

Publicato il: ottobre 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Teachers' perceptions of the working context during the pandemic: a comparison between school grades ^{1*}
La percezione del contesto lavorativo degli insegnanti in pandemia: un confronto tra gradi scolastici

di

Cristiana De Santis

cristiana.desantis@uniroma1.it

Irene Stanzione

irene.stanzione@uniroma1.it

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Sapienza Università di Roma

Abstract

This paper aims to compare the perceptions of the work objectives achievement among Italian teachers based on the didactic method and professional role (owner / substitute) in the period between February and April 2021. The pandemic imposed school lockdown around the world. In Italy, teaching methods (distance, face-to-face and mixed methods) varied depending on the geographic area and school grade. This research involved 320 teachers from three compulsory school grades which filled out an ad hoc online questionnaire. Findings show that secondary school teachers have worse perceptions of the work objectives achievement than their colleagues from

^{1*} Il presente contributo è frutto dell'opera condivisa delle autrici. Tuttavia, si attribuiscono a Cristiana De Santis i paragrafi: 1, 2, 3.1 e a Irene Stanzione i paragrafi: 3, 4, 5; a entrambe il paragrafo 6.

other school grades both in distance teaching and in mixed teaching methods, while in face to face teaching the situation is reversed.

Keywords: Didactic methods, Teachers of compulsory degrees, Work objectives, Professional role.

Abstract

Il presente contributo mira ad analizzare le differenze nella percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro degli insegnanti italiani a seconda della modalità di erogazione didattica e del ruolo professionale (titolare/supplente) nel periodo tra febbraio e aprile 2021. La pandemia ha portato le scuole di tutto il mondo in *lockdown*. In Italia, le modalità di erogazione didattica (a distanza, mista e in presenza) sono state diverse a seconda dell'area geografica e del grado scolastico. La presente ricerca ha coinvolto 320 insegnanti dei tre gradi scolastici dell'obbligo che hanno compilato un questionario costruito ad hoc e somministrato online. Le analisi dei dati mostrano come gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado abbiano peggiori percezioni del raggiungimento degli obiettivi di lavoro rispetto ai colleghi degli altri gradi scolastici sia in DaD sia in didattica mista, mentre in presenza la situazione si ribalta.

Parole chiave: Modalità didattiche; Insegnanti dei gradi dell'obbligo; Obiettivi di lavoro; Ruolo professionale.

1 – Introduzione

Il presente contributo mira ad analizzare le differenze nella percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro a seconda della modalità di erogazione didattica e del ruolo (titolare/supplente) all'interno dei gradi scolastici da parte degli insegnanti italiani, nel periodo di ripresa dopo il primo *lockdown* dovuto alla pandemia.

All'inizio di marzo 2020, i sistemi d'istruzione di tutto il mondo, come anche tutte le realtà produttive, economiche e sociali, hanno dovuto far fronte all'emergenza sanitaria causata dal diffondersi del contagio da Covid-19 (WHO, 2020). Il *lockdown*, attuato come misura di contenimento del contagio, ha portato nelle scuole al brusco passaggio dalla didattica in presenza alla didattica a distanza (DaD). L'*Emergency Remote Education* (ERE), cioè la necessità di proseguire le attività educative da remoto, è stata la misura con cui docenti e istituti d'istruzione hanno potuto garantire agli studenti una certa continuità nei processi di apprendimento (Bond, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020). Più di 1,5 miliardi di studenti di tutte le età, provenienti da tutto il mondo, sono stati costretti a continuare a studiare da casa per via della chiusura di scuole e università; il numero di studenti interessati è pari a circa il 90% degli studenti iscritti nel mondo (UNICEF, 2020). La chiusura degli istituti d'istruzione ha accentuato le disuguaglianze di apprendimento e ha messo in particolare difficoltà gli studenti più vulnerabili (UNESCO, 2020).

In Italia, dopo il primo *lockdown* conclusosi a maggio 2020 e la graduale riapertura durante il periodo estivo verso un'apparente "normalità", i DPCM (Decreti del Presidente del Consiglio dei Ministri) di ottobre 2020 sembrano segnare un passo indietro; in particolare, il DPCM del 24 ottobre 2020 (GU, 2020) indica per i servizi educativi per l'infanzia e per il primo ciclo di istruzione la prosecuzione delle attività educative e didattiche in presenza, mentre le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado hanno dovuto guardare a forme "flessibili" di

riorganizzazione, ovvero far ricorso alla didattica digitale integrata (DDI, Ministero dell'Istruzione, 2020) per almeno il 75% delle attività. Nei DPCM successivi si definiscono le zone di rischio, più o meno alto di contagio, assegnando diversi colori in base al numero di casi di Covid-19 riscontrati per ogni regione (zone rossa, arancione, gialla e bianca); a gennaio 2021 si è tentato di ridurre la percentuale di attività da remoto anche per le scuole secondarie di secondo grado al 50% (GU, 2021a): situazione instabile, che ha protratto nel tempo differenti modalità di erogazione della didattica (a distanza, mista, in presenza).

La presente ricerca si colloca nel periodo tra febbraio e aprile 2021, cioè tra la proroga dello stato d'emergenza (GU, 2021b) e la necessità di accelerare gli interventi per far fronte all'emergenza sanitaria con il Decreto di aprile (GU, 2021c), differenziando i provvedimenti per i gradi scolastici.

2 – I cambiamenti della professione insegnante durante la pandemia

Le pratiche didattiche degli insegnanti, durante il periodo pandemico, sono state decisamente modificate per rispondere all'emergenza sanitaria e per poter garantire la continuità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Sin dall'inizio della pandemia, gli insegