un piccolo gruppo sulle domande aperte.

Capitolo primo

La scuola nel contesto europeo

1.1. Europa 2020

Il Consiglio dell'Unione Europea nel 2009, dopo la strategia di Lisbona, ha traghettato tutti i paesi verso un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, denominato «Europa 2020».

All'interno del piano sono presenti chiari obiettivi strategici che ogni paese, all'interno della propria politica, si impegna a raggiungere. L'obiettivo principale, nell'ottica della cooperazione, a cui tutti devono mirare è quello di sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri che devono garantire :

- a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini;
- b) una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale¹;

Tutto deve avere una prospettiva mondiale e una connessione all'educazione permanente. Si propongono quindi degli obiettivi strategici:

- 1) Fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà: l'apprendimento deve essere inteso come per tutta la vita, altrimenti le sfide che i continui cambiamenti sociali ed economici mettono davanti ai cittadini, non potranno essere superate. Bisogna sviluppare i quadri nazionali delle qualifiche in linea con il Quadro europeo delle qualifiche, l'istruzione in percorsi flessibili e una maggiore apertura verso apprendimenti formali e non formali. La mobilità di studenti e docenti, con periodi di formazione all'estero, dovrebbero essere la regola e non un'eccezione. Ogni Stato si impegna con finanziamenti adeguati.

¹ Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"); pubblicato nella Gazzetta dell'Unione Europea n° C119/2 del 28 maggio 2009.

2) Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione: per potenziare l'occupabilità, i sistemi di istruzione dovrebbero essere di elevata qualità, efficaci ed equi. Si ritiene necessario migliorare le competenze di base come la lettura, la scrittura e il calcolo.

Nel contempo, sussiste l'esigenza di garantire un insegnamento di qualità elevata, offrire un'istruzione iniziale adeguata agli insegnanti e uno sviluppo professionale continuo agli insegnanti e ai formatori e rendere l'insegnamento una scelta di carriera allettante.

La qualità elevata sarà garantita con la promozione di politiche fondate su elementi concreti nel settore dell'istruzione e della formazione.

3) Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva: le politiche educative dovrebbero favorire l'apprendimento per tutti i cittadini, qualsiasi siano le circostanze personali. Bisognerebbe fornire a tutti la possibilità di incrementare le proprie capacità personali, sociale ed economiche. Particolare attenzione va all'inclusione per tutti i discenti, favorendo percorsi personalizzati, qualora necessari, combattendo ogni forma di discriminazione.

4) Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione: sono riconosciute come fondamentali per uno sviluppo economico sostenibile, la creatività e l'innovazione, per poter creare imprese competitive a livello internazionale. Si riporta l'importanza delle competenze trasversali, quali quelle digitali, l'imparare ad imparare e lo spirito di iniziativa.

Gli Stati membri si impegnano quindi a collaborare e a considerare l'adozione di misure a livello nazionale per raggiungere questi obiettivi.

1.2. Le ricerche sugli insegnanti

All'interno del panorama normativo, la situazione degli insegnanti appare profondamente mutata e la percezione del contesto lavorativo, nonché della percezione del lavoro da parte degli esterni, ha subito grandi stravolgimenti. Grazie ad indagini nazionali ed internazionali è possibile capire nel dettaglio questi cambiamenti che danno il loro contributo al vissuto degli insegnanti di oggi. In particolare si riporteranno le indagini internazionali *Talis 2013*, *Education at a glance 2014*, *Eurydice*

Report 2015 e successivamente verranno riportate le indagini Iard, specifiche sul territorio italiano.

E' importante avere una visione della situazione della professione insegnante, per capire in quale contesto si inserisce l'insegnante italiano oggi.

1.2.1. *Talis 2013*

Il rapporto Talis² (Teaching And Learning International Survey) è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) per andare ad analizzare gli ambienti di apprendimento, le condizioni di insegnamento dei docenti, le correlazioni di questi fattori con l'efficacia degli istituti e dell'attività insegnante. Si propone di elaborare un quadro che possa mettere in comparazione, attraverso indicatori internazionali, i sistemi di istruzione, per poter sostenere i Paesi nelle loro politiche educative in scelte che possano permettere un'alta qualità di insegnamento/apprendimento.

In particolare gli insegnanti e i capi di istituto riportano elementi significativi del loro percorso formativo e della loro esperienza lavorativa. La popolazione indagata è stata quella degli insegnanti della scuola secondaria inferiore e i rispettivi dirigenti scolastici, 200 scuole per Paese, 20 insegnanti e un dirigente per scuola. Sono stati proposti due differenti questionari, uno per gli insegnanti e uno per i dirigenti, per un tempo complessivo tra i 45 e i 60 minuti.

Nell'indagine 2013 sono stati indagati in particolare i seguenti temi: la leadership a scuola; il tirocinio per la formazione di nuovi insegnanti; valutazione e feedback degli insegnanti; i saperi pedagogici, le pratiche didattiche, incluse le pratiche valutative degli studenti; i sentimenti di autoefficacia, la soddisfazione lavorativa, il clima di scuola e di classe nel quale si lavora.

Analizzando i grafici si riportano alcuni risultati significativi:

- gli insegnanti sono prevalentemente donne, con età compresa tra i 30 e i 49 anni
- dal punto di vista pedagogico gli insegnanti si sentono ben preparati, anche dal punto di vista disciplinare
- il tempo dedicato alla parte amministrativa del lavoro è maggiore rispetto al tempo per l'interazione con gli studenti

² OECD, *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, 2014

- i dirigenti scolastici sono per metà uomini e per metà donne e la loro età media è tra i 50 e i 59 anni
- è previsto un programma di attività formative per i nuovi insegnanti e anche per i nuovi arrivati in una scuola
- è poco diffusa la pratica di avere un mentore nella scuola che possa seguire gli insegnanti³
- molti insegnanti hanno seguito una formazione specifica pagando con propri soldi⁴
- le principali richieste di formazione rientrano nelle categorie di studenti con bisogni speciali, nuove tecnologie, gestione della classe, insegnare in un contesto multiculturale⁵
- gli insegnanti vengono valutati poco dagli altri insegnanti, ancor meno da un gruppo di riferimento a scuola, quasi mai dal dirigente scolastico⁶
- circa la metà degli insegnanti non osserva mai altri colleghi per scambiarsi⁷
- il 70% degli insegnanti pensa che l'insegnamento sia una professione sottovalutata dalla società (dati per l'Italia)⁸
- il senso di autoefficacia dei docenti diminuisce con il crescere del numero degli alunni per classe, soprattutto in presenza di studenti con problemi comportamentali⁹
- più spesso si collabora con i colleghi, maggiore è la soddisfazione lavorativa¹⁰

1.2.2. *Education at a glance 2014*

Education at a glance è una pubblicazione annuale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che indaga in modo accurato le tematiche riguardanti l'educazione a

³ Figura 4.4 OECD, *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, 2014

⁴ Figura 4.6 (vedi nota 3)

⁵ Figura 4.14 (vedi nota 3)

⁶ Figura 5.2 (vedi nota 3)

⁷ Figura 6.10 (vedi nota 3)

⁸ Figura 7.3 (vedi nota 3)

⁹ Figura 7.6 (vedi nota 3)

¹⁰ Figura 7.10 (vedi nota 3)

livello mondiale. Ogni anno vengono proposti nuovi indicatori che completano in modo sempre più chiaro, il quadro mondiale¹¹.

Quest'anno l'attenzione è andata ai benefici di un più ampio accesso all'istruzione. Le disparità socioeconomiche sono purtroppo ancora notevoli a causa dell'aumento dell'impatto dell'istruzione e del livello di competenze possedute dagli individui.

La crisi economica di questi ultimi anni si è riversata maggiormente sui giovani adulti (25-34 anni), di cui il 7,4% risulta disoccupato nonostante un titolo di studio pari ad una laurea, e quello della stessa fascia di età ma con titolo di scuola secondaria superiore è del 19,8%.

Per quanto riguarda la retribuzione, si nota che i laureati guadagnano in media l'83% in più rispetto a chi ha un titolo di studio di scuola secondaria superiore. La differenza non cambia molto, anche quando si confrontano i diversi livelli di competenza (*literacy*), per cui chi ha un livello maggior, anche a parità di titolo di studio, guadagna il 45% in più di chi presenta un livello di competenza più basso.

Lo sviluppo dei sistemi di istruzione ha permesso alla fascia di età 25-34 anni di raggiungere un titolo di studio maggiore rispetto a quello dei propri genitori.

Nella maggioranza dei paesi la maggior parte dei bambini inizia un percorso di istruzione in una scuola dell'infanzia, dove risulta iscritto l'84% dei bambini di 4 anni. Nell'Unione Europea questa percentuale sale all'89%.

Si raggiunge un tasso dell'87% di studenti che completano il percorso degli studi superiori di secondo grado.

Il finanziamento pubblico all'istruzione è aumentato tra il 2000 e il 2011 in tutti i paesi (tranne che per l'Italia), ma anche quello privato ad un ritmo maggiore.

Solo in 4 paesi su 35 è necessaria la laurea magistrale per insegnare alla scuola dell'infanzia, mentre per insegnare le discipline alla scuola secondaria di secondo grado la laurea magistrale è obbligatoria in 22 paesi su 36.

Per quanto riguarda lo sviluppo professionale, risulta essere obbligatorio a qualsiasi livello in 3/4 dei paesi, in 17 è obbligatorio per gli insegnanti della scuola secondaria inferiore, in 8 è obbligatorio per poter avanzare nella carriera o avere aumenti salariali, in 6 non esiste alcun obbligo formativo.

¹¹ <http://www.oecd.org/education/eag.htm>

L'Italia ha un primato negativo, avendo un'altissima percentuale (terza dopo Turchia e Spagna), di giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano e non lavorano (NEET: *Neither employed nor in education or training*). La percentuale è del 24,6%, ed è cresciuta di 5 punti dal 2008. In Italia quasi un giovane su tre (31,5%) dai 20 ai 24 anni non lavora né studia.

Complessivamente è interessante notare come il livello d'istruzione sia aumentato, specie per le donne: tra il 2000 e il 2012 si sono registrati aumenti significativi del livello d'istruzione nel nostro paese, per cui la percentuale di laureati tra 25 e 34 anni è aumentata dall'11% al 22%. In particolare la percentuale di donne laureate è del 62% del totale¹².

Nonostante l'incremento dei livelli di istruzione, i giovani italiani hanno livelli di istruzione inferiori ai loro coetanei della maggior parte degli altri Paesi Europei.

1.2.3. *Eurydice Report 2015*

Nel 2015 la Commissione Europea ha pubblicato un rapporto sulla professione insegnante, *Eurydice Report 2015 The teaching profession in Europe: Practise, Perceptions and Policies*¹³, riguardante le pratiche, le percezioni e la politica della professione insegnante in Europa.

La pubblicazione del rapporto è motivata dalla strategia europea per cui è necessario mettere una speciale enfasi sul ruolo dell'insegnante, dalla loro formazione iniziale alla loro selezione e alle opportunità di carriera.

Vengono riportate le differenze date dall'ambiente lavorativo e dalle condizioni di lavoro come anche le percezioni e le pratiche lavorative. E' la prima pubblicazione che unisce dati qualitativi a dati quantitativi (dati statistici sono principalmente ripresi dal rapporto *Talis 2013*¹⁴). La crisi economica si è, peraltro, intromessa nei sistemi educativi, con frammentazioni, pochi investimenti, numero decrescente di insegnanti, nuove richieste di alte competenze digitali per nuovi metodi di apprendimento. L'educazione, viene riportato, determina i fattori a lungo termine.

¹² Tabella A3.3 (vedi nota 3)

¹³ EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

¹⁴ Vedi nota 13

Il rapporto esamina cinque aree principali: analisi demografia degli insegnanti e condizioni di lavoro; la formazione iniziale e il passaggio alla professione docente; la formazione continua; la mobilità fra paesi; attrattiva della professione.

Per quanto riguarda le condizioni demografiche e le condizioni di lavoro risulta che l'insegnamento è una professione prettamente femminile, con gli uomini presenti solo per 1/3. La situazione va peggiorando, poiché gli uomini difficilmente scelgono l'insegnamento come professione, e quindi il numero va diminuendo sensibilmente. L'età Testo capitolo. L'età è in aumento, per cui solo 1/3 degli insegnanti ha meno di 40 anni. Le situazioni lavorative sono molto diverse per quanto riguarda contratto, ore di lavoro, retribuzione ed età pensionabile.

Per quanto riguarda la formazione iniziale in metà dei paesi europei si accede alla professione mediante un concorso o dopo una formazione professionale che deriva da un corso di studi adeguati. E' necessaria la laurea in 15 paesi, negli altri 17 è necessario un titolo post laurea. Oltre alla conoscenza della disciplina è necessario per gli insegnanti apprendere abilità professionali specifiche, che spesso vengono apprese in contesti di tirocinio. La maggior parte dei paesi prevede almeno 60 crediti formativi, che corrispondono ad un anno completo.

Viene analizzato che il passaggio nel mondo dell'insegnamento, soprattutto il primo anno di lavoro, che viene considerato una fase chiave. Nei 2/3 dei paesi il primo anno di lavoro è considerato di inserimento. Il programma di inserimento è organizzato in maniera diversa o dalle scuole o dalle regioni o a livello nazionale.

Viene analizzato anche lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti. Le richieste degli insegnanti sono la formazione per studenti con bisogni speciali, nuove tecnologie, nuovi approcci per individualizzare gli insegnamenti, insegnare abilità trasversali. Nella maggior parte dei paesi europei è il Ministero che decide le priorità di aggiornamento. Dove non è necessario per promozioni professionali, spesso il numero degli insegnanti coinvolti è inferiore alla media, con situazione opposta qualora l'aggiornamento porti a promozioni salariali o avanzamenti di carriera.

Solo il 27,4% degli insegnanti è andato all'estero per un aggiornamento professionale di almeno una settimana. La proporzione è più alta nei paesi del nord e baltici. Nella metà dei sistemi educativi, meno di 1/3 degli insegnanti è disposto a muoversi per un aggiornamento all'estero.

Attrarre i giovani alla professione docente è una priorità in Europa, in alcuni paesi sono atto delle vere e proprie campagne anche pubblicitarie

nelle televisioni nazionali, con i social media o siti web con consigli pratici per accedere alla professione. Quasi tutti gli insegnanti sono soddisfatti della propria professione ma considerano che la società non dia più valore al lavoro. La soddisfazione non è correlata all'età, al genere o al numero di anni di esperienza, ma i fattori interni alla scuola (come la valutazione degli insegnanti, una cultura di collaborazione, una buona relazione con gli studenti) sono correlati positivamente con una maggiore soddisfazione lavorativa.

Per quanto riguarda l'Italia, si riporta che:

- l'80% degli insegnanti è donna¹⁵;
- il 40% dei docenti è nella fascia di età tra i 50 e i 59 anni¹⁶;
- la percentuale di insegnanti che usufruiscono della mobilità per l'aggiornamento è inferiore al 20%¹⁷.

1.2.4. Iard

Nel panorama italiano è presente, grazie alla fondazione IARD, una visione completa degli insegnanti grazie a tre indagini svolte tra il 1990 e il 2010.

Sono indagini a carattere nazionale sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, svolte su un campione di 7400 insegnanti di scuole statali e non statali di ogni ordine e grado.

Vengono riportati i risultati delle ultime due indagini, in quanto la prima del 1990 risulta essere troppo distante dal panorama scolastico attuale.

1.2.4.1. Seconda indagine Iard (1999)

Ecco i punti nodali della seconda indagine Iard sugli insegnanti.

- Condizione sociale e la carriera lavorativa: si riporta una presunta inadeguatezza dei sistemi scolastici a far fronte al ritmo accelerato dei cambiamenti sociali. Nella società della conoscenza i docenti sentono il prestigio in declino.

¹⁵ Figura 1.1 EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015

¹⁶ Figura 1.3 (come nota 15)

¹⁷ Figura 4.7 (come nota 15)

- Carenza o inadeguatezza della formazione professionale (con la sola eccezione per la scuola materna ed elementare) ma si prevede un adeguamento con nuovo sistema formazione in ingresso, poiché è in fase di realizzazione il nuovo corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Discrepanza tra i pensieri dei docenti della scuola elementare e scuola secondaria: si sentono più intellettuali che maestri.

- Scarsa propensione all'innovazione didattica.

- Strada dell'autonomia imboccata: risulta un effetto positivo, nello specifico è vista come una "liberazione" dal sistema precedente.

- Gli insegnanti risultano essere una categoria molto differenziata al suo interno: chi ha scarse competenze e mostra scarso impegno riceve le stesse gratifiche di chi dedica tutto il tempo e le energie allo sviluppo della propria professionalità, il che produce delusione e rinuncia.

- Età media alta.

- Si rilevano circa 6 anni di precariato prima dell'ingresso il ruolo.

- Processo di femminilizzazione e invecchiamento della categoria.

- L'immagine della professione: nelle ricerche sociologiche la riduzione del prestigio è un dato di fatto, il che porta ad un pessimismo predominante. Cause dello stress: principalmente la bassa retribuzione.

- Altri punti nodali: troppi ostacoli alla sperimentazione didattica, mancanza di attrezzature essenziali, natura ripetitiva del lavoro, mancanza di dirigenti scolastici capaci, comportamento burocratico e autoritario dei dirigenti, ragazzi meno interessati allo studio di una volta, genitori troppo invadenti, interesse dei genitori limitato al rendimento dei figli.

- La condizione effettiva percepita dall'insegnante è quella di un ruolo impiegatizio, quasi nessuno afferma che questa sia la definizione ideale della professione. Ci si vede più come professionisti che come responsabili di una funzione sociale. Si prevede che l'autonomia possa cambiare questa prospettiva. L'insoddisfazione sembra stabile e in diminuzione, anche se i docenti della scuola superiore sono più pessimisti.

Conclusioni: una quota consistente di insegnanti percepisce una caduta del prestigio della propria professione e un numero minore, ma sempre cospicuo, pensa che questa tendenza non si arresterà in futuro. Molti insegnanti rifarebbero la stessa scelta professionale e non hanno intrapreso alcuna azione per cambiare mestiere. Gran parte degli insegnanti intervistati si sentono degli impiegati, mentre vorrebbero essere dei professionisti, o almeno dei funzionari, se non proprio degli operatori impegnati nel sociale. Il gruppo più problematico (composto da non vocazionali e non impegnati) costituisce nelle elementari e nelle medie il gruppo

numericamente più ristretto, mentre nella secondaria superiore assomma ad un terzo del totale ed è il tipo di maggioranza relativa. E' presente la consapevolezza di non aver ricevuto una vera e propria formazione professionale, non tanto per i contenuti disciplinari ma per problemi educativi, pedagogici, e soprattutto didattici. In maggioranza sanno che la riqualificazione professionale passa attraverso l'introduzione di strumenti di valutazione della qualità e dell'impegno professionale. Per lo più si accetta l'idea dell'autovalutazione, ma vi è un netto rifiuto per ogni forma di valutazione interna o esterna con metodologie considerate intrusive (visite in classe o registrazioni). Nella pratica quotidiana ancora non c'è l'idea che migliorare le pratiche di valutazione porti ad un aumento del grado di oggettività. Prevalgono, soprattutto nella secondaria superiore, modalità tradizionali di lezione. Gli statali sono convinti di insegnare in scuole migliori e sono contrari a finanziamenti pubblici a scuole private. Risultano favorevoli all'autonomia, meno alla riforma dei cicli.

1.2.4.2. Terza indagine Iard (2010)

Si riportano i punti salienti dell'indagine.

- Insegnanti e disuguaglianze sociali: la femminilizzazione è passata da 2/3 a oltre 3/4 del totale del corpo docente.

- Elevata età media.

- Il cambiamento nelle politiche sociali ha portato meno giovani ad entrare nella scuola.

- Le retribuzioni risultano essere più basse rispetto all'Europa. Miller e Chamberlain (2000) hanno dimostrato come una professione che tende alla femminilizzazione tende ad essere sminuita socialmente e viene sempre più rifiutata dai maschi. Posizioni diverse a seconda del livello scelto: professione meno desiderabile infanzia e primaria, poco di più alle superiori.

- Formazione e professionalità: i più giovani hanno frequentato i nuovi corsi di laurea, i più anziani sono fuori dal sistema di aggiornamento.

- Motivazione all'insegnamento. Mattioli (2009) riporta che le raffigurazioni degli insegnanti sono polarizzate, vanno da santi con ruolo sociale alto e salario basso a ciarlatani, minimo impegno con nessuna funzione educativa. Quindi o sono mossi da una vocazione oppure scelgono per opportunismo del posto fisso statale. I dati potrebbero essere falsati poiché si chiede ex-post e perché la memoria può essere distorta, soprat-

tutto dopo molti anni. Le motivazioni strumentali a divenire insegnanti sono più forti per i soggetti deboli nel mercato del lavoro. Gli individui provenienti da origini sociali più basse dichiarano maggiori vantaggi strumentali legati alla loro scelta di insegnare. Chi diventa insegnante per caso non presenta il profilo socio demografico tipico di questa professione. Cresce la quota di insegnanti che hanno scelto questa professione per vocazionalità e non per caso o strumentalità.

- L'immagine della professione: pessimismo in continua crescita, il paese attua una politica contro l'educazione scolastica e i mass media forniscono un'immagine negativa, denigrarla è diventato un luogo comune.

- Ruoli temporanei: i docenti non di ruolo hanno al 95% una probabilità bassa di svolgere una funzione oltre all'insegnamento rispetto ai colleghi di ruolo in parità di tutto il resto. Ci si priva, quindi, del potenziale innovativo dei più giovani.

1.3. Le politiche educative in Italia negli ultimi 10 anni

In questi ultimi anni l'Italia sta affrontando dei grandi cambiamenti a livello educativo e scolastico. Dai report delle Commissioni per l'Unione Europea alcuni dati non risultano incoraggianti.

In particolare nell'ultimo report¹⁸ viene relazionata la situazione degli stati europei per quanto riguarda i 4 obiettivi principali del settore istruzione e formazione. Riguardo l'abbandono scolastico l'Italia si posiziona con misure in linea agli anni precedenti ma soprattutto non risulta essere fra i due terzi dei paesi che adotta misure di prevenzione facilitando l'accesso all'educazione e migliorando la qualità. Non applica speciali misure preventive con adeguate politiche di supporto. Il tutto si traduce con una percentuale di abbandono scolastico del 17% (contro una media europea del 12%).

L'Italia si posiziona ad un buon livello di lavoro per migliorare i livelli e la qualità dell'istruzione superiore. In più è stato introdotto l'apprendistato e un buon meccanismo di alternanza scuola/lavoro per cui rimane in linea con gli altri paesi europei.

Una percentuale risulta essere la più alta in Europa, ed è quella dei giovani tra i 15 e 24 anni che né lavorano né studiano. Alcune delle pro-

¹⁸ MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE, *The National Reform Programme – Part I National strategy and key initiatives*, Italia, 2014

babili cause sono da riportare al sistema di istruzione che ancora presenta risultati scolastici inferiori alla media UE.

1.3.1. Le riforme nella scuola

La scuola italiana ha vissuto un periodo di ferventi cambiamenti dal punto di vista legislativo, sia dal punto di vista degli studenti che degli insegnanti.

Dopo un primo iniziale cambiamento nel 2003 con la Legge Moratti¹⁹ (cambiamento dei nomi istituzionali dei cicli scolastici; eliminazione dell'esame alla fine della scuola primaria) nel 2007 sono approdate nella scuola le Indicazioni per il curriculum²⁰ in cui per la prima volta venivano modificati i vecchi programmi della scuola elementare (ora scuola primaria) e soprattutto della scuola media (ora scuola secondaria di primo grado). Per la prima volta viene data una visione di insieme ad percorso che inizia con la scuola dell'infanzia e termina dopo 11 anni nella scuola secondaria di primo grado. Le materie vengono raggruppate per aree, vengono inseriti traguardi per ogni materia alla fine della classe terza e della classe quinta della scuola primaria e della classe terza della scuola secondaria di primo grado.

Nel 2010 approda la legge Gelmini²¹ che apporta altri cambiamenti radicali tra cui l'introduzione del maestro unico prevalente, con un relativo taglio di ore alle classi del tempo pieno, voti in decimi per tutti gli ordini di scuola, reintroduzione nella media del voto in condotta (anche nella scuola primaria), riduzione degli indirizzi nei licei ed istituti professionali, introduzione della materia "Cittadinanza e Costituzione", nuovo Esame di Stato con introduzione di una prova scritta nazionale Invalsi sia per la Secondaria di primo che di secondo grado.

Nel 2012 sono entrate in vigore le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e il primo ciclo²², che si sono allineate allo sviluppo e potenziamenti delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente previste dall'Unione Europea²³. Vengono

¹⁹ Riforma Moratti 2003: Legge 28 marzo 2003 n. 53

²⁰ Indicazioni nazionali per il curriculum: Decreto Ministeriale 31 luglio 2007

²¹ Riforma Gelmini: Legge 30 dicembre 2010 n. 240

²² Indicazioni nazionali 2012: Decreto Ministeriale 16 novembre 2012 n. 254

²³ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006

presentati i traguardi delle competenze al termine dei percorsi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

Per quanta riguarda gli insegnanti sono anni di grande confusione dal punto di vista normativo per intraprendere la carriera di docente. Infatti, dopo il concorso del 2000 non sono stati più banditi concorsi fino al 2012. In quegli anni le assunzioni venivano divise al 50% dalle graduatorie non esaurite dei concorsi passati e al 50% dalle graduatorie permanenti istituite, dopo il concorso del 2000, dalla trasformazione di quelle provinciali per le supplenze²⁴. Queste graduatorie sono diventate poi ad esaurimento dal 2007²⁵, per cui non era più possibile per i nuovi abilitati iscriversi perché potevano vincere la cattedra solo dopo un concorso. Il cambiamento principale è stata l'istituzione del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nel 2002, data da cui il valore del diploma magistrale è passato in secondo piano, in quanto non era più considerato abilitante. L'unico titolo valido per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria era diventato la laurea. Il fatto è che nessun concorso era stato bandito, anche perché i laureati in Scienze della formazione primaria potevano accedere direttamente alle Graduatorie Permanenti e di Istituto. Per la scuola secondaria di primo e secondo grado erano state istituite le SSIS (scuola di Specializzazione per l'Insegnamento nella scuola Secondaria), che permettevano direttamente l'accesso alle graduatorie e quindi al ruolo. Nella successione degli anni l'aliquota per le assunzioni continuava a diminuire e gli scritti alle graduatorie continuavano ad aumentare. Dal 2011 non viene più permesso ai laureati in Formazione primaria né agli specializzati TFA (Tirocinio Formativo Attivo, il nuovo corso post-universitario per chi volesse abilitarsi per la scuola secondaria) di accedere alle graduatorie che vengono denominate, infatti, ad esaurimento. Dopo un ulteriore anno viene indetto un concorso²⁶ a cattedre a cui partecipano 320.000 aspiranti per 11.500 posti.

La situazione non è delle migliori e la tensione fra gli insegnanti sale sempre di più.

Dal 2013 un ulteriore cambiamento arriva nella scuola con l'approvazione dei Bisogni Educativi Speciali²⁷ (BES): consiste nell'accorpamento in un'unica categoria di alunni disabili (con legge

²⁴ Decreto Ministeriale del 27 marzo 2000

²⁵ Legge del 27 dicembre 2006 n. 296, art. 1 comma 605 lettera c (Legge finanziaria anno 2007)

²⁶ Decreto Direttore Generale n. 82 del 24 settembre 2012

²⁷ Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012

104²⁸), di alunni con difficoltà di apprendimento (DSA²⁹ certificati) e tutti quegli alunni con difficoltà non certificate che necessitano di un piano personalizzato (stranieri, problemi familiari, ecc). In particolare, con l'avvento della circolare sui BES, vengono tagliate tutte le ore di sostegno agli studenti con DSA certificati che quindi rientrano nel lavoro individuale dell'insegnante curricolare di classe.

Per ultima si segnala la riforma della "Buona Scuola" che è stata approvata nel mese di luglio 2015 e che apporterà altri grandi cambiamenti soprattutto nella valutazione di insegnanti, dirigenti ed istituti.

Mette al centro l'autonomia scolastica, raddoppiando il fondo di funzionamento delle scuole che potranno realizzare progetti per l'arricchimento dell'offerta formativa.

Prevede un piano straordinario di assunzioni per coprire tutte le cattedre vacanti e creare il potenziamento della didattica. E' stato già bandito un nuovo concorso per ulteriori 63.712 posti.

E' in corso l'attivazione del Piano nazionale per la scuola digitale, con nuove risorse per le scuole sia per la didattica che per la formazione dei docenti.

Il Piano dell'offerta formativa sarà compito della collaborazione di tutti gli attori della scuola, creando un documento che sarà costitutivo dell'identità della scuola stessa. Con il continuo investimento dello Stato nell'edilizia scolastica ci saranno fondi per gli interventi di manutenzione e anche per la costruzione di strutture innovative.

E' in previsione un cambiamento nella gestione delle supplenze, per cui verranno istituiti gli ambiti territoriali e anche la chiamata diretta da parte del Dirigente scolastico, abolendo così le graduatorie.

Già a partire dal corrente anno scolastico 2015-2016 è stato dato un fondo ai docenti di 500 euro per l'aggiornamento e la formazione professionale.

La formazione in servizio diventa obbligatoria e coerente con il Piano triennale dell'offerta formativa dell'istituto.

La più grande novità è l'istituzione di un fondo annuale per la valorizzazione del merito, per cui i Dirigenti, in base a criteri stilati dalle specifiche commissioni, potranno attribuire e fine anno un bonus ai docenti meritevoli. Anche i Dirigenti stessi, verranno sottoposti a valutazione attraverso ispettori ministeriali inviati in ogni scuola.

²⁸ Legge del 5 febbraio 1992 n. 104

²⁹ Legge dell'8 ottobre 2010 n. 170

1.3.2. Fattori di stress nella scuola

Lo stress è presente nella vita di tutti, e può essere definito come un squilibrio fra le richieste del mondo esterno con le risorse a disposizione dell'individuo per far fronte a tali richieste. E' una condizione della quotidianità ed è causata da vari fattori che l'individuo può sostenere per un'esposizione di breve durata, ed è considerato in questo modo stress "positivo" che ogni giorno permette di lavorare, collaborare attivamente nel mondo, oppure può arrivare ad una pressione tale da mettere in difficoltà la persona, che non sapendone gestire il peso, può reagire in modo più o meno grave dal punto di vista fisico, emotivo e mentale.

Ogni lavoro ha dei fattori di stress derivati dalle caratteristiche intrinseche del lavoro stesso. Nell'insegnamento questi ultimi anni hanno contribuito ad aumentare il numero di fattori di stress che un docente è chiamato a sopportare. La professione dell'insegnante è una delle *helping profession* ovvero una professione in cui si sta a stretto contatto con l'utenza, in cui gli operatori si lasciano assorbire dalle necessità delle persone, mettendosi a disposizione delle loro molteplici richieste.

Numerose ricerche in ambito internazionale³⁰ riportano che i fattori di stress (*job stressor*) riconducibili al lavoro dell'insegnante possono essere circa 40 e possono solo che aumentare in numero.

I più comuni, anche a livello internazionale sono: il comportamento degli studenti; la gestione della classe; il dover prendere delle decisioni; la relazione con i colleghi; l'ambiguità del ruolo; l'apprezzamento da parte degli studenti; il sovraccarico lavorativo; la mancata stima da parte dei colleghi; i vincoli temporali; la gestione della pluralità di differenti situazioni.

In particolare, nella situazione italiana, si aggrava la situazione a causa della crisi e degli effetti sull'educazione, dai tagli che hanno portato alla chiusura o all'accorpamento di istituti, dalle privatizzazioni delle scuole e dal continuo susseguirsi di riforme scolastiche poco attente ai veri bisogni degli studenti.

Il numero degli alunni continua ad aumentare, gli organici diminuiscono e le ore di compresenza sono ormai scomparse, per cui gli insegnanti si ritrovano da soli a gestire classi variegata con una pluralità di situazioni diverse. La retribuzione non aumenta (il contratto statale nella

³⁰ Santavirta N., Solovieva S. 2007; European Trade Union Committee for Education (ETUCE) 2007; Guglielmi, Simbula 2011

scuola italiana è bloccato da 7 anni) e l'età pensionistica si allontana. La globalizzazione della società porta ad un continuo cambiamento della percezione dei valori sociali e vi è un aumento della delega educativa, per cui gli insegnanti sentono maggiormente il peso della responsabilità degli alunni che gli sono affidati. Contemporaneamente, però, la società porta una sempre più bassa considerazione del ruolo docente con stereotipi (i lunghi mesi di vacanza, le poche ore di lavoro, ecc...) e luoghi comuni, per cui la professione dell'insegnante non è più allettante e non viene scelta, soprattutto dalla popolazione maschile.

La situazione non migliora se si va all'estero vedendo il tasso di rischio suicidio della categoria docente, per cui in Francia (dati 2009) risulta essere del 35% maggiore rispetto agli altri lavoratori; nel Regno Unito (dati 2012) riportano un 40% di rischio in più rispetto ad altre categorie e in Germania e Giappone risultano molti i casi psichiatrici di insegnanti negli anni del pre-pensionamento.

Il quadro non è incoraggiante, lo stress non regolato e non gestito può essere fonte di casi psichiatrici nel corpo docente.

1.3.3. Lo stress lavoro correlato nelle scuole e la normativa di riferimento

La scuola è regolata dal Testo Unico sulla sicurezza sul lavoro³¹, che ha sostituito il decreto legislativo n° 626 del 19 settembre 1994, introducendo sostanziali novità per quanto riguarda lo stress lavoro correlato.

Prevede, infatti, la definizione di Salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non consistente solo in un'assenza di malattia o d'infermità" (art. 2) e l'introduzione della valutazione dei rischi in cui viene regolamentato il fatto che la valutazione "deve riguardare tutti i rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori, ivi compresi quelli riguardanti gruppi di lavoratori e spostati a rischi particolari, tra cui anche quelli collegati allo stress lavoro-correlato secondo i contenuti all'accordo europeo dell'8 ottobre 2004" (art. 28). La novità è quindi un allargamento dell'oggetto di indagine per la tutela, rendendolo di fatto un obbligo legislativo. L'obbligo è effettivo dal 1 agosto 2010, il che comporta la redazione all'interno del Documento Valutazione di Rischio (D.V.R.) di ogni istituto, del piano di prevenzione e azione per lo stress dei docenti, di cui, quindi, il Dirigente Scolastico risulta il primo respon-

³¹ Decreto Legislativo n. 81, 9 aprile 2008, modificati e integrato dal decreto legislativo n. 106, 3 agosto 2009

sabile. Nessuno stanziamento è stato pianificato per sostenere queste azioni, per cui le scuole o non riescono ad organizzare nulla oppure devono affidarsi ad agenzie esterne.

Poter prevenire tale rischio all'interno delle scuole potrebbe essere di grande vantaggio per la creazione di un clima positivo e professionale e di conseguenza un migliore servizio di qualità per le utenze.

Ci sono molte proposte su come affrontare questo cambiamento, in modo che le scuole possano adeguarsi, poiché alcune già presentano percorsi di prevenzione e azione, altre riducono la questione ad una generica attestazione di assenza di rischio, senza indagare realmente la situazione dei docenti, o senza valutare come prevenire alcune situazioni di disagio. Le proposte riguardano: la formazione di gruppi di lavoro formati da docenti e da medici competenti che possano sostenere il lavoro del Dirigente; azioni preliminari di comunicazione e formazione, in modo da rendere i docenti consapevoli dei rischi, delle patologie e dei diritti/doveri per tutelare la propria salute; raccolta di dati oggettivi su alcune situazioni che possono considerarsi sentinelle di allarme, quali il numero di assenze, le relazioni di alunni e genitori su situazioni scolastiche, le segnalazioni di problemi all'interno del corpo docente; somministrazione di questionari e/o interviste per poter rilevare il punto di vista degli insegnanti stessi; pianificare la valutazione dei rischi in maniera oggettiva, monitorando periodicamente i risultati in modo da riprogrammare le azioni in modo adeguato; possibilità di introdurre sportelli di ascolto, attività di *counseling* che possano essere a supporto dei docenti in difficoltà.

Capitolo secondo

I costrutti di riferimento

2.1. Burnout

La sindrome del burnout è una condizione di disadattamento particolare che capita nelle professioni di aiuto a causa di un intenso coinvolgimento emotivo e motivazionale. E' un rischio a cui si è esposti, qualora si lavori a stretto contatto con le persone, poiché gli operatori si fanno assorbire dalle necessità delle persone, mettendosi a disposizione delle loro richieste senza poi tener conto dei propri bisogni personali, non riuscendo a mantenere un giusto equilibrio.

Lo squilibrio porta ad un esaurimento emozionale, a frustrazioni e stanchezza. Le conseguenze sono negative, quindi, sia per la persona che per l'organizzazione per cui si lavora.

La massima esperta mondiale del burnout è Cristina Maslach, docente di psicologia all'Università di Berkeley in California (USA), che lo ha teorizzato per prima, ha scritto numerose ricerche e costruito uno strumento apposito, il *Maslach Burnout Inventory*, per la sua misurazione.

Ha iniziato negli anni 70 - quando non se ne parlava affatto - con una indagine esplorativa e ha esposto per la prima volta il tema ad un convegno nel 1973³² e poi nel 1976 ha scritto un articolo su *Human Behavior*³³: ha avuto reazioni positive, la chiamarono a migliaia perché finalmente l'argomento era venuto allo scoperto. Allo stesso modo ha subito tante domande poiché risultava essere un argomento scottante, poiché le domande che vengono poste al soggetto in burnout sono personali e lo si rende colpevole.

Viene definito come una sindrome di esaurimento emozionale che "può presentarsi in soggetti i quali, per professione, si occupano della gente"³⁴. Consiste di tre fattori principali: l'esaurimento emotivo, inteso come risposta adattiva disfunzionale dinanzi alle eccessive richieste dovute al contatto con la gente, in cui l'individuo si sente sopraffatto, logorato ed esaurito e non riesce più a ricaricarsi emotivamente; la depersonalizzazione, caratterizzata dagli atteggiamenti di rifiuto nei confronti delle

³² Convegno annuale a Montreal dell'American Psychological Association, 1973

³³ Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9 (5), 16-22.

³⁴ Maslach, 1992, p. 20

persone che si rivolgono all'operatore, da una fredda indifferenza, verso i bisogni e sentimenti dell'utenza e verso il lavoro stesso, e si cerca di proteggersi; la ridotta realizzazione personale, riferita alla ridotta motivazione al successo e ad una diminuzione della propria capacità di affrontare le condizioni di fatica del lavoro, ad un senso di inadeguatezza, di insoddisfazione lavorativa, cade la stima di sé e qualsiasi desiderio di successo.

La motivazione personale e la percezione positiva del proprio lavoro contribuiscono a creare un'immagine positiva ed ideale a cui aspirare, che però può tramutarsi in frustrazione ed esaurimento emotivo quando l'operatore si accorge di essersi preposto delle mete troppo irrealistiche e irraggiungibili. (Cherniss, 1983).

I problemi sorgono quando viene a mancare un contesto di supporto sociale che aiuti l'individuo ad affrontare e a gestire l'eventuale situazione di stress.

Il fenomeno è il risultato di molteplici dimensioni sia personali che ambientali, come i fattori sociodemografici, le variabili della personalità, i fattori dell'organizzazione (riferiti quindi al luogo di lavoro). Ognuno risponde in maniera diversa e reagisce diversamente agli stimoli e alle situazioni stressanti in rapporto alle caratteristiche di personalità e agli stili di vita precedentemente acquisiti, come anche al proprio ruolo nel luogo di lavoro e al sovraccarico che può essere tipico di alcune professioni.

Le cosiddette professioni d'aiuto (*helping profession*) sono le professioni in cui l'operatore è a stretto contatto con l'utenza, si è continuamente sotto pressione perché il proprio aiuto deve essere dato immediatamente e puntualmente alla richiesta dell'utente. Di solito l'etichetta richiede che l'operatore sia sempre gentile, premuroso, calmo, paziente e rispettoso verso gli altri. Appartengono a questa categoria le professioni della sfera sociale, quali infermieri, medici, psicologi, psichiatri, assistenti sociali, sacerdoti.

La reazione alla tensione emozionale cronica è creata dal contatto continuo con gli altri esseri umani, in particolare quando hanno problemi o motivi di sofferenza. E' un sovraccarico emozionale seguito dall'esaurimento emozionale.

Si arriva ad un punto in cui non ci si sente in grado di dare qualcosa di se stessi agli altri e per difendersi si alza un muro tra sé e le persone, in modo da non rimanere coinvolti (distaccamento), si diventa burocrati. In questo modo ci si protegge emotivamente, ma il distacco e l'interesse verso la persona non possono creare un clima favorevole al lavoro. Si

crea una corazza sempre più rigida per non essere coinvolti emotivamente.

Si continua con una reazione sempre più negativa nei confronti degli altri arrivando a denigrazione, all'insofferenza, al menefreghismo, fino all'ignorarlo completamente. Si ha un senso di inadeguatezza circa la propria capacità di stabilire relazioni con i propri assistiti che può indurre un auto-verdetto di fallimento. Può subentrare la depressione e si può andare in terapia o cercare di cambiare lavoro, possibilmente senza contatto con la gente.

Nessun sintomo si manifesta in modo uguale tra i soggetti, c'è una concomitanza di sintomi che si manifestano insieme di tipo negativo verso se stessi e verso l'utenza con cui si è a contatto. Spesso i soggetti ricorrono a tranquillanti, alcol o droghe.

Non è possibile, per ora, trovare una soluzione efficace per risolvere il problema. Il fenomeno è molto diffuso nelle professioni di aiuto e non è possibile ricondurre lo scatenare della sindrome a cause univoche ma ad un insieme di fattori concomitanti e contemporanei (personali e ambientali). Si potrebbe lavorare meglio anziché di più con cambiamenti nella gestione del lavoro, stabilire obiettivi realistici, variare la routine quotidiana in modo efficiente, fare delle pause e prendere le situazioni lavorative con maggior distacco. Creare l'occasione perché avvengano cose positive significa creare l'occasione per il feed-back positivo.

Non c'è una guarigione ma una reazione al burnout: bisogna ristabilire il proprio equilibrio.

La stessa Maslach consiglia la prevenzione: prima si interviene meglio sarà sia per gli operatori che per l'utenza.

2.1.1. Il modello proposto da Kristensen

Il modello della Maslach è molto usato e riconosciuto in letteratura scientifica, in quanto il burnout risulta essere un importante predittore di molti atteggiamenti e comportamenti organizzativi.

Negli ultimi anni sono state mosse alcune critiche, in particolare alle tre dimensioni del costrutto. Kristensen³⁵ riporta il fatto che negli anni '70 il focus fosse sui lavoratori delle fabbriche e ci fosse poca attenzione

³⁵ KRISTENSEN T., BORRITZ M., VILLADSEN E., CHRISTENSEN K., *The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout*, Work & Stress, 2005, Vol. 9, N. 3, pp. 192-207.

sui lavori sociali, come infermieri e insegnanti. Ad oggi le ricerche offrono una completa visione del concetto di burnout a livello internazionale. Nel 1997 il suo gruppo di lavoro danese iniziò una ricerca longitudinale (*The Puma studies*) poiché il sindacato dei lavoratori per i servizi sociali aveva notato un incremento delle malattie lunghe e di pensionamenti anticipati e voleva uno studio indipendente e scientifico su questi fatti. Lo studio durò 5 anni, ed utilizzò uno strumento nuovo, poiché nessuno strumento era stato ritenuto idoneo al rilevamento dati. Il nuovo questionario viene messo a confronto con quello della Maslach, il *Maslach Burnout Inventory*, poiché risultava essere stato usato nel 90% delle ricerche degli studi empirici sul burnout. Nello studio pilota della ricerca era stata fatta la traduzione dall'inglese al danese dello strumento, ma alla fine dello stesso gli studiosi hanno deciso che quello strumento non era adatto alla rilevazione dei dati e crearono un nuovo strumento.

Le motivazioni sono sei:

- 1) Nella definizione principale di burnout, viene definito come “una sindrome con esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale che accompagna i professionisti che lavorano con le persone”, il che porta al fatto che il burnout, per definizione, colpisca principalmente i lavoratori nel settore sociale, che non risulta essere vero. Alcune domande, infatti, risultano essere specifiche solo per chi lavora nel sociale a cui, quindi, altri lavoratori non saprebbero come rispondere;
- 2) Lo strumento e la definizione del burnout hanno entrambe tre dimensioni che combaciano perfettamente. Nella definizione il burnout è caratterizzato dalla compresenza delle tre dimensioni, che però devono essere misurate indipendentemente con lo strumento e non si riporta un punteggio totale;
- 3) La depersonalizzazione è una *coping strategy* e risulta come conseguenza dell'esaurimento emotivo causato da uno stress di lungo tempo, per cui non si ritiene veritiero che possa essere parte di una sindrome;
- 4) Durante lo studio pilota sono stati chiesti commenti alle domande e sono stati registrati commenti negativi su alcune domande. E' stato riportato il legame troppo forte con la dialettica americana. Tradurre un questionario da una cultura ad un'altra è un questione complessa, poiché vengono messi in gioco problemi di ordine culturale, sociale e socio-economico;

5) Nel 1996 è stato proposto dalla Maslach un cambiamento al nome dello strumento, alle dimensioni e anche alcune domande senza cambiare i destinatari;

6) I questionari della Maslach (comprese le versioni successive) non sono di pubblico dominio ma vengono distribuiti da una compagnia commerciale. In Danimarca hanno la politica di scambio di questionari ed idee con chiunque sia interessato a titolo gratuito, in quanto gli strumenti sono stati sviluppati con denaro pubblico.

Kristensen propone quindi un nuovo questionario che presenta il costrutto del burnout formato da una sola dimensione, quella dell'esaurimento sia fisico che emotivo e propone tre sezioni di rilevazione: una generale (considerata anche per i non lavoratori), una specifica legato al lavoro e una specifica legata all'utenza. Vedremo il dettaglio nel capitolo in cui si presentano i questionari scelti per la ricerca.

2.1.2. *Le ricerche internazionali sul burnout negli insegnanti*

Si riportano le più importanti ricerche internazionali consultate sull'argomento insegnanti e burnout comprese fra il 1986 e il 2012.

Leiter, Maslach (1986)³⁶: Questa riportata è la ricerca principale della Maslach, in cui propone il modello sul burnout. La ricerca è stata compiuta, però, non su insegnanti, ma su 52 infermiere. T

Friedman (2003)³⁷: lo studio investiga l'associazione tra l'autoefficacia percepita e il burnout degli insegnanti. E' stato somministrato un questionario *self-report* a 322 insegnanti Israeliani. L'autoefficacia era definita su un modello a tre dimensioni: compito, relazione e organizzazione; il burnout rilevato con il *Maslach Burnout Inventory* e le sue tre dimensioni. E' stato visto che la percezione di autoefficacia era inversamente correlato alla percezione del burnout: più era basso il senso di autoefficacia maggiore era la percezione di burnout.

³⁶ LEITER M. P., MASLACH C., *The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment*, «Journal of organizational behavior», 1988, Vol. 9, pp. 297-308

³⁷ FRIEDMAN I. A., *Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy*, «Social Psychology of Education», 2003, n. 6, pp. 191-215.

Fernet, Senecal, Guay, Marsh, Dowson (2008)³⁸: questa ricerca propone una misura validata della motivazione degli insegnanti su uno specifico compito.. Lo studio è stato fatto su 609 insegnanti della scuola primaria e secondaria nel Quebec (Canada). La ricerca è stata compiuta poiché la motivazione di un insegnante appare cruciale per un funzionamento ottimale della professione. All'interno della ricerca è stato rilevato anche il burnout attraverso la scala Maslach e l'autoefficacia di classe ed organizzativa. Per ultima anche la percezione della leadership

Steinhardt, Jaggars, Faulk, Gloria (2011)³⁹: la ricerca offre spunti di riflessione sul rapporto tra stress, burnout e sintomi depressivi. Il campione è di 267 docenti della scuola primaria e secondaria del Texas (USA) che abbiano ricevuto un premio speciale come insegnanti da parte delle associazioni di studenti. Sono state utilizzate scale per misurare la percezione dello stress cronico derivante dal lavoro, il *Maslach Burnout Inventory* e un questionario per misurare i sintomi depressivi.

Shen, Leslie, Spybrook, Ma (2011)⁴⁰: la ricerca parte dall'analisi dei dati raccolti nel 2003-2004 con i questionari nazionali somministrati a tutte le scuole pubbliche e private, in cui si raccolgono dati sui docenti, sul loro lavoro, l'esperienza, il salario, opinioni sui problemi della scuola, e anche questionari per le scuole dove si raccolgono dati sulla loro grandezza, sulla composizione di studenti e i programmi offerti. Lo scopo era di trovare una relazione tra la soddisfazione lavorativa e i principali background della scuola e i suoi processi.

Fernet, Guay, Senecal, Austin (2012)⁴¹: questo studio propone e testa un modello motivazionale per i cambiamenti intra individuali all'interno del burnout dei docenti. I partecipanti sono stati 806 docenti del Canada francese provenienti da scuola pubbliche elementari e superiori. Sono stati usati: la scala di rilevazione della motivazione sugli impegni lavorativi, l'autoefficacia di classe e del contesto di scuola; la percezione del

³⁸ FERNET C., SENEAL C., GUAY F., MARSH H., & DOWSON M., *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)*, Journal of Career Assessment, 2008, 16(2), 256–279.

³⁹ STEINHARDT M. A., SMITH JAGGARS S. E., FAULK K. E. & GLORIA C. T., *Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout*, Stress and Health, 2011, 27(5), pp. 420–429.

⁴⁰ SHEN J., LESLIE J. M., SPYBROOK J. K. & MA, X., *Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04*, American Educational Research Journal, 2011, Vol. 49, pp. 200–230.

⁴¹ Vedi nota 38.

sovraccarico lavorativo in classe; la percezione dei comportamenti distruttivi degli studenti; la percezione dell'autonomia decisionale nella classe; la percezione della leadership del dirigente; il burnout con il *Maslach Burnout Inventory*. Per quanto riguarda il burnout può essere accelerato da fattori motivazionali e dalle percezioni di alcuni aspetti del posto di lavoro. Interventi per ridurre le richieste o per aumentare le risorse dovrebbero riuscire a modificare la percezione degli insegnanti dell'ambiente di lavoro, almeno in termini di questi aspetti.

2.1.3. *Le ricerche europee sul burnout negli insegnanti*

Si riportano le più importanti ricerche europee consultate sull'argomento insegnanti e burnout dal 2007 al 2012.

Kokkinos (2007)⁴²: lo studio presenta l'intento di investigare l'associazione tra burnout, caratteristiche personali e job stressor nelle scuole primarie dell'isola di Cipro. Il campione è formato da 447 insegnanti della scuola primaria. I questionari somministrati riguardavano burnout, personalità e job stressor con raccolta di dati demografici e professionali. I risultati hanno dimostrato che sia la personalità che gli stressor relativi al lavoro sono associati alle dimensioni del burnout.

Betoret (2009)⁴³: lo studio esamina le risorse della scuola, l'autoefficacia degli insegnanti, gli stressor e il burnout. Il campione è stato composto da 724 insegnanti spagnoli della scuola primaria e secondaria. Da una parte gli stressor lavorativi hanno un effetto positivo e significativo sul burnout degli insegnanti, dall'altra è emerso che l'esaurimento emotivo ha un ruolo chiave nel spiegare il burnout degli insegnanti spagnoli.

Moya-Albiol, Serrano, Salvador (2010)⁴⁴: lo studio si propone di indagare il ruolo del burnout nelle risposte psicofisiologiche degli insegnanti

⁴² KOKKINOS C.M., *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers*, British Journal of Educational Psychology, 2007, n. 77, pp. 229-243.

⁴³ BETORET. F.D., *Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach*. Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology, 2009, 29 (1), pp. 45-68.

⁴⁴ MOYA-ALBIOL L., SERRANO M. Á., & SALVADOR A., *Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in Teachers*, Stress and Health, 2010, 26(5), pp. 382-393.

durante una giornata lavorativa. I sintomi analizzati sono stati pressione, battito cardiaco e livelli di cortisolo nella salivazione. L'influenza di un fisico maschile o femminile cambia spesso i risultati, ma alcuni sintomi (nel sistema vascolare) si correlano ad un maggiore livello di burnout.

Skaalvick, Skaalvick (2010)⁴⁵: lo studio si propone di testare la struttura fattoriale di una scala costruita in Norvegia per misurare l'autoefficacia degli insegnanti e per indagare la relazione tra la percezione degli insegnanti del contesto scolastico, l'autoefficacia, l'efficacia collettiva, il burnout, la soddisfazione lavorativa e le credenze sul fatto che fattori esterni possano mettere limitazioni al loro lavoro. I partecipanti sono stati 2249 insegnanti delle scuole primarie e secondarie norvegesi. Tra i risultati spicca il fatto che l'autoefficacia è negativamente correlata a tutte e due le dimensioni del burnout. La relazione con i genitori è il predittore più forte dell'autoefficacia e della dimensione della depersonalizzazione del burnout, mentre la pressione lavorativa per quanto riguarda il tempo è fortemente correlata con l'esaurimento emotivo.

Skaalvick, Skaalvick (2011)⁴⁶: lo studio esamina le relazioni tra le variabili del contesto scolastico e le sensazioni riguardo l'esaurimento emotivo, la soddisfazione lavorativa e la motivazione a lasciare la professione insegnante. I partecipanti sono stati 2569 insegnanti norvegesi della scuola primaria e secondaria.

Devos, Dupriez, Paquay (2012)⁴⁷: la ricerca indaga come l'ambiente di lavoro sia un predittore nei confronti dell'autoefficacia e dei sentimenti depressivi degli insegnanti. L'obiettivo della struttura scolastica predice sia l'autoefficacia che la depressione. Le interazioni collaborative con i colleghi sono correlate con una maggiore autoefficacia solo quando i nuovi insegnanti stanno vivendo qualche difficoltà o lavorano in un ambiente orientato solo verso elevati obiettivi di abilità. Lo studio è stato condotto su nuovi insegnanti nella comunità francese in Belgio.

⁴⁵ SKAALVIK E. M., & SKAALVIK S., *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*, Teaching and Teacher Education, 2010, 26(4), pp. 1059–1069.

⁴⁶ SKAALVIK E. M., & SKAALVIK S., *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion*, Teaching and Teacher Education, 2011, 27(6), pp. 1029–1038.

⁴⁷ DEVOS C., DUPRIEZ V., & PAQUAY L., *Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?*, «Teaching and Teacher Education», 2012, vol. 28(2), pp. 206–217.

Van Maele, Van Houtte (2012)⁴⁸: lo studio propone di trovare una relazione tra fiducia e soddisfazione degli insegnanti. La ricerca, condotta su 2091 negli 80 istituti superiori nelle Fiandre in Belgio, rivela che c'è un'associazione positiva tra la fiducia degli insegnanti negli studenti, nei genitori, nei colleghi e nei dirigenti e la soddisfazione.

2.1.4. Le ricerche nazionali sul burnout negli insegnanti

Le ricerche sul territorio italiano in tema di stress e burnout si collocano in un periodo che va dal 2003 al 2015. Sono state prese in considerazione le ricerche che si occupassero di insegnanti e professioni di aiuto.

Baiocco, Crea, Laghi (2003)⁴⁹: questa ricerca mira ad esaminare il livello di burnout nei diversi gruppi di operatori sociosanitari ma anche di rilevare gli specifici correlati psicologici che caratterizzano la loro personalità. Si suppone che il livello di burnout sia maggiore negli operatori che vivono più a stretto contatto con le persone (come ad esempio gli educatori di comunità o gli assistenti domiciliari). Il campione di riferimento è di 120 soggetti. La ricerca ha come obiettivi: verificare la validità di costruito della Maslach Burnout Inventory; verificare la presenza di eventuali punteggi ottenuti in funzione delle variabili indipendenti "anni di servizio", "status professionale" e "genere"; verificare quali predittori di personalità e di regolazione affettiva delle emozioni abbiano maggiore peso nel burnout. Come risultati ottenuti si rileva che: coloro che svolgono il lavoro da più anni, in questo specifico contesto di dedizione agli altri, risulta essere maggiormente esaurito a livello emotivo; la sindrome si manifesta in modo diverso a seconda della categoria professionale; non sono emerse invece differenze significative per la differenza di genere.

Lodolo D'Oria (2004)⁵⁰: la ricerca è partita dall'analisi dei verbali relativi agli accertamenti sanitari per l'inabilità al lavoro svolti dai Collegi

⁴⁸ VAN MAELE D., VAN HOUTTE M., *The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?*, Teaching and Teacher Education, 2012, 28, pp. 879-889.

⁴⁹ BAIOTTO R., CREA G., & LAGHI F., *Burnout, caratteristiche di personalità e regolazione nelle emozioni in operatori di professioni di aiuto*, «Orientamenti pedagogici», novembre-dicembre 2003, vol. 50, n. 6, pp. 1049-1065.

⁵⁰ LODOLO D'ORIA V., *Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti?*, «Medicina del Lavoro», 2004, n. 5

Medici nel periodo che va dal gennaio 1992 al dicembre 2003, riguardanti i lavoratori iscritti alle Casse Pensioni INPDAP residenti nella città di Milano. Si propone di osservare: la composizione della popolazione in base alla categoria professionale; la prevalenza delle patologie (in particolare psichiatriche) nelle diverse categorie professionali; severità delle patologie; eventuali differenze di prevalenza di patologie psichiatriche tra le categorie degli insegnanti divisi per livello di insegnamento. Le pratiche consultate sono state 3.447. E' emerso che non c'è differenza significativa tra l'età di uomini e donne, ma l'età degli insegnanti è significativamente superiore alle altre categorie professionali. Il sesso femminile è largamente rappresentato tra insegnanti e sanitari. Per gli insegnanti risulta una prevalenza significativamente maggiore di patologie psichiatriche, laringee e neoplastiche, che risulta essere doppio rispetto al complesso dei dipendenti pubblici. E' stata riscontrata anche una tendenza ad un'età più giovane tra gli insegnanti affetti da patologia psichiatrica non presente nelle altre categorie professionali. Il rischio di patologia psichiatrica non è legato al sesso, in quanto la distribuzione è uguale per maschi e femmine. Ne risulta che la categoria degli insegnanti è particolarmente esposta al rischio di sviluppare patologie psichiatriche oltre che le laringopatie. Si escludono i fattori dell'età e del sesso, facendo ricadere l'intero esito sulla professione esercitata. Fondamentale risulta che l'attenzione del settore medico-scientifico investa il lavoro dell'insegnante e non più solo l'ambito psicologico.

Lodolo D'Oria (2009)⁵¹: l'indagine ha coinvolto 1.295 insegnanti di dieci regioni italiane nell'anno scolastico 2008/09, ai quali è stato somministrato un questionario per indagare la loro consapevolezza del Disagio Mentale Professionale dei docenti, sulla loro esperienza personale in merito, comprese la capacità di riconoscerlo, prevenirlo e anche la conoscenza degli strumenti normativi per tutelare la propria salute. Ne è emerso che la categoria è scarsamente informata sui rischi di salute nel proprio lavoro, disinformata sui diritti e doveri circa il ricorso del dirigente scolastico alla visita medica collegiale (riconosciuta solo come mobbing) ed è anche sfiduciata nei confronti delle istituzioni, sindacati e mass media, che si occupa di denigrare la professione. E' necessario tenere in considerazione la continua femminilizzazione della categoria insieme all'età avanzata.

⁵¹ LODOLO D'ORIA V., *Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile*, «La medicina del Lavoro», 2009, n. 3.

Formella e Picano (2010)⁵²: è un'indagine quantitativa sui docenti della scuola dell'infanzia finalizzata ad analizzare quale incidenza possono avere i diversi fattori ambientali presenti nel contesto scolastico nel generare e sviluppare lo stress nei docenti. Nel caso particolare degli insegnanti, il semplice stress lavorativo, intrecciandosi a fattori individuali, organizzativi e culturali può condurre il lavoratore ad una condizione di sofferenza patologica e lavorativa che porta al burnout vero e proprio. I fattori legati alle caratteristiche individuali sono: le variabili socio-demografiche, la preparazione professionale, la motivazione professionale, lo scarso senso di autoefficacia, variabili di personalità, *coping*. I fattori ambientali: fattori istituzionali, legati alla comunità, gestione della classe, carico di lavoro, rapporti con i colleghi, rapporti con la dirigenza scolastica. Il campione è costituito da 40 insegnanti donne della scuola dell'infanzia comunale di Roma. La ricerca ha messo in luce da una parte la motivazione profonda delle insegnanti, dall'altra la fatica fisica ed emotiva e gli sforzi estenuanti derivanti dai molteplici fattori stressanti presenti nella quotidianità. Si propone di fornire alle insegnanti un adeguato supporto pedagogico, psicologico e didattico per poter fronteggiare al meglio il proprio lavoro. All'interno di questo contesto, le insegnanti potranno confrontarsi e condividere le proprie perplessità e difficoltà, promuovendo il benessere nella comunità scolastica.

Addimando e Pepe (2010)⁵³: lo scopo è indagare le valutazioni degli insegnanti italiani di scuola primaria in riferimento ai comportamenti difficili degli studenti e in relazione allo stress lavoro-correlato. In particolare si mira ad evidenziare le differenze tra gli insegnanti curricolari e gli insegnanti di sostegno. I partecipanti all'indagine sono stati 306 insegnanti di scuole pubbliche primarie di Milano e provincia. Come prima causa di stress entrambi i tipi di insegnanti riportano la facilità di distrazione degli studenti, mentre al secondo posto ci sono le difficoltà di apprendimento per gli insegnanti di sostegno mentre per gli insegnanti curricolari i comportamenti di contrarietà alle regole.

⁵² FORMELLA Z., & PICANO D., *Lo stress e l'insegnante: da un'indagine quantitativa a una proposta di intervento*, Orientamenti Pedagogici, marzo-aprile 2010 Vol. 57, n. 2, pp. 265-280.

⁵³ ADDIMANDO L., & PEPE A. *Comportamenti difficili degli studenti e stress degli insegnanti di scuola primaria*, «Psicologia dell'educazione», dicembre 2010, vol. 4, pp. 327-353.

Sartori e Rappagliosi (2011)⁵⁴: si propone di rilevare quali strategie di coping che gli insegnanti italiani mettono in atto per adattarsi alle nuove situazioni professionali e gestire gli eventi destabilizzanti, considerando anche la loro percezione di autoefficacia e la loro motivazione al lavoro. Sono stati coinvolti 254 insegnanti italiani di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Ne risulta che i docenti riescono ad accedere a risorse personali e relazionali. Le insegnanti più giovani sembrano essere maggiormente in grado di attivare queste risorse rispetto alle colleghe più anziane. Le femmine, poi, attivano strategie di scarica emotiva, al contrario dei maschi che tendono a non cercare aiuti esterni. Lo stesso vale per gli insegnanti più anziani, che tendono a cavarsela da soli.

Merola (2012)⁵⁵: è una ricerca che indaga quali situazioni concrete gli insegnanti identifichino come fonte di disagio e quali pratiche vengano messe in atto per superare il disagio stesso. La ricerca ha previsto interviste narrative su un campione di 50 insegnanti dei vari ordini di scuola. Gli insegnanti hanno indicato quali possano essere le buone pratiche di supporto alla quotidianità e sono spesso riconducibili a competenze emozionali e relazionali, non solo abilità didattiche.

Fiorilli, De Stasio, Benevene, Iezzi, Pepe e Albanese (2015)⁵⁶: la ricerca mira a validare la versione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI) attraverso la somministrazione del questionario ad un campione di 1.497 insegnanti di tutti gli ordini di scuola. Le ipotesi mirano ad indagare la correlazione tra burnout e l'autoefficacia degli insegnanti nonché l'impegno lavorativo inteso come una forza positiva opposta al burnout.

⁵⁴ SARTORI R., RAPPAGLIOSI M.R., *Stress e insegnamento: contributo all'indagine sulle strategie di coping degli insegnanti in Italia*, Aprile 2011, ECPS Journal 4/2011.

⁵⁵ MEROLA C., *Oltre il disagio professionale degli insegnanti: alimentare le sorgenti della cura*, Orientamenti Pedagogici, luglio-agosto-settembre 2012, Vol. 59, n.3, pp. 493-506.

⁵⁶ FIORILLI C., DE STASIO S., BENEVEVE P., IEZZI D.F., PEPE A., ALBANESE O., *Copenhagen Burnout Inventory (CBI): a validation study in an italian teacher group*, «TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology», December 2015, n. 4 vol. 22, pp. 537-551.

2.2. L'autoefficacia

La società attuale è basata sulla conoscenza ed è in continua trasformazione, le prospettive future dipendono dalla capacità di evolversi e rinnovarsi continuamente. È essenziale che le persone siano in grado di guidare se stesse, il che rappresenta un ruolo chiave nel lavoro.

La salute umana dipende molto dalle abitudini dello stile di vita e dalla qualità dell'ambiente, avere quindi un controllo sulle abitudini rilevanti può permettere di vivere più a lungo e in condizioni di benessere. Se si fornissero alle persone i mezzi per gestire le abitudini e per creare ambienti fisici e sociali più salubri si avrebbe uno sviluppo dell'autoefficacia.

La tecnologia internet ha modificato i processi sociali e politici. Essa fornisce ampie opportunità di coinvolgimento partecipativo in questioni di forte interesse sociale nonché risulta un mezzo intuitivo per mobilitare l'opinione pubblica e le azioni collettive per promuovere i cambiamenti auspicati a livello di politiche e pratiche sociali.

Il nostro sistema del sé è composto da una triade composta da comportamento, fattori personali interni e dall'ambiente esterno. Una prima distinzione necessaria è quella tra autoefficacia e autostima. Sono entrambe percezioni di noi stessi, ma l'autostima riguarda giudizi di valore personale, mentre l'autoefficacia riguarda i giudizi di capacità personali. Non c'è un legame ben definito fra le due, di solito tendiamo ad investire in attività che ci riescono bene e ci gratificano. Possiamo sentirci non capaci (inefficaci) in qualcosa e non avere una bassa autostima per questo, ma solo consapevolezza dei nostri limiti. Ma per riuscire bene in qualcosa serve molto di più che una buona autostima.

L'autostima, infatti, può derivare da un'autovalutazione basata sul possesso di attributi culturalmente investiti di un valore positivo o negativo. Il senso del valore personale è influenzato anche dagli stereotipi culturali. I mezzi che ogni individuo possiede (abilità cognitive, comportamenti, emozioni e motivazioni) permettono all'individuo di agire nelle situazioni, ma i risultati dipendono dalla qualità dell'utilizzo dei mezzi a disposizione oltre che alle potenzialità dei mezzi stessi. Chi ha gli stessi mezzi può agire in modo diverso, anche perché le persone affrontano situazioni che raramente (se non mai) sono del tutto simili.

Il senso di autoefficacia ha un ruolo fondamentale, poiché influenza la scelta delle attività e il livello di motivazione, da un importante contributo all'acquisizione delle strutture di conoscenze su cui si fondano le abilità. Le convinzioni di efficacia personale regolano la motivazione,

modellando le proprie aspirazioni e i risultati previsti per i propri sforzi. Il buono o cattivo uso delle capacità personali dipende dalla sicurezza con cui vengono affrontati e gestiti i compiti difficili.

Il sistema delle convinzioni di efficacia non sono un tratto generale ma un insieme differenziato di convinzioni su di sé collegate a sfere di funzionamento distinte. Non riguardano solo il controllo delle azioni ma anche l'autoregolazione dei processi di pensiero, delle motivazioni e degli stati affettivi e fisiologici.

L'efficacia è la capacità generativa in cui le sotto-abilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali devono essere organizzate e coordinate adeguatamente per assolvere ad una infinità di scopi. Le convinzioni di efficacia si ripercuotono sui processi di pensiero, sul livello e la persistenza di motivazione e sugli stati emotivi: tutti questi elementi contribuiscono in modo rilevante al tipo di prestazione realizzata. Le persone che dubitano delle proprie capacità cadono più facilmente in preda allo stress e alla depressione.

Le convinzioni circa la propria efficacia personale vengono costruite attingendo da quattro fonti di informazioni principali: le esperienze comportamentali dirette di gestione efficace, le esperienze vicarie, la persuasione verbale e gli stati fisiologici e affettivi.

Gli stati negativi come la tristezza, l'ansia e la depressione avvengono quando ci si sente incapaci di produrre risultati a cui si dà molto valore fino ad arrivare alla mancanza di speranza per il futuro o a distorsioni negative, soffermandosi solo sugli insuccessi piuttosto che sui successi.

Le persone sono in parte il risultato del loro ambiente, le scelte che compiono sono influenzate dalle convinzioni relative alle proprie capacità. Tanto più elevato è il senso di autoefficacia, tanto più impegnative saranno le attività che si scelgono di intraprendere. Solo quando una persona ha scelto di impegnarsi in una attività che mobilita il proprio impegno, allora genera le strategie d'azione necessarie e le possibili soluzioni, provando euforia, ansia o depressione per il modo in cui sta agendo

2.2.1. L'autoefficacia nella scuola secondo Bandura

La scuola può essere vista come una agenzia necessaria per sviluppare l'autoefficacia negli studenti. Un forte senso di autoefficacia favorisce un alto livello di motivazione, il successo scolastico e lo sviluppo dell'interesse per le materie scolastiche.

Gli obiettivi fondamentali dovrebbero essere: trasmettere agli alunni le abilità auto-regolative necessarie affinché essi si istruiscano da sé, promuovendo l'apprendimento per tutta la vita.

Buona parte dell'apprendimento avviene al di fuori dell'apprendimento formale in classe. Lavorare con gruppi di livello all'interno della scuola sminuisce sempre di più gli alunni meno dotati e li fa regredire, mentre un insegnamento individualizzato permette a tutti di arricchire le competenze personali che si ripercuotono poi su quelle sociali.

Per quanto riguarda gli insegnanti, le convinzioni nella loro efficacia determinano parzialmente il modo in cui strutturano le loro attività scolastiche in classe e come modellano le valutazioni che gli studenti fanno delle loro capacità intellettive.

Quelli che hanno un alto senso di efficacia operano convinti che si possa insegnare anche agli studenti difficili e contrastare le influenze negative, creano ambienti favorevoli, riescono meglio nelle spiegazioni, nelle discussioni e nella gestione della classe. Al contrario gli insegnanti con un basso senso di efficacia credono di poter fare ben poco se gli studenti non sono motivati e creano ambienti che danneggiano.

Il senso di efficacia di un insegnante è particolarmente influente sui bambini piccoli perché le convinzioni di questi sulle loro capacità sono ancora relativamente instabili. Le convinzioni relativamente alla propria efficacia sono un predittore molto più forte negli studenti più giovani rispetto a quelli più grandi.

Bandura affronta anche la questione del burnout. Lo cita come la reazione agli stressor scolastici prolungati che comprendono un esaurimento fisico ed emozionale, spersonalizzazione e perdita di qualunque senso di successo personale. Una buona autoefficacia dirige gli sforzi alla soluzione dei problemi. Una cattiva autoefficacia fa sì che l'insegnante cerchi di evitare di avere a che fare con problemi scolastici e diriga gli sforzi nel tentativo di lenire il proprio disagio emozionale, trascorrendo meno tempo sulle materie in cui si sentono meno efficaci. Il senso di autoefficacia, infatti, non è uniforme e può variare da una materia ad un'altra, a seconda dei propri ambiti di conoscenza.

L'autoefficacia risulta essere qualcosa di più che la capacità di trasmettere la materia, è anche parzialmente determinata dalla capacità di mantenere una classe ordinata che favorisca l'apprendimento, dal ricorrere a risorse disponibili e dal coinvolgimento dei genitori e dal saper contrastare le influenze sociali che pregiudicano l'impegno degli studenti a scuola.

Gli insegnanti operano collettivamente in un sistema sociale interattivo e le scuole riflettono i più estesi mali sociali ed economici della società di appartenenza, che influenzano l'educabilità degli studenti e mettono in crisi l'ambiente scolastico.

2.2.2. *Caprara e l'autoefficacia*

L'autoefficacia percepita corrisponde alla convinzione che l'individuo ha di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni e aspetti del proprio funzionamento psicologico e sociale. Si tratta di percezioni e di convinzioni che rispecchiano le proprietà della mente di operare come un sistema autoreferenziale, nonché della persona di riflettere su se stessa e di imparare dall'esperienza.

Le convinzioni di autoefficacia sono i più prossimi indicatori dell'agentività umana, ossia la capacità di operare in modo consapevole di sé in accordo con il raggiungimento di obiettivi secondo gli standard personali.

I questionari che servono a rilevare l'autoefficacia dovrebbero riflettere il costrutto ed essere in grado di rilevare la capacità percepita, ossia quello che si è in grado di fare e non cosa si vorrebbe fare, che equivarrebbe all'intenzionalità.

Il senso della propria autoefficacia riveste un ruolo chiave, poiché influenza il comportamento non soltanto direttamente ma anche mediante l'influenza che esercita su altre importanti determinanti sociali come obiettivi e aspirazioni, percezioni di ostacoli e opportunità nell'ambiente sociale, aspettative di risultato e perseveranza di fronte agli ostacoli. Le stime di autoefficacia percepita riflettono il livello di difficoltà che gli individui ritengono di poter superare. Se il livello è basso, molte persone avranno un livello elevato di autoefficacia.

L'efficacia personale percepita si è mostrata un fattore rilevante nelle risposte a pressioni lavorative e nel prevenire lo stress e il burnout. Le convinzioni di efficacia personale rappresentano un predittore significativo della prestazione lavorativa, la relazione tra autoefficacia e prestazione è moderata dalla complessità del compito e dal luogo dove viene messa in atto la prestazione. Interessanti osservare come più elevata sarà l'efficacia collettiva e maggiore saranno le aspirazioni e gli investimenti motivazionali delle persone, la loro resistenza nelle difficoltà e allo stress, l'attaccamento all'organizzazione e i livelli di prestazione. Può essere utile condividere gli incidenti critici frequentemente riscontrati e individuare i comportamenti adottati per affrontarli, in modo da condi-

vedere gli scenari possibili di soluzione e selezionare i comportamenti con maggior successo.

2.3. Il clima di scuola

Nel paragrafo delle ricerche sugli insegnanti, sono già state evidenziate le cause esterne che contribuiscono ad un clima negativo riguardo al mestiere del docente. E' chiaro, ormai, come le forti pressioni disposte dalla televisione, dai giornali e da internet stiano rovinando la salute degli insegnanti, sminuendo agli occhi della popolazione il lavoro stesso.

All'interno di una scuola, però, si annidano le principali fonti di stress, già citate (vedi par. 1.3.2). Il complesso intreccio di dinamiche tra insegnanti, colleghi e dirigenza, offrono una visione completa del cosiddetto "clima di scuola", ma soprattutto contribuiscono all'efficacia dell'istituto stesso nei risultati degli studenti⁵⁷. In questo contesto non si tratta di capire cosa succeda all'interno delle classi tra studenti e insegnanti, ma all'interno dell'istituto quali aspetti possano migliorare o peggiorare il lavoro di un docente. All'interno di questo gruppo di variabili, troviamo, ad esempio, l'adeguatezza delle risorse disponibili (come materiale scolastico o tecnologico), se la scuola sia propositiva nei confronti di cambiamenti anche innovativi; gli interessi professionali dei docenti verso l'aggiornamento; la affiliazione tra i docenti; la condivisione della mission dell'istituto; la pressione lavorativa e quindi il rapporto con la dirigenza; la responsabilizzazione, il modo in cui i docenti prendono decisioni all'interno della scuola.

Anche nelle ricerche internazionali come il *Talis* o i questionari Ocse-Pisa sono presenti domande sul clima di scuola. Nel *Talis*⁵⁸ vengono indagate le risorse, il clima interno e l'autonomia dei docenti all'interno della scuola. Nell'Ocse-Pisa⁵⁹ si raccolgono informazioni sulle caratteri-

⁵⁷ FISCHER D. AND FRASER B., *Validity and use of the School -Level Environment Questionnaire*, Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, Boston, April 1990, Educational resources information center (ERIC).

⁵⁸ OECD, *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, 2014.

⁵⁹ OECD, *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, Paris, OECD Publishing, 2014.

stiche delle scuole che potrebbero essere associate poi a differenze nei punteggi fra i diversi sistemi scolastici.

Capitolo terzo

La ricerca

3.1. Scelta del problema e definizione delle ipotesi

Il burnout degli insegnanti è un fenomeno ampiamente indagato a livello internazionale, ma poco si sa di cosa avviene nelle scuole italiane. Le ricerche principali riportate nel capitolo primo (*Talis, Education at a glance, Eurydice Report* e *Iard*) ci danno una visione oggettiva della situazione della categoria degli insegnanti italiani e del sistema educativo in cui sono immersi. Con le ricerche presentate nel paragrafo 2.1.4. si indaga più a fondo il fenomeno del burnout nel contesto italiano, cercando relazioni con l'autoefficacia, o analizzando i fattori ambientali che possano generare stress, o ancora indagando le situazioni concrete fonte di disagio.

Ne esce una categoria di docenti in difficoltà, scarsamente informata sui rischi di salute e del lavoro stesso, sfiduciata nei confronti delle istituzioni, dei sindacati e dei mass media.

Soprattutto i mass media creano confusione nella società di oggi, riportando fatti di cronaca che screditano la professione docente, dove si vedono genitori che prevaricano i docenti ma anche maestre che picchiano i piccoli alunni. Quello che manca è un'oggettiva visione della situazione. Cosa avviene davvero nelle scuole italiane?

La scelta di indagare più a fondo il burnout dei docenti italiani nasce proprio dalla necessità di una maggiore chiarezza sull'argomento e di dati oggettivi soprattutto in vista del riconoscimento della professione come usurante, con effetti sulla richiesta di pensionamento anticipato di cui potrebbero usufruire tutti i docenti. Se venisse dimostrato che l'usura psicofisica è reale, si potrebbero, forse, evitare tante situazioni che ormai sono all'ordine del giorno e rappresentano una categoria di lavoratori stanca e stressata. La salute degli insegnanti è fondamentale per la crescita delle nuove generazioni.

Fatte queste premesse, le domande della ricerca sono:

- 1) Qual è il livello di burnout nei docenti italiani?
- 2) Come è legato il burnout all'autoefficacia degli insegnanti?
- 3) Come è legato il burnout al clima di scuola in cui vive un docente?
- 4) Quali variabili aumentano il burnout?

5) Quali sono gli elementi che creano maggior disagio agli insegnanti?

Per rispondere a queste domande di ricerca si propongono le seguenti ipotesi:

1. tra gli insegnanti con un elevato livello di burnout non ci sono differenze di genere;
2. i docenti che hanno un alto livello di burnout appartengono a tutti gli ordini di scuola;
3. i docenti che insegnano da un maggiore numero di anni hanno un livello più elevato di burnout;
4. i docenti che hanno un alto livello di autoefficacia hanno un basso livello di burnout;
5. i docenti che vivono in un clima di scuola positivo hanno un livello basso di burnout
6. i docenti che vivono in un clima di scuola positivo e hanno un alto livello di autoefficacia hanno i livelli più bassi di burnout.

Per poter verificare queste ipotesi sono necessari dati quantitativi sul livello di burnout, sull'autoefficacia e sul clima di scuola, ma soprattutto sulle variabili indipendenti sugli insegnanti, come l'età, il genere, il grado di scuola, gli anni di insegnamento.

Verranno poi previste delle domande a risposta aperta per chiedere alcune opinioni agli insegnanti per quanto riguarda le situazioni di disagio che vivono con gli studenti, con i colleghi, con i genitori e con l'amministrazione.

I dati verranno raccolti con un questionario online.

Nei prossimi paragrafi verrà presentata per intero la modalità di costruzione del questionario completo e della raccolta dati.

3.2. Costruzione del questionario

Si è partiti prendendo in esame i questionari che affrontassero i temi del burnout, dell'autoefficacia e del clima di scuola. Per la costruzione dello strumento sono stati consultati molti questionari internazionali e nazionali, che ha portato alla formulazione di varie ipotesi. Inizialmente si era pensato anche di indagare il rapporto con la dirigenza e lo stress o il benessere scaturente.

3.2.1. *Costruzione parte introduttiva*

Per la parte introduttiva, necessaria per raccogliere le variabili di sfondo, è stato preso in considerazione tutto ciò che potesse essere necessario sapere su un insegnante. Da subito si è resa necessaria la divisione tra: variabili personali, come ad esempio, genere, età, ordine di scuola, background di studi; variabili relative al lavoro docente come ad esempio la situazione contrattuale, gli anni di precariato, la situazione scolastica dell'anno in corso, numero di studenti per classe, partecipazione o meno in ruoli attivi, presenza di aiuti esterni nella scuola.

Sono state volutamente escluse domande nella parte personale di livello molto personale, come ad esempio l'uso o meno di farmaci o il consumo di fumo e alcol. Questa tipologia di domanda era presente in alcuni questionari (vedi Lodolo D'Oria e Laghi). La decisione è stata presa poiché non si sarebbero indagati gli aspetti medici della vita personale degli insegnanti, ma più nel dettaglio tutto ciò che ruotasse intorno alla vita scolastica.

Sono state inserite domande sul documento di valutazione dei rischi della scuola, poiché era interessante sapere se gli insegnanti erano a conoscenza del fatto che all'interno di quel documento dovrebbero esserci le indicazioni per la salute degli insegnanti dell'istituto.

Altra domanda importante era per conoscere il numero medio di ore in più che ogni docente svolge di regola oltre il proprio orario contrattuale, il cosiddetto "lavoro sommerso" e non retribuito.

Sono state previste 3 domande aperte nella parte introduttiva per chiedere ai docenti cosa li gratificasse di più nel rapporto con gli studenti, cosa gli piacesse dell'ambiente di lavoro e cosa condividessero con i colleghi, per sollecitare l'attenzione sugli argomenti trattati poi successivamente.

3.2.2. *Questionari validati presi in esame*

Di seguito sono riportati quelli visionati nel dettaglio, tra cui poi sono stati selezionati quelli per la mia ricerca.

*Maslach Burnout Inventory*⁶⁰. E' il primo strumento costruito per valutare il burnout dei lavoratori. Esistono varianti tradotte ad hoc per differenti tipi di utenti, dagli operai ai docenti.

*Copenhagen Burnout Inventory Kristensen*⁶¹. E' stata scelta la versione italiana validata da Avanzi, Balducci e Fraccaroli. E' composto da tre parti in cui si indaga l'esaurimento (sia fisico che emotivo) della persona in generale, legato al lavoro e legato all'utenza.

*Ohio State Self Efficacy Scale*⁶². Il questionario, specifico per i docenti, ha una versione completa composta da 24 item. Indaga l'efficacia di gestione degli studenti, l'efficacia nelle pratiche didattiche e l'efficacia nella gestione del gruppo classe.

*Supervisory Syles Inventory*⁶³. E' un test nato per i supervisori, ma è stato utilizzato anche per la Dirigenza (ad esempio all'interno di un'azienda). Erano stati selezionati solo 10 dei 33 item.

*Stressor multi-level context scale*⁶⁴. E' stato usato in una ricerca sugli insegnanti spagnoli (che hanno una situazione lavorativa simile la sistema italiano). Mi ero interessata alla parte in cui analizza i fattori dello stress, tra cui la percezione dell'Amministrazione.

*Maugeri Stress Index*⁶⁵. E' un test costruito per la valutazione dello stress lavoro-correlato nei lavoratori, ma non specifico per la scuola. Non ho usato questo test, in quanto non è stato mai usato su insegnanti ed è stato costruito dall'unione di altri tre questionari scelti dall'autore.

⁶⁰ MASLACH C., JACKSON S., *MBI: Maslach burnout inventory: manual; adattamento italiano a cura di Saulo Sirigatti e Cristina Stefanile*, Firenze, Organizzazioni speciali, 1993.

⁶¹ Vedi nota 60

⁶² TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A., *Teacher efficacy: Capturing and elusive construct*. Teaching and Teacher Education, 2001, Vol.17, pp. 783-805.

⁶³ FRIEDLANDER, MYRNA L.; WARD, LINDA G., *Development and validation of the Supervisory Styles Inventory*, Journal of Counseling Psychology, 1984, Vol 31 n°4, pp. 541-557.

⁶⁴ BETORET. F.D., *Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach*. Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology, 2009, 29 (1), pp. 45-68.

⁶⁵ GIORGI, I., BAIARDI, P., TRINGALI, S., CAMNDURA, S.M., GARDINALI, F., GRIGNANI, E., BERTOLOTTI, G., IMBRIANI, M., *Il Maugeri Stress Index questionnaire per la valutazione dello stress lavoro correlato*, Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia, 2011, Supplemento B, Vol. 33, n. 3, pp. B78-B84.

*Questionario della ricerca Dott. Vittorio Lodolo D'Oria*⁶⁶. La ricerca del Dottor Lodolo D'Oria è una delle poche specifiche sul burnout nei docenti della scuola italiana. Il questionario è stato proposto ai docenti successivamente alla lettura del report dello studio Getsemani, uno studio sul disagio mentale degli insegnanti.

Teacher Self Efficacy Scale (Schwarzer): deriva dall'originale questionario di Bandura, è composto da 10 item con risposta a scala Likert a 4 intervalli da "mai" a "sempre".

*School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)*⁶⁷: definito anche "Clima di scuola". E' composto da 56 item, divisi in 8 scale: supporto studenti, affiliazione (rapporto con i colleghi), interesse professionale, condivisione della missione, responsabilizzazione, innovazione, adeguatezza risorse, pressione lavorativa. Le risposte sono da riportare su una scala Likert a 5 intervalli da "Molto in disaccordo" a "Molto d'accordo".

3.3. Questionario definitivo

Il questionario definitivo usato consiste in sei aree così suddivise

⁶⁶ LODOLO D'ORIA V., POCATERRA R., & POZZI S., *La percezione del burnout nella classe docente: risultati della ricerca nazionale su 1.252 insegnanti*, Espresso, settembre 2003.

⁶⁷ FISCHER D. AND FRASER B., *Validity and use of the School -Level Environment Questionnaire*, Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, Boston, April 1990, Educational resources information center (ERIC).

| AREA | DIMENSIONI | NUMERO ITEM | FONTE |
|---------------------------------|---|-------------|--|
| Personale | Dati socio-grafici personali | 10 | Costruito ad hoc |
| | Dati socio-grafici relativi al lavoro docente | 19 | |
| Scuola | Chiuse | 14 | Costruito ad hoc |
| | Aperte | 3 | |
| Burnout | Personale | 6 | CBI (2005) |
| | Lavoro | 7 | |
| | Utenza | 6 | |
| Autoefficacia insegnante | Autoefficacia | 10 | Teacher Self-Efficacy Scale (adattamento di Schwarzer 2008) |
| Clima di scuola | Supporto studenti | 7 | School-Level Environment Questionnaire (SLEQ, adattamento Cede 2000) |
| | Affiliazione | 7 | |
| | Rapporto colleghi | 7 | |
| | Accordo di missione | 7 | |
| | Empowerment | 7 | |
| | Innovazione | 7 | |
| | Risorse adeguate | 7 | |
| Pressione lavorativa | 7 | | |
| Domande aperte | Disagio gestione classe | 1 | Costruito ad hoc |
| | Disagio rapporto colleghi | 1 | |
| | Disagio rapporto genitori | 1 | |
| | Disagio amministrazione | 1 | |
| | Proposte per migliorare il lavoro | 1 | |

Tabella 3.1: Aree e dimensioni dello strumento costruito

E' stata definitivamente abbandonata l'idea iniziale di comprendere anche domande legate alla dirigenza, soprattutto perché nessun questionario già validato corrispondeva all'esigenza di indagare lo stress o il benessere relativo al rapporto con la dirigenza all'interno della scuola. Erano stati visionati questionari in cui la dirigenza corrispondesse a si-

tuazioni aziendali o a dirigenti intesi come responsabili di settore, situazioni che sono di gran lunga differenti dal mondo della scuola.

Per quanto riguarda la scelta del *Copenhagen Burnout Inventory*, le motivazioni sono state date nel paragrafo 2.1.1, e la scelta è stata fatta nonostante il *Maslach Burnout Inventory* sia il più usato nelle ricerche empiriche.

Per l'autoefficacia si è scelto di usare il questionario validato per gli insegnanti che indagasse non il rapporto con gli studenti, ma la percezione dell'insegnante del proprio essere docente e del suo modo di risolvere le situazioni problematiche quotidiane.

Per il clima di scuola si è scelto un questionario lungo, 56 item, ma il più completo, soprattutto dal punto di vista delle scale proposte. Esiste anche una versione ridotta, che però è stata esclusa, in quanto le domande presenti escludevano alcune delle questioni ritenute più importanti da indagare. In particolare sono affrontate anche questioni legate alla dirigenza e alla presenza di risorse all'interno della scuola.

3.4. La piattaforma online

E' stato deciso di proporre il questionario in versione digitale, ed in particolare online. Si era inizialmente deciso di usare la piattaforma di Google che rende possibile la costruzione di *survey* online a costo zero. Non era però possibile rendere chiuso il questionario, quindi l'unica possibilità era renderlo pubblico, senza poter controllare se un docente lo compilasse più volte.

La scelta, però, è ricaduta sulla piattaforma a disposizione del Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e di socializzazione, *Lime-Survey*, una piattaforma gratuita, ma con a disposizione i server del Dipartimento per salvare i dati.

Servizio survey on-line - Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma

Effettuare prima il login.

Nome utente

Password

Lingua

Login

Si è dimenticata la password?

Figura 3.2: Schermata principale di accesso alla piattaforma

Ho seguito un seminario di due giorni a febbraio 2014 presso Dipartimento a cura del Prof. Presaghi per imparare ad usare al meglio il software e la piattaforma e come si costruisce effettivamente il questionario imparando anche a creare vincoli a cascata tra le domande (cosa che non era possibile con Google Moduli).

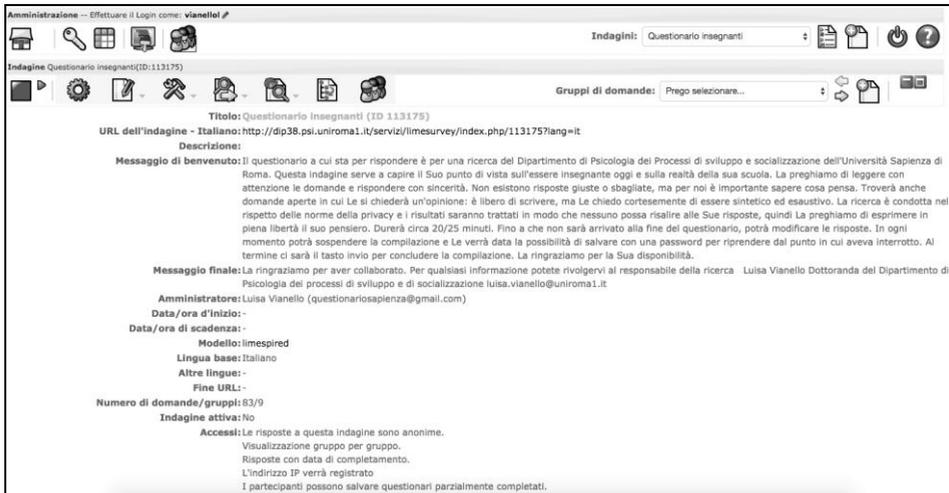


Figura 3.3: Schermata principale del questionario

Dalla schermata principale ho creato i gruppi di domande per dividere le varie sezioni di riferimento. All'interno di ognuna, poi, ho inserito le domande specifiche.



Figura 3.4: schermata con sezioni domande



Figura 3.5: Schermata con domande della sezione Anagrafica

Con questo software è stato possibile creare il panel di identificativi a cui è stato attribuito un token dal sistema. Una volta costruito il panel era possibile mandare gli inviti, per cui ogni insegnante avrebbe ricevuto nella propria casella di posta elettronica il link per rispondere al questionario in autonomia.

Era possibile costruire il questionario in momenti successivi, ma una volta concluso e messo online non era più possibile modificarlo né compilarlo nuovamente. Altra importante possibilità offerta dal software è stata l'impossibilità di modificare le domande una volta che l'indagine fosse stata lanciata, ma al contrario è stato possibile aggiungere nuovi identificativi al panel.

E' stato poi scelto il layout in uscita per i docenti, il più chiaro e semplice possibile, per permettere a tutti di rispondere con facilità, anche a quelli con un livello basso di familiarità con i questionari online, o con il computer in generale.

Ogni domanda ha un asterisco rosso, il che indica l'obbligatorietà della risposta. Quindi si è preferito perdere qualcuno che abbandonasse per la lunghezza del questionario, piuttosto che avere molti mancanti. Questo valeva soprattutto per analizzare il burnout in relazione alle domande iniziali.

Come primo passo è stato costruito l'intero questionario, partendo dalla schermata introduttiva di presentazione della ricerca e successivamente una pagina per la delibera per la privacy.

A quel punto chi non avesse voluto partecipare per ulteriori dubbi, era libero di negare il consenso e l'indagine è stata considerata conclusa.

Sapienza - Università degli studi di Roma
 Facoltà di Medicina e Psicologia
 Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
Responsabile del progetto: Luisa Vianello

*

Modulo di consenso informato per la partecipazione alla ricerca.

Prima di decidere liberamente se vuole partecipare a questo studio, LEGGA ATTENTAMENTE questo consenso informato e ponga al responsabile della ricerca tutte le domande che riterrà opportune al fine di essere pienamente consapevole degli scopi, delle modalità di esecuzione dell'esperimento e dei possibili inconvenienti connessi.

La preghiamo di ricordare che questo è un progetto di ricerca e che la sua partecipazione è completamente volontaria. Lei potrà interrompere il questionario in ogni momento.

Scopo dello studio: la ricerca è volta ad indagare lo stato di stress dei docenti in relazione ad alcuni elementi come il clima di scuola.

Procedura: il suo compito è quello di rispondere nel modo più sincero possibile alle domande che le verranno poste. Per il completamento di tutte le domande è previsto un tempo massimo di 25 minuti. Le informazioni che Lei fornirà saranno utilizzate solo come dato aggregato a fini statistici per verificare le ipotesi scientifiche alla base dello studio. In caso di pubblicazione dei risultati dello studio, l'identificazione dei partecipanti sarà resa impossibile in accordo alle leggi della privacy ed in conformità al Decreto Legislativo 30 giugno 2003 n. 196 "Codice in materia di protezione dei dati personali".

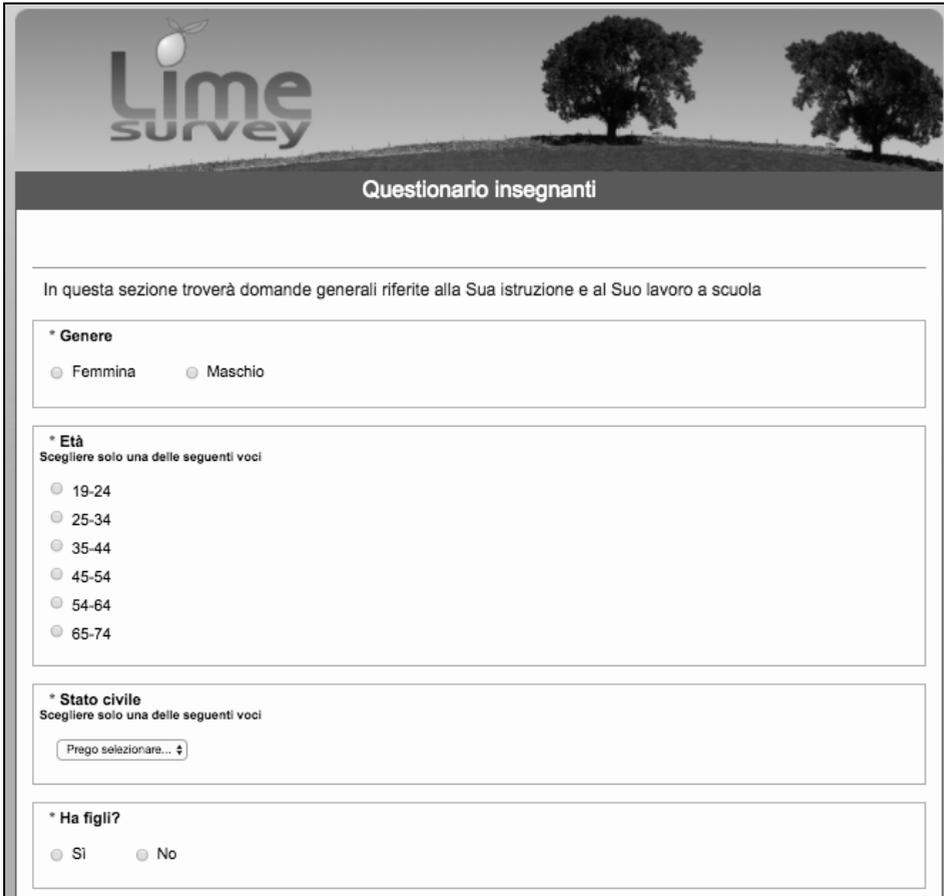
Accetto di partecipare:

Sì No

Figura 3.6: Schermata accettazione privacy

Per chi avesse accettato, lo strumento di rilevazione sarebbe stato suddiviso in cinque sezioni:

- le variabili di sfondo, suddivise in due pagine per una maggiore facilità di lettura, con domande di diverso tipo (S/N; risposta multipla con formato selezionabile con click o con una tendina; risposte aperte);

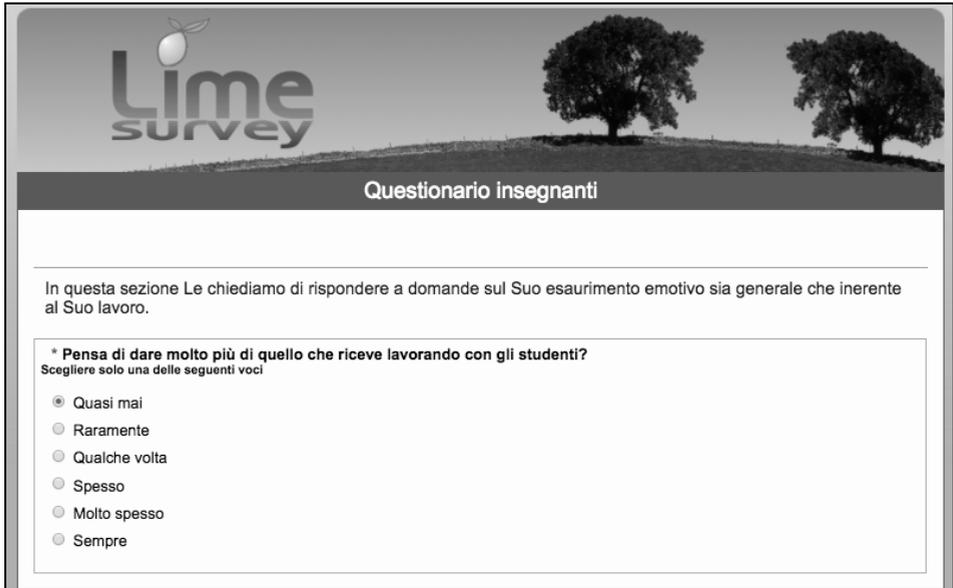


The screenshot shows a web-based questionnaire titled "Questionario insegnanti" (Teachers Questionnaire) by Lime Survey. The header features the Lime Survey logo and a background image of two trees on a hill. Below the title, a message states: "In questa sezione troverà domande generali riferite alla Sua istruzione e al Suo lavoro a scuola" (In this section you will find general questions related to your education and your work at school). The questionnaire consists of four sections, each with a title and a list of radio button options:

- * Genere** (Gender):
 - Femmina (Female)
 - Maschio (Male)
- * Età** (Age):
Scegliere solo una delle seguenti voci (Choose only one of the following options)
 - 19-24
 - 25-34
 - 35-44
 - 45-54
 - 54-64
 - 65-74
- * Stato civile** (Marital status):
Scegliere solo una delle seguenti voci (Choose only one of the following options)
 - Prago selezionare... (Please select...)
- * Ha figli?** (Do you have children?):
 - Sì (Yes)
 - No (No)

Figura 3.7: Schermata con le prime domande

- il *Copenhagen Burnout Inventory* in una sola schermata, ma con le domande impostate random, per cui ogni utente avrebbe trovato le domande mischiate in un ordine diverso, per permettere una maggiore oggettività di risposta alle domande per ogni scala (personale, lavorativa, relativa all'utente);



Lime survey

Questionario insegnanti

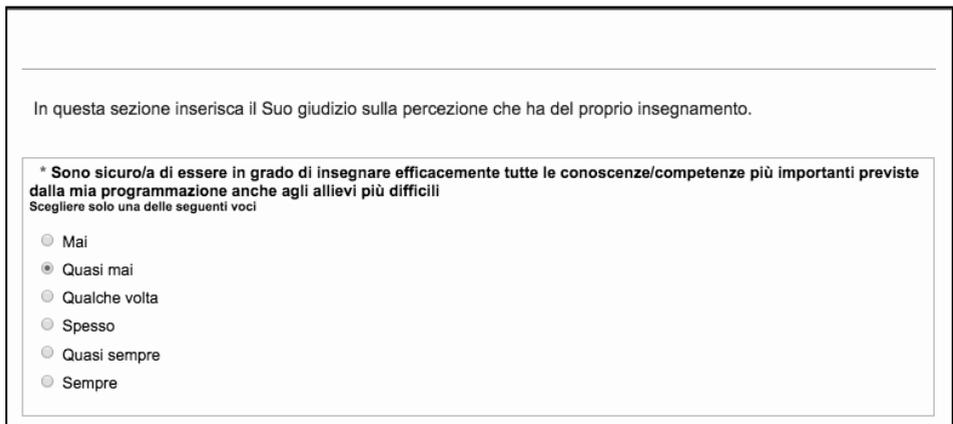
In questa sezione Le chiediamo di rispondere a domande sul Suo esaurimento emotivo sia generale che inerente al Suo lavoro.

*** Pensa di dare molto più di quello che riceve lavorando con gli studenti?**
Scegliere solo una delle seguenti voci

- Quasi mai
- Raramente
- Qualche volta
- Spesso
- Molto spesso
- Sempre

Figura 3.8: Schermata con una domanda del CBI

- il *Teacher Self Efficacy Scale*, anche questo in una unica schermata;



In questa sezione inserisca il Suo giudizio sulla percezione che ha del proprio insegnamento.

*** Sono sicuro/a di essere in grado di insegnare efficacemente tutte le conoscenze/competenze più importanti previste dalla mia programmazione anche agli allievi più difficili**
Scegliere solo una delle seguenti voci

- Mai
- Quasi mai
- Qualche volta
- Spesso
- Quasi sempre
- Sempre

Figura 3.9: Schermata con una domanda sull'autoefficacia

- lo *School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)*, in tre differenti schermate;

Nella mia scuola...

| * | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né d'accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ci sono molti studenti fortemente indisciplinati | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ricevo raramente incoraggiamenti dai colleghi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gli insegnanti discutono spesso tra di loro strategie e metodi di insegnamento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Il preside e/o i suoi collaboratori verificano spesso se gli insegnanti svolgono correttamente i compiti a loro affidati | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Figura 3.10: Schermata con alcune domande dello SLEQ

- un'ultima pagina per le cinque domande aperte finali; alla fine della compilazione l'insegnante ha ricevuto una email personalizzata di ringraziamento.

Lime survey

Questionario insegnanti

La ringrazio per essere arrivato all'ultima sezione.

Queste ultime domande sono per raccontarci qualcosa di più della Sua esperienza personale.

Le ricordiamo che la ricerca è anonima e che in nessun caso sarà possibile risalire ai Suoi dati personali.

*

Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nella gestione della classe?

Figure 3.11: Schermata con domande aperte finali

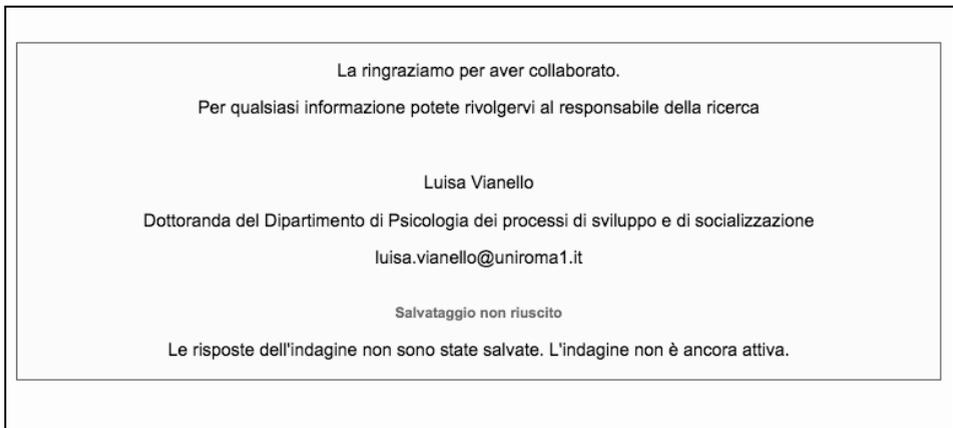


Figure 3.12 Schermata finale con ringraziamento.

Tutti i dati sono stati salvati sul server del Dipartimento e una volta conclusa l'indagine era possibile scaricarli in formato trattabile per un'analisi approfondita (ad esempio Excel).

3.5. Il campione di riferimento

Il campione di giudizio su cui svolgere la rilevazione è stato selezionato con il contributo della Federazione Gilda Unams e successivamente con la redazione della rivista online OrizzonteScuola.

Il contatto iniziale è avvenuto nel novembre 2013, dopo aver contattato il segretario della Federazione Gilda Unams della regione Emilia Romagna, Giovanni Cadoni. Il motivo è stato un convegno sul burnout che sarebbe stato svolto a Bologna a dicembre 2013 in cui l'argomento era proprio lo stress che sfociava in burnout. Lo scopo del convegno era quello di sensibilizzare i docenti sull'argomento, ma soprattutto proporre l'apertura di uno sportello di ascolto, gratuito per gli iscritti Gilda, tenuto da una psicologa. La proposta di offrire il questionario era inizialmente per i partecipanti al convegno, ma soprattutto per chi avesse usufruito dello sportello. Poiché non erano state previste altre somministrazioni, il segretario Cadoni ha proposto di far compilare il questionario a tutti gli iscritti della provincia di Bologna, poiché disponevano di una newsletter e ricavare le email sarebbe stato facile.

Subito si aggiunse l'opportunità di organizzare la stessa somministrazione con gli iscritti di Bari e provincia, poiché nell'aprile del 2014 si sa-

rebbe organizzata la seconda tappa del convegno. In quell'occasione sono andata a Bari per conoscere i responsabili regionali, ed ho conosciuto anche il Dottor Lodolo D'Oria, chiamato a parlare per quell'occasione delle sue ricerche.

Alla fine del convegno presi gli accordi definitivi, che prevedevano la somministrazione al campione di Bologna con 1.100 iscritti, da raggiungere con un invito spedito tramite la newsletter nominale dell'associazione⁶⁸ e al campione della provincia di Bari con 1.900 iscritti, raggiunti tramite invito pubblicato sul sito dell'associazione.

Poiché l'argomento era di forte rilevanza a causa dei convegni organizzati sul territorio nazionale, sono stata contattata a giugno da un altro responsabile della Gilda Unams, Angelo Scebba, che si occupa del canale digitale della Gilda, la Gilda Tv, dove vengono pubblicate notizie e interviste di rilevanza nazionale. Mi è stata fatta un'intervista che è stata messa online sulla Gilda Tv il 1 luglio 2014, con relativa pubblicazione dell'intervento sul sito Orizzontescuola, un sito che si occupa di scuola, è a carattere nazionale e divulga tutte le informazioni che possano essere utili ai docenti⁶⁹.



Figura 3.13: Screenshot della pubblicazione della video-intervista

Dopo la pubblicazione dell'intervista sono stata contattata anche dalla redazione di Orizzontescuola per una intervista sulla ricerca. A questo punto è avvenuto un cambiamento importante, poiché il campione si è allargato a livello nazionale, visto che il sito di Orizzontescuola è visitato dai docenti di tutta Italia. L'intervista è stata pubblicata il 17 luglio 2014.

⁶⁸ Nell'appendice del cd-rom a pag. 865 è inserita la lettera spedita con la newsletter

⁶⁹ <http://www.orizzontescuola.it/salute-degli-insegnanti-sapienza-roma-avvia-ricerca>
<https://www.youtube.com/watch?v=9ZHndljsGbc&feature=youtu.be>

Docenti e rischio stress. All’Uni “La Sapienza” indagine sul fenomeno. Questionario aperto a tutti i docenti di ogni ordine e grado fino al 30 settembre

di Eleonora Fortunato

I.P.S.E.E. **DIVENTA INSEGNANTE CON NOI!** **MASTER DI I LIVELLO E CORSI DI PERFEZIONAMENTO** **CERTIFICAZIONI LIM / INGLESE B2**

Mi piace Condividi 0 Tweet G+1 0

Insegnamento e patologie legate allo stress. Tante volte abbiamo deprecato la scarsa attenzione delle istituzioni e il vuoto legislativo in materia. Perciò siamo lieti di segnalare ai lettori di Orizzonte Scuola un’indagine avviata dalla dottoressa Luisa Vianello nell’ambito suo dottorato di ricerca in Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa alla Sapienza di Roma.

Insegnamento e patologie legate allo stress. Tante volte abbiamo deprecato la scarsa attenzione delle istituzioni e il vuoto legislativo in materia. Perciò siamo lieti di segnalare ai lettori di Orizzonte Scuola un’indagine avviata dalla dottoressa Luisa Vianello nell’ambito suo dottorato di ricerca in Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa alla Sapienza di Roma.

Figura 3.14: Screenshot dell’intervista sul sito di Orizzontescuola

Nel periodo compreso tra il 4 giugno e il 30 novembre 2014 sono stati spediti un totale di 1.541 email di invito.

Di questi, il 61,6% ha risposto all’intero questionario per un totale di 951 questionari completi, con 71 rinunce (docenti che hanno interrotto il questionario alla prima pagina dopo la descrizione dell’indagine).

Tra quelli incompleti, altri 105 sono stati recuperati, poiché mancanti solo delle ultime 5 domande aperte, raggiungendo un totale utile di 1056 questionari (68,5%).

| | | |
|---------------------------------|-------------|--------------|
| Email di invito spedite | 1541 | |
| Risposte complete | 951 | 61,6% |
| Rinunce | 71 | 4,6% |
| Questionari recuperati | 105 | 6,8% |
| Totale questionari utili | 1056 | 68,5% |

Tabella 3.15: Resoconto inviti spediti e questionari compilati

Capitolo quarto

La somministrazione online

4.1. Gestione del questionario e della piattaforma

La gestione del questionario sulla piattaforma è stata piuttosto semplice, avendo a disposizione i server del Dipartimento, ogni modifica fatta veniva direttamente salvata sul server, senza perdere alcun dato.

Il questionario è stato costruito in momenti successivi nell'arco di un paio di mesi, dovendo creare ogni domanda, scegliendo il tipo di risposta (chiusa, aperta, la formattazione) e verificando la correttezza degli item, poiché una volta aperta l'indagine online non sarebbe stato possibile fare alcuna modifica.

La costruzione delle domande delle variabili di sfondo è andata di pari passo con la loro realizzazione online.

Sono state scritte anche le email personalizzate di benvenuto, di sollecito alla compilazione e di ringraziamento finale.

La parte più complessa è stata l'inserimento delle domande dei questionari già validati, soprattutto dei 56 item dello Sleg, ma anche selezionare una formattazione che potesse facilitare la compilazione. Per le domande dirette è stato più semplice, per i questionari con tanti item è stata scelta di creare più pagine per non rendere pesante la lettura e la relativa compilazione.

E' stata sempre e comunque scelta la formattazione più semplice, in modo da facilitare tutti i docenti alla compilazione, anche quelli che non avessero familiarità con l'uso del computer o con i questionari online.

I tempi sono stati piuttosto distesi, potendo lavorare nell'arco di quattro mesi sia online che offline.

Il tutto si è svolto molto più velocemente (e non senza disturbi tecnici) nei mesi successivi.

4.1.1. Tempistiche per l'invio degli inviti

Il lavoro più complesso è iniziato quando l'indagine è stata messa ufficialmente online a giugno 2014. Per poter gestire gli inviti e la gestione di domande o dubbi da parte degli insegnanti è stata creata una email (questionariosapienza@gmail.com), poiché la email ufficiale personale veniva data ai docenti solo nella mail di ringraziamento finale.

Andare di pari passo con l'invio degli inviti una volta ricevuta la mail è stato più impegnativo. Il questionario è stato messo ufficialmente online il 4 giugno 2014, poiché era stata inviata la newsletter al campione degli iscritti alla Gilda Unams di Bologna. Fino al 1 luglio sono stati inviati 150 email di invito.

Il 1 luglio fu pubblicata l'intervista della Gilda Tv con relativo articolo su Orizzontescuola, per cui nel periodo tra il 1 e il 16 luglio sono stati spedite altre 100 email di invito.

Il 17 luglio fu pubblicata l'intervista scritta su Orizzontescuola e solo in quella giornata furono inviate 350 email di invito. Tra il 18 luglio e il 31 agosto altri 800 inviti.

Inizialmente l'indagine doveva rimanere online fino al 30 settembre, poi è rimasta online fino al 30 novembre, poiché si è scelto di lasciare altro tempo ai docenti all'inizio del nuovo anno scolastico. Ad ottobre 2014 sul sito di Orizzontescuola è stato pubblicato nuovamente l'articolo di luglio per sollecitare nuove risposte.

| Periodo invio email | N° inviti spediti |
|-------------------------------------|--------------------------|
| 4 giugno 2014 – 1 luglio 2014 | 150 |
| 1 luglio 2014 – 16 luglio 2014 | 100 |
| 17 luglio 2014 | 350 |
| 18 luglio 2014 – 31 agosto 2014 | 800 |
| 1 settembre 2014 – 30 novembre 2014 | 141 |
| Totale | 1541 |

Tabella 4.1: Resoconto temporale invio inviti

4.2. Problemi tecnici intercorsi

La creazione del panel interno alla piattaforma con le email ricevute e il relativo invio di inviti si è svolta senza problemi fino al 17 luglio. Quel giorno il numero delle email inviate è stato nettamente superiore alla media giornaliera di circa 10-20 email. L'organizzazione migliore, per permettere al docente di rispondere tempestivamente è stata quella di inserire immediatamente l'email nel panel e inviare l'invito nel giro di 12 ore.

La notte tra il 17 e il 18 luglio ci fu un grande temporale su Roma che mandò in black out i server del Dipartimento. Il problema tecnico durò 3 giorni e ci sono stati molti problemi nel contattare i tecnici poiché alcuni

erano in ferie. Dal computer privato non era possibile risolvere il problema, ma controllando le email arrivate si notò subito cosa fosse accaduto. Arrivarono circa 100 email di richiesta di aiuto, poiché il link non risultava funzionante oppure gli insegnanti erano stati bloccati durante la compilazione.

Sono stati contattati tutti gli insegnanti, scusandosi dell'accaduto e riportando il problema tecnico, di cui ovviamente non potevano sapere la causa. I problemi tecnici sono continuati dal 18 al 23 luglio, poiché alcuni docenti riscontravano ancora problemi di connessione con il server per cui il link non risultava funzionante.

Solo successivamente, risolto definitivamente il problema al server, si è saputo che durante il black out sono stati salvati lo stesso circa 300 questionari compilati.

In questo periodo molti insegnanti hanno spedito email di lamentele, poiché, ovviamente, hanno trovato poco professionale la proposta di un'indagine online che poi non funzionasse realmente. A causa del black out, sicuramente, molti docenti avranno rinunciato senza nemmeno scrivere una email di lamentela. Tutti hanno avuto tempestivamente una risposta personale con una spiegazione dettagliata delle motivazioni del blocco e tutti si sono dimostrati comprensivi e pazienti per poter riprovare in un momento successivo. Ognuno di loro ha risposto più volte alle email in cui si esponeva il problema, ringraziando per la cortesia e soprattutto della possibilità di parlare di questo argomento.

Solo due insegnanti hanno mostrato totale incomprensione.

Ci sono stati 9 insegnanti che hanno avuto maggiori problemi con il server e sono stati disposti a compilare il questionario in formato word, che poi ho provveduto a salvare nel server. Erano molto motivati a rispondere e ho garantito loro l'assoluto anonimato delle risposte, avendo ovviamente un riscontro tra questionario ed email.

Dopo la risoluzione completa del black out si è tornati alla normalità, con l'invio di circa 10 inviti al giorno.

Successivamente le email ricevute per problemi tecnici erano dovute alla scadenza della sessione, probabilmente per il troppo tempo impiegato nella compilazione del questionario.

Capitolo quinto

Analisi dei dati

5.1. Analisi descrittiva dati di sfondo area personale e relativi al lavoro docente

In questo periodo vengono presentati i risultati della prima parte del questionario che offrono una visione del campione degli insegnanti della scuola italiana.

Per quanto riguarda il genere abbiamo un 82,5% di donne, una quasi totalità, che viene riportata anche da dati ufficiali⁷⁰.

Per quanto riguarda età, stato civile e titolo di studio abbiamo una prevalenza di sposati/conviventi (64,3%) con figli (56,8%); i diplomati sono solo il 18,7%. Tra coloro che hanno il post lauream (46,6% del totale), il 72,2% ha un corso di perfezionamento⁷¹. Si riportano i dati nelle tabelle 5.1.

| Età | N° item | % |
|---------------|-------------|---------------|
| 19-24 | 1 | 0,1% |
| 25-34 | 91 | 8,6% |
| 35-44 | 313 | 29,6% |
| 45-54 | 348 | 33,0% |
| 54-64 | 296 | 28,0% |
| 65-74 | 7 | 0,7% |
| Totali | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.1: Articolazione del campione per fasce di età

⁷⁰ Dati 2008 Fondazione Agnelli, con riportato numero di donne dell'81%.

⁷¹ Tutti i titoli post lauream hanno una corrispondenza in punteggio per le graduatorie ad esaurimento e di istituto per i precari e anche nelle graduatorie interne di istituto per i docenti di ruolo.

| Stato civile | N° item | % |
|---------------------|----------------|---------------|
| nubile/celibe | 266 | 25,2% |
| sposato/convivente | 679 | 64,3% |
| separato/divorziato | 97 | 9,2% |
| vedovo | 14 | 1,3% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.2: Articolazione del campione per stato civile

| Figli | N° item | % |
|---------------|----------------|---------------|
| si | 600 | 56,8% |
| no | 456 | 43,2% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.3: Articolazione del campione per figli

| Numero figli | N° item | % |
|---------------------|----------------|---------------|
| 1 | 218 | 36,3% |
| 2 | 314 | 52,3% |
| 3 | 58 | 9,7% |
| +3 | 10 | 1,7% |
| Totale | 600 | 100,0% |

Tabella 5.4: Articolazione del campione per n° figli

| Titolo studio⁷² | N° item | % |
|-----------------------------------|----------------|----------|
| diploma | 197 | 18,7% |
| triennale | 38 | 3,6% |
| specialistica | 314 | 29,7% |
| vecchio ordinamento | 794 | 75,2% |
| post lauream | 492 | 46,6% |

Tabella 5.5: Articolazione del campione per titolo di studio

⁷² Le percentuali sono superiori al cento poiché era possibile inserire più di una risposta.

| Post lauream ⁷³ | N° item | % |
|----------------------------|---------|-------|
| master I liv | 159 | 32,3% |
| master II liv | 126 | 25,6% |
| corso perfez | 355 | 72,2% |
| dottorato | 63 | 12,8% |

Tabella 5.6: Articolazione del campione possesso titoli post lauream

Per quanto riguarda la presenza di una o più abilitazioni, la quasi totalità (il 95,7%) riporta di avere già l'abilitazione. Una metà (il 49,2%) ha più di una abilitazione.

| Abilitazione | N° item | % |
|---------------|-------------|---------------|
| sì | 1011 | 95,7% |
| no | 45 | 4,3% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.7: Articolazione del campione possesso abilitazione

| Tipo abilitazione | N° item | % |
|--------------------|-------------|---------------|
| concorso ordinario | 616 | 58,3% |
| SFP | 41 | 3,9% |
| SSIS | 207 | 19,6% |
| TFA | 24 | 2,3% |
| Altro | 168 | 15,9% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.8: Articolazione del campione per tipo di abilitazione

| Abilitazioni altre classi di concorso | N° item | % |
|---------------------------------------|-------------|---------------|
| sì | 520 | 49,2% |
| no | 536 | 50,8% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.9: Articolazione del campione per possesso altre abilitazioni

⁷³ Vedi nota 72.

Per quanto riguarda il sostegno ecco i risultati: l'81,4% non possiede il titolo di specializzazione. Di quelli che hanno il titolo solo il 13,4% lavora su un posto di sostegno.

| Abilitazione su sostegno | N° item | % |
|---------------------------------|----------------|---------------|
| sì | 196 | 18,6% |
| no | 860 | 81,4% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.10: Articolazione del campione per possesso titolo sostegno

| Insegna sul sostegno | N° item | % |
|-----------------------------|----------------|---------------|
| sì | 142 | 13,4% |
| no | 914 | 86,6% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.11: Articolazione del campione per insegnamento sul sostegno

Di quelli che insegnano sul sostegno il 70,4% possiede l'abilitazione, il 29,6% lavora sul sostegno ma senza abilitazione specifica (si tratta di precari con contratti annuali).

Si propone una lettura di dati incrociati, potendo vedere così le specifiche all'interno degli ordini di scuola.

Si può notare come, anche qui, gli insegnanti di sostegno siano prevalentemente donne e lavorano in tutti gli ordini di scuola.

| Lavora sul sostegno | No | | No Tot | | Sì | | Sì Tot | | Importo totale | |
|------------------------------------|------------|------------|------------|--------------|------------|-----------|------------|--------------|----------------|---------------|
| | F | M | | | F | M | | | | |
| Scuola dell'infanzia | 51 | 0 | 51 | 4,8% | 9 | 0 | 9 | 0,9% | 60 | 5,7% |
| Scuola primaria | 183 | 14 | 197 | 18,7% | 36 | 0 | 36 | 3,4% | 233 | 22,1% |
| Scuola secondaria di primo grado | 205 | 46 | 251 | 23,8% | 47 | 11 | 58 | 5,5% | 309 | 29,3% |
| Scuola secondaria di secondo grado | 304 | 106 | 410 | 38,8% | 32 | 7 | 39 | 3,7% | 449 | 42,5% |
| Scuola serale | 4 | 1 | 5 | 0,5% | 0 | 0 | 0 | 0,0% | 5 | 0,5% |
| Importo totale | 747 | 167 | 914 | 86,6% | 124 | 18 | 142 | 13,4% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.12: Articolazione del campione degli insegnanti sostegno per ordine di scuola

| Possiede l'abilitazione per il sostegno | No | | Sì | | Importo totale | |
|---|------------|--------------|------------|--------------|----------------|---------------|
| Scuola dell'infanzia | 48 | 4,5% | 12 | 1,1% | 60 | 5,7% |
| Scuola primaria | 175 | 16,6% | 58 | 5,5% | 233 | 22,1% |
| Scuola secondaria di primo grado | 248 | 23,5% | 61 | 5,8% | 309 | 29,3% |
| Scuola secondaria di secondo grado | 385 | 36,5% | 64 | 6,1% | 449 | 42,5% |
| Scuola serale | 4 | 0,4% | 1 | 0,1% | 5 | 0,5% |
| Importo totale | 860 | 81,4% | 196 | 18,6% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.13: Articolazione degli insegnanti sostegno che hanno l'abilitazione per ordine di scuola

| In quale ordine di scuola insegna | <i>Infanzia</i> | | <i>Primaria</i> | | <i>Sec Primo Grado</i> | | <i>Sec Secondo grado</i> | | <i>Scuola serale</i> | | <i>Totale</i> | |
|--|-----------------|-------------|-----------------|--------------|------------------------|--------------|--------------------------|--------------|----------------------|-------------|---------------|---------------|
| 19-24 | 1 | 0,1% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 0,1% |
| 25-34 | 6 | 0,6% | 27 | 2,6% | 30 | 2,8% | 27 | 2,6% | 1 | 0,1% | 91 | 8,6% |
| 35-44 | 20 | 1,9% | 59 | 5,6% | 114 | 10,8% | 118 | 11,2% | 2 | 0,2% | 313 | 29,6% |
| 45-54 | 17 | 1,6% | 89 | 8,4% | 79 | 7,5% | 162 | 15,3% | 1 | 0,1% | 348 | 33,0% |
| 54-64 | 16 | 1,5% | 56 | 5,3% | 84 | 8,0% | 139 | 13,2% | 1 | 0,1% | 296 | 28,0% |
| 65-74 | | 0,0% | 2 | 0,2% | 2 | 0,2% | 3 | 0,3% | | 0,0% | 7 | 0,7% |
| Totale | 60 | 5,7% | 233 | 22,1% | 309 | 29,3% | 449 | 42,5% | 5 | 0,5% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.14: Articolazione dell'età degli insegnanti di ogni ordine scolastico

| Che tipo di contratto ha attualmente | <i>30 giugno</i> | | <i>31 agosto</i> | | <i>Di ruolo</i> | | <i>Supplenza temporanea</i> | | <i>Totale</i> | |
|---|------------------|--------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------------------|-------------|---------------|---------------|
| Scuola dell'infanzia | 8 | 0,8% | 3 | 0,3% | 47 | 4,5% | 2 | 0,2% | 60 | 5,7% |
| Scuola primaria | 22 | 2,1% | 7 | 0,7% | 196 | 18,6% | 8 | 0,8% | 233 | 22,1% |
| Scuola sec di primo grado | 53 | 5,0% | 15 | 1,4% | 226 | 21,4% | 15 | 1,4% | 309 | 29,3% |
| Scuola sec di secondo grado | 86 | 8,1% | 9 | 0,9% | 339 | 32,1% | 15 | 1,4% | 449 | 42,5% |
| Scuola serale | 1 | 0,1% | | 0,0% | 3 | 0,3% | 1 | 0,1% | 5 | 0,5% |
| Totale | 170 | 16,1% | 34 | 3,2% | 811 | 76,8% | 41 | 3,9% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.15: Articolazione del contratto degli insegnanti dei vari ordini di scuola

Per quanto riguarda i dati relativi alle graduatorie ad esaurimento (definite GAE), solo il 15,9% è ancora in graduatoria, e si tratta degli insegnanti precari non di ruolo, che dichiarano di essere in graduatoria prevalentemente da 6-10 anni (48,8%). Si riporta un significativo 29,8% che dichiara di essere in GAE da più di 10 anni.

Gli insegnanti di ruolo, invece, dichiarano di essere stati precari tra i 6 e 10 anni (47,3%).

Nel caso del numero di anni di precariato e di ruolo, ogni insegnante ha inserito autonomamente il numero, per cui, per analizzare più facilmente i dati, sono stati raggruppati in gruppi (fino a 10; tra 11 e 20; tra 21 e 30; più di 31).

Le tabelle 5.14 e 5.15 sono indicative dell'ordine di scuola di appartenenza stratificato per età e per tipo di contratto.

Per quanto riguarda il tempo scuola, c'è una prevalenza di contratto full time⁷⁴ con 89%, solo il 6,1% dichiara un part-time⁷⁵.

Nella scuola dell'infanzia e primaria il campione risulta essere distribuito per la maggior parte nel tempo pieno⁷⁶, con il 70% contro un 30% che lavora nel tempo antimeridiano⁷⁷.

Nella scuola secondaria si riportano gli ambiti di insegnamento nella tabella 5.16.

⁷⁴ Nella scuola avere un contratto full time corrisponde a 25h settimanali per la scuola dell'infanzia, 24h settimanali per la scuola primaria e 18h settimanali per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Per le ore aggiuntive si rimanda al Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro comparto Scuola.

⁷⁵ Nel contratto part-time è prevista una riduzione oraria, possibile in versione orizzontale, verticale o mista. Per le specifiche si rimanda al Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro comparto Scuola.

⁷⁶ La settimana a tempo pieno consiste in 40h settimanali frontali, divise tra più insegnanti.

⁷⁷ Il tempo antimeridiano prevede, generalmente, l'uso di un solo docente prevalente nella classe.

| Ambito di insegnamento nella scuola secondaria | | |
|---|------------|---------------|
| letterario | 233 | 29,0% |
| matematico | 47 | 5,8% |
| scientifico | 61 | 7,6% |
| matematico-scientifico | 89 | 11,1% |
| scientifico-tecnologico | 16 | 2,0% |
| tecnico | 119 | 14,8% |
| artistico | 75 | 9,3% |
| ed. fisica | 26 | 3,2% |
| lingua straniera | 132 | 16,4% |
| religione | 6 | 0,7% |
| Totale | 804 | 100,0% |

Tabella 5.16: Ripartizione degli ambiti di insegnamento dei docenti della scuola secondaria

Solo il 7,7% dei docenti riporta un'occupazione retribuita al di fuori dell'insegnamento.

In questa sezione sono state somministrate anche domande relative al tempo necessario per raggiungere il luogo di lavoro (tabella 5.17), il mezzo di trasporto usato (tabella 5.18) e la situazione abitativa. In prevalenza impiegano massimo 30 minuti (77,1%) usando la macchina (78,7%).

| Tempo per arrivare a scuola | | |
|------------------------------------|-------------|---------------|
| max 30 min | 814 | 77,1% |
| tra 30 e 60 | 187 | 17,7% |
| >60 | 55 | 5,2% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.17: Tempo necessario per raggiungere la scuola

| Mezzo di trasporto⁷⁸ | | |
|--|-----|-------|
| nessuno | 137 | 13,0% |
| bicicletta | 112 | 10,6% |
| motorino/moto | 35 | 3,3% |
| macchina | 831 | 78,7% |
| autobus | 111 | 10,5% |
| pullman | 24 | 2,3% |
| treno | 50 | 4,7% |

Tabella 5.18: Tempo necessario per raggiungere la scuola

Risulta trasferito dalla propria provincia di residenza il 23,4% del campione.

Per quanto riguarda la situazione abitativa il 78,2% vive con i familiari e, di questi, il 20,6% assiste un familiare disabile; il 18,4% vive da solo, il 3,4% con dei coinquilini.

5.2. Analisi descrittiva dei docenti riguardo alla scuola

Il questo paragrafo vengono riportati i dati relativi alla situazione scolastica del campione.

I dati sono presentati stratificati per provincia (tabella 5.19) e per regione (tabella 5.20). Sono rappresentate tutte le regioni tranne la Valle D'Aosta e tutte le province, tranne Aosta, Bolzano, Isernia, Nuoro, Sondrio e Teramo.

In questa domanda gli insegnanti dovevano scrivere autonomamente la provincia, per cui è stato fatto un lavoro di pulizia sui dati a causa di refusi o di abbreviazioni per poter ottenere il conteggio corretto.

La tabella regionale è stata scelta per rappresentare in modo più chiaro il campione.

⁷⁸ Non sono stati riportati i totali superiori al 100% poiché era possibile inserire più di una risposta.

| Qual è la provincia della Sua scuola | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----|-------|----------------------|----|------|----------------------|----|------|----------------------|----|------|
| Agrigento | 6 | 0,6% | Brindisi | 6 | 0,6% | Fermo | 1 | 0,1% | Lecco | 3 | 0,3% |
| Alessandria | 3 | 0,3% | Cagliari | 12 | 1,1% | Ferrara | 14 | 1,3% | Livorno | 8 | 0,8% |
| Ancona | 6 | 0,6% | Caltanissetta | 2 | 0,2% | Firenze | 25 | 2,4% | Lodi | 6 | 0,6% |
| Arezzo | 2 | 0,2% | Campobasso | 7 | 0,7% | Foggia | 4 | 0,4% | Lucca | 6 | 0,6% |
| Ascoli-Piceno | 2 | 0,2% | Carbonia | 2 | 0,2% | Forlì | 2 | 0,2% | Macerata | 5 | 0,5% |
| Asti | 2 | 0,2% | Caserta | 5 | 0,5% | Frosinone | 5 | 0,5% | Mantova | 5 | 0,5% |
| Avellino | 2 | 0,2% | Catania | 4 | 0,4% | Genova | 20 | 1,9% | Massa Carrara | 5 | 0,5% |
| Bari | 45 | 4,3% | Catanzaro | 2 | 0,2% | Gorizia | 3 | 0,3% | Matera | 1 | 0,1% |
| Barletta | 12 | 1,1% | Chieti | 13 | 1,2% | Grosseto | 2 | 0,2% | Messina | 3 | 0,3% |
| Belluno | 5 | 0,5% | Como | 13 | 1,2% | Imperia | 3 | 0,3% | Milano | 46 | 4,4% |
| Benevento | 4 | 0,4% | Cosenza | 11 | 1,0% | L'aquila | 4 | 0,4% | Modena | 22 | 2,1% |
| Bergamo | 14 | 1,3% | Cremona | 3 | 0,3% | La spezia | 2 | 0,2% | Monza-Brianza | 10 | 0,9% |
| Biella | 2 | 0,2% | Crotone | 3 | 0,3% | Lamezia terme | 1 | 0,1% | Napoli | 21 | 2,0% |
| Bologna | 125 | 11,8% | Cuneo | 5 | 0,5% | Latina | 3 | 0,3% | Novara | 3 | 0,3% |
| Brescia | 22 | 2,1% | Enna | 2 | 0,2% | Lecce | 8 | 0,8% | Olbia | 7 | 0,7% |
| | | | | | | | | | Ogliastra | | |

| | | | | | | | | |
|----------------------|----|------|------------------------|-----|------|-------------------|-------------|---------------|
| Oristano | 5 | 0,5% | Ravenna | 7 | 0,7% | Torino | 40 | 3,8% |
| Padova | 11 | 1,0% | Reggio Calabria | 4 | 0,4% | Trapani | 2 | 0,2% |
| Palermo | 21 | 2,0% | Reggio Emilia | 14 | 1,3% | Trento | 7 | 0,7% |
| Parma | 8 | 0,8% | Rieti | 4 | 0,4% | Treviso | 10 | 0,9% |
| Pavia | 10 | 0,9% | Rimini | 7 | 0,7% | Trieste | 5 | 0,5% |
| Perugia | 11 | 1,0% | Roma | 103 | 9,8% | Udine | 12 | 1,1% |
| Pesaro-Urbino | 7 | 0,7% | Rovigo | 3 | 0,3% | Varese | 15 | 1,4% |
| Pescara | 11 | 1,0% | Salerno | 2 | 0,2% | Venezia | 13 | 1,2% |
| Piacenza | 5 | 0,5% | San Marino | 1 | 0,1% | Verbania | 4 | 0,4% |
| Pisa | 8 | 0,8% | Sassari | 14 | 1,3% | Vercelli | 5 | 0,5% |
| Pistoia | 10 | 0,9% | Savona | 6 | 0,6% | Verona | 14 | 1,3% |
| Pordenone | 5 | 0,5% | Siena | 5 | 0,5% | Vibo | 2 | 0,2% |
| Potenza | 3 | 0,3% | Siracusa | 7 | 0,7% | Vicenza | 16 | 1,5% |
| Prato | 3 | 0,3% | Taranto | 6 | 0,6% | Viterbo | 10 | 0,9% |
| Ragusa | 3 | 0,3% | Terni | 5 | 0,5% | Non valida | 2 | 0,2% |
| Totale | | | | | | | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.19: Ripartizione del campione per provincia

Le province più rappresentate sono: Bari (4,3%), Bologna (11,8%), Milano (4,4%), Roma (9,8%) e Torino (3,8%).

Dal punto di vista regionale, quelle più rappresentate sono: Emilia Romagna (19,4%), Lombardia (13,9%) e il Lazio (11,8%).

| Regioni | | |
|-----------------------|-------------|---------------|
| Abruzzo | 28 | 2,7% |
| Basilicata | 4 | 0,4% |
| Calabria | 23 | 2,2% |
| Campania | 34 | 3,2% |
| Emilia Romagna | 205 | 19,4% |
| Friuli Venezia Giulia | 25 | 2,4% |
| Lazio | 125 | 11,8% |
| Liguria | 31 | 2,9% |
| Lombardia | 147 | 13,9% |
| Marche | 21 | 2,0% |
| Molise | 7 | 0,7% |
| Piemonte | 64 | 6,1% |
| Puglia | 81 | 7,7% |
| Sardegna | 40 | 3,8% |
| Sicilia | 50 | 4,7% |
| Toscana | 74 | 7,0% |
| Trentino | 7 | 0,7% |
| Umbria | 16 | 1,5% |
| Valle d'Aosta | 0 | 0,0% |
| Veneto | 72 | 6,8% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.20: Ripartizione del campione per regione

E' stato chiesto di riportare da quanti anni gli insegnanti lavorassero nella stessa scuola, per capire la continuità di lavoro. Quasi il 50% risiede nella stessa scuola per un periodo che va da 1 a 5 anni (tabella 5.21).

| Da quanti anni insegna nella stessa scuola | | |
|---|-------------|---------------|
| 0 | 46 | 4,4% |
| 1-5 | 505 | 47,8% |
| 6-10 | 183 | 17,3% |
| 10-20 | 196 | 18,6% |
| 20+ | 126 | 11,9% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.21: Ripartizione del campione per anni di insegnamento nella stessa scuola

Si riportano i dati sul numero di classi in cui ogni insegnante lavora (tabella 5.22) e il numero medio degli alunni per classe, riportato per ordine di scuola (tabella 5.23). Più della metà (54,6%) lavora in tre classi al massimo, circa il 50% dei docenti lavora con classi fino a 25 alunni, il 36% lavora con classi di numero superiore a 25 alunni.

| In quante classi insegna quest'anno | | |
|--|-------------|---------------|
| 1-3 | 577 | 54,6% |
| 4-6 | 305 | 28,9% |
| 7-9 | 138 | 13,1% |
| 10 e + | 36 | 3,4% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.22: In quante classi in media insegnano i docenti

| Qual è il numero medio di alunni che ha quest'anno | | | | | | | | |
|---|-------------------|--------------|--------------------|--------------|------------------|--------------|-----------------------|---------------|
| | <i>meno di 20</i> | | <i>tra 20 e 25</i> | | <i>più di 25</i> | | <i>Importo totale</i> | |
| Infanzia | 5 | 0,5% | 26 | 2,5% | 29 | 2,7% | 60 | 5,7% |
| Primaria | 49 | 4,6% | 135 | 12,8% | 49 | 4,6% | 233 | 22,1% |
| Sec. I° | 37 | 3,5% | 170 | 16,1% | 102 | 9,7% | 309 | 29,3% |
| Sec. II° | 61 | 5,8% | 189 | 17,9% | 199 | 18,8% | 449 | 42,5% |
| Serale | 1 | 0,1% | 3 | 0,3% | 1 | 0,1% | 5 | 0,5% |
| Totale | 153 | 14,5% | 523 | 49,5% | 380 | 36,0% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.23: Ripartizione del n° medio di alunni per classe

E' stato chiesto ai docenti se nel proprio orario di lezione avessero in compresenza l'insegnante di sostegno (tabella 5.24) e se svolgessero funzioni attive nel proprio istituto (come ad esempio funzioni strumentali, coordinatore di classe, vice preside). Per quest'ultima si riportano due tabelle, una dal punto di vista degli ordini di scuola (tabella 5.25) e l'altra suddivisa per fasce di età (tabella 5.26). Si nota, infatti, come pochissime docenti della scuola dell'infanzia svolgano funzioni attive (solo il 3,9%), contro il 50% dei docenti di scuola superiore di secondo grado. Da un altro punto di vista, sembra che per svolgere un ruolo attivo sia necessario avere almeno 35 anni.

| Presenza insegnante sostegno in compresenza | | |
|--|-------------|---------------|
| sì | 637 | 60,3% |
| no | 419 | 39,7% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.24: Ripartizione del n° medio di alunni per classe

| Svolge funzioni attive all'interno del Suo Istituto | | | | | | |
|--|------------|--------------|------------|--------------|---------------|---------------|
| | <i>No</i> | | <i>Sì</i> | | <i>Totale</i> | |
| Infanzia | 19 | 1,8% | 41 | 3,9% | 60 | 5,7% |
| Primaria | 95 | 9,0% | 138 | 13,1% | 233 | 22,1% |
| Sec. I° | 142 | 13,4% | 167 | 15,8% | 309 | 29,3% |
| Sec. II° | 207 | 19,6% | 242 | 22,9% | 449 | 42,5% |
| Serale | 2 | 0,2% | 3 | 0,3% | 5 | 0,5% |
| Totale | 465 | 44,0% | 591 | 56,0% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.25: Ripartizione del n° medio di alunni per classe

| Svolge funzioni attive all'interno del Suo Istituto | | | | | | |
|--|------------|--------------|------------|--------------|---------------|---------------|
| | <i>No</i> | | <i>Sì</i> | | <i>Totale</i> | |
| 19-24 | 0 | 0,0% | 1 | 0,1% | 1 | 0,1% |
| 25-34 | 55 | 5,2% | 36 | 3,4% | 91 | 8,6% |
| 35-44 | 163 | 15,4% | 150 | 14,2% | 313 | 29,6% |
| 45-54 | 127 | 12,0% | 221 | 20,9% | 348 | 33,0% |
| 54-64 | 116 | 11,0% | 180 | 17,0% | 296 | 28,0% |
| 65-74 | 4 | 0,4% | 3 | 0,3% | 7 | 0,7% |
| Totale | 465 | 44,0% | 591 | 56,0% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.26: Ripartizione del n° medio di alunni per classe

Tra le ultime domande di carattere informativo sono stati indagati alcuni aspetti degli istituti, per cui vediamo se sono presenti o meno servizi di supporto per gli studenti (tabella 5.27) e per i docenti (tabella 5.28). Mentre per gli studenti abbiamo più scelta, per i docenti, nonostante si potessero scegliere più risposte, abbiamo percentuali poco al di sopra del totale ma soprattutto un 70% riporta che per i docenti non è presente alcun aiuto esterno.

| Quali figure professionali ha a disposizione lo studente⁷⁹ | | |
|--|-----|-------|
| psicologo | 470 | 44,5% |
| pedagogista | 46 | 4,4% |
| tutor | 96 | 9,1% |
| educatore | 323 | 30,6% |
| nessuno | 331 | 31,3% |
| altro | 76 | 7,2% |

Tabella 5.27: Presenza di figure professionali per gli studenti

⁷⁹ I totali sono superiori al 100% poiché era possibile selezionare più risposte.

| Quali figure professionali ha a disposizione il docente⁸⁰ | | |
|---|-----|-------|
| psicologo | 240 | 22,7% |
| pedagogista | 28 | 2,7% |
| tutor | 38 | 3,6% |
| educatore | 26 | 2,5% |
| nessuno | 731 | 69,2% |
| altro | 33 | 3,1% |

Tabella 5.28: Presenza di figure professionali per i docenti

Le ultime due domande riguardano nello specifico la conoscenza dei docenti del documento di sicurezza della propria scuola. Sono riportate per ordine di scuola. E' stato chiesto se fossero consapevoli che nel documento di sicurezza della loro scuola, ai sensi del Dg. 81/2008, debbano esserci le indicazioni necessarie per la valutazione e la prevenzione dello stress lavoro-correlato (tabella 5.29) e se fossero a conoscenza se queste indicazioni fossero effettivamente presenti nel testo della propria scuola (tabella 5.30). Più della metà non è consapevole che debbano essere presenti queste indicazioni e più del 60% non ha letto questo documento.

| Consapevolezza della presenza nel documento di sicurezza di elementi per la prevenzione dello stress lavoro-correlato | | | | | | |
|--|------------|--------------|------------|--------------|---------------|---------------|
| | <i>No</i> | | <i>Sì</i> | | <i>totale</i> | |
| Infanzia | 20 | 1,9% | 40 | 3,8% | 60 | 5,7% |
| Primaria | 85 | 8,0% | 148 | 14,0% | 233 | 22,1% |
| Sec. I° | 151 | 14,3% | 158 | 15,0% | 309 | 29,3% |
| Sec. II° | 205 | 19,4% | 244 | 23,1% | 449 | 42,5% |
| Serale | 1 | 0,1% | 4 | 0,4% | 5 | 0,5% |
| Importo totale | 462 | 43,8% | 594 | 56,3% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.29: Consapevolezza della presenza degli elementi per la prevenzione dello stress lavoro correlato nel documento di sicurezza

⁸⁰ Vedi nota 79

| Sono presenti quelle indicazioni nel documento della sua scuola | | | | | | | | |
|---|------------|--------------|----------------|--------------|------------|--------------|-------------|---------------|
| | No | | Non l'ho letto | | Sì | | Totale | |
| Infanzia | 6 | 0,6% | 29 | 2,7% | 25 | 2,4% | 60 | 5,7% |
| Primaria | 54 | 5,1% | 122 | 11,6% | 57 | 5,4% | 233 | 22,1% |
| Sec. I° | 60 | 5,7% | 205 | 19,4% | 44 | 4,2% | 309 | 29,3% |
| Sec. II° | 91 | 8,6% | 294 | 27,8% | 64 | 6,1% | 449 | 42,5% |
| Serale | 0 | 0,0% | 4 | 0,4% | 1 | 0,1% | 5 | 0,5% |
| Totale | 211 | 20,0% | 654 | 61,9% | 191 | 18,1% | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.30: Presenza delle indicazioni per la sicurezza all'interno del documento di scuola

Come ultima domanda è stato chiesto di dichiarare il numero di ore di lavoro che ognuno ritiene di svolgere in aggiunta al proprio orario di lavoro in una settimana (tabella 5.31)⁸¹. Le risposte erano libere, per cui per l'analisi i numeri sono stati raggruppati in 4 categorie per facilitarne la lettura. Quasi la metà dichiara fino a 10 ore in più, un 40% ne dichiara tra le 10 e le 20.

| Ore in più a settimana | | |
|------------------------|-------------|---------------|
| fino a 10 | 500 | 47,3% |
| tra 10 e 20 | 415 | 39,3% |
| tra 20 e 30 | 94 | 8,9% |
| 30+ | 47 | 4,5% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 5.31: N° ore aggiuntive di ogni insegnante a settimana oltre il proprio orario

⁸¹ Le ore aggiuntive settimanali degli insegnanti sono definite "lavoro sommerso", una definizione che ricorrerà nelle domande finali, come una piaga che gli insegnanti vivono sapendo che sono ore necessarie ma non retribuite. Non è previsto, infatti, dal Contratto Collettivo Nazionale, la retribuzione del cosiddetto "straordinario".

5.3. Analisi dati del burnout

Come riportato nel capitolo terzo, il questionario usato per rilevare il burnout è stato il Copenhagen Burnout Inventory⁸², di cui si riportano i dati nelle prossime tabelle.

Il questionario è stato somministrato ponendo le domande in maniera random, per evitare che le domande relative ad ogni categoria capitassero vicine. Il Copenhagen Burnout Inventory riporta il burnout come un modello unidimensionale formato dall'esaurimento fisico ed emotivo, ma rileva le differenze dello stress causato da fattori personali, dal lavoro o dall'utenza, motivo per cui è diviso in tre diverse categorie: Burnout Personale, Burnout Lavorativo e Burnout Studenti.

Si riportano nel dettaglio i dati divisi per categoria.

Categoria Burnout Personale, 6 domande (dalla figura 5.32 alla figura 5.37).

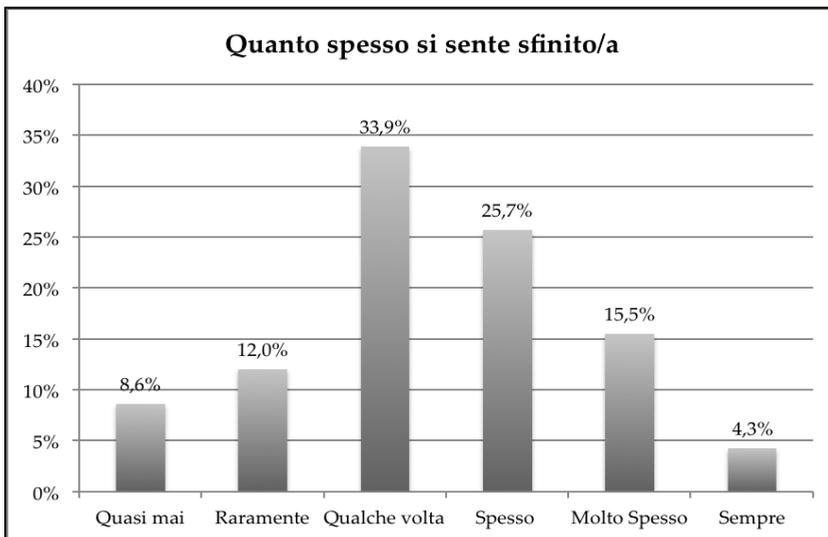


Figura 5.32: Frequenze Item 1 Burnout Personale

⁸² KRISTENSEN T., BORRITZ M., VILLADSEN E., CHRISTENSEN K., *The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout*, Work & Stress, 2005, Vol. 9, N. 3, pp. 192-207

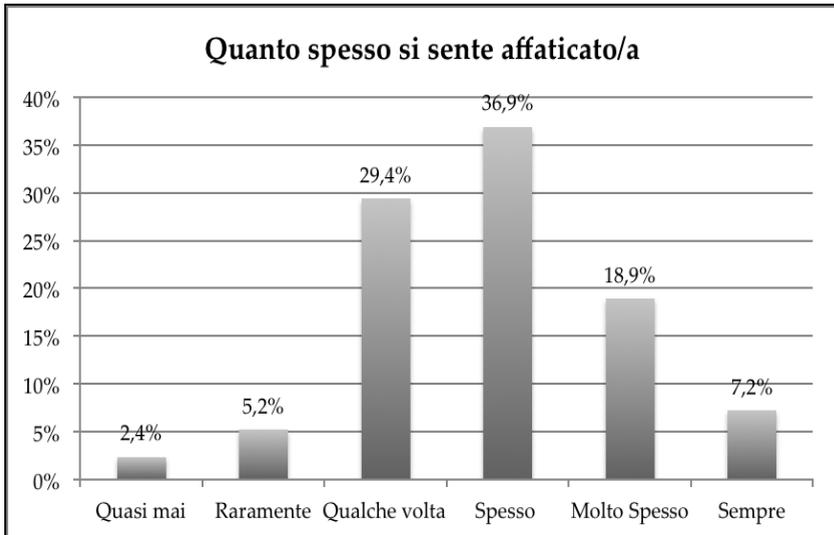


Figura 5.33: Frequenze Item 2 Burnout Personale

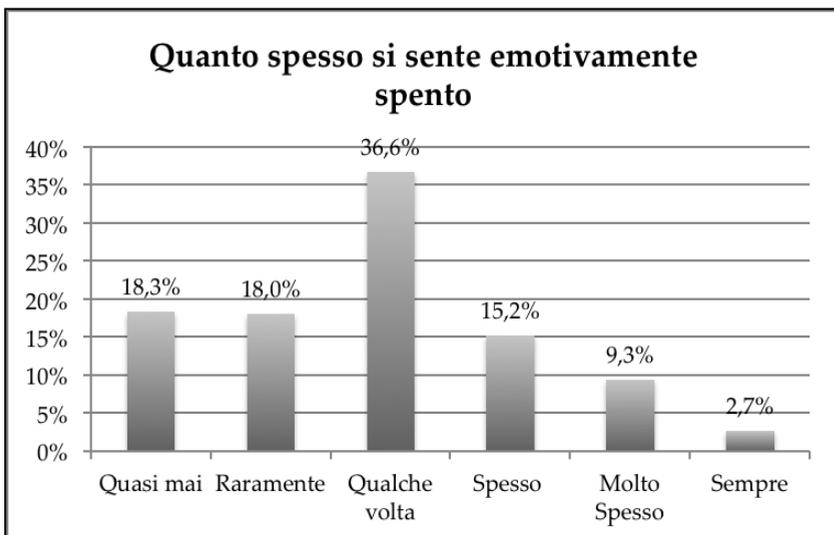


Figura 5.34: Frequenze Item 3 Burnout Personale

Le frequenze risultano avere un andamento simile, concentrandosi nella risposte centrali "Qualche volta" e "Spesso". Nella figura 5.33 notiamo

come ci sia una tendenza sbilanciata nella parte negativa, per cui il 50% si attesta su "Spesso" e "Molto spesso". Al contrario nella figura 5.34 la tendenza è positiva concentrandosi maggiormente sulle risposte "Quasi mai" e "Raramente".

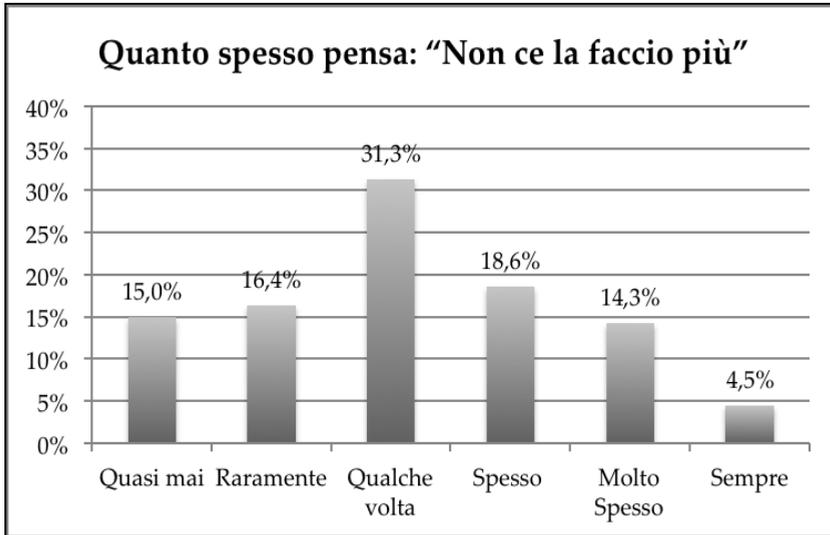


Figura 5.35: Frequenze Item 4 Burnout Personale

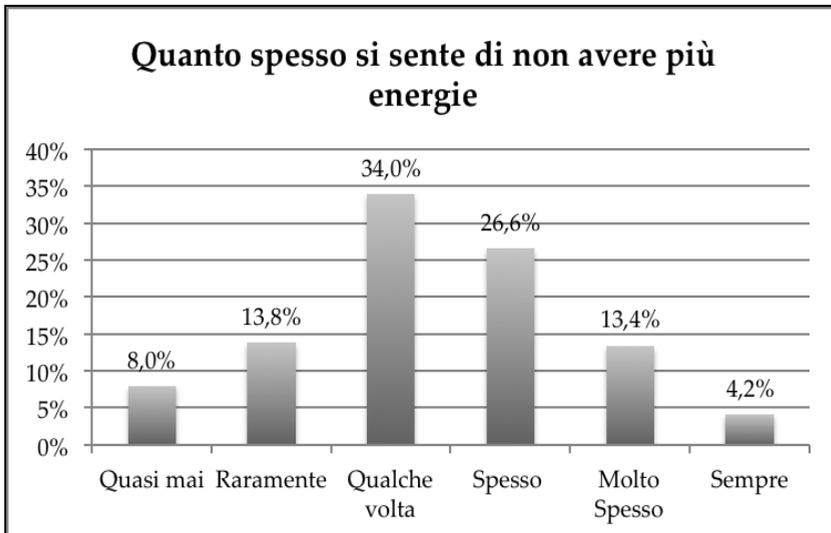


Figura 5.36: Frequenze Item 5 Burnout Personale

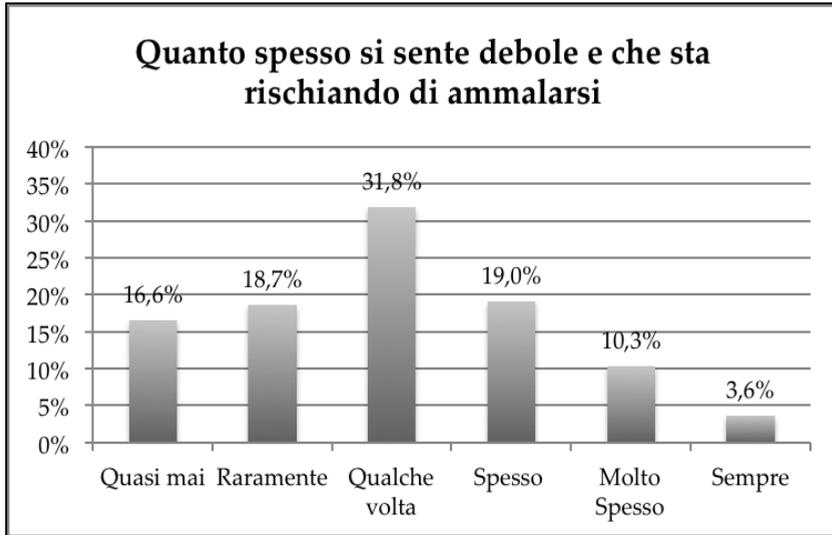


Figura 5.37: Frequenze Item 6 Burnout Personale

Anche in questi item (dalla figura 5.35 alla figura 5.37) si riporta una distribuzione armonica con risposte concentrate nella parte centrale.

Si riportano i grafici delle 7 domande relative al burnout del lavoro dalla figura 5.38 alla figura 5.44.



Figura 5.38: Frequenze Item 1 Burnout Lavorativo

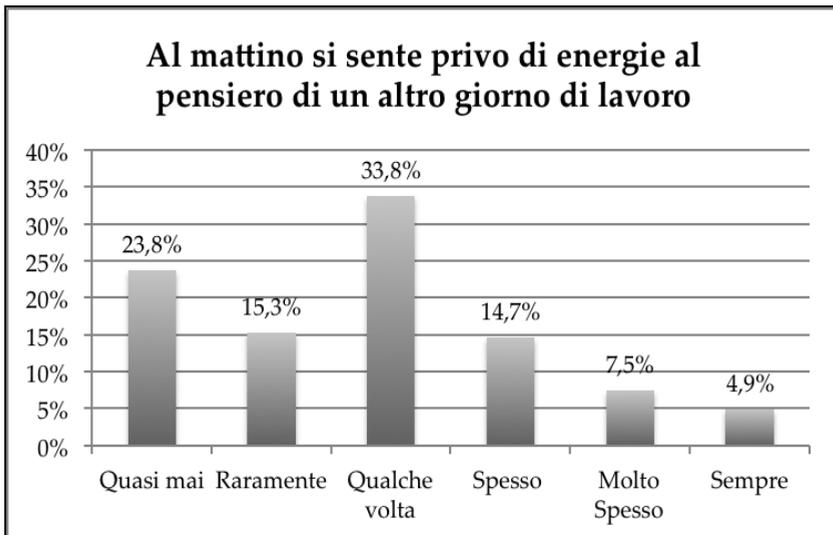


Figura 5.39: Frequenze Item 2 Burnout Lavorativo

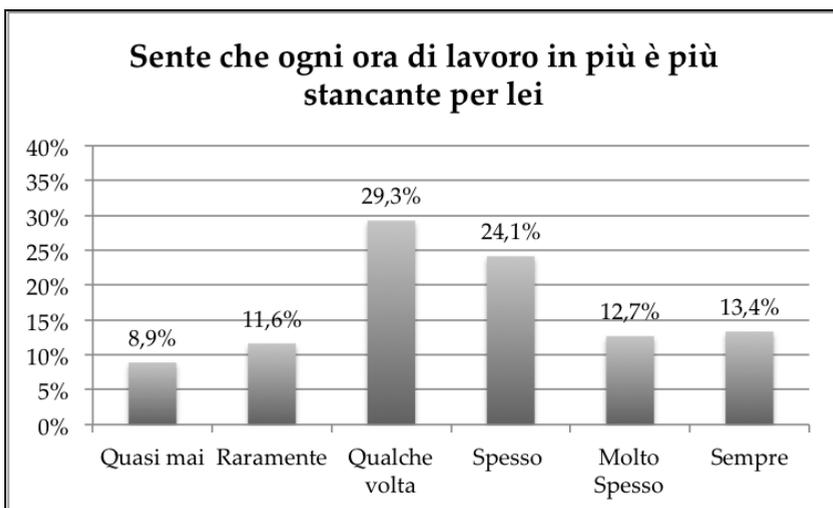


Figura 5.40: Frequenze Item 3 Burnout Lavorativo

Nell'item 2 del Burnout Lavorativo (figura 5.39) si nota che il 38% dei docenti non si sente privo di energie nell'affrontare una nuova giornata lavorativa, mentre nell'Item 3 (figura 5.40) il 50% si sente molto spesso più affaticato durante la giornata di lavoro.

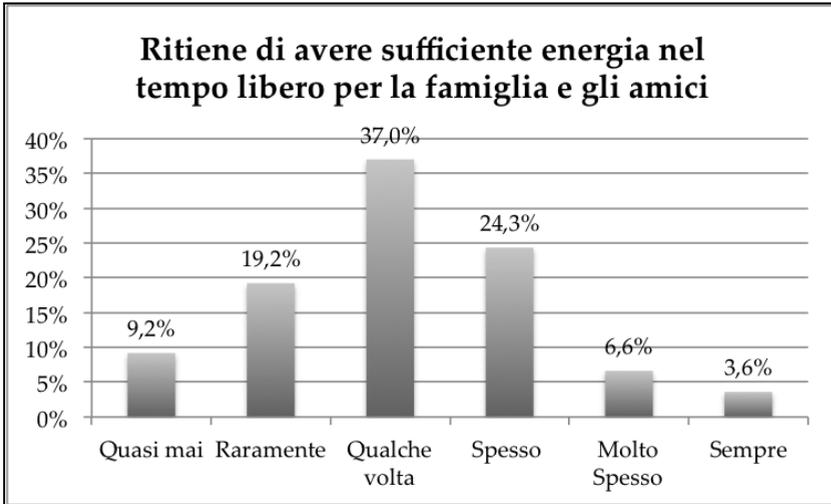


Figura 5.41: Frequenze Item 4 Burnout Lavorativo

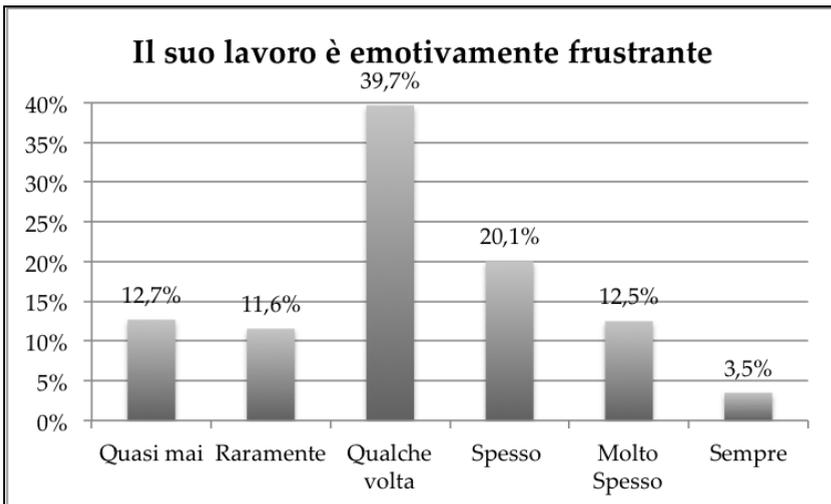


Figura 5.42: Frequenze Item 5 Burnout Lavoro

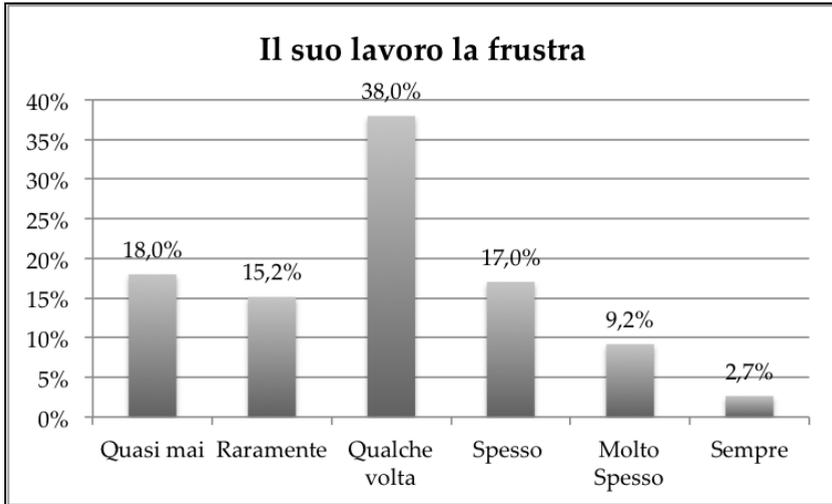


Figura 5.43: Frequenze Item 6 Burnout Lavoro

In questi ultimi Item del Burnout Lavorativo (dalla figura 5.41 a 5.43) si riscontrano i picchi più alti (superiori al 35%) nella risposta “Qualche volta”.

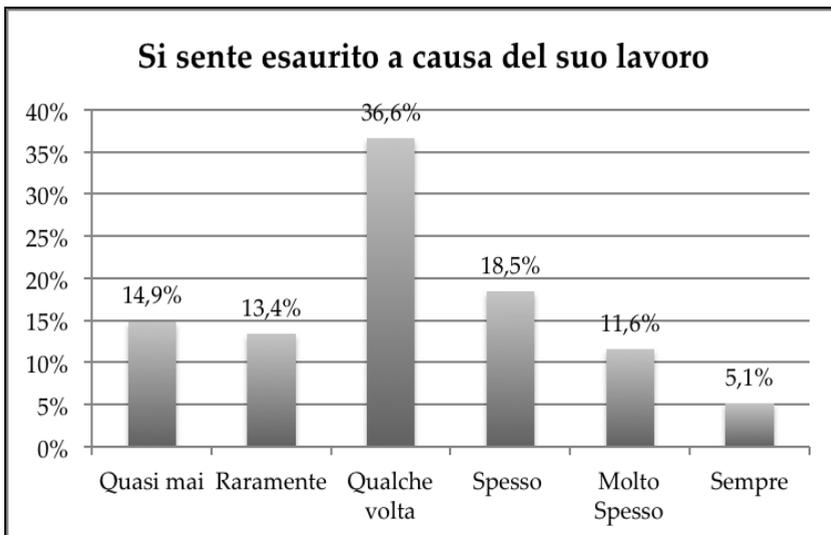


Figura 5.44: Frequenze Item 7 Burnout Lavorativo

Per ultime, si riportano dalla figura 5.45, alla figura 5.50 le sei domande relative al burnout derivato dall’utenza, definito quindi Burnout Studenti.

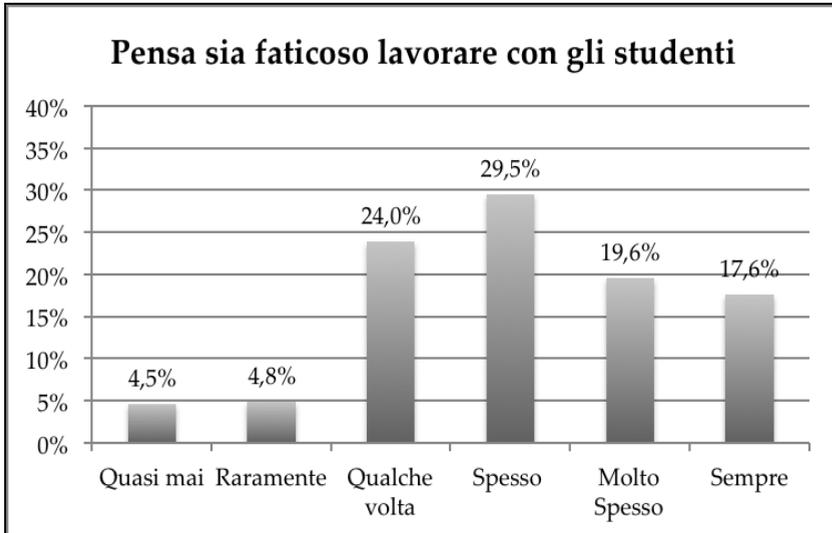


Figura 5.45: Frequenze Item 1 Burnout Studenti

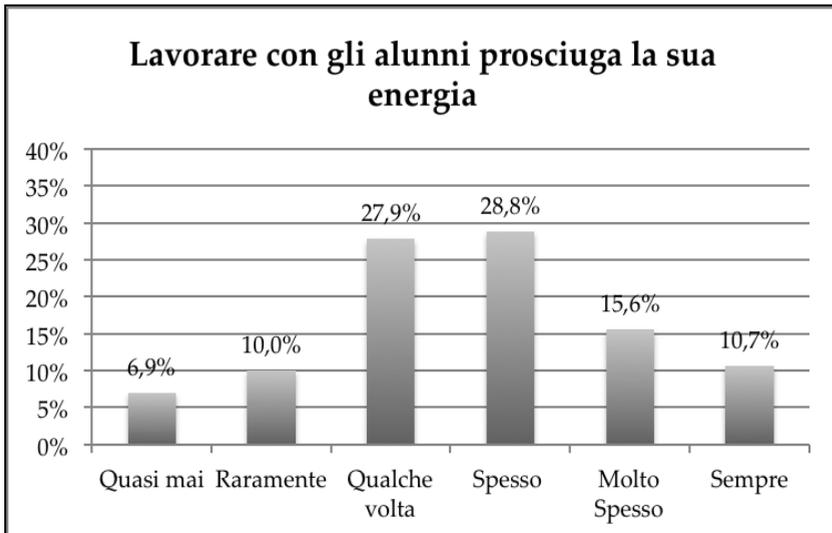


Figura 5.46: Frequenze Item 2 Burnout Studenti

In questi primi due item (Figura 5.45 e figura 5.46) si nota subito la tendenza negativa delle risposte, bilanciate per più del 50% nelle risposte da "Spesso" a "Sempre".

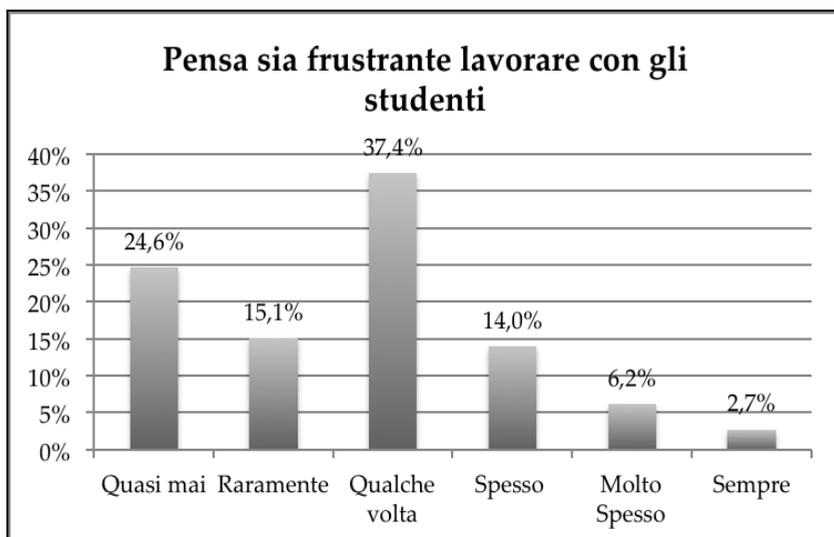


Figura 5.47: Frequenze Item 3 Burnout Studenti

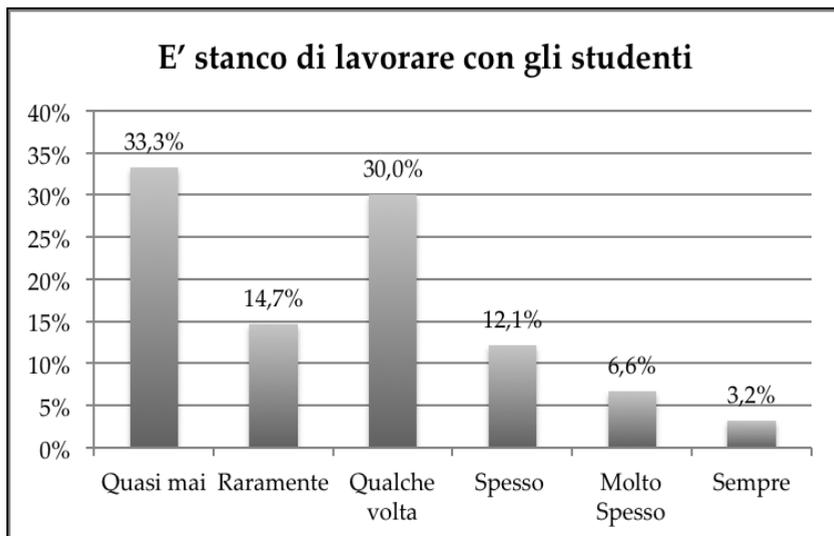


Figura 5.48: Frequenze Item 4 Burnout Studenti

Nella figura 5.48 è evidente come i docenti non siano stanchi di lavorare con gli studenti, con il picco più alto di risposte "Quasi mai", superiori al 30%.

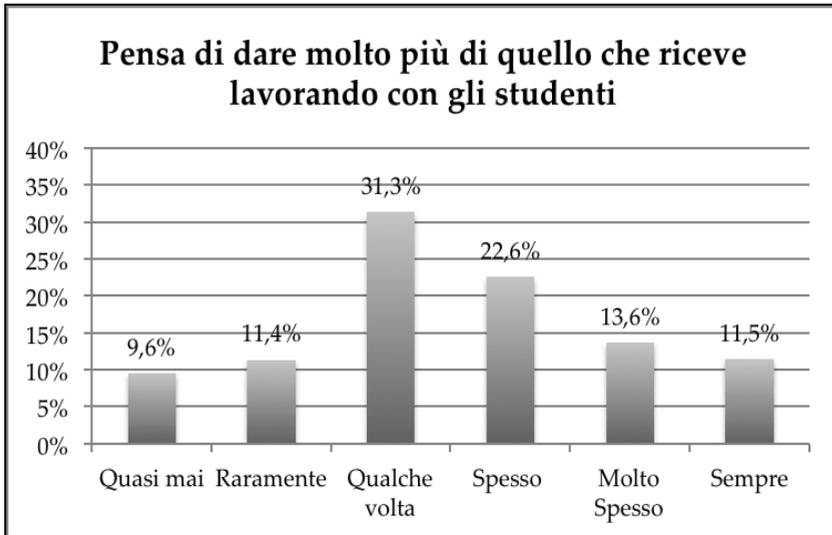


Figura 5.49: Frequenze Item 5 Burnout Studenti

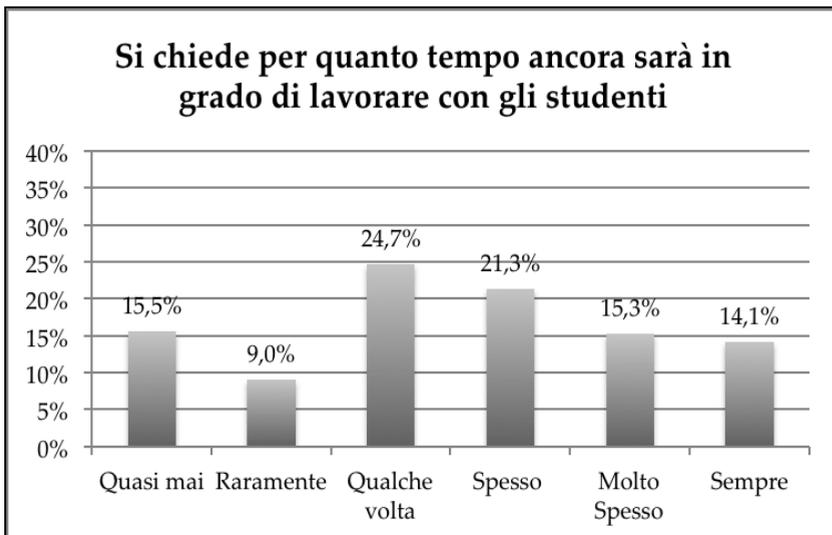


Figura 5.50: Frequenze Item 6 Burnout Studenti

Negli ultimi due item (Figura 5.49 e 5.50) le risposte sono distribuite in modo equo fra le scelte, in questo modo non risulta una tendenza particolare da segnalare.

5.3. Analisi dati dell'autoefficacia

In questo paragrafo vengono riportati i dati raccolti nella parte dell'indagine dedicata all'autoefficacia. Si è usato, come descritto nel capitolo terzo, il questionario *Teacher Self Efficacy Scale* di Schwarzer, che deriva dall'originale questionario di Bandura, composto da 10 item con risposta a scala Likert a 4 intervalli da "mai" a "sempre". In questo caso si è preferito usare una scala Likert a 6 intervalli, poiché gli altri questionari usati (CBI e Clima di scuola) avevano più intervalli e per avere una migliore distribuzione delle risposte.

Si riportano nel dettaglio le frequenze delle 10 domande con grafici a barre dalla figura 5.51 alla figura 5.61

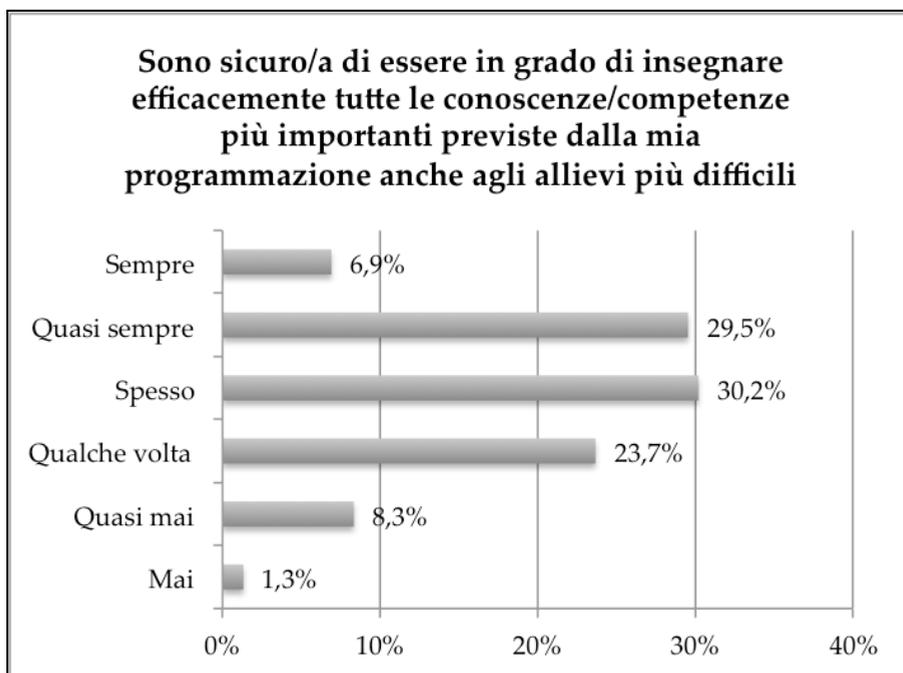


Figura 5.51: Frequenze Item 1 Autoefficacia

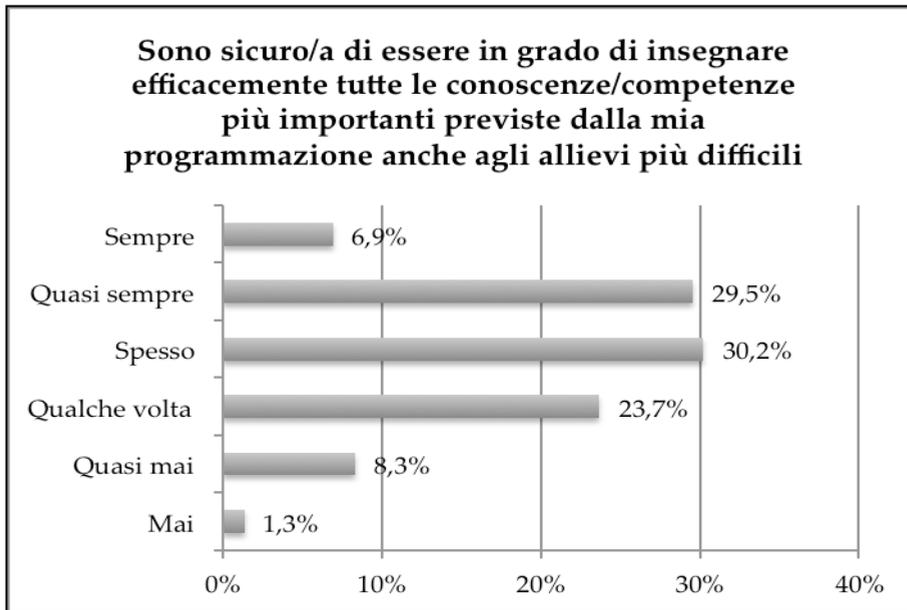


Figura 5.52: Frequenze Item 2 Autoefficacia



Figura 5.53: Frequenze Item 3 Autoefficacia

Possiamo notare in questi primi tre Item (dalla figura 5.51 alla figura 5.53) una tendenza positiva, poiché più del 50% delle risposte si concentra nelle prime tre scelte, da “sempre” a “spesso”.

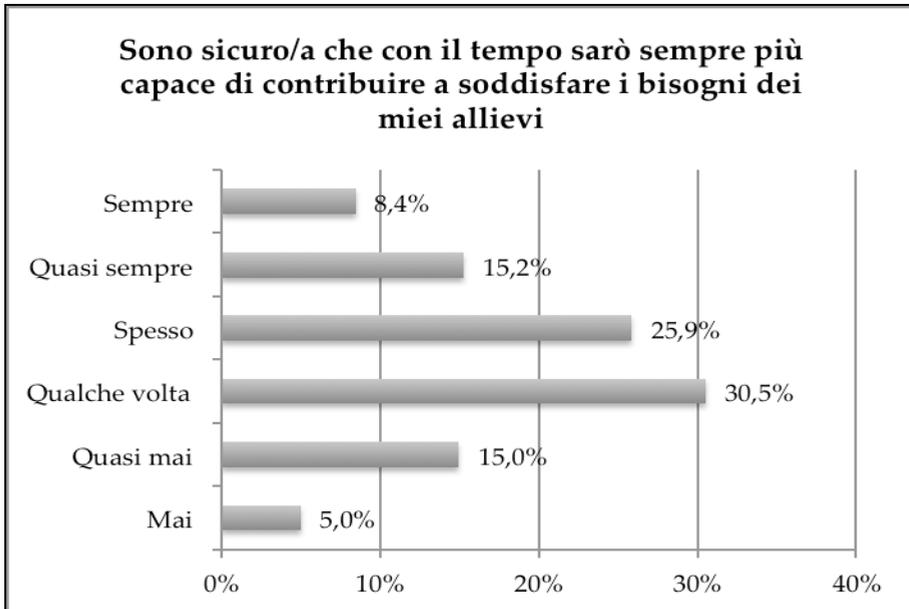


Figura 5.54: Frequenze Item 4 Autoefficacia

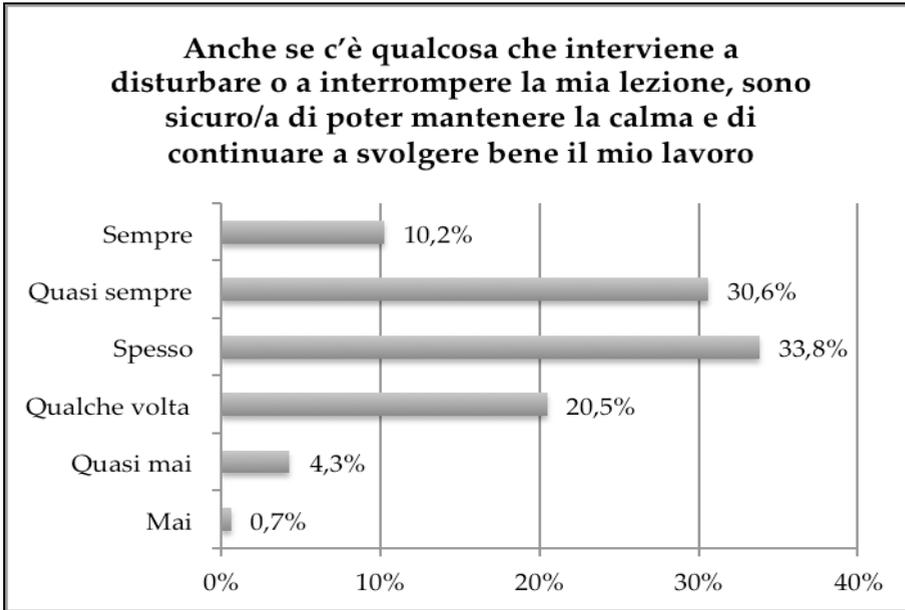


Figura 5.55: Frequenze Item 5 Autoefficacia

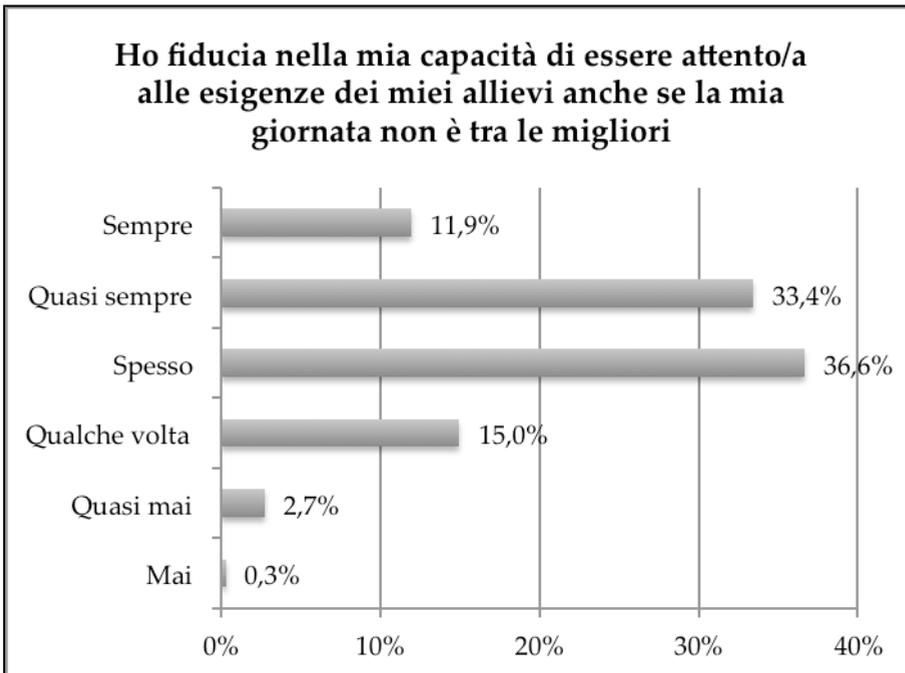


Figura 5.56: Frequenze Item 6 Autoefficacia

In questi due Item (figura 5.55. e figura 5.56) più del 60% si concentra tra il “quasi sempre” e “spesso”.

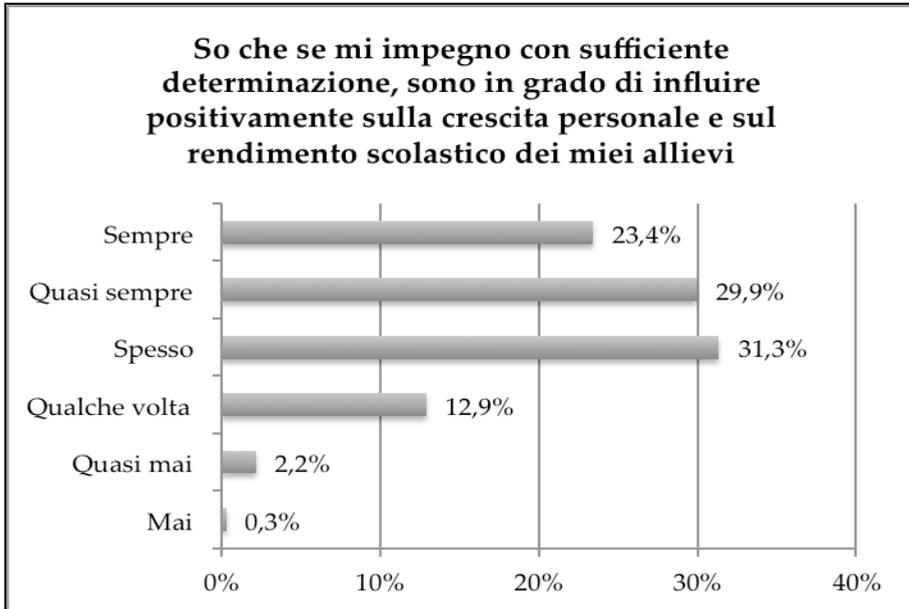


Figura 5.57: Frequenze Item 7 Autoefficacia

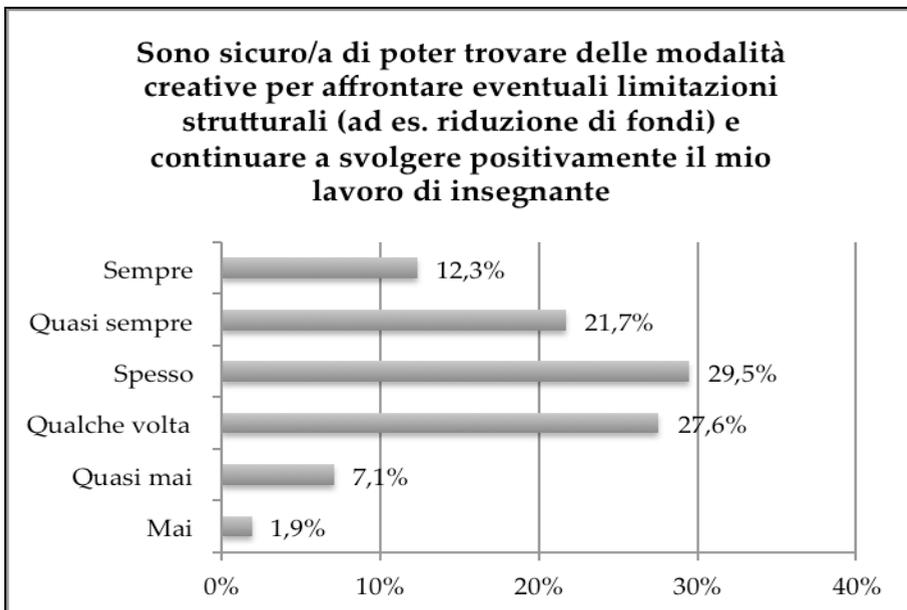


Figura 5.58: Frequenze Item 8 Autoefficacia

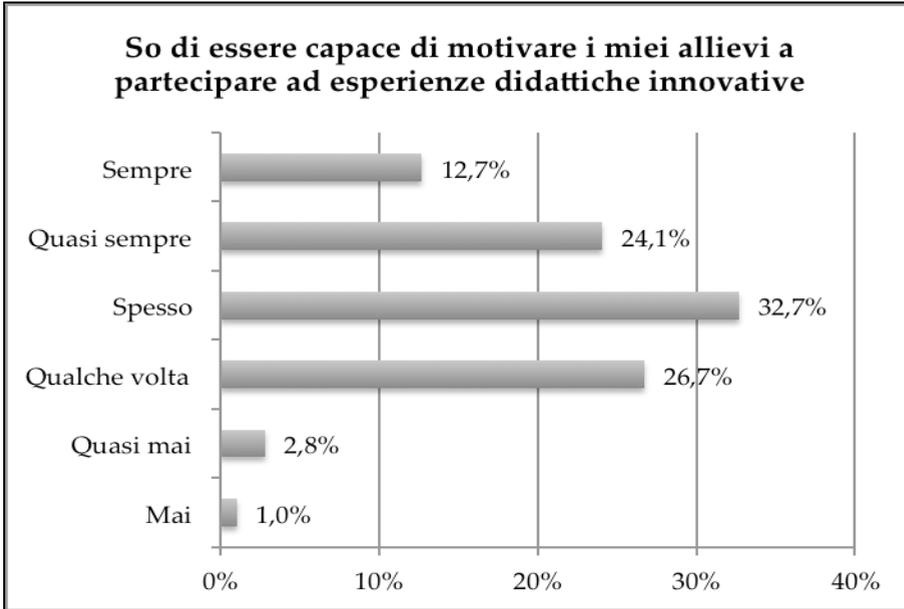


Figura 5.59: Frequenze Item 9 Self Efficacy

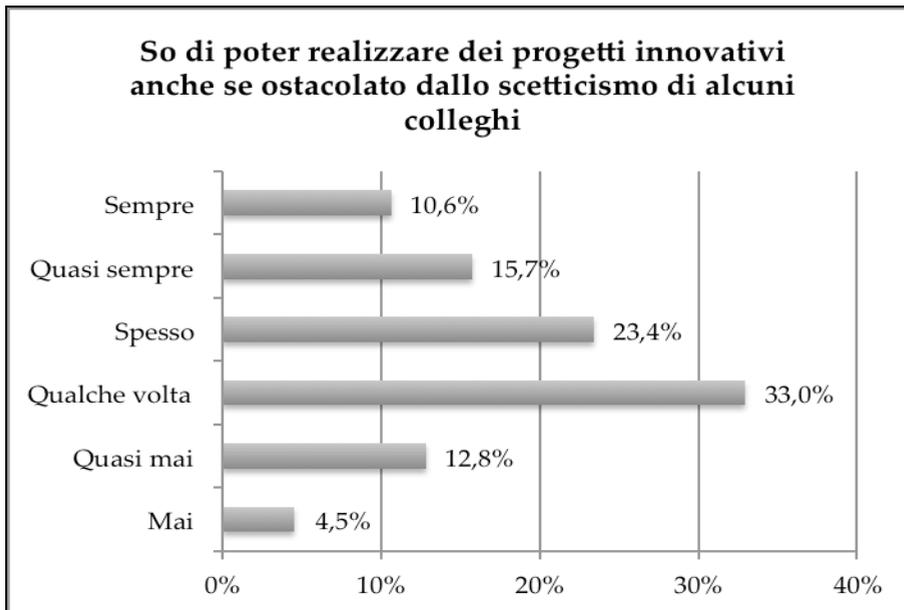


Figura 5.60: Frequenze Item 10 Autoefficacia

Si nota che in quest'ultimo item (Figura 5.60) il 17% è sbilanciato in negativo verso le risposte "quasi mai" e "mai".

5.5. Analisi dati clima di scuola

Si riportano i dati delle risposte ottenute con il questionario clima di scuola. E' stato usato, come riporta il capitolo terzo, lo *School-Level Environment Questionnaire* (SLEQ), composto da 56 item, divisi in 8 scale: supporto studenti, affiliazione (rapporto con i colleghi), interesse professionale, condivisione della missione, responsabilizzazione, innovazione, adeguatezza risorse, pressione lavorativa. Le risposte sono su una scala Likert a 5 intervalli da "Molto in disaccordo" a "Molto d'accordo".

Per una lettura più agile le risposte sono stati riportate in 8 tabelle (con layout orizzontale) con percentuali divise per le 8 categorie, e non è stato fatto un grafico per ogni domanda.

| CATEGORIA SUPPORTO STUDENTI | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né in accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|---|--------------------------------|--------------------------|---|------------------|----------------------------|
| 1. Ci sono molti studenti fortemente indisciplinati | 8,7% | 21,1% | 16,3% | 31,3% | 22,5% |
| 9. La maggior parte degli studenti è volenterosa e collabora con gli insegnanti | 9,6% | 23,7% | 28,0% | 33,7% | 5,0% |
| 17. La maggior parte degli studenti è gentile e cordiale con gli insegnanti | 7,6% | 18,5% | 24,7% | 40,0% | 9,1% |
| 25. Ci sono studenti molto chiassosi e maleducati | 5,5% | 15,6% | 19,9% | 34,2% | 24,7% |
| 33. Gli studenti vanno molto d'accordo con gli insegnanti | 4,8% | 16,1% | 52,7% | 24,1% | 2,2% |
| 41. La maggior parte degli studenti è beneducata e rispetta gli insegnanti e il personale d'Istituto | 11,3% | 22,3% | 24,4% | 37,7% | 4,3% |
| 49. E' necessaria una rigida disciplina per controllare molti degli studenti | 6,0% | 20,2% | 31,5% | 28,9% | 13,4% |

Tabella 5.61 : Ripartizione degli item relativi alla categoria “supporto studenti”.

In questa tabella notiamo che nell’item 1 gli insegnanti riportano per più del 50% che convivono con studenti fortemente indisciplinati

| CATEGORIA AFFILIAZIONE | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né in accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|---|--------------------------------|--------------------------|---|------------------|----------------------------|
| 2. Ricevo raramente incoraggiamenti dai colleghi | 11,0% | 29,9% | 21,3% | 24,8% | 13,0% |
| 10. Mi sento accettato/a dagli altri insegnanti | 4,7% | 8,0% | 21,9% | 44,2% | 21,2% |
| 18. Gli altri insegnanti mi ignorano | 41,3% | 32,7% | 18,5% | 4,6% | 2,9% |
| 26. Sento che potrei contare sui miei colleghi se avessi bisogno d'aiuto | 9,8% | 13,4% | 26,2% | 40,5% | 10,0% |
| 34. Raramente i colleghi danno peso ai miei pareri e alle mie opinioni professionali | 15,9% | 42,4% | 26,6% | 9,6% | 5,5% |
| 42. Sento di avere molti amici tra i miei colleghi | 9,4% | 22,6% | 36,2% | 26,8% | 5,0% |
| 50. In sala professori spesso mi sento solo ed escluso | 31,1% | 34,7% | 21,3% | 8,5% | 4,5% |

Tabella 5.62 : Ripartizione degli item relativi alla categoria "affiliazione".

In questa categoria notiamo che in tutti gli item i docenti riportano una situazione positiva e di collaborazione con i colleghi. L'unico Item da segnalare è il 50, poiché risulta che più del 60% dei docenti si sente escluso in sala professori.

| CATEGORIA INTERESSE PROFESSIONALE | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né in accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|---|--------------------------------|--------------------------|---|------------------|----------------------------|
| 3. Gli insegnanti discutono spesso tra di loro strategie e metodi di insegnamento | 10,4% | 24,6% | 18,2% | 37,1% | 9,7% |
| 11. Gli insegnanti evitano di parlare tra loro di insegnamento e apprendimento | 19,4% | 41,3% | 20,9% | 13,0% | 5,4% |
| 19. Nelle riunioni degli insegnanti si discute raramente di questioni professionali | 10,4% | 33,0% | 22,2% | 23,8% | 10,6% |
| 27. Molti insegnanti frequentano corsi di formazioni e aggiornamento | 15,4% | 27,1% | 27,3% | 25,6% | 4,6% |
| 35. Gli insegnanti mostrano poco interesse per ciò che avviene nelle altre scuole | 6,2% | 29,5% | 29,5% | 23,8% | 11,2% |
| 43. Gli insegnanti desiderano imparare dai colleghi | 16,8% | 29,9% | 33,7% | 17,2% | 2,4% |
| 51. Gli insegnanti mostrano grande interesse per l'attività professionale dei colleghi | 15,6% | 31,4% | 40,1% | 11,1% | 1,8% |

Tabella 5.63 : Ripartizione degli item relativi alla categoria "Interesse professionale".

In questa categoria si nota una tendenza di equilibrio, senza sbilanciamenti in positivo o in negativo.

| <i>CATEGORIA</i> <i>CONDIVISIONE DELLA MISSIONE</i> | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né in accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|--|----------------------------|----------------------|---------------------------------------|------------------|------------------------|
| 4. Il preside e/o i suoi collaboratori verificano spesso se gli insegnanti svolgono correttamente i compiti a loro affidati | 27,2% | 28,4% | 23,7% | 15,4% | 5,3% |
| 12. Non si pretende che io segua un particolare stile d'insegnamento | 4,2% | 9,1% | 24,6% | 42,7% | 19,4% |
| 20. Si ritiene molto importante che io segua fedelmente i programmi e la programmazione didattica | 7,4% | 27,8% | 38,5% | 20,6% | 5,6% |
| 28. Sono tenuto a rispettare poche regole e norme | 18,8% | 35,8% | 25,3% | 15,9% | 4,2% |
| 36. In classe praticamente posso fare come voglio | 12,9% | 28,6% | 30,9% | 21,3% | 6,3% |
| 44. Le classi sono tenute ad usare solo i libri di testo ed i materiali didattici adottati | 11,1% | 42,1% | 27,9% | 15,2% | 3,7% |
| 52. Sono tenuto a mantenere una stretta disciplina in classe | 4,9% | 21,9% | 37,7% | 27,7% | 7,8% |

Tabella 5.64 : Ripartizione degli item relativi alla categoria "Condivisione della missione".

Anche in questa categoria si nota una distribuzione equilibrata delle risposte. L'unico Item che concentra più del 60% dei docenti in due risposte è il n° 12, dove si evince il fatto che possano avere una libertà pressoché totale nella scelta dello stile insegnamento.

| CATEGORIA RESPONSABILIZZAZIONE | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né in accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|--|--------------------------------|--------------------------|---|------------------|----------------------------|
| 5. Di solito le decisioni sul funzionamento della scuola vengono prese dal Preside o da un piccolo gruppo di insegnanti | 3,9% | 9,9% | 12,2% | 38,5% | 35,4% |
| 13. Devo consultare il Preside o un suo collaboratore anche per i problemi poco importanti | 18,3% | 36,7% | 19,4% | 16,6% | 9,0% |
| 21. Di solito si possono svolgere attività senza ottenere l'approvazione del Preside o di un suo collaboratore | 17,5% | 38,4% | 24,1% | 16,9% | 3,1% |
| 29. Agli insegnanti viene spesso chiesto di partecipare a decisioni riguardanti gli indirizzi e le procedure amministrative | 31,1% | 34,0% | 22,2% | 10,6% | 2,2% |
| 37. Sono incoraggiato/a a prendere decisioni senza rivolgermi al Preside o a un suo collaboratore | 22,5% | 35,9% | 29,9% | 9,3% | 2,4% |
| 45. Prima di fare la maggior parte delle cose, devo chiederlo al Preside o a un suo collaboratore | 6,4% | 31,3% | 26,3% | 26,6% | 9,4% |
| 53. Ho scarsissima voce in capitolo nella gestione dell'Istituto | 8,0% | 18,1% | 22,7% | 26,1% | 25,1% |

Tabella 5.65 : Ripartizione degli item relativi alla categoria "Responsabilizzazione".

In questa categoria è da segnalare l'item 5, dove il 74% riporta che le decisioni vengono prese da un piccolo gruppo.

| <i>CATEGORIA INNOVAZIONE</i> | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né in accordo né in disaccordo | D'ac- cordo | Molto d'accordo |
|---|--------------------------------|--------------------------|---|------------------------|----------------------------|
| 6. E' molto difficile cambiare qualcosa | 2,4% | 11,2% | 16,5% | 34,5% | 35,5% |
| 14. Gli insegnanti sono incoraggiati ad essere innovativi | 20,5% | 22,5% | 26,9% | 21,5% | 8,6% |
| 22. Ci sono molte resistenze a proposte di sperimentare cambiamenti curricolari | 4,6% | 19,1% | 34,1% | 26,2% | 15,9% |
| 30. L'idea di cambiamento piace alla maggior parte degli insegnanti | 26,2% | 38,9% | 25,1% | 8,2% | 1,5% |
| 38. Raramente vengono attivati corsi integrativi e introdotti materiali didattici innovativi | 5,4% | 22,9% | 24,9% | 32,8% | 14,0% |
| 46. Si fa molta sperimentazione con diversi approcci didattici | 25,9% | 35,5% | 24,8% | 11,5% | 2,3% |
| 54. Vengono sempre sperimentate idee nuove e diverse | 24,1% | 36,7% | 30,2% | 7,0% | 1,9% |

Tabella 5.66 : Ripartizione degli item relativi alla categoria "Innovazione".

Anche nella categoria Innovazione, colo l'item 6 raccoglie più del 70% di docenti in accordo sul fatto che sia difficile cambiare qualcosa all'interno del proprio istituto. Negli altri item la situazione delle risposte è equamente distribuita.

| CATEGORIA ADEGUATEZZA RISORSE | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né in accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|---|----------------------------|--------------------------|---|------------------|------------------------|
| 7. La biblioteca d'Istituto dispone di un'ampia selezione di libri e periodici | 29,0% | 26,5% | 20,6% | 17,1% | 6,7% |
| 15. Le attrezzature e le risorse materiali dell'Istituto sono insufficienti | 5,2% | 12,6% | 14,9% | 28,2% | 39,1% |
| 23. Attrezzature e audio sono sempre disponibili e di facile accesso | 27,4% | 33,8% | 17,2% | 17,5% | 4,1% |
| 31. Ci sono adeguate attrezzature e servizi per fotocopie a disposizione degli insegnanti | 26,4% | 26,6% | 17,0% | 25,5% | 4,5% |
| 39. Lettori cd sono raramente disponibili quando occorrono | 8,0% | 26,3% | 21,9% | 28,9% | 14,9% |
| 47. Le aule non sono adeguate alle varie attività delle classi e a contenere gruppi di studenti di varia grandezza | 7,3% | 11,9% | 13,6% | 31,3% | 35,9% |
| 55. Di solito Lim e materiali multimediali sono disponibili quando occorrono | 24,4% | 24,4% | 19,7% | 22,2% | 9,3% |

Tabella 5.67 : Ripartizione degli item relativi alla categoria "Adeguatezza delle risorse".

Nella categoria dell'adeguatezza delle risorse risulta chiara la situazione negativa degli istituti, con una chiara mancanza di libri, supporti e attrezzature necessarie per una migliore didattica.

| CATEGORIA PRESSIONE LAVORATIVA | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né in accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|---|--------------------------------|--------------------------|---|------------------|----------------------------|
| 8. Si lavora costantemente sotto pressione | 6,0% | 13,1% | 21,1% | 29,7% | 30,1% |
| 16. Per espletare tutti i loro compiti, gli insegnanti devono lavorare molte ore | 1,6% | 2,5% | 8,9% | 32,8% | 54,3% |
| 24. Gli insegnanti non devono lavorare molto | 52,7% | 27,2% | 12,6% | 3,6% | 4,0% |
| 32. Gli insegnanti non hanno il tempo per rilassarsi | 6,0% | 9,7% | 19,2% | 30,3% | 34,8% |
| 40. Te la puoi prendere comoda e completare lo stesso il tuo lavoro | 26,5% | 41,1% | 22,3% | 8,1% | 2,0% |
| 48. Raramente ci sono scadenze da rispettare | 40,5% | 43,4% | 9,9% | 4,4% | 1,8% |
| 56. E' duro stare al passo con le scadenze e gli impegni | 2,9% | 14,2% | 24,1% | 38,4% | 20,5% |

Tabella 5.68 : Ripartizione degli item relativi alla categoria “pressione lavorativa”.

In questa categoria ci sono 3 item in cui lo sbilanciamento è netto: nel n° 16, n° 24 e n° 48, l'80% dei docenti è concentrato in due sole risposte, quindi sono quasi tutti concordi sul fatto che si lavori per più ore oltre il proprio orario e sul fatto che ci siano delle scadenze da rispettare che creano disagio.

Capitolo sesto

Verifica delle ipotesi

6.1. Introduzione al lavoro sui dati

In questo capitolo si affronterà la verifica delle ipotesi presentate nel paragrafo 1 del terzo capitolo.

Si riporta l'elenco delle ipotesi.

1. tra gli insegnanti con un elevato livello di burnout non ci sono differenze di genere;
2. i docenti che hanno un alto livello di burnout appartengono a tutti gli ordini di scuola;
3. i docenti che insegnano da un maggiore numero di anni hanno un livello più elevato di burnout;
4. i docenti che hanno un alto livello di autoefficacia hanno un basso livello di burnout;
5. i docenti che vivono in un clima di scuola positivo hanno un alto livello di autoefficacia;
6. i docenti che vivono in un clima di scuola positivo e hanno un livello più basso di burnout.

Per ogni ipotesi verranno proposte le analisi eseguite con il supporto del programma SPSS, attraverso l'incrocio dei dati del burnout con quelli dell'autoefficacia e del clima di scuola. Verranno presentate anche le correlazioni tra variabili del questionario introduttivo con il burnout per proporre altre letture.

I dati percentuali del burnout, dell'autoefficacia e del clima di scuola sono stati riportati in punteggi assoluti per poter misurare il livello di burnout, di autoefficacia e di stress per gli elementi del clima di scuola. Verranno presentate inoltre anche le correlazioni tra alcune variabili del questionario introduttivo e il burnout per indagare altri aspetti collegati con le ipotesi.

I dati percentuali del burnout, dell'autoefficacia e del clima di scuola sono stati trasformati in punteggi di scala per poter stimare il livello di burnout, di autoefficacia e di stress per gli elementi del clima di scuola e procedere all'analisi delle correlazioni.

6.1.1. Burnout

Per quanto riguarda il burnout, la lettura del questionario per verificare il livello è stata fatta per ogni scala (Personale, Lavoro, Studenti), assegnando il punteggio alle risposte: 0 per la risposta quasi mai, 20 per la risposta raramente, 40 per la risposta qualche volta, 60 per la risposta molto spesso, 80 per la risposta spesso e 100 per la risposta sempre.

Secondo le indicazioni date nel questionario originale

Proportions of the whole PUMA population with high degree of burnout, defined as 50 points or more⁸³

si considera in burnout per ogni categoria chi raggiunge un punteggio superiore a 50. A quel punto sono stati assegnati 4 livelli di burnout, dal livello 0 al livello 3, per definire chi risulta avere un punteggio superiore a 50 in nessuna, una o più categorie.

Si riportano nella tabella 6.1. le percentuali assolute dei docenti per livelli di burnout. Si vede nettamente che circa il 42% non mostra segni di burnout, il 27% è in burnout per 1 o 2 categorie, mentre il 31% lo è per tutte e tre le categorie previste..

| LIVELLO BURNOUT | N° casi | % |
|--------------------|---------|--------|
| 0 | 443 | 41,9% |
| 1 | 157 | 14,8% |
| 2 | 129 | 12,2% |
| 3 | 327 | 30,9% |
| Totale | 1056 | 100,0% |

Tabella 6.1: Descrizione dei livelli di burnout degli insegnanti del campione.

E' stata fatta un'analisi del campione per cercare di definire un possibile profilo dell'insegnante con il livello 3 di burnout. Sono state viste le categorie dell'ordine di scuola, del tempo per andare al lavoro, la presenza o meno di un trasferimento, la condivisione della casa con i familiari, la numerosità delle classi e lo svolgimento o meno di funzioni atti-

⁸³ BORRITZ M., KRISTENSEN T.S., *Normative data from a representative Danish population on Personal Burnout*, February 2004

ve all'interno dell'Istituto. La tabella 6.2 riporta queste caratteristiche con percentuali rispetto al totale dei 327 casi con burnout livello 3.

| CARATTERISTICA | N° casi | % |
|------------------------------------|---------|-------|
| Sc infanzia | 17 | 5,2% |
| Primaria | 57 | 17,4% |
| Sc. Secondaria 1° | 92 | 28,1% |
| Sc. Secondaria 2° | 161 | 49,2% |
| Max 30 minuti per andare al lavoro | 258 | 78,9% |
| Non è traferito | 243 | 74,3% |
| Vive in famiglia | 238 | 72,8% |
| Classe con più di 25 alunni | 144 | 44,0% |
| Classe tra 20 e 25 alunni | 142 | 43,4% |
| Classe con meno di 20 alunni | 41 | 12,5% |
| Non svolge funzioni attive | 170 | 52,0% |

Tabella 6.2 : Analisi dei docenti con burnout di livello 3

Risultano quindi in prevalenza docenti di scuola secondaria di secondo grado, che impiegano meno di 30 minuti per raggiungere la scuola, non hanno cambiato provincia di residenza, vivono con la famiglia, hanno classi numerose (sopra i 25 alunni) e non svolgono funzioni attive all'interno del proprio istituto.

6.2. Tra gli insegnanti con un elevato livello di burnout non ci sono differenze di genere

Nonostante la presenza per lo più femminile nella scuola italiana, si è ipotizzato che a livello di burnout non ci fossero differenze di genere, per cui sia gli uomini che le donne soffrono di burnout allo stesso modo.

Vediamo i risultati nella tabella 6.3.

| Burnout | | Genere | | Totale |
|---------|-----------------|---------|---------|--------|
| | | Femmina | Maschio | |
| 0 | Count | 357 | 86 | 443 |
| | % within Genere | 41,0% | 46,5% | 42,0% |
| 1 | Count | 129 | 28 | 157 |
| | % within Genere | 14,8% | 15,1% | 14,9% |
| 2 | Count | 106 | 23 | 129 |
| | % within Genere | 12,2% | 12,4% | 12,2% |
| 3 | Count | 279 | 48 | 327 |
| | % within Genere | 32,0% | 25,9% | 31,0% |
| Totale | Count | 871 | 185 | 1.056 |
| | % within Genere | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.3 : Tavola di contingenza livello di burnout per genere

I dati confermano che in nessun livello di burnout sia significativa la differenza di genere, per cui gli uomini e le donne sono ugualmente colpiti dal burnout (Sig. chi-quadro ,400). I dati si concentrano nelle categorie 0 e 3, dove le percentuali risultano non troppo distanti fra uomini e donne

6.3. I docenti che hanno un alto livello di burnout appartengono a tutti gli ordini di scuola

Si è definita questa ipotesi per verificare i pregiudizi sul lavoro insegnante, per cui si pensa che lavorare con i bambini più piccoli (ad esempio della scuola dell'infanzia) sia più facile che lavorare con i ragazzi adolescenti o anche viceversa, per cui lavorare con ragazzi grandi e già scolarizzati sia meno stressante che lavorare con bimbi piccoli di 3 anni. Analizziamo la tabella 6.4 per vedere i risultati.

L'ipotesi risulta confermata, poiché si può vedere che la distribuzione risulta equa in tutti gli ordini di scuola. La variabile "ordine di scuola", infatti, non risulta essere significativa (Sig. chi-quadro ,108).

| | | In quale ordine di scuola insegna? | | | | | Totale |
|----------------|---------------------------|------------------------------------|-----------|------------|-------------|-------------|--------|
| | | Sc. inf. | Sc. prim. | Sc. Sec 1° | Sc. Sec. 2° | Sc. se-rale | |
| Burnout | | | | | | | |
| 0 | Count | 29 | 109 | 128 | 174 | 3 | 443 |
| | % within ordine di scuola | 48,3% | 46,8% | 41,4% | 38,8% | 60,0% | 42,0% |
| 1 | Count | 6 | 36 | 49 | 66 | 0 | 157 |
| | % within ordine di scuola | 10,0% | 15,5% | 15,9% | 14,7% | 0,0% | 14,9% |
| 2 | Count | 8 | 31 | 40 | 48 | 2 | 129 |
| | % within ordine di scuola | 13,3% | 13,3% | 12,9% | 10,7% | 40,0% | 12,2% |
| 3 | Count | 17 | 57 | 92 | 161 | 0 | 327 |
| | % within ordine di scuola | 28,3% | 24,5% | 29,8% | 35,9% | 0,0% | 31,0% |
| Totale | Count | 60 | 233 | 309 | 449 | 5 | 1.056 |
| | % within ordine di scuola | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.4: Tavola di contingenza di burnout per ordine di scuola.

Con l'eccezione della scuola serale (pochi casi e andamento particolare) si nota come i casi di burnout livello 0 sono più numerosi rispetto ad ogni altro livello, e la percentuale risulta essere superiore al 38% in ogni ordine di scuola. Lo stesso vale per l'estremo opposto, i casi di burnout di livello 3 sono in numero superiore dei livelli intermedi 1 e 2, ma le

percentuali sono comprese tra il 24% e il 36% in tutti gli ordini di scuola senza forti squilibri.

La categoria più colpita risulta essere quella della scuola secondaria di II grado, con un totale di 449 insegnanti, di cui il 35,9% ha un livello 3 di burnout

6.4. I docenti che insegnano da un maggiore numero di anni hanno un livello più alto di burnout

In questa ipotesi si cerca di verificare la credenza per cui dopo aver insegnato per molti anni si è più a rischio burnout. Ci sia aspettava di trovare che docenti con più anni di servizio alle spalle avessero un livello di burnout più elevato. I dati sono stati raccolti per gruppi (decenni e over 30), come era stato fatto nella descrizione iniziale (paragrafo 5.1 pag. 65), poiché gli insegnanti hanno potuto inserire autonomamente il numero effettivo di anni di servizio. Per praticità di lettura, anche in questo caso, gli anni sono stati raggruppati. Qui si intendono per anni di insegnamento la somma degli anni di precariato più gli anni di ruolo, poiché anche gli insegnanti di ruolo hanno indicato gli anni di precariato svolti.

La tavola di contingenza evidenzia che anche questa ipotesi è confermata, per cui gli anni di insegnamento risultano essere collegati in modo significativo al burnout (Sig. chi-quadro 0,000), quindi chi insegna da meno anni è meno esposto al burnout. Più aumentano gli anni di insegnamento e più il livello sale. Vediamo la tabella 6.5

| Burnout | | Gruppi anni insegnamento | | | | Totale |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------|--------|--------|--------|
| | | 0-10 | 11-20 | 21-30 | >30 | |
| 0 | Count | 158 | 127 | 92 | 65 | 442 |
| | % within Gruppi anni ins | 52,8% | 44,3% | 38,8% | 28,4% | 42,0% |
| 1 | Count | 51 | 49 | 30 | 27 | 157 |
| | % within Gruppi anni ins | 17,1% | 17,1% | 12,7% | 11,8% | 14,9% |
| 2 | Count | 35 | 40 | 29 | 25 | 129 |
| | % within Gruppi anni ins | 11,7% | 13,9% | 12,2% | 10,9% | 12,3% |
| 3 | Count | 55 | 71 | 86 | 112 | 324 |
| | % within Gruppi anni ins | 18,4% | 24,7% | 36,3% | 48,9% | 30,8% |
| Totale | Count | 299 | 287 | 237 | 229 | 1.052 |
| | % within Gruppi anni ins | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.5 : Tavola di contingenza livello di burnout per anni di insegnamento.

Si vede chiaramente come le percentuali degli insegnanti che lavorano al massimo da 10 anni si concentrano per più della metà (52,8%) nel burnout di livello 0, e solo il 18,4% ha un livello 3. Mentre gli insegnanti con più di 30 anni di servizio sono quasi la metà (48,9%) nel livello 3 di burnout e solo il 28,4% ha un livello 0.

In più si nota come le percentuali diminuiscano costantemente nel livello 0 e nel livello 1 più aumentano gli anni di servizio, mentre aumentano le percentuali in relazione all'aumento degli anni di servizio nel livello 3 di burnout.

6.5. I docenti che hanno un alto livello di autoefficacia hanno un basso livello di burnout

Per questa ipotesi è stata utilizzata l'analisi di confronto delle medie di autoefficacia percepita dagli insegnanti (quindi una scala numerica, dove i valori tanto più sono bassi tanto più attestano autoefficacia) e i livelli di burnout. L'ipotesi rispecchia l'idea che mostrare un alto livello di autoefficacia possa essere d'aiuto a limitare l'insorgenza del burnout. L'ipotesi viene confermata come dai risultati proposti nella tabella 6.6 dove si vede che il punteggio medio di autoefficacia cresce (quindi minore autoefficacia) al crescere dei livelli del burnout, con una significatività delle differenze fra gruppi pari a ,000

| Livello Burnout | N | | Media Autoefficacia | | | ES Media | |
|--------------------------------------|----------------|------------|---------------------|-------|-------------|----------|-------|
| 0 | 443 | | 2,61 | | | 0,034 | |
| 1 | 157 | | 2,94 | | | 0,056 | |
| 2 | 129 | | 2,92 | | | 0,061 | |
| 3 | 327 | | 3,26 | | | 0,044 | |
| Totale | 1.056 | | 2,90 | | | 0,024 | |
| | | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Media Autoefficacia * Burnout | Between Groups | (Combined) | 78,534 | 3 | 26,178 | 47,648 | 0,000 |
| | Within Groups | | 577,975 | 1.052 | 0,549 | | |
| | Total | | 656,509 | 1.055 | | | |

Tabella 6.6: Confronto medie Autoefficacia per livelli Burnout

In questo caso notiamo come, fra le medie, l'unica al di sotto della media totale sia quella del livello 0 di Burnout.

6.6. I docenti che vivono un clima di scuola positivo hanno un basso livello di burnout

Anche per questa ipotesi è stata utilizzata l'analisi di confronto delle medie sul clima di scuola percepito dagli insegnanti (quindi una scala numerica, dove i valori tanto più sono bassi tanto più attestano un miglior clima di scuola) e i livelli di burnout. In questo caso si pensa che lavorare in un clima di scuola positivo sotto vari aspetti possa abbassare

il livello di burnout. Per questa analisi è stata considerata solo la scala complessiva di clima di scuola e non le medie di ogni categoria che la compone. Più avanti le componenti specifiche saranno proposte nell'analisi delle correlazioni.

Nella tabella 6.7 si può vedere come esiste una significatività nella differenze tra medie, cosa che conferma l'ipotesi.

| Livello Burnout | | N | | Media Clima di scuola | | ES Media | |
|---------------------------------|----------------|----------------|---------|-----------------------|-------------|----------|-------|
| 0 | | 443 | | 3,0403 | | 0,019 | |
| 1 | | 157 | | 3,2387 | | 0,027 | |
| 2 | | 129 | | 3,4352 | | 0,031 | |
| 3 | | 327 | | 3,4668 | | 0,021 | |
| Totale | | 1.056 | | 3,2501 | | 0,013 | |
| | | Sum of Squares | | df | Mean Square | F | Sig. |
| Media clima scuola * Burnout | Between Groups | (Combined) | 39,293 | 3 | 13,098 | 87,342 | 0,000 |
| | Within Groups | | 157,757 | 1.052 | 0,150 | | |
| | Total | | 197,050 | 1.055 | | | |

Tabella 6.7 Confronto medie Clima di scuola per livelli Burnout

Anche in questo confronto è evidente che la media nel clima di scuola aumenta con l'aumentare del livello del burnout, indicando chiaramente che in un clima di scuola negativo il burnout tende ad aumentare. L'unico valore nettamente al di sotto della media totale risulta essere, ancora una volta, il valore del burnout al livello 0.

6.7. I docenti che vivono un clima di scuola positivo e hanno un livello alto di autoefficacia hanno i livelli più bassi di burnout

Per questa ipotesi è stata svolta un'analisi delle correlazioni tra il burnout, l'autoefficacia e il clima di scuola. Da una parte per verificare quale dei due elementi abbia un maggior impatto sul Burnout, dall'altra per verificare se gli stessi due elementi (Autoefficacia e Clima di scuola) fossero collegati fra di loro.

Nella tabella 6.8 si può notare che tutte le correlazioni risultano essere significative, cosa che conferma l'ipotesi di partenza.

| | | Burnout Totale | Media Autoefficacia | Media clima scuola |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------|---------------------------|
| Burnout totale | Pearson Correlation | 1 | 0,337 | 0,438 |
| | Sig. (2-tailed) | | 0,000 | 0,000 |
| Media Autoefficacia | Pearson Correlation | 0,337 | 1 | 0,311 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | | 0,000 |
| Media clima scuola | Pearson Correlation | 0,438 | 0,311 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | |

Tabella 6.8: Correlazione tra Burnout, Autoefficacia e Clima di scuola

Si nota che tutte le relazioni sono significative, ma la più forte è tra il burnout e il clima di scuola (0,438), poi abbiamo quella tra Burnout e Autoefficacia (0,337). Più debole, ma sempre significativa, quella tra Autoefficacia e Clima di scuola (0,331).

6.8. Ulteriori analisi di correlazioni per il burnout

In questa parte si propongono alcuni approfondimenti circa le correlazioni tra il burnout e le variabili già considerate.

Nella tabella 6.9 si propone la correlazione tra le diverse categorie di burnout (Personale, Lavoro e Studenti), il totale degli anni di insegnamento, la media dell'autoefficacia e la media del clima di scuola.

Le correlazioni sono tutte significative, tranne quella tra clima di scuola e il totale degli anni di insegnamento, che riporta una differenza non significativa (0,450).

Per quanto riguarda le correlazioni tra categorie di Burnout, anni di insegnamento, autoefficacia e clima di scuola, dalla tabella 6.9 emerge che in assoluto la correlazione più forte è tra Burnout Lavoro e Burnout Personale (0,730) e poi tra Burnout Studenti e Personale (0,585). Per quanto riguarda l'autoefficacia, la relazione più forte è con il Burnout studenti (0,317). Per il clima di scuola invece il valore più alto è con il Burnout Lavoro (0,409).

Gli anni di insegnamento, invece, spiegano meno varianza sia dell'autoefficacia che del clima di scuola per tutte le categorie di burnout.

| | | Burnout Totale | Burnout Personale | Burnout Lavoro | Burnout Studenti | Totale anni insegnamento | Media Self Efficacy | Media clima scuola |
|---------------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Burnout Totale | Pearson Correlation | 1 | 0,887 | 0,888 | 0,834 | 0,250 | 0,337 | 0,438 |
| | Sig. (2-tailed) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Burnout Personale | Pearson Correlation | 0,887 | 1 | 0,730 | 0,585 | 0,245 | 0,262 | 0,369 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Burnout Lavoro | Pearson Correlation | 0,888 | 0,730 | 1 | 0,589 | 0,210 | 0,302 | 0,409 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Burnout Studenti | Pearson Correlation | 0,834 | 0,585 | 0,589 | 1 | 0,196 | 0,317 | 0,364 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Totale anni insegnamento | Pearson Correlation | 0,250 | 0,245 | 0,210 | 0,196 | 1 | 0,095 | 0,023 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,002 | 0,450 |
| Media Self Efficacy | Pearson Correlation | 0,337 | 0,262 | 0,302 | 0,317 | 0,095 | 1 | 0,311 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,002 | | 0,000 |
| Media clima scuola | Pearson Correlation | 0,438 | 0,369 | 0,409 | 0,364 | 0,023 | 0,311 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,450 | 0,000 | |

Tabella 6.9: Correlazioni tra Burnout per categorie, Totale anni insegnamento, Media Self efficacy e media clima di scuola

| | | Burnout Totale | Media clima scuola | Me- diaS TS | Media AFF | Media PRI | Media MIS | Media EMP | Media INN | Media RES | Media WOP |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------------|-----------------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Burnout Totale | Pear- son C. | 1 | 0,438 | 0,395 | 0,304 | 0,187 | 0,217 | 0,256 | 0,158 | 0,218 | 0,363 |
| | Sig. (2- tailed) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Media clima scuola | Pear- son C. | 0,438 | 1 | 0,548 | 0,669 | 0,648 | 0,384 | 0,657 | 0,707 | 0,643 | 0,492 |
| | Sig. (2- tailed) | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Media STS | Pear- son C. | 0,395 | 0,548 | 1 | 0,185 | 0,096 | 0,283 | 0,256 | 0,185 | 0,283 | 0,277 |
| | Sig. (2- tailed) | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,002 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Media AFF | Pear- son C. | 0,304 | 0,669 | 0,185 | 1 | 0,648 | 0,134 | 0,370 | 0,392 | 0,218 | 0,103 |
| | Sig. (2- tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,001 |
| Media PRI | Pear- son C. | 0,187 | 0,648 | 0,096 | 0,648 | 1 | -0,057 | 0,273 | 0,612 | 0,283 | 0,066 |
| | Sig. (2- tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,002 | 0,000 | | 0,064 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,032 |

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|
| Media MIS | Pearson C. | 0,217 | 0,384 | 0,283 | 0,134 | -0,057 | 1 | 0,337 | -0,001 | 0,107 | 0,309 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,064 | | 0,000 | 0,965 | 0,000 | 0,000 |
| Media EMP | Pearson C | 0,256 | 0,657 | 0,256 | 0,370 | 0,273 | 0,337 | 1 | 0,400 | 0,314 | 0,328 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Media INN | Pearson C | 0,158 | 0,707 | 0,185 | 0,392 | 0,612 | -0,001 | 0,400 | 1 | 0,502 | 0,184 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,965 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 |
| Media RES | Pearson C | 0,218 | 0,643 | 0,283 | 0,218 | 0,283 | 0,107 | 0,314 | 0,502 | 1 | 0,266 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 |
| Media WOP | Pearson C | 0,363 | 0,492 | 0,277 | 0,103 | 0,066 | 0,309 | 0,328 | 0,184 | 0,266 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,001 | 0,032 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |

Tabella 6.10: Correlazioni tra Burnout totale, media del clima di scuola e medie delle categorie interne del clima di scuola

Nella tabella 6.10 sono riportate le correlazioni tra burnout totale, media del clima di scuola e medie delle categorie interne del clima di scuola. Le 8 scale riportate abbreviate sono: supporto studenti STS, affiliazione (rapporto con i colleghi) AFF, interesse professionale PRI, condivisione della missione MIS, responsabilizzazione EMP, innovazione INN, adeguatezza risorse RES, pressione lavorativa WOP.

Le relazioni più alte con il Burnout sono quelle con la componente Supporto studenti (STS 0,395) e con la Pressione lavorativa (PRI 0,363), la più bassa è con Innovazione (INN 0,158).

Per le relazioni tra le scale, i valori più alti sono tra Affiliazione (AFF) e interesse professionale (PRI 0,648) e tra Interesse professionale (PRI) e Innovazione (INN 0,612).

Le relazioni meno forti sono tra Supporto studenti (STS) e Interesse professionale (PRI 0,096) e tra Interesse professionale (PRI) e Pressione lavorativa (WOP), che risulta essere il valore minore in assoluto (0,066). L'unica relazione che risulta essere non significativa è la Condivisione della missione (MIS) con l'Innovazione (INN). Nel complesso quindi le diverse sezioni dello strumento di rilevazione sul clima della scuola risultano fortemente collegate fra di loro, e questo permette di considerare affidabile il valore medio utilizzato per verificare alcune ipotesi.

6.8. Altre proposte di lettura dati con il burnout

In questo paragrafo si propongono altre analisi relative ad alcune variabili del questionario della parte iniziale rispetto al burnout. In particolare verranno considerate: il tempo per raggiungere la scuola, la partecipazione a funzioni attive all'interno dell'istituto, la compresenza con il sostegno, il numero medio di alunni per classe, le ore lavorative extra scolastiche, gli anni di ruolo per gruppi, gli anni di precariato per gruppi e il trasferimento di città per lavorare.

Pur non facendo parte delle ipotesi principali, nel corso dell'indagine tali variabili sono emerse fra le altre come quelle più suscettibili di approfondimento per comprendere meglio il fenomeno del burnout

Cominciamo con il tempo impiegato per raggiungere la scuola, illustrato nella tabella 6.11.

| Burnout Totale | | Quanto tempo ci mette per arrivare a scuola | | | Totale |
|----------------|----------------|---|--------------------|------------------|--------|
| | | massimo 30 minuti | tra 30 e 60 minuti | più di 60 minuti | |
| 0 | Count | 341 | 75 | 27 | 443 |
| | % within tempo | 41,9% | 40,1% | 49,1% | 42,0% |
| 1 | Count | 121 | 30 | 6 | 157 |
| | % within tempo | 14,9% | 16,0% | 10,9% | 14,9% |
| 2 | Count | 94 | 28 | 7 | 129 |
| | % within tempo | 11,5% | 15,0% | 12,7% | 12,2% |
| 3 | Count | 258 | 54 | 15 | 327 |
| | % within tempo | 31,7% | 28,9% | 27,3% | 31,0% |
| Totale | Count | 814 | 187 | 55 | 1.056 |
| | % within tempo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.11: Tavola di contingenza livello di burnout e tempo per arrivare a scuola

Per il tempo necessario a raggiungere la scuola come possiamo vedere non risultano differenze significative (Sig. chi-quadro ,718) fra i tre gruppi, anche se il gruppo che presenta la maggiore percentuale di mancanza di burnout (49,1%) è quello che impiega più tempo per raggiungere la scuola e il livello più alto di burnout si rileva nel gruppo che impiega minor tempo per raggiungere la scuola. Non è quindi un elemento da tenere in considerazione per lo sviluppo del burnout.

Passiamo all'eventuale svolgimento di funzioni nella scuola (tabella 6.12).

| Burnout Totale | | Svolge funzioni attive all'interno del Suo Istituto | | Totale |
|-----------------------|--------------------------|--|--------|---------------|
| | | No | Sì | |
| 0 | Count | 167 | 276 | 443 |
| | % within funzioni attive | 35,9% | 46,7% | 42,0% |
| 1 | Count | 70 | 87 | 157 |
| | % within funzioni attive | 15,1% | 14,7% | 14,9% |
| 2 | Count | 58 | 71 | 129 |
| | % within funzioni attive | 12,5% | 12,0% | 12,2% |
| 3 | Count | 170 | 157 | 327 |
| | % within funzioni attive | 36,6% | 26,6% | 31,0% |
| Totale | Count | 465 | 591 | 1.056 |
| | % within funzioni attive | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.12: Tavola di contingenza livello di burnout e svolgimento funzioni attive nell'istituto

In questo confronto, le differenze fra i gruppi risultano, invece essere significative (Sig. chi-quadro ,001), per cui svolgere un ruolo attivo all'interno della scuola, può essere d'aiuto nel contrastare l'insorgenza del burnout. Vediamo per esempio che il gruppo più numeroso del campione tra i docenti che svolgono funzioni attive (46,7%) è nel livello 0 di burnout, staccando di quasi 11 punti percentuali quelli che non svolgono funzioni attive (35,9%). Simmetricamente all'interno del livello 3 di burnout, il gruppo più numeroso è quello che non svolge funzioni attive (36,6%), staccando di 10 punti percentuali quelli che svolgono funzioni attive ma hanno un livello 3 di burnout (26,6%). Gli impegni istituzionali sembrano quindi sortire un effetto positivo sulle possibilità di evitare il burnout.

Nella prossima tabella 6.13 si considera la possibile relazione fra compresenza dell'insegnante di sostegno e burnout.

| Burnout Totale | | Sono presenti insegnanti di sostegno durante il Suo orario | | Totale |
|----------------|--|--|--------|--------|
| | | No | Sì | |
| 0 | Count | 166 | 277 | 443 |
| | % within presenti insegnanti di sostegno | 39,6% | 43,5% | 42,0% |
| 1 | Count | 69 | 88 | 157 |
| | % within presenti insegnanti di sostegno | 16,5% | 13,8% | 14,9% |
| 2 | Count | 57 | 72 | 129 |
| | % within presenti insegnanti di sostegno | 13,6% | 11,3% | 12,2% |
| 3 | Count | 127 | 200 | 327 |
| | % within presenti insegnanti di sostegno | 30,3% | 31,4% | 31,0% |
| Totale | Count | 419 | 637 | 1.056 |
| | % within presenti insegnanti di sostegno | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.13: tavola di contingenza di burnout e compresenza insegnante di sostegno

In questo caso la differenza non è significativa (Sig. chi-quadro ,349), per cui si può affermare che per il campione non è d'aiuto, dal punto di vista del burnout, avere o meno l'insegnante di sostegno in compresenza. Il gruppo più numeroso è del 43,5% ed è di insegnanti con livello 0 di burnout che hanno l'insegnante di sostegno in classe. Nel livello di burnout 3 non c'è grande differenza tra i gruppi, anzi il più numeroso tra i due (31,4%) è proprio di insegnanti che hanno l'insegnante di sostegno in compresenza. Pertanto questa variabile non risulta utile per definire il burnout.

Nella prossima tabella (6.14) vedremo la differenza nel burnout rispetto alla numerosità delle classi. La domanda prevedeva tre scelte: meno di 20 alunni, tra 20 e 25 alunni e oltre 25 alunni.

| Burnout totale | | Qual è il numero medio di alunni che ha quest'anno | | | Totale |
|-----------------------|---------------------------------|---|--------------------|------------------|---------------|
| | | <i>meno di 20</i> | <i>tra 20 e 25</i> | <i>più di 25</i> | |
| 0 | Count | 69 | 238 | 136 | 443 |
| | % within numero medio di alunni | 45,1% | 45,5% | 35,8% | 42,0% |
| 1 | Count | 22 | 84 | 51 | 157 |
| | % within numero medio di alunni | 14,4% | 16,1% | 13,4% | 14,9% |
| 2 | Count | 21 | 59 | 49 | 129 |
| | % within numero medio di alunni | 13,7% | 11,3% | 12,9% | 12,2% |
| 3 | Count | 41 | 142 | 144 | 327 |
| | % within numero medio di alunni | 26,8% | 27,2% | 37,9% | 31,0% |
| Totale | Count | 153 | 523 | 380 | 1.056 |
| | % within numero medio di alunni | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.14: Tavola di contingenza livello di burnout e compresenza insegnante sostegno e numero medio di alunni

In questo caso la differenza è significativa (Sig. chi-quadro ,012), e possiamo quindi affermare come, per il campione di riferimento, avere una classe molto numerosa possa fare la differenza e viceversa avere una classe con un numero ridotto di alunni è collegata a un più basso livello del burnout. Le percentuali denotano infatti che sono più numerosi, nel livello 0 di burnout, gli insegnanti che hanno massimo 25 alunni. Nei livelli 1 e 2 le percentuali dei diversi gruppi sono simili, ma nel livello 3 il gruppo maggiore è nettamente quello degli insegnanti con più di 25 alunni (37,9%) rispetto agli altri due che sono inferiori al 28%, staccanti quindi di circa 10 punti percentuali. La dimensione del gruppo classe risulta quindi un fattore che si collega al burnout, soprattutto quando la numerosità cresce molto.

La tabella 6.15 riporta la correlazione tra il livello di burnout e le ore lavorative extra che i docenti hanno dichiarato di svolgere in più rispetto

al proprio orario lavorativo, per attività inerenti la scuola (ad esempio correzione compiti, preparazione delle lezioni, ecc.).

| | | Burnout Totale | Ore aggiuntive oltre l'orario di lavoro |
|---|-----------------|----------------|---|
| Burnout Totale | Pearson C. | 1 | -0,007 |
| | Sig. (2-tailed) | | 0,808 |
| | N | 1.056 | 1.056 |
| Ore aggiuntive oltre l'orario di lavoro | Pearson C. | -0,007 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,808 | |
| | N | 1.056 | 1.056 |

Tabella 6.15: Correlazione tra Burnout e ore aggiuntive di lavoro

La correlazione non è significativa, per cui le ore aggiuntive non sono una variabile da tenere in considerazione nell'insorgenza del burnout.

Vediamo la tabella 6.16, dove si propone il confronto tra livello di burnout e gli anni di ruolo. In questo caso sono stati conteggiati solo gli anni di ruolo, senza contare anche gli anni di precariato precedenti, come era stato fatto per verificare la terza ipotesi nel paragrafo 6.4. Sono stati utilizzati gli stessi raggruppamenti, con l'inserimento di 0 per i docenti non di ruolo.

| | | Anni Ruolo | | | | | Totale |
|----------------|---------------------|------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Burnout Totale | | 0 | 1-10 | 11-20 | 21-30 | >30 | |
| 0 | Count | 123 | 154 | 66 | 69 | 30 | 442 |
| | % within Anni ruolo | 49,8% | 50,5% | 38,2% | 32,4% | 26,3% | 42,0% |
| 1 | Count | 43 | 42 | 30 | 31 | 11 | 157 |
| | % within Anni ruolo | 17,4% | 13,8% | 17,3% | 14,6% | 9,6% | 14,9% |
| 2 | Count | 31 | 37 | 21 | 25 | 15 | 129 |
| | % within Anni ruolo | 12,6% | 12,1% | 12,1% | 11,7% | 13,2% | 12,3% |
| 3 | Count | 50 | 72 | 56 | 88 | 58 | 324 |
| | % within Anni ruolo | 20,2% | 23,6% | 32,4% | 41,3% | 50,9% | 30,8% |
| Totale | Count | 247 | 305 | 173 | 213 | 114 | 1.052 |
| | % within Anni ruolo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.16: Tavola di contingenza livello di burnout e anni di ruolo

Come già verificato per l'ipotesi di ricerca sugli anni di insegnamento, anche qui gli anni di ruolo risultano una variabile significativa in relazione allo sviluppo del burnout (Sig. chi-quadro ,000), da più tempo si è in ruolo e più si è a rischio.

Il gruppo in assoluto più numeroso è proprio nel livello 3 di burnout quello con un numero di anni di ruolo superiore a 30, con il 50,9%. Una percentuale molto alta, che ci dice che più della metà degli insegnanti con oltre 30 anni di ruolo è in burnout di livello massimo.

Un altro gruppo altrettanto numeroso (50,5%) è nel livello 0 di burnout ed è quello degli insegnanti che sono in ruolo al massimo da 10 anni. Questo, quindi, ci conferma che appena si entra in ruolo, si è abba-

stanza sicuri di non cadere nel burnout. Questa categoria di insegnanti ha una percentuale bassa nel livello 3, con il 23,6%.

Anche in questo caso (come lo era stato per gli anni totali di insegnamento) nel livello 0 le percentuali diminuiscono con il crescere del numero di anni lavorativi e invece nel livello 3 aumentano, quindi da più si è in ruolo e più si è a rischio serio di burnout.

Questo dovrebbe farci riflettere sul fatto che nelle classi troviamo insegnanti stanchi ed affaticati, con un possibile burnout di livello 3, che ancora devono affrontare altri anni lavorativi a causa dell'aumento continuo dell'età pensionabile.

Nella tabella 6.17 vediamo la variabile degli anni di precariato rispetto al burnout. Gli insegnanti hanno indicato nel questionario gli anni individualmente, per cui è stato necessario raggruppare per gruppi gli anni per agevolare la lettura dei dati, secondo i raggruppamenti già visti in precedenza.

| Burnout totale | | Anni Prec | | | | | Totale |
|----------------|--------------------|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 0 | 1-10 | 11-20 | 21-30 | >30 | |
| 0 | Count | 55 | 299 | 75 | 14 | 0 | 443 |
| | % within Anni Prec | 34,2% | 42,5% | 46,6% | 56,0% | 0,0% | 42,0% |
| 1 | Count | 32 | 101 | 21 | 2 | 1 | 157 |
| | % within Anni Prec | 19,9% | 14,4% | 13,0% | 8,0% | 20,0% | 14,9% |
| 2 | Count | 19 | 86 | 22 | 0 | 2 | 129 |
| | % within Anni Prec | 11,8% | 12,2% | 13,7% | 0,0% | 40,0% | 12,2% |
| 3 | Count | 55 | 217 | 43 | 9 | 2 | 326 |
| | % within Anni Prec | 34,2% | 30,9% | 26,7% | 36,0% | 40,0% | 30,9% |
| Totale | Count | 161 | 703 | 161 | 25 | 5 | 1.055 |
| | % within Anni Prec | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.17: Tavola di contingenza livello di burnout e anni di precariato

In questo caso la differenza non è significativa (Sig. chi-quadro ,092), anche perché la distribuzione degli insegnanti fra i gruppi è sbilanciata, con la netta maggioranza del campione concentrata nella fascia 1-10 de-

gli anni di precariato. Si può notare che nei gruppi non risultano distribuzioni molto diverse degli insegnanti, per cui nel livello 0 di burnout il gruppo più numeroso è quello che ha tra 21 e 30 anni di precariato (56%), ed è lo stesso anche nel livello 3. Per quanto riguarda gli insegnanti che non hanno un'anzianità di servizio (quelli con anni 0, quindi entrati direttamente in ruolo), troviamo la stessa percentuale sia nel livello 0 che nel livello 3 di burnout (34,2%). Possiamo concludere che al contrario degli anni di insegnamento, gli anni di precariato non risultano essere una variabile da prendere in considerazione.

| | | Si è trasferito di città per lavorare | | Totale |
|---------------------------|---------------------------|--|--------|--------|
| | | No | Sì | |
| Burnout Totale | | | | |
| | | | | |
| 0 | Count | 346 | 97 | 443 |
| | % within trasferimento | 42,8% | 39,2% | 41,0% |
| 1 | Count | 126 | 31 | 157 |
| | % within trasferimento | 15,6% | 12,6% | 14,1% |
| 2 | Count | 94 | 35 | 129 |
| | % within trasferimento | 11,6% | 14,2% | 12,9% |
| 3 | Count | 243 | 84 | 327 |
| | % within trasferimento | 30,0% | 34,0% | 32% |
| Totale | Count | 809 | 247 | 1.056 |
| | % within trasferimento | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabella 6.18: Tavola di contingenza livello di burnout e trasferimento di città

In questo caso la differenza non è significativa (Sig. chi-quadro ,297), per cui il trasferimento non influenza il burnout.

Si vede dalla tabella che nel livello 0 di burnout c'è poca differenza tra i gruppi di trasferiti e non trasferiti, anche se sono più numerosi (42,8%) quelli che non si sono trasferiti. Lo stesso succede nel livello 3,

dove sono in leggera maggioranza i trasferiti (34%) rispetto ai non trasferiti (30%), ma anche qui la differenza tra le due percentuali è minima.

E' da considerare che i dati sono del 2014, quando ancora non era entrata in vigore la riforma della Buona scuola, che ha comportato il recente trasferimento di molti insegnanti.

Capitolo settimo

Analisi delle domande aperte

7.1. Domande iniziali

All'interno dell'indagine sono state previste alcune domande con risposta aperta. La scelta è stata fatta perché c'è la convinzione di fondo che avere opinioni dagli insegnanti possa essere utile a far chiarezza su cosa funzioni o meno nella scuola, ma soprattutto cosa possa creare loro disagio. Le domande sono simili tra loro, ma nella parte iniziale sono poste in positivo, mentre nella parte finale è stata posta l'attenzione sulla parte negativa, tranne l'ultima.

Nella prima parte del questionario sono state proposte 3 domande:

- 1) quali sono le cose che la gratificano di più nel rapporto che ha con i suoi studenti?
- 2) quali sono le cose che le piacciono di più del suo ambiente di lavoro?
- 3) cosa condivide con i suoi colleghi?

Per quanto riguarda l'interpretazione dei dati, ho tabulato tutte le risposte e trovato delle categorie che potessero spiegare al meglio i dati raccolti. In queste domande al positivo la tabulazione è risultata più semplice, con poche categorie per ogni domanda. Le risposte dei docenti sono state, infatti, più corte, forse anche a causa della proposta visiva per scrivere la risposta: hanno avuto solo una riga per scrivere, anche se in realtà alla riga non corrispondeva un reale limite di caratteri.

Le risposte tabulate in questo caso sono 1056 per tutte le tre domande, poiché erano obbligatorie e quindi non ci sono risposte mancanti. In più fanno parte dei 1056 questionari completi che non hanno subito danni durante il black out.

I totali sono superiori ai numeri riferiti, poiché ognuno, avendo potuto rispondere liberamente, ha spesso riportato più elementi per ogni risposta.

Ecco le tabulazioni della prima domanda.

| Categoria assegnata⁸⁴ | STUDENTI | | |
|---|---------------------------------------|-----|-------|
| 3 | motivazione allo studio | 190 | 18,0% |
| 2 | rapporto fiducia | 182 | 17,2% |
| 12 | risultati | 176 | 16,7% |
| 5 | stima | 117 | 11,1% |
| 8 | vederli crescere | 101 | 9,6% |
| 1 | dialogo | 96 | 9,1% |
| 11 | rispetto | 92 | 8,7% |
| 4 | partecipazione alle lezioni | 90 | 8,5% |
| 7 | affetto | 82 | 7,8% |
| 15 | clima sereno | 62 | 5,9% |
| 13 | apprezzamento | 55 | 5,2% |
| 6 | riconoscimento ruolo educativo | 36 | 3,4% |
| 19 | insegnare | 27 | 2,6% |
| 9 | essere un punto di riferimento | 24 | 2,3% |
| 21 | empatia | 23 | 2,2% |
| 10 | nessuna/negativa | 21 | 2,0% |
| 17 | lealtà | 12 | 1,1% |
| 18 | negative | 12 | 1,1% |
| 20 | non pertinente | 4 | 0,4% |
| 16 | tutto | 3 | 0,3% |
| 14 | rapporti con famiglie | 2 | 0,2% |

Tabella 7.1: Domanda aperta sul rapporto con gli studenti

Le prime tre categorie sono quasi equivalenti, indicano la motivazione allo studio (che gli insegnanti riconoscono nei propri studenti), il rapporto di fiducia che si crea con loro (vale sia per i piccoli che per i grandi), e i risultati (intesi dal punto di vista didattico).

Le 4 non pertinenti sono o fuori tema rispetto alla domanda o nulle, infatti in 2 casi qualcuno ha scritto una lettera e salvato questo. Il sistema non era in grado, ovviamente, di riconoscere se le persone riempissero la riga con un senso oppure mettendo lettere a caso.

Interessanti sono la categoria del “vederli crescere” riportata da un 9,6%, categoria che si riferisce alla possibilità di seguire con continuità la

⁸⁴ Nell’appendice del cd rom a pag. sono riportate per intero le risposte degli insegnanti, dove sono divise nelle categorie

crescita degli alunni, dal punto di vista emotivo e sociale piuttosto che dal punto di vista didattico. Lo riportano anche coloro che parlavano di ex studenti che tornavano a salutare i vecchi insegnanti. Di interesse sono il 5,9% che riporta l'importanza di un clima sereno e solo un 2% che riporta un'esperienza negativa.

Dati sulla domanda relativa all'ambiente di lavoro.

| Categoria assegnata⁸⁵ | LAVORO | | |
|---|---------------------------------------|-----|-------|
| 2 | rapporto positivo con colleghi | 335 | 31,7% |
| 4 | rapporto positivo con studenti | 270 | 25,6% |
| 11 | libertà di insegnamento | 123 | 11,6% |
| 3 | nessuna/negativa | 104 | 9,8% |
| 9 | ottimi spazi | 86 | 8,1% |
| 6 | collaborazione/disponibilità | 73 | 6,9% |
| 14 | serenità | 65 | 6,2% |
| 1 | insegnare la propria materia | 31 | 2,9% |
| 7 | possibile uso tecnologie | 21 | 2,0% |
| 15 | disponibilità personale ata | 19 | 1,8% |
| 10 | serietà | 31 | 2,9% |
| 16 | stima genitori | 18 | 1,7% |
| 8 | rapporto positivo dirigente | 16 | 1,5% |
| 5 | vicinanza abitazione | 14 | 1,3% |
| 13 | incarichi extra | 6 | 0,6% |
| 17 | tutto | 3 | 0,3% |
| 12 | integrazione | 2 | 0,2% |

Tabella 7.2: Domanda aperta sull'ambiente lavoro

In questa domanda spiccano due categorie su tutte, con un 31,7% il rapporto positivo con i colleghi e con il 25,6% il rapporto positivo con gli studenti. Anche la libertà di insegnamento è presente con l'11,6%. Al quarto posto abbiamo invece un 9,8% di risposte nessuna o negativa, cioè o non sono stati indicati elementi oppure sono stati riportati, al contrario, criticità. Anche in questa analisi sono emerse categorie come la serenità (6,2%), la serietà (2,9%). Indicativo, anche se con una percentuale

⁸⁵ Nell'appendice del cd rom a pag. sono riportate per intero le risposte degli insegnanti, dove sono divise nelle categorie

dell'8,1%, gli ottimi spazi della scuola, intesi come spazi esterni, aule grandi, disponibilità di aule professori o spazi per i laboratori.

Per ultimi, ecco i risultati della domanda aperta sulla condivisione con i colleghi.

| Categoria assegnata⁸⁶ | COLLEGHI | | |
|---|---------------------------------------|-----|-------|
| 2 | argomenti scolastici/didattici | 725 | 68,7% |
| 1 | chiacchiere/sfogo | 144 | 13,6% |
| 7 | amicizia/interessi comuni | 93 | 8,8% |
| 5 | nulla/negativa | 54 | 5,1% |
| 4 | poco | 52 | 4,9% |
| 6 | entusiasmo/passione | 40 | 3,8% |
| 8 | tutto | 28 | 2,7% |
| 9 | viaggio (per andare a lavoro) | 10 | 0,9% |
| 3 | responsabilità | 1 | 0,1% |

Tabella 7.3: Domanda aperta sulla condivisione con i colleghi

In questa domanda sono state rilevate solo 9 categorie e i totali sono molto vicini ai totali del questionario (il 100% corrisponde a 1056 risposte). Quasi tutti i docenti hanno dato una risposta unica, senza indicare più elementi.

I docenti risultano essere accorpatis per il 68,7% nella condivisione di argomenti scolastici o didattici. Il 13,6% condivide solo chiacchiere o sfogo dei problemi per i corridoi. Solo un 8,8% dichiara di avere un'amicizia o uno scambio di interessi comuni con i colleghi. La parte negativa qui risulta essere la categoria del "poco" con il 4,9%.

Da questa risposta risulta evidente, per il campione considerato, che fra i docenti la condivisione è prettamente scolastico-didattica, che non si instaurano rapporti al di fuori della scuola. Il fatto che condividano quello che succede a scuola è un risultato interessante, poiché dimostra un rapporto lavorativo di condivisione

⁸⁶ Nell'appendice del cd rom a pag. sono riportate per intero le risposte degli insegnanti, dove sono divise nelle categorie

7.2. Domande finali

Le domande finali aperte proposte sono state cinque. In questo caso le risposte totali sono 925, poiché questi sono i questionari completi dalla prima all'ultima domanda. Con il black out non sono state salvate queste ultime domande per gli altri 131 questionari, probabilmente per una questione di tempo. Queste domande avevano a disposizione uno spazio maggiore per la scrittura, quindi la maggior parte dei docenti si è sentito libero di scrivere molto.

La lettura e la lavorazione delle categorie è stata più lunga e complessa e spesso non è stato possibile accorpare più risposte per categorie simili, proprio a causa dei differenti elementi proposti dai docenti. In questo caso sono riportate anche categorie con un solo elemento.

In tutti i casi sono percentuali superiori al 100% per le molteplici proposte degli insegnanti, in alcuni casi anche 4 o 5 categorie per risposta.

Le cinque domande finale erano:

- 1) Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nella gestione della classe?
- 2) Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i colleghi?
- 3) Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i genitori?
- 4) Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con l'amministrazione scolastica (ad esempio burocrazia, LIM, registro elettronico)?
- 5) Se potesse fare delle richieste per migliorare il suo lavoro, cosa chiederebbe?

Anche in questo caso le domande erano comunque obbligatorie, quindi non ci sono risposte mancanti, ma alcune nulle, poiché sono stati inseriti caratteri senza senso.

Vediamo la tabella con le categorie della prima domanda.

- 1) Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nella gestione della classe

| Categoria assegnata | CATEGORIE SITUAZIONI CRITICHE NELLA GESTIONE DELLA CLASSE | Freq. | % |
|----------------------------|--|--------------|----------|
| 4 | gestione alunni difficili e comportamentali | 194 | 21,0% |
| 6 | mancanza di rispetto e disciplina | 161 | 17,4% |
| 23 | ingerenze esterne dei genitori | 120 | 13,0% |
| 7 | classi numerose | 97 | 10,5% |
| 12 | bes | 57 | 6,2% |
| 14 | nulla | 76 | 8,2% |
| 25 | gestione motivazione studenti | 57 | 6,2% |
| 20 | violenza e aggressività | 46 | 5,0% |
| 28 | assenza dirigente | 41 | 4,4% |
| 39 | scuola senza materiali, ambiente inadeguato | 40 | 4,3% |
| 13 | stranieri | 35 | 3,8% |
| 43 | scarsa collaborazione colleghi | 34 | 3,7% |
| 22 | mancanza compresenza | 32 | 3,5% |
| 34 | ruolo svilito | 31 | 3,4% |
| 21 | gestione livelli differenti | 30 | 3,2% |
| 18 | metodi diversi di insegnamento | 24 | 2,6% |
| 11 | ingerenze esterne del dirigente | 21 | 2,3% |
| 41 | precariato | 20 | 2,2% |
| 19 | bullismo | 15 | 1,6% |
| 42 | impegni extra scolastici e burocratici | 12 | 1,3% |
| 27 | poche ore a disposizione | 12 | 1,3% |
| 35 | scarsa preparazione degli studenti | 12 | 1,3% |
| 26 | valore nullo dei voti | 12 | 1,3% |
| 8 | deresponsabilizzazione dei colleghi alla classe | 10 | 1,1% |
| 32 | tagli sostegno | 9 | 1,0% |
| 15 | mancanza supporto psicologico | 8 | 0,9% |
| 38 | necessità di formazione adeguata | 8 | 0,9% |
| n | vuote o nulle | 8 | 0,9% |
| 5 | casi legali | 7 | 0,8% |
| 9 | colleghi con problemi psicologici | 6 | 0,6% |
| 45 | senso di inadeguatezza | 6 | 0,6% |
| 46 | sostituzione colleghi | 6 | 0,6% |
| 10 | carico di lavoro | 5 | 0,5% |
| 29 | difficoltà a seguire troppe classi | 5 | 0,5% |

| | | | |
|----|--|---|------|
| 3 | atteggiamento negativo verso materia | 4 | 0,4% |
| 40 | scarsa collaborazione personale non docente | 4 | 0,4% |
| 24 | gite lunghe | 3 | 0,3% |
| 33 | mobbing | 3 | 0,3% |
| 1 | cambio indirizzo studi | 2 | 0,2% |
| 16 | troppa attenzione ai processi | 2 | 0,2% |
| 30 | fatica sprecata | 2 | 0,2% |
| 2 | reimpostare rapporti | 1 | 0,1% |
| 17 | difesa alunni contro insegnanti | 1 | 0,1% |
| 36 | scarsa remunerazione | 1 | 0,1% |
| 37 | materia difficile da insegnare | 1 | 0,1% |
| 44 | rapporto negativo con figura professionale a scuola | 1 | 0,1% |

Tabella 7.4: Domanda aperta sulle situazioni critiche derivate dagli studenti

Sono emerse 46 categorie, di cui le prime tre spiccano rispetto alle altre, indubbiamente la gestione di casi difficili si evidenziano per il 21%, poi abbiamo la mancanza di rispetto e disciplina con il 17,4%, e le ingerenze esterne dei genitori con il 12%. Le prime due non sono state accorpate (anche se molto spesso gli alunni difficili e comportamentali hanno comportamenti di mancanza di rispetto), poiché nella seconda rientrano i casi in cui i docenti riportano non gli alunni difficili, ma gli alunni in generale, anche quelli senza alcun disturbi evidenti. Le ingerenze dei genitori sono i commenti indesiderati, soprattutto nei riguardi di scelte valutative da parte dei docenti (bocciature comprese). Alcuni insegnanti hanno riportato anche casi legali per questo tipo di problemi.

L'8,6% dichiara che nulla è stato critico, sarebbe stato interessante sapere se non si dichiara nulla perché non si vuole raccontare cosa succede o se davvero sono in realtà casi positivi, con nessun caso critico da segnalare.

Sono davvero variegata le altre motivazioni date dagli insegnanti, tra cui: ambiente inadeguato; mancanza della compresenza (che faciliterebbe la gestione di casi difficili); metodi diversi di insegnamento fra colleghi.

Le nulle o vuote risultano essere lo 0,8%.

Vediamo la seconda domanda.

2) Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i colleghi

| Categoria assegnata | CATEGORIE SITUAZIONI CRITICHE NEL RAPPORTO CON I COLLEGHI | | |
|----------------------------|--|-----|-------|
| 9 | nulla | 150 | 16,2% |
| 18 | manca collaborazione | 139 | 15,0% |
| 21 | scarso interesse per novità e formazione | 67 | 7,2% |
| 15 | divergenze su valutazione | 65 | 7,0% |
| 2 | supponenza e superbia | 64 | 6,9% |
| 19 | impreparazione | 50 | 5,4% |
| 28 | critiche e pettegolezzi | 49 | 5,3% |
| 5 | differenza stile insegnamento | 42 | 4,5% |
| 12 | differenza gestione alunni | 38 | 4,1% |
| 4 | gelosia/invidia | 37 | 4,0% |
| 6 | essere ignorati | 37 | 4,0% |
| 23 | piccolo gruppo che esclude | 26 | 2,8% |
| 26 | imposizioni dall'alto | 26 | 2,8% |
| 16 | superficialità | 25 | 2,7% |
| 13 | orario | 22 | 2,4% |
| 22 | preariato | 21 | 2,3% |
| 36 | manca rispetto | 17 | 1,8% |
| n | vuota o nulla | 16 | 1,7% |
| 24 | manca trasparenza | 15 | 1,6% |
| 35 | poca onestà/correttezza | 13 | 1,4% |
| 8 | prepotenza e aggressività | 13 | 1,4% |
| 27 | intromissioni | 12 | 1,3% |
| 29 | accondiscendenza a decisioni pre-side | 12 | 1,3% |
| 33 | mal gestione dirigenza | 12 | 1,3% |
| 3 | difficoltà relazionali | 11 | 1,2% |
| 25 | assenze | 10 | 1,1% |
| 32 | collegi con problemi psicologici | 9 | 1,0% |
| 30 | commenti negativi con alunni | 8 | 0,9% |
| 37 | supplenze | 8 | 0,9% |
| 42 | ipocrisia | 8 | 0,9% |
| 11 | inutili litigi | 7 | 0,8% |

| | | | |
|----|---|---|------|
| 10 | arrivismo | 6 | 0,6% |
| 7 | mancaza coerenza | 5 | 0,5% |
| 17 | competizione | 5 | 0,5% |
| 34 | differenze di visione della scuola | 5 | 0,5% |
| 39 | inesperienza | 4 | 0,4% |
| 1 | poca disponibilità | 3 | 0,3% |
| 14 | dover riprendere gli alunni degli altri | 3 | 0,3% |
| 45 | mancaza empatia | 2 | 0,2% |
| 38 | partecipazione a progetti extracurricolari | 2 | 0,2% |
| 43 | organizzare gite | 2 | 0,2% |
| 40 | ruolo svilito | 1 | 0,1% |
| 31 | problemi di salute | 1 | 0,1% |
| 41 | difficoltà scelta giusta | 1 | 0,1% |
| 44 | genitori | 1 | 0,1% |

Tabella 7.5: Domanda aperta sulle situazioni critiche derivate dai colleghi

Anche in questo caso sono state rilevate 45 categorie e le percentuali superano il totale effettivo delle risposte, poiché gli insegnanti hanno scritto più elementi nella risposta.

La prima categoria, con il 16%, risulta davvero interessante: viene infatti dichiarato che nulla abbia creato disagio con i colleghi. Ora possiamo ipotizzare due motivazioni: o questi insegnanti sono molto collaborativi e riesco a risolvere tutte le criticità che possono scaturire nella gestione di una classe, oppure al contrario non avendo alcun rapporto con i colleghi non hanno nulla da segnalare. Dalle domande aperte iniziali era risultato che quasi il 70% condivide con i colleghi argomenti didattici e scolastici, per cui si può ipotizzare che il nulla derivi dal fatto che condividendo gli aspetti scolastici i colleghi non diano criticità.

E' anche vero che la percentuale è poco rappresentativa del campione.

La seconda categoria è l'esatto opposto della prima: il 15% dichiara apertamente della mancanza di collaborazione tra docenti, che turba indubbiamente il clima creato nella classe.

La terza categoria, con il 7,2%, è piuttosto in linea con la seconda, rilevando lo scarso interesse per le novità e la formazione, quindi gli insegnanti lamentano il fatto che i colleghi non vogliano aggiornarsi o pro-

vare nuove metodologie, fatto che ovviamente crea tensione nel rapporto. Se un insegnante vuole provare una nuova metodologia, dovrebbe poter essere appoggiato dai colleghi della classe, altrimenti il lavoro svolto con gli alunni potrebbe essere vano.

Altre categorie interessanti risultano essere quelle riguardo a incomprensioni sulla valutazione (7%); tutte quelle che riguardano critiche o l'essere ignorati dagli altri (critiche e pettegolezzi 5,3%; gelosia/invidia 4%; essere ignorati 4%; un piccolo gruppo decisionale che esclude gli altri 2,8%; mancanza di rispetto 1,8%; prepotenza e aggressività 1,4%; ipocrisia 0,9%; mancanza di empatia 0,2%).

Le risposte vuote o nulle risultano essere l'1,5%.

La terza domanda:

3) Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i genitori

Questa domanda risulta essere divisa solo in 16 categorie, con una percentuale di poco superiore al totale (102,8%, risultato da 951 risposte in totale).

Vediamo la tabella 7.6.

| Categoria assegnata | CATEGORIE SITUAZIONI CRITICHE NELLA GESTIONE DEI GENITORI | | |
|----------------------------|--|-----|-------|
| 5 | nessuna | 213 | 23,0% |
| 8 | presunzione/essere sindacalisti dei figli | 203 | 21,9% |
| 9 | non accettazione delle difficoltà | 114 | 12,3% |
| 12 | incomprensioni | 65 | 7,0% |
| 13 | mancanza di credibilità | 61 | 6,6% |
| 3 | assenza | 48 | 5,2% |
| 1 | critiche sulle scelte dei docenti | 47 | 5,1% |
| 2 | pretese sui voti | 43 | 4,6% |
| 10 | non pertinente o vuota | 35 | 3,8% |
| 4 | eccessiva presenza | 33 | 3,6% |
| 11 | mancanza di collaborazione | 29 | 3,1% |
| 16 | scarico di responsabilità | 25 | 2,7% |
| 15 | gravi problemi sociali | 20 | 2,2% |
| 14 | non riconoscono il valore della scuola | 12 | 1,3% |
| 6 | ricorso contro bocciatura | 2 | 0,2% |
| 7 | problemi con studenti aggressivi | 1 | 0,1% |

Tabella 7.6: Domanda aperta sulle situazioni critiche derivate dai genitori

Gli insegnanti si sono trovati maggiormente d'accordo nel rispondere a questa domanda, poiché le categorie sono in numero ridotto.

Le categorie maggiormente rappresentate sono le prime 3. Anche qui la prima risulta essere "nessuna" con il 23%, per cui anche qui possiamo ipotizzare o insegnanti che riescono a gestire perfettamente la classe e i genitori per cui nessun problema è rilevato, oppure insegnanti che evitano il problema genitori, probabilmente non avendo alcun rapporto con loro. Dalle risposte non si evince questa differenza, poiché gli insegnanti hanno scritto solamente la parola "nessuna" o "niente".

La seconda categoria, con il 21,9%, risulta essere la presunzione dei genitori nel voler difendere i figli a tutti i costi, anche andando

contro il parere degli insegnanti. Curiosa la dicitura, riportata più volte, in cui si definiscono i genitori come “sindacalisti dei figli”.

La terza, con il 12,3% fa emergere un altro problema difficile da gestire e che sicuramente porta criticità nel proprio lavoro, ed è la non accettazione delle difficoltà dei figli. Per cui gli insegnanti si trovano a dover gestire situazioni ancora più complicate, poiché non si riconoscono ai figli il diritto di essere aiutati come meriterebbero (probabilmente con un piano didattico individualizzato).

Le altre categorie di spicco sono: l'assenza dei genitori (5,2%); l'eccessiva presenza dei genitori (3,6%); critiche sulle scelte dei docenti (5,1%); mancanza di collaborazione (3,1%).

Le nulle o non valide sono il 3,8%.

La quarta domanda riguarda le criticità scatenate dall'amministrazione, come ad esempio redazione di documenti, ore in più da svolgere, rapporto con la dirigenza e con il personale di segreteria.

4) Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con l'amministrazione scolastica (ad esempio burocrazia, LIM, registro elettronico)

Vediamo la tabella 7.7.

| Categoria assegnata | CATEGORIE SITUAZIONI CRITICHE CON L'AMMINISTRAZIONE | | |
|----------------------------|--|-----|-------|
| 7 | burocrazia | 308 | 33,3% |
| 9 | nessuno | 201 | 21,7% |
| 8 | registro elettronico | 135 | 14,6% |
| 12 | funzionamento segreteria | 112 | 12,1% |
| 4 | mancanza materiali | 76 | 8,2% |
| 5 | rapporto con il dirigente scolastico | 68 | 7,4% |
| 13 | nulla non valida | 26 | 2,8% |
| 17 | lim | 25 | 2,7% |
| 15 | mancata formazione per lim e registro elettronico | 19 | 2,1% |
| 24 | mancanza politiche a favore della scuola | 18 | 1,9% |
| 18 | riconoscimento economico mancato | 12 | 1,3% |
| 26 | mancanza regole | 12 | 1,3% |
| 2 | troppi passaggi per nuovo progetto | 11 | 1,2% |
| 23 | troppe direttive | 11 | 1,2% |
| 22 | mancanza fondi | 9 | 1,0% |
| 14 | gestione fondo FIS | 7 | 0,8% |
| 1 | differenza fra le scuole | 7 | 0,8% |
| 10 | trasferimento negato | 3 | 0,3% |
| 3 | sistema supplenze interne | 3 | 0,3% |
| 21 | richieste compiti che non spettano agli insegnanti | 3 | 0,3% |
| 19 | difficoltà organizzative | 3 | 0,3% |
| 25 | correzione invalsi | 3 | 0,3% |
| 29 | assegnazione cattedre | 3 | 0,3% |
| 16 | segreteria distaccata | 2 | 0,2% |
| 11 | pensionamento ritardato | 2 | 0,2% |
| 28 | tecnico assente | 1 | 0,1% |
| 27 | mancanza collaboratori scolastici | 1 | 0,1% |

| | | | |
|-----------|------------------------------------|----------|-------------|
| 31 | gestione sbagliata | 1 | 0,1% |
| 6 | difficoltà compilazione gae | 1 | 0,1% |
| 30 | corso neo assunti | 1 | 0,1% |

Tabella 7.7: Domanda aperta sulle situazioni critiche derivate dall'amministrazione

Le categorie, in questo caso, sono 30.

Nella domanda stessa, ho aggiunto degli esempi (burocrazia, LIM, registro elettronico) che probabilmente hanno influenzato le risposte, ma altrimenti si rischiava di rimanere troppo vaghi e probabilmente ci sarebbero state più risposte mancanti o date da incomprendimento.

La prima categoria risulta essere, infatti, burocrazia con il 33,3%.

Anche qui ritorna la categoria nessuno con il 21,7%.

La terza è il registro elettronico con il 14,6%. La Lim risulta, invece, solo da un 2,7%.

Altre criticità sono il rapporto con la segreteria (12,1%), dove spesso viene indicata la maleducazione del personale o la mancanza di preparazione per la risoluzione dei problemi amministrativi; la mancanza di materiali (8,2%); il rapporto con la dirigenza (7,4%) inteso in negativo.

Interessanti sono l'1,9% che dichiara la mancanza di politiche a favore della scuola, riferendosi quindi all'amministrazione ministeriale piuttosto che quella scolastica; l'1,3% che dichiara il riconoscimento economico mancato per il lavoro svolto in ore aggiuntive non retribuite.

Le nulle o non valide sono il 2,8%.

L'ultima domanda è stata messa per provare ad indagare, in positivo, cosa gli insegnanti vorrebbero per una scuola migliore, lasciando quindi spazio alle proposte.

5) Se potesse fare delle richieste per migliorare il suo lavoro, cosa chiederebbe

Vediamo la tabella 7.8.

| Categoria assegnata | CATEGORIE PROPOSTE | | |
|----------------------------|--|------------|--------------|
| 15 | meno alunni | 164 | 17,7% |
| 17 | migliori strumenti digitali | 163 | 17,6% |
| 4 | rispetto per il lavoro | 139 | 15,0% |
| 5 | più aggiornamento | 107 | 11,6% |
| 27 | aule per condividere con i colleghi | 106 | 11,5% |

| | | | |
|----|--|-----|-------|
| 19 | aumento stipendio | 100 | 10,8% |
| 3 | meno burocrazia | 98 | 10,6% |
| 10 | presenza di esperti | 93 | 10,1% |
| 37 | cambio tempo scuola | 89 | 9,6% |
| 16 | dirigenti competenti | 66 | 7,1% |
| 7 | compresenza fissa | 63 | 6,8% |
| 2 | sicurezza | 48 | 5,2% |
| 33 | nulla o vuota | 47 | 5,1% |
| 28 | maggiori fondi | 46 | 5,0% |
| 31 | sistemare età pensionabile | 35 | 3,8% |
| 39 | maggiore trasparenza | 35 | 3,8% |
| 1 | ruolo | 23 | 2,5% |
| 30 | abolire il lavoro sommerso | 22 | 2,4% |
| 32 | maggiore apertura al cambiamento | 17 | 1,8% |
| 35 | possibilità di carriera | 16 | 1,7% |
| 20 | vivere bene a scuola | 16 | 1,7% |
| 22 | aula per il docente (stile USA) | 13 | 1,4% |
| 6 | anno sabbatico | 11 | 1,2% |
| 26 | diversificazione mansioni in base agli anni di servizio | 11 | 1,2% |
| 18 | trasferimento vicino residenza | 7 | 0,8% |
| 29 | chi non lavora va mandato via | 7 | 0,8% |
| 9 | giusto peso alla maleducazione degli studenti | 4 | 0,4% |
| 40 | collaborazione con università | 4 | 0,4% |
| 21 | aumentare ore inglese | 4 | 0,4% |
| 23 | controllo da parte del dirigente | 4 | 0,4% |
| 25 | esperienza obbligatoria all'estero | 4 | 0,4% |
| 24 | parità tra le materie | 3 | 0,3% |
| 11 | cambiare il dirigente spesso | 3 | 0,3% |
| 14 | valutazione psicologica degli insegnanti | 3 | 0,3% |
| 36 | eliminare obbligo scolastico | 2 | 0,2% |
| 38 | collaborazione enti esterni | 2 | 0,2% |
| 13 | attenzione reale su offerta formativa | 1 | 0,1% |

| | | | |
|----|----------------------------------|---|------|
| 8 | carriera per titoli | 1 | 0,1% |
| 12 | valorizzare i precari | 1 | 0,1% |
| 34 | controllo a lungo termine | 1 | 0,1% |

Tabella 7.8: Domanda aperta sulle proposte degli insegnanti

Questa domanda è stata la più lunga da tabulare, con 1579 risposte da catalogare, poiché gli insegnanti hanno inserito 4 o 5 elementi per risposta.

Sono state catalogate in 40 categorie.

Le prime 6 sono quelle che hanno una percentuale maggiore tra il 17,7% e il 10,1%.

Le proposte più desiderate dagli insegnanti sono meno alunni per classe (17,7%), migliori strumenti digitali (17,6%), maggior rispetto per il proprio lavoro (15%), più aggiornamento (11,6%), aule per condividere spazi e tempi con i colleghi (11,5%), l'aumento dello stipendio (10,8%), meno burocrazia (10,6%) e la presenza di esperti di supporto (10,6%).

C'è da sottolineare il fatto che il questionario è stato somministrato prima dell'entrata in vigore della nuova legge 107 detta "La buona scuola", per cui ad esempio, la richiesta di un maggiore aggiornamento risulta dal fatto che non era ben delineato all'interno delle scuole, né tantomeno esisteva il fondo di 500 € che ogni insegnante di ruolo poteva spendere per questo tipo di richiesta.

Da segnalare la richiesta del 3,8% per cambiare il sistema pensionabile, ed anche qui probabilmente le risposte sarebbero state diverse, dopo l'ennesimo allungamento degli anni lavorativi.

Altre categorie interessanti sono: il 2,4% richiede l'abolizione del lavoro sommerso, l'1,4% vorrebbe le aule dei docenti come avviene nel sistema americano, uno 0,4% richiede la collaborazione con le università.

Le nulle o non valide sono il 5,1%. La percentuale è la più alta tra le domande, molto probabilmente per il fatto che fosse l'ultima domanda e molti insegnanti hanno cercato di finire prima possibile.

Da segnalare che in questa categoria nessuno ha dichiarato di non voler chiedere nulla, tutti hanno espresso una preferenza, escludendo solo le domande nulle.

7.3. Un'esperienza di formazione sulle domande aperte

Nell'anno 2014, dopo la somministrazione del questionario online al campione, sono stata contattata dalla Professoressa Cristina Ruvo, do-

cente dell'IPSIA "C. Cattaneo" di Roma e Direttore dell'Istituto Nazionale di Formazione per le Imprese Culturali.

In quell'anno scolastico ha organizzato un corso di formazione dal titolo "Burnout a scuola: l'aiuto del counseling", rivolto a docenti di ogni ordine e grado, che rientrava in un progetto denominato "Benessere scolastico: counseling e strategie innovative" presentato alla Regione Lazio e finanziato nell'aprile 2014.

Sono stata contattata dalla Professoressa Ruvo per una docenza durante il corso. Aveva letto della mia ricerca e voleva che parlassi agli insegnanti. Così ho partecipato a due incontri, nel primo ho presentato la mia ricerca sul burnout, presentando poi il questionario. I docenti erano tutti della secondaria di secondo grado, prevalentemente dall'IPSIA Cattaneo ma anche dal Liceo Ginnasio Statale Albertelli.

Durante il corso era attiva una piattaforma dove è stato caricato in forma cartacea il questionario, ma solamente la parte relativa al burnout. La tabulazione del questionario sul burnout non è stata fatta, poiché non mirava a verificare il loro livello di burnout, ma come presentazione di uno strumento che possa rilevarlo, per cui si è fatta una discussione orale sulle domande.

In un secondo incontro sono state date somministrate poi le ultime domande aperte per poterne parlare a voce direttamente con i docenti. In questo caso, durante la discussione, sono state raccolte le loro risposte.

Affrontare questo argomento apertamente in un gruppo così ristretto di docenti che già lavorano in una stessa scuola è stato interessante, poiché sono venute fuori anche discussioni tra i docenti stessi per alcune situazioni non confortanti all'interno dell'istituto, nonché racconti di esperienze con colleghi che potenzialmente erano in burnout.

Le risposte alle domande aperte non sono state tabulate in numeri o categorie, ma si propone l'elenco delle risposte che sono state condivise dai docenti stessi. Non c'è quindi una percentuale di maggioranza sulle categorie espresse, ma un accordo generale sulla scelta di queste risposte.

Per quanto riguarda la prima domanda, "Negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nella gestione della classe", le risposte sono state:

- Numero elevato degli alunni nelle classi;
- Bullismo e violenza;
- Differenza tra alunni del liceo classico e dell'istituto professionale;
- mancanza di uno spazio per comunicare con gli studenti;

- presenza di alunni stranieri in aumento;
- presenza di un elevato numero di alunni Bes;
- mancanza di fiducia nell'adulto (genitore o insegnante).

Come si può notare abbiamo molte somiglianze con le categorie trovate nell'indagine, per cui abbiamo il numero elevato degli alunni per classe, il bullismo e la violenza, la presenza di stranieri e alunni Bes. La differenza tra alunni di tipo di scuole è risultata dal confronto tra i docenti durante la domanda, provenendo appunto da due realtà di scuola superiore diverse. I docenti hanno ricondotto questa differenza alla differenza tra le famiglie degli studenti (di livello sociale più basso nel professionale piuttosto che nel classico) e anche nel fatto che spesso i genitori degli studenti del classico risultino più presenti nelle vite dei ragazzi, cosa che non avviene per i ragazzi del professionale.

Vediamo ora l'elenco della seconda domanda: negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i colleghi.

- esistenza di un pregiudizio tra docenti di maggior valore (liceo classico rispetto a quelli dei professionali);
- si cerca la condivisione per situazioni difficili e invece si trova una difficoltà di comunicazione, venendo accusati di non essere in grado di gestire le situazioni problematiche (la frase esatta è: succede solo nelle tue ore, non nelle mie);
- mancanza di senso del gruppo;
- mancanza di appartenenza all'istituzione;
- problema dell'ambiente prettamente maschile (questo di più nel professionale);
- mancanza di tempo per condividere le esperienze.

Qui risultano simili solo la mancanza di condivisione, la mancanza di senso del gruppo e la mancanza di appartenenza all'istituzione. Anche qui le novità sono specifiche per il tipo di ordine di scuola, per cui si lamenta il fatto di avere una maggiore presenza maschile (più tipica di questa fascia di insegnanti, rispetto a quella dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado).

La terza domanda: negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i genitori.

- eccessiva presenza delle famiglie (anche in contrattazioni per le bocciature);
- eccessiva assenza delle famiglie;
- difficoltà di gestione dei figli (si comportano più come amici che come genitori);

- problema nel comunicare ai genitori cose che non sanno (assenze, voti, ecc.);
- mancanza di rispetto per la professione con conseguente rottura del patto educativo;

In questa domanda ritroviamo l'eccessiva presenza o assenza dei genitori e la mancanza di rispetto per la professione. Si rispecchia la problematica sociale più grande del cambiamento dei rapporti tra genitori e figli.

La quarta domanda: negli ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con l'amministrazione scolastica (ad esempio burocrazia, LIM, registro elettronico).

- nuovo problema dei Bes: compilare un Piano Educativo Individualizzato (PEI) per tutti

In questo caso tutti gli insegnanti sono stati d'accordo nel definire questo problema come l'unico. In questo caso non troviamo accordo con le categorie dell'indagine svolta.

Per ultima: se potesse fare delle richieste per migliorare il suo lavoro, cosa chiederebbe.

- un anno sabbatico retribuito per poter studiare e aggiornarsi;
- una migliore retribuzione;
- un migliore rapporto con Dirigente, personale Ata e Dsga;
- più spazi adeguati (compresi laboratori) per lavorare;
- più risorse economiche;
- più ore per alcune materie;
- tempi di ripresa più distesi tra le ore di lezione;
- presenza di uno psicologo in classe per essere aiutati con gli studenti;
- massimo di 20 alunni per classe (alle superiori arrivano anche a 35 studenti)
- co-docenze e compresenze

Anche in questo caso abbiamo delle somiglianze con le categorie rilevate dall'indagine. L'unica che non compare è quella in cui si chiedono tempi di ripresa più distesi tra ore di lezione. Le altre proposte sono tutte presenti nelle categorie rilevate per l'indagine.

L'esperienza è stata conclusa prima di analizzare i dati ufficiali, per cui è stata una scoperta vedere come in fondo anche in un piccolo gruppo non rappresentativo di insegnanti (solo scuola superiore di una grande città) abbia rilevato criticità e proposte simili a quelle del campione completo.

Conclusioni

La grande sfida della ricerca era somministrare un questionario completamente online. La risposta è stata più che positiva, anche per la successione degli eventi seguiti alla presentazione della ricerca alla Gilda Insegnanti. Poter raggiungere un campione così ampio è stato un successo e ha permesso di raccogliere molti dati sul burnout degli insegnanti.

L'argomento, come già scritto nelle premesse, è di grande attualità e di grande impatto emotivo per gli insegnanti, testimoniata anche dal fatto che molti insegnanti sono rimasti in contatto, dopo la fine dell'indagine, per avere i risultati, così come la rivista *Orizzontescuola* e alcune testate giornalistiche (ad esempio *l'Avvenire*).

Negli ultimi tempi il fenomeno del burnout (anche se mascherato molto nei casi di cronaca avvenuti nelle scuole, con arresti di maestre che picchiavano i propri alunni) ha catturato anche l'opinione pubblica, poiché per gli insegnanti di scuola dell'infanzia è in corso di approvazione la possibilità di avere un pensionamento anticipato e il riconoscimento della professione come lavoro usurante all'interno della Legge di stabilità. Ma il fatto ha scatenato molti dubbi negli altri docenti, non essendo chiare le motivazioni della scelta di escludere i docenti degli altri ordini di scuola.

Le analisi descrittive hanno permesso di vedere che il campione rappresenta bene la realtà italiana, con una percentuale maggiore di donne e ben stratificato per ordine di scuola. All'interno il campione è risultato per il 40% con un livello 0 di burnout ed un 31% con un livello 3.

Le domande di ricerca sono state suggerite proprio dalla situazione mediatica in cui versavano i docenti, con un chiaro malcontento e una sensazione diffusa di oppressione e svalutazione della professione.

Le ipotesi di ricerca sono state tutte confermate e i dati riportano situazioni interessanti, per cui riassumendo possiamo concludere che: il genere e l'ordine di scuola non sono variabili che influenzano il burnout, per cui ne soffrono indistintamente uomini e donne di qualsiasi ordine e grado; il numero di anni è una variabile che influenza notevolmente lo sviluppo del burnout, per cui chi ha più anni di servizio sulle spalle è nettamente più a rischio dei nuovi insegnanti; un alto livello di autoefficacia può aiutare a contrastare l'insorgenza del burnout; vivere in un clima di scuola positivo si associa più frequentemente a un basso livello di burnout; avere un alto livello di autoefficacia e vivere in un clima di

scuola positivo risulta essere la combinazione migliore per evitare il burnout, anche se non sempre i due fattori risultano collegati fra di loro.

Altre variabili con differenze significative che sono risultate dall'analisi dei dati sono: la partecipazione a funzioni attive all'interno dell'istituto, per cui chi svolge questi ruoli, partecipando più attivamente alla vita scolastica dell'istituto, è meno esposto al burnout; il numero degli alunni per classe, per cui chi ha classi con un numero superiore a 25 alunni è ad alto rischio; gli anni di ruolo, così come gli anni complessivi di insegnamento sono una variabile significativa, per cui più anni si è in servizio e più si rischia un livello elevato di burnout. Si tratta di risultati attesi e sostanzialmente prevedibili, ma aver trovato delle evidenze può affinare la riflessione su come attenuare il fenomeno nelle situazioni potenzialmente più a rischio.

Variabili che invece non sono risultate significative sono: il tempo per andare a scuola, per cui anche se si viaggia molto non ci sono influenza significative sul livello di burnout; la compresenza con insegnanti di sostegno, per cui potrà essere utile per altri motivi lavorativi, ma non ha effetto sul livello di burnout; il trasferimento in una provincia diversa dalla propria residenza, anche se, come detto in precedenza, gli effetti della riforma hanno molto probabilmente stravolto questo dato. Nella rilevazione del questionario risultava, infatti, un numero basso di docenti trasferiti, solo il 23,4%, come riportato nel paragrafo 5.1.

La riflessione che scaturisce da questi risultati è che si conferma la situazione di difficoltà che sta attraversando in questo momento la scuola italiana, per cui aumentare gli anni lavorativi non aiuterà gli insegnanti a lavorare meglio, ma anzi potrebbe incrementare il livello di burnout. Lavorare in classi troppo numerose è sicuramente uno svantaggio, a causa della complessità di situazioni che si vengono a creare, tra studenti difficili, certificazioni di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), la gestione dei genitori, la valutazione individualizzata per tutti, e invece di diminuire il numero degli alunni, si tende sempre più ad aumentarli. Il fatto che la compresenza con un insegnante di sostegno non sia una variabile significativa fa pensare che sicuramente questo aspetto vada approfondito, poiché spesso nelle domande aperte è risultato che per gli insegnanti è una mancanza grave non avere la possibilità di condividere il lavoro in classe con un collega. Un motivo potrebbe essere che l'insegnante di sostegno risulti in compresenza in classe, ma in realtà spesso venga utilizzato per sostituire colleghi assenti o non lavori con l'insegnante di classe, ma esca dall'aula per lavorare da solo con

l'alunno. Motivo per cui si potrebbe provare ad approfondire se la compresenza dell'insegnante di sostegno sia utile o meno ai fini del burnout.

Per quanto riguarda l'analisi delle domande aperte, il materiale raccolto è notevole e il lavoro proseguirà oltre questa ricerca, per indagare cosa gli insegnanti pensino di questi argomenti, di come vivano la percezione del disagio. Sarà sicuramente interessante approfondire maggiormente questi materiali, poiché permettono di cogliere una parte nascosta di opinioni che non riescono ad emergere in questionari chiusi.

Altra considerazione importante è che in questi due anni è stata introdotta la riforma della "Buona Scuola"⁸⁷ che ha introdotto alcuni cambiamenti all'interno del sistema scolastico: l'immissione in ruolo di moltissimi docenti, ma molto spesso su province diverse dalla propria residenza; l'introduzione della figura del docente di potenziamento; novità nella formazione in servizio; un bonus da 500 euro da spendere per l'autoformazione; l'introduzione di un sistema di valutazione, sia della scuola che dei docenti, con relativa assegnazione di un bonus aggiuntivo ai docenti più meritevoli.

Tutti questi cambiamenti possono avere sicuramente una ripercussione sulla situazione del burnout, per cui sarebbe interessante, come prospettiva futura di ricerca, andare a verificare cosa sia cambiato dopo l'introduzione della riforma.

Altre prospettive future potrebbero essere quelle di indagare la situazione aggiornata dei livelli del burnout ampliando il campione, scendendo maggiormente nel dettaglio degli ordini di scuola (i diversi indirizzi della secondaria di II grado, per esempio), verificando l'impatto della riforma sugli insegnanti. Il *Copenhagen Burnout Inventory* si è rivelato uno strumento valido per misurare il livello di burnout, per cui potrebbe essere lo strumento da usare anche in futuro.

Infine un ulteriore approfondimento potrebbe essere di indagare la situazione in particolari ambienti lavorativi, ad esempio le sperimentazioni della "scuola senza zaino"⁸⁸ o le "scuole all'aperto"⁸⁹. Si potrebbe andare ad indagare come vivono gli insegnanti che per scelta lavorano in una quotidianità di innovazione e sperimentazione, rovesciando quello che si vive nella maggior parte delle scuole. Sarebbe interessante scoprire se a questo tipo di scelte si associa la mancanza di burnout.

⁸⁷ Legge n° 107/2015

⁸⁸ www.senzazaino.it/

⁸⁹ scuoleallaperto.wordpress.com

Appendice I: Il questionario completo

Questionario docenti

Il questionario a cui sta per rispondere è per una ricerca del Dipartimento di Psicologia dei Processi di sviluppo e socializzazione dell'Università Sapienza di Roma.

Questa indagine serve a capire il Suo punto di vista sull'essere insegnante oggi e sulla realtà della sua scuola.

La preghiamo di leggere con attenzione le domande e rispondere con sincerità. Non esistono risposte giuste o sbagliate, ma per noi è importante sapere cosa pensa.

La ricerca è condotta nel rispetto delle norme della privacy e i risultati saranno trattati in modo che nessuno possa risalire alle Sue risposte, quindi La preghiamo di esprimere in piena libertà il suo pensiero.

Durerà circa 20 minuti.

Fino a che non sarà arrivato alla fine del questionario, potrà modificare le risposte. In ogni momento potrà sospendere la compilazione e le verrà data la possibilità di salvare una password per riprendere dal punto in cui aveva interrotto.

Al termine ci sarà il tasto invio per concludere la compilazione.

La ringraziamo per la Sua disponibilità.

Consenso informato

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
Facoltà di Medicina e Psicologia

Sapienza Università degli studi di Roma

Responsabile del progetto: Luisa Vianello

Modulo di consenso informato per la partecipazione alla ricerca.

Prima di decidere liberamente se vuole partecipare a questo studio, LEGGA ATTENTAMENTE questo consenso informato e ponga al responsabile della ricerca tutte le domande che riterrà opportune al fine di essere pienamente consapevole degli scopi, delle modalità di esecuzione dell'esperimento e dei possibili inconvenienti connessi.

La preghiamo di ricordare che questo è un progetto di ricerca e che la sua partecipazione è completamente volontaria. Lei potrà interrompere il questionario in ogni momento.

Scopo dello studio: la ricerca è volta ad indagare lo stato di stress dei docenti in relazione ad alcuni elementi come il clima di scuola.

Procedura: il suo compito è quello di rispondere nel modo più sincero possibile alle domande che le verranno poste. Per il completamento di tutte le domande è previsto un tempo massimo di 20 minuti. Altre informazioni utilizzate: le informazioni che lei fornirà saranno utilizzate solo come dato aggregato a fini statistici per verificare le ipotesi scientifiche alla base dello studio. In caso di pubblicazione dei risultati dello studio, l'identificazione dei partecipanti sarà resa impossibile in accordo alle leggi della privacy ed in conformità al Decreto Legislativo 30 giugno 2003 n. 196 "Codice in materia di protezione dei dati personali".

Accetto di partecipare: *

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Sì
- No

Anagrafica personale

In questa sezione troverà domande generali riferite alla Sua istruzione e al Suo lavoro a scuola

Genere *

- Femmina
- Maschio

Età *

- 19-24
- 25-34
- 35-44
- 45-54
- 54-64
- 65-74

Stato civile *

- nubile/celibe
- sposato/convivente
- separato/divorziato
- vedovo

Ha figli? *

- O Sì Quanti? _____
 O No

Che titolo di studio ha? *

- O diploma
 O laurea triennale
 O laurea specialistica
 O laurea vecchio ordinamento

Ha altri titoli post lauream? *

- O Sì
 O No

Quali titoli ha? (anche più di una risposta)

- O master di primo livello
 O master di secondo livello
 O corso di perfezionamento
 O dottorato di ricerca

Per master e perfezionamenti si intendono corsi della durata almeno annuale e con esame finale

Ha l'abilitazione all'insegnamento? *

- O Sì
 O No

Come ha preso l'abilitazione e in che anno? (Inserire anche l'anno di conseguimento)

- O concorso ordinario _____
 O Scienze della Formazione Primaria _____
 O SSIS (Scuola di Specializzazione per l'insegnamento nella Scuola Secondaria) _____
 O TFA _____
 O Altro _____ -

Ha abilitazioni per altre classi di concorso? *

- O Sì
 O No

In quale o quali classi di concorso? _____

Possiede l'abilitazione per il sostegno? *

- O Sì
- O No

Lavora sul sostegno? *

- O Sì
- O No

E' in graduatoria ad esaurimento? *

- O Sì
- O No

Da quanti anni? _____

Inserisca gli anni di precariato (Si intende da quando ha iniziato a fare supplenze) _____

Che tipo di contratto ha attualmente? *

- O supplenza temporanea
- O contratto al 30 giugno
- O contratto al 31 agosto
- O di ruolo Da quanti anni? _____

Che tipologia oraria di contratto ha? *

- O Full-time
- O Part-time
- O Spezzone orario

In quale ordine di scuola insegna? *

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

Qual è il tempo orario scuola? (solo per scuola primaria e infanzia)

- O Tempo pieno
- O Tempo antimeridiano

In quale ambito insegna? (solo per secondaria di primo, secondo grado e serale)

- O letterario
- O matematico
- O scientifico
- O tecnico
- O artistico
- O ed. fisica
- O lingua straniera
- O religione

Ha un'altra occupazione remunerata al di fuori dell'insegnamento?*

- O Sì
- O No

Quanto tempo ci mette per arrivare a scuola? *

- O massimo 30 minuti
- O tra 30 e 60 minuti
- O più di 60 minuti

Quale/i mezzo/i di trasporto usa per andare a scuola? *

- O nessuno
- O bicicletta
- O motorino/moto
- O macchina
- O autobus
- O pullman
- O treno

Si è trasferito di città per lavorare? *

- O Sì
- O No

Con chi vive? *

- O da solo
- O coinquilini
- O familiari

Assiste familiari disabili? (intesi come figli o parenti stretti)

- O Sì
 - O No
-

Scuola

In questa sezione troverà domande generali sulla Sua scuola

Qual è il comune della Sua scuola?* _____

Qual è la provincia della Sua scuola?* _____

Qual è la locazione della scuola nel comune? *

O periferia

O centro

O paese

Da quanti anni insegna nella stessa scuola?* _____

In quante classi i insegna quest'anno?* _____

Qual è il numero medio di alunni che ha quest'anno?*

O meno di 20

O tra 20 e 25

O più di 25

Svolge funzioni attive all'interno del Suo Istituto? *

O Sì

O No

Sono presenti insegnanti di sostegno durante il Suo orario? *

O Sì

O No

Quali figure professionali sono a disposizione per gli studenti nella Sua scuola? *

O psicologo

O pedagogista

O tutor

O educatore

O nessuno

O Altro:

Quali figure professionali sono a disposizione per i docenti nella Sua scuola? *

O psicologo

- O pedagoga
- O tutor
- O educatore
- O nessuno
- O Altro:

E' consapevole che nel documento di valutazione della Sua scuola ai sensi del Dg. 81/2008 debbano esserci le indicazioni necessarie per la valutazione e la prevenzione dello stress lavoro-correlato?*

- O Sì
- O No

Nel documento di sicurezza della Sua scuola sono presenti quelle indicazioni?*

- O Sì
- O No
- O Non l'ho letto

Quante ore in media svolge a settimana oltre all'orario settimanale per lavori di scuola diversi dall'insegnamento frontale? * _____

Cosa La gratifica del rapporto che ha con i suoi studenti? *

Cosa Le piace del suo ambiente di lavoro? *

Cosa condivide con i suoi colleghi? *

Esaurimento emotivo

In questa sezione Le chiediamo di rispondere a domande sul Suo esaurimento emotivo sia generale che inerente al Suo lavoro.

- 1) Quanto spesso si sente sfinito/a?
- 2) Il suo lavoro la frustra?
- 3) Si sente esaurito a causa del suo lavoro?
- 4) Ritene di avere sufficiente energia nel tempo libero per la famiglia e gli amici?
- 5) Quanto spesso si sente esaurito alla fine di una giornata di lavoro?
- 6) Quanto spesso si sente emotivamente spento?
- 7) Pensa sia faticoso lavorare con gli studenti?

- 8) Quanto spesso si sente affaticato/a?
- 9) Il suo lavoro è emotivamente frustrante?
- 10) Pensa sia frustrante lavorare con gli studenti?
- 11) Quanto spesso si sente di non avere più energie?
- 12) Quanto spesso si sente debole e che sta rischiando di ammalarsi?
- 13) Lavorare con gli alunni prosciuga la sua energia?
- 14) Al mattino si sente privo di energie al pensiero di un altro giorno di lavoro?
- 15) Sente che ogni ora di lavoro in più è più stancante per lei?
- 16) Quanto spesso pensa: "Non ce la faccio più"?
- 17) E' stanco di lavorare con gli studenti?
- 18) Si chiede per quanto tempo ancora sarà in grado di lavorare con gli studenti?
- 19) Pensa di dare molto più di quello che riceve lavorando con gli studenti?

Percezione dell'insegnamento

In questa sezione inserisca il Suo giudizio sulla percezione che ha del proprio insegnamento.

Per ogni domanda le risposte sono

- O Mai
- O Quasi mai
- O Qualche volta
- O Spesso
- O Quasi sempre
- O Sempre

1) Sono sicuro/a di essere in grado di insegnare efficacemente tutte le conoscenze/competenze più importanti previste dalla mia programmazione anche agli allievi più difficili

2) So di poter mantenere un buon rapporto con le famiglie anche quando insorgono delle tensioni

3) Do il meglio di me stesso/a, sono capace di coinvolgere anche gli allievi più difficili

4) Sono sicuro/a che con il tempo sarò sempre più capace di contribuire a soddisfare i bisogni dei miei allievi

5) Anche se c'è qualcosa che interviene a disturbare o a interrompere la mia lezione, sono sicuro/a di poter mantenere la calma e di continuare a svolgere bene il mio lavoro

6) Ho fiducia nella mia capacità di essere attento/a alle esigenze dei miei allievi anche se la mia giornata non è tra le migliori

7) So che se mi impegno con sufficiente determinazione, sono in grado di influire positivamente sulla crescita personale e sul rendimento scolastico dei miei allievi

8) Sono sicuro/a di poter trovare delle modalità creative per affrontare eventuali limitazioni strutturali (ad es. riduzione di fondi) e continuare a svolgere positivamente il mio lavoro di insegnante

9) So di essere capace di motivare i miei allievi a partecipare ad esperienze didattiche innovative

10) So di poter realizzare dei progetti innovativi anche se ostacolato dallo scetticismo di alcuni colleghi

Clima di scuola

Le risposte possibili sono:

- Molto in disaccordo
- In disaccordo
- Né in disaccordo né in accordo
- D'accordo
- Molto d'accordo

Nella mia scuola...

- 1) Ci sono molti studenti fortemente indisciplinati
- 2) Ricevo raramente incoraggiamenti dai colleghi
- 3) Gli insegnanti discutono spesso tra di loro strategie e metodi di insegnamento
- 4) Il preside e/o i suoi collaboratori verificano spesso se gli insegnanti svolgono correttamente i compiti a loro affidati
- 5) Di solito le decisioni sul funzionamento della scuola vengono prese dal Preside o da un piccolo gruppo di insegnanti
- 6) E' molto difficile cambiare qualcosa
- 7) La biblioteca d'Istituto dispone di un'ampia selezione di libri e periodici
- 8) Si lavora costantemente sotto pressione

- 9) La maggior parte degli studenti è volenterosa e collabora con gli insegnanti
- 10) Mi sento accettato/a dagli altri insegnanti
- 11) Gli insegnanti evitano di parlare tra loro di insegnamento e apprendimento
- 12) Non si pretende che io segua un particolare stile d'insegnamento
- 13) Devo consultare il Preside o un suo collaboratore anche per i problemi poco importanti
- 14) Gli insegnanti sono incoraggiati ad essere innovativi
- 15) Le attrezzature e le risorse materiali dell'Istituto sono insufficienti
- 16) Per espletare tutti i loro compiti, gli insegnanti devono lavorare molte ore
- 17) La maggior parte degli studenti è gentile e cordiale con gli insegnanti
- 18) Gli altri insegnanti mi ignorano
- 19) Nelle riunioni degli insegnanti si discute raramente di questioni professionali
- 20) Si ritiene molto importante che io segua fedelmente i programmi e la programmazione didattica
- 21) Di solito si possono svolgere attività senza ottenere l'approvazione del Preside o di un suo collaboratore
- 22) Ci sono molte resistenze a proposte di sperimentare cambiamenti curriculari
- 23) Attrezzature e audio sono sempre disponibili e di facile accesso
- 24) Gli insegnanti non devono lavorare molto
- 25) Ci sono studenti molto chiassosi e maleducati
- 26) Sento che potrei contare sui miei colleghi se avessi bisogno d'aiuto
- 27) Molti insegnanti frequentano corsi di formazioni e aggiornamento
- 28) Sono tenuto a rispettare poche regole e norme
- 29) Agli insegnanti viene spesso chiesto di partecipare a decisioni riguardanti gli indirizzi e le procedure amministrative
- 30) L'idea di cambiamento piace alla maggior parte degli insegnanti
- 31) Ci sono adeguate attrezzature e servizi per fotocopie a disposizione degli insegnanti
- 32) Gli insegnanti non hanno il tempo per rilassarsi
- 33) Gli studenti vanno molto d'accordo con gli insegnanti
- 34) Raramente i colleghi danno peso ai miei pareri e alle mie opinioni professionali
- 35) Gli insegnanti mostrano poco interesse per ciò che avviene nelle altre scuole
- 36) In classe praticamente posso fare come voglio

- 37) Sono incoraggiato/a a prendere decisioni senza rivolgermi al Preside o a un suo collaboratore
 - 38) Raramente vengono attivati corsi integrativi e introdotti materiali didattici innovativi
 - 39) Lettori cd sono raramente disponibili quando occorrono
 - 40) Te la puoi prendere comoda e completare lo stesso il tuo lavoro
 - 41) La maggior parte degli studenti è beneducata e rispetta gli insegnanti e il personale d'Istituto
 - 42) Sento di avere molti amici tra i miei colleghi
 - 43) Gli insegnanti desiderano imparare dai colleghi
 - 44) Le classi sono tenute ad usare solo i libri di testo ed i materiali didattici adottati
 - 45) Prima di fare la maggior parte delle cose, devo chiederlo al Preside o a un suo collaboratore
 - 46) Si fa molta sperimentazione con diversi approcci didattici
 - 47) Le aule non sono adeguate alle varie attività delle classi e a contenere gruppi di studenti di varia grandezza
 - 48) Raramente ci sono scadenze da rispettare
 - 49) E' necessaria una rigida disciplina per controllare molti degli studenti
 - 50) In sala professori spesso mi sento solo ed escluso
 - 51) Gli insegnanti mostrano grande interesse per l'attività professionale dei colleghi
 - 52) Sono tenuto a mantenere una stretta disciplina in classe
 - 53) Ho scarsissima voce in capitolo nella gestione dell'Istituto
 - 54) Vengono sempre sperimentate idee nuove e diverse
 - 55) Di solito Lim e materiali multimediali sono disponibili quando occorrono
 - 56) E' duro stare al passo con le scadenze e gli impegni
-

Domande aperte

La ringrazio per essere arrivato all'ultima sezione.

Queste ultime domande sono per raccontarci qualcosa di più della Sua esperienza personale.

Le ricordiamo che la ricerca è anonima e che in nessun caso sarà possibile risalire ai Suoi dati personali.

In questi ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nella gestione della classe?

In questi ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con i colleghi?

In questi ultimi 5 anni quali situazioni critiche ti hanno causato un maggiore disagio nella rapporto con i genitori?

In questi ultimi 5 anni quali situazioni critiche Le hanno causato un maggiore disagio nel rapporto con l'amministrazione scolastica (ad esempio burocrazia, LIM, registro elettronico)?

Se potesse fare delle richieste per migliorare il suo lavoro, cosa chiederebbe?

Bibliografia

- ACANFORA L., PELLEGRINO F., *Come logora insegnare*. Roma, Edizioni scientifiche Ma.Gi, 2002.
- ADDIMANDO L., & PEPE A. *Comportamenti difficili degli studenti e stress degli insegnanti di scuola primaria*, «Psicologia dell'educazione», dicembre 2010, vol. 4, pp. 327-353.
- ALBANESE O., FIORILLI C., ZORZI F., *Rischi e risorse nel contesto storico per la professione insegnante*. In Ligorio, M.B., Pontecorvo, C. *La scuola come contesto: prospettive psicologico culturali*, Roma, Carrocci, 2006.
- AVALLONE F., PAPLOMATAS A., *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.
- BAIOCCO R., CREA G., & LAGHI F., *Burnout, caratteristiche di personalità e regolazione nelle emozioni in operatori di professioni di aiuto*, «Orientamenti pedagogici», novembre-dicembre 2003, vol. 50, n. 6, pp. 1049-1065.
- BAIOCCO R., CREA G., LAGHI F. & PROVENZANO L., *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Trieste, Erickson, 2004.
- BANDURA A., *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*, Trieste, Erickson, 2009.
- BAILEY K.D., *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- BETORET. F.D., *Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach*. *Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2009, 29 (1), pp. 45-68.
- BISLERI C., *La scuola delegittimata*, «Scuola e didattica», 1 settembre 2010, n. 2, pp. 18-20.
- BOUSQUET, S. (2012). *Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention*. *Online Submission*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED534527>
- CARRO L., *Perché raccontarsi. Il docente che sa comunicare la sua esperienza didattica*, «Scuola e didattica», 15 agosto 2011, n. 1, pp. 7-9.
- CAVALLI A. & ARGENTIN G., *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna, Il Mulino, 2010.
- CAVALLI A., *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- CAVALLI A., *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- COHEN L., MANION L. & MORRISON K., *Research methods in education*, New York, Routledge, 2011.

- DEVOS C., DUPRIEZ V., & PAQUAY L., *Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?*, «Teaching and Teacher Education», 2012, vol. 28(2), pp. 206–217.
- DI FABIO A., TARALLA B., *L'autoefficacia in ambito organizzativo: proprietà psicometriche dell'Occupational Self-Efficacy Scale (short form) in un campione di insegnanti di scuole superiori*, *Risorsa Uomo*, 2006, Vol. 12, pp. 51-66.
- EICHENBAUM D., *Al termine dello stress*. Trieste, Erickson, 1997.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015
- EUROPEAN COMMISSION, *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Brussels, Eurydice Report, 2013.
- FERNET C., SENECA C., GUAY F., MARSH H., & DOWSON M., *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)*, *Journal of Career Assessment*, 2008, 16(2), 256–279.
- FIORILLI C., DE STASIO S., BENEVEVE P., CIANFRIGLIA L., SERPIERI R., *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- FIORILLI C., DE STASIO S., BENEVEVE P., IEZZI D.F., PEPE A., ALBANESE O., *Copenhagen Burnout Inventory (CBI): a validation study in an italian teacher group*, «TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology», December 2015, n. 4 vol. 22, pp. 537-551.
- FISCHER D. AND FRASER B., *Validity and use of the Classroom Environment Scale*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1983, Vol. 5, n. 3, pp- 261-271
- FISCHER D. AND FRASER B., *Validity and use of the School -Level Environment Questionnaire*, Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, Boston, April 1990, Educational resources information center (ERIC)
- FISHER DARRELL L., FRASER, BARRY J., *Validity and use of school environment instruments*, Journal Article, *Journal of Classroom Interaction*, 1991, vol. 26 (2), pp. 13-18.
- FORMELLA Z., & PICANO D., *Lo stress e l'insegnante: da un'indagine quantitativa a una proposta di intervento*, *Orientamenti Pedagogici*, marzo-aprile 2010 Vol. 57, n. 2, pp. 265-280.
- FRASER, B.J., *Research on classroom and school climate*, In D. Gabel (Ed.). *Handbook of research on science teaching and learning*, New York, Macmillan, pp. 493-541, 1994
- FRIEDLANDER, MYRNA L.; WARD, LINDA G., *Development and validation of the Supervisory Styles Inventory*, *Journal of Counseling Psychology*, 1984, Vol 31 n°4, pp. 541-557.
- FRIEDMAN I. A., *Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy*, «*Social Psychology of Education*», 2003, n. 6, pp. 191–215.
- GABOLA P., *Il benessere degli insegnanti: rassegna di studi*, *Psicologia dell'educazione*, dicembre 2011, Vol. 5, n. 3, pp. 377-390.

- GIORGI, I., BAIARDI, P., TRINGALI, S., CAMNDURA, S.M., GARDINALI, F., GRIGNANI, E., BERTOLOTTI, G., IMBRIANI, M., *Il Maugeri Stress Index questionnaire per la valutazione dello stress lavoro correlato*, *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, 2011, Supplemento B, Vol. 33, n. 3, pp. B78-B84.
- JAROS, S., *Meyer and Allen Model of Organizational Commitment: measurement issues*, The Icfai University Press, 2007.
- JERUSALEM M. & SCHWARZER R., *Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*, Washington DC, Hemisphere, pp. 195-213, 1992.
- KOKKINOS C.M., *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers*, *British Journal of Educational Psychology*, 2007, n. 77, pp. 229-243.
- KRISTENSEN T., BORRITZ M., VILLADSEN E., CHRISTENSEN K., *The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout*, *Work & Stress*, 2005, Vol. 9, N. 3, pp. 192-207
- LE COMPTE M.D., DWORKIN A.G., *Giving up on school*, Corwin Press, 1991.
- LEITER M. P., MASLACH C., *The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment*, «*Journal of organizational behavior*», 1988, Vol. 9, pp. 297-308.
- LODOLO D'ORIA V., *Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti?*, «*Medicina del Lavoro*», 2004, n. 5.
- LODOLO D'ORIA V., *Scuola di Follia*, Roma, Armando Editore, 2005.
- LODOLO D'ORIA V., *Il Disagio Mentale Professionale negli Insegnanti: dalla gestione alla prevenzione*, «*Dirigenti Scuola*», 2008, n. 5.
- LODOLO D'ORIA V., *Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile*, «*La medicina del Lavoro*», 2009, n. 3.
- LODOLO D'ORIA V., *La Scuola paziente*, Roma, Alpes Edizioni, 2009
- LODOLO D'ORIA V. & BASAGLIA, G., *Immagine e salute egli insegnanti in Italia: situazioni, problemi e proposte*, Background Report del Ministero Istruzione Università e Ricerca per il Progetto OCSE-insegnanti 2002-2004.
- LODOLO D'ORIA V., PEGORI GIRALDI F., VITELLO A., CANTONI S., CATTANEO G., VANOLI C., ZEPPEGNO P., & FRIGOLI P., *Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti*, *Sole 24 Ore Scuola*, 2002, n. 17.
- LODOLO D'ORIA V., POCATERRA R., & POZZI S., *La percezione del burnout nella classe docente: risultati della ricerca nazionale su 1.252 insegnanti*, *Espresso*, settembre 2003.
- MASLACH C., *Burned-out*, *Human Behavior*, 1976, September 9 (5), pp. 16-22.
- MASLACH C., JACKSON S., *MBI: Maslach burnout inventory: manual; adattamento italiano a cura di Saulo Sirigatti e Cristina Stefanile*, Firenze, Organizzazioni speciali, 1993
- MEROLA C., *Oltre il disagio professionale degli insegnanti: alimentare le sorgenti della cura*, *Orientamenti Pedagogici*, luglio-agosto-settembre 2012, Vol. 59, n.3, pp. 493-506.

- MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE, *The National Reform Programme – Part I National strategy and key initiatives*, Italia, 2014
- MOYA-ALBIOL L., SERRANO M. À., & SALVADOR A., *Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in Teachers*, *Stress and Health*, 2010, 26(5), pp. 382–393.
- OECD, *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, 2014.
- OECD, *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, 2011.
- OECD, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, 2012.
- OECD, *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, Paris, OECD Publishing, 2013
- OECD, *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, Paris, OECD Publishing, 2014
- PAIS I., *La perdita di valore dell'istruzione*, *Scuola e didattica*, 1 aprile 2011, n. 15, pp. 20-21.
- RAMPAZZO L. & DI PIETRO M., *Lo stress dell'insegnante*, Trieste, Erickson, 1997.
- RIMM H., & JERUSALEM M., *Adaptation and validation of an Estonian version of the General Self-Efficacy Scale (ESES)*, *Anxiety, Stress, and Coping*, 1999, n. 12, 329-345.
- ROSSATI A., MAGRO G., *Stress e burn out*. Roma, Carrocci, 1999
- RUFFINO M., *Lo stress lavoro-correlato nelle scuole*, *Scuola e didattica*, 15 agosto 2010, n. 1, pp. 115-116.
- SARZI SARTORI S., *L'idealità nella professione docente*, *Scuola e didattica*, 1 ottobre 2011, n. 4, pp. 66-68.
- SARTORI R., RAPPAGLIOSI M.R., *Stress e insegnamento: contributo all'indagine sulle strategie di coping degli insegnanti in Italia*, Aprile 2011, *ECPS Journal* 4/2011.
- SANTAVIRTA N., SOLOVIEVA S., THEORELL T., *The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1028 Finnish teachers*, *Br Educational Psychology*, 2007, Vol. 77, pp. 213-28.
- SCHWARZER R. & SCHOLZ U., *Cross-Cultural Assessment of Coping Resources: The General Perceived Self-Efficacy Scale*, Paper presented at the First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan, 2000.
- SHEN J., LESLIE J. M., SPYBROOK J. K. & MA,X., *Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04*, *American Educational Research Journal*, 2011, Vol. 49, pp. 200–230.
- SIMBULA S., & GUGLIELMI D., *Depersonalization of cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimension of teacher burnout?*, *European Journal of Psychology of Education*, 2010, Vol. 25, pp. 301-314.

- SKAALVIK E. M., & SKAALVIK S., *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion*, *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27(6), pp. 1029–1038.
- SKAALVIK E. M., & SKAALVIK S., *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*, *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(4), pp. 1059–1069.
- STEINHARDT M. A., SMITH JAGGARS S. E., FAULK K. E. & GLORIA C. T., *Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout*, *Stress and Health*, 2011, 27(5), pp. 420–429.
- STEINHARDT M. A., SMITH JAGGARS S. E., FAULK K. E. & GLORIA C. T., *Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout*, *Stress and Health*, 2011, 27(5), pp. 420–429
- TANI F., LAZZARETTI R., MAGGINO F., SMORTI M., GIANNINI M., *Uno strumento per misurare l'autoefficacia occupazionale: adattamento italiano della Occupational Self-Efficacy Scale (OCCSEFF)*, *Giornale Italiano di Psicologia*, 2009, 36(3), pp. 657-674.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A., *Teacher efficacy: Capturing and elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 2001, Vol.17, pp. 783-805.
- VAN MAELE D., VAN HOUTTE M., *The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?*, *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28, pp. 879–889.
- WOOD T., MC CARTHY C., *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, *ERIC Digest*. 2002, pp. 1–8.
- ZAMMUNER V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- COGNOME NOME, *Titolo opera in corsivo. Sottotitolo opera sempre in corsivo*, Città, Casa Editrice, Anno.
- COGNOME NOME, *Titolo articolo*, in «Periodico», a. ?, n. ?, periodo e anno, pp. ?–?.
- COGNOME NOME, *Titolo articolo*, in «Quotidiano», giorno mese anno, p. ?.

Sitografia

<http://85.18.194.67/focusstresslavorocorrelato/index.asp>
<http://aranzulla.tecnologia.virgilio.it/come-fare-un-questionario-con-word-19583.html>
http://bancadati.italialavoro.it/BDD_WEB/dettaglio.do?p=DOCUMENTA&titolo=benchmarking_272.jsp
http://books.google.it/books?id=OrHC3Ny-f_wC&pg=PA166&dq=friedman+self-efficacy&hl=it&sa=X&ei=0JCxUYDcLNO2hAe0koDIDg&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=friedman%20self-efficacy&f=false
http://books.google.it/books?id=s3ssxlxVc-wC&printsec=frontcover&dq=Le+attivit%C3%A0+di+laboratorio+e+di+tirocinio+nella+formazione+universitaria&source=bl&ots=egkUUV91Gw&sig=SGb6XgG5Yha6P1PtZVUi4k91jUk&hl=it&ei=B8axTJO2JoTqOZHirYoG&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CCcQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false
<http://conbs.blogspot.it/2012/12/articolo-di-vittorio-lodolo-doria.html>
<http://curriculumstudies.pbworks.com/f/Burnout%2Bin%2BTeachers%2B-%2BIsaac%2BFriedman.pdf>
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/046IT.pdf
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_it.pdf
http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation290_en.htm
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/educator/uzerli_en.pdf
http://ec.europa.eu/youth/youth-policies/doc1687_en.htm
<http://educationduepuntozero.it/politiche-educative/alcune-dimensioni-lavoro-sommerso-dell-insegnante-4082577524.shtml>
<http://educationduepuntozero.it/professione-docente/sfida-burnout-4064465136.shtml>
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:IT:PDF>
http://iag_puc_2007.msimo.es.dyndns.org:10080/textos/Administracao/ADM_2825-Organizacoes/artigos/meyer%20e%20allen.pdf
<http://it.blastingnews.com/lavoro/2014/07/miur-scuola-e-burnout-partecipa-alla-ricerca-online-sullo-stress-dei-docenti-00112325.html>
<http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=18&print=true>

<http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=9&print=true>
<http://laprofonline.wordpress.com/2014/08/02/docenti-sei-a-rischio-burn-out-un-questionario-on-line-te-lo-svela/>
<http://larios.psy.unipd.it/files/Preatti2004.pdf>
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x/abstract>
http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/job.4030020205/asset/4030020205_ftp.pdf;jsessionid=DAF8C7A6F7FBF1807A730E9E628573E4.d04t03?v=1&t=hgrn6dk2&s=a49fea69729c47e80d9de08251d6349f5cafb739
http://paduaresearch.cab.unipd.it/3121/1/tesi_dott_Monica_Frigo.pdf
<http://people.ehe.osu.edu/ahoy/files/2009/02/bandura-instr.pdf>
<http://people.ehe.osu.edu/ahoy/files/2009/02/tes22.pdf>
<http://people.ehe.osu.edu/ahoy/files/2009/02/tses.pdf>
<http://people.ehe.osu.edu/ahoy/research/instruments/#Ban>
<http://people.ehe.osu.edu/ahoy/research/instruments/#Sense>
http://prevenzioneoggi.ispesl.it/pdf%5Cfoc2009_03_1_it.pdf
http://psychology.uwo.ca/faculty/allen_res.htm
<http://publications.aare.edu.au/05pap/gua05372.pdf>
<http://salsasso.wix.com/skole>
<http://self-efficacy.wikispaces.com/8+-+SCHEDA+TRE+%28insegnanti%29>
<http://self-efficacy.wikispaces.com/9+-+LETTURA+SCHEDA+TRE+%28insegnanti%29>
<http://slideplayer.it/slide/601572/#>
<http://stevejaros.com/wp-content/uploads/2009/08/Jaros-ICFAI-2007-Meyer-and-Allen1.pdf>
http://translate.google.it/translate?prev=_t&hl=it&ie=UTF-8&u=http%3A%2F%2Fwww.ub.edu%2Fpedagogia%2Fformacio_org%2Findex.htm&sl=ca&tl=it&history_state0=
http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Collective_Teacher_Self-Effica/collective_teacher_self-effica.htm
<http://userpage.fu-berlin.de/~health/italian.htm>
http://w3.uniroma1.it/medicinadellavoro/Struttura/Eventi/Stress_12_12_09/stress_%20Candura.pdf
<http://www.agenziagiovani.it/>
<http://www.andis.it/it/index.htm>
http://www.anp.it/anp/doc/osservatorio-nazionale-salute-e-benessere-degli-insegnanti_-_onsbi_-_i-risultati-preliminari-del-processo-di-monitoraggio-e-di-raccolta-dati
http://www.anp.it/filemanager/download/documenti/slides_fiorilli.pdf

<http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/upload/omi/copenhagen%20burnout%20inventory%20-%20normative%20data%20from%20a%20representative%20danish%20population.pdf>

<http://www.associazioneitalianamaesticattolici.it/itcms/index.php?nav=Home.01>

<http://www.barinedita.it/inchieste/n1979-la-scelta-della-barese-claudia--%C2%ABnon-mando-mio-figlio-a-scuola%C2%BB->

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_Framework_qualifications.pdf

http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718

<http://www.braintrack.com/>

http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843052868

<http://www.cedefop.europa.eu/>

<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>

<http://www.cidi.it/>

http://www.cislscuola.it/sites/default/files/cm_120_02.pdf

http://www.conorziofortune.com/files/documents/2013/onsbi/allegato_6.pdf

http://www.conorziofortune.com/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=146

http://www.corriere.it/salute/pediatria/13_settembre_02/stress-lavorativo-insegnanti_8f72283c-1180-11e3-b5a9-29d194fc9c7a.shtml

http://www.corriere.it/scuola/15_marzo_03/a-milano-primi-corso-gestire-burnout-prof-1fbf2316-c19a-11e4-9eeb-2972a4034f5c.shtml

<http://www.dcsf.gov.uk/cgi-bin/rsgateway/search.pl?keyw=153&q2=Search>

<http://www.diesse.org/>

<http://www.disal.it/objects/pagina.asp?ID=11>

<http://www.disal.it/objects/Pagina.asp?ID=11755>

<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=47691>

<http://www.edscuola.it/archivio/uni.html>

<http://www.educ.cam.ac.uk/>

http://www.educationduepuntozero.it/Temi/Professionedocente/2012/06/img/luzzatto4_all.pdf

http://www.educationduepuntozero.it/Temi/Professionedocente/2013/03/img/calcerano_all2.pdf

<http://www.eric.ed.gov/>

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED453254.pdf>

<http://www.eurodesk.it/>

http://www.firera.com/dettagli.asp?id_libri=78

<http://www.flcgil.it/scuola/precari/l-attesa-retribuita-per-svolgere-il-dottorato-di-ricerca-spetta-anche-al-personale-a-tempo-determinato.flc>
http://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_Rivista.aspx?IDArticolo=27794&Tipo=Articolo%20PDF&lingua=it&idRivista=42
http://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_rivista.aspx?IDArticolo=31851
http://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_Rivista.aspx?IDArticolo=48739&idRivista=72
http://www.gildabologna.it/comunicati/2013/iniziativa_burnout.html
<http://www.gildains.it/news/dettaglio.asp?idcat=72&area=Territorio&id=2995>
<http://www.gildains.it/public/documenti/3000DOC-806.pdf>
http://www.gimle.fsm.it/29/1s_psi/06.pdf
<http://www.giuntios.it/it/etc/bollettino-psicologia-applicata>
[http://www.giuntios.it/media/files/BPA%20250%20Sommario%20\(settembre-dicembre%202006\).pdf](http://www.giuntios.it/media/files/BPA%20250%20Sommario%20(settembre-dicembre%202006).pdf)
<http://www.homesteadschools.com/LCSW/Courses/Clinical%20Supervision/Appendix.htm>
<http://www.ilrischioeducativo.org/index.php?id=32>
http://www.indire.it/alert/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=15125
<http://www.indire.it/bibl/index.htm>
http://www.indire.it/ccs/wp-content/uploads/2012/02/approccio_psicologico_disagio.pdf
<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=494>
http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters//Schede%20Tematiche%20Luglio2009/Quadro%20dei%20Titoli.pdf
http://www.invalsi.it/snv1011/documenti/Rapporto_tecnico_prove_invalsi_2011.pdf
<http://www.ipasvi.laspezia.net/pubblicazioni/newsletter/burnout.pdf>
<http://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-759.pdf>
<http://www.ispesl.it/networkmobbing/documenti/centriNetwork.pdf>
<http://www.ispesl.it/pubblicazioni/dossier.asp?q=rp#pubbl2k724>
http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fd42a4cd-8995-42cd-a9b0-52510b443f9f/cm15_11.pdf
<http://www.lascuolapossibile.it/articolo/la-valutazione-dello-stress-correlato>
<http://www.lastampa.it/2014/08/01/scienza/galassiamente/un-questionario-online-sul-fenomeno-burnout-negli-insegnanti-iMS6pjtHsEAF1UISIbl6tK/pagina.html>
http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/allegati/ECPS-2011-4_Rappagliosi.pdf
http://www.leeds.ac.uk/bei/COLN/COLN_default.html
<http://www.lineaamica.gov.it/risposte/pubblico-impiego-congedostraordinario-dottorato-ricerca-personale-docente>

<http://www.mce-fimem.it/home.html>
<http://www.metandro.com/sicurezza-sul-lavoro/professione-docente-un-mestiere-a-rischio-di-disagio-psichico/>
<http://www.nesetweb.eu/>
<http://www.noburnout.ch/live/home>
<http://www.oliverio.it/>
<http://www.orizzontescuola.it/news/docenti-e-rischo-stress-alluni-sapienza-indagine-sul-fenomeno-questionario-aperto-tutti-docenti>
<http://www.polisblog.it/post/10273/prove-invalsi-che-cosa-sono-e-perche-gli-insegnanti-le-boicottano>
<http://www.preventionandresearch.com/profili-professionali-in-ambito-sanitario-e-fattori-associabili-allo-sviluppo-di-burnout.html>
http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6127
http://www.psychoedu.org/Volume_04/Numero_1/IJPE_04_1_GenitorialitaScuola1.pdf
<http://www.retescuole.net/contenuto?id=20120920153309>
<http://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/30205>
<http://www.scribd.com/doc/59184261/Evaluation-of-Allen-and-Meyer%E2%80%99s-Organizational-Commitment-Scale-Abdullah>
<http://scuoleallaperto.wordpress.com>
http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2013_FernetEtAl.EJWOP.pdf
<http://www.senzazaino.it/>
http://www.study-in-italy.it/php4/scheda_corso.php?ambiente=off&anno=2008&corso=1008079
http://www.superabile.it/web/it/CANALI_TEMATICI/Scuola_e_Formazione/Il_punto/info-1207299738.html
<http://www.szold.org.il/?CategoryID=156&ArticleID=112&sng=1>
<http://www.teachernet.gov.uk/>
<http://www.ucas.ac.uk/>
<http://www.uciim.lazio.it/>
<http://www.unich.it/~sasso/Un'sperienza%20di%20selfreport.asp>
<http://www.unifi.it/cercachi-per-4835.html>
<http://www.universitiesuk.ac.uk/Pages/Default.aspx>
<http://www.up.ac.za/hrresearch/index.php?sid=59675&lang=en>
<http://www.vtaide.com/png/ERIC/Teacher-Burnout.htm>
<http://www.weizmann.ac.il/weizsites/blonder/files/2011/02/Friednam-and-Kass-2001.pdf>
<http://www2.stat.unibo.it/cazzola/didattica/sondaggi/3.4.2%20Domande.pdf>

<http://zope.unimc.it/hecl/doc/TEE/>

<https://it.quicksurveys.com/Registerq?origin=endpage>

<https://osha.europa.eu/it/publications/reports/203>

<https://osha.europa.eu/it/publications/reports/203>

https://s3.amazonaws.com/PDS3/allegati/2011giugno_Ricerca_professionalita_insegnanti_CIDI-PD.pdf

<https://scholar.google.it/citations?user=UEUaMZ0AAAAJ&hl=it&cstart=20&pagesize=20>

<https://www.researchitaly.it/conoscere/>

Finito di stampare nel mese di Novembre 2016
presso il Centro Stampa Pioda, Roma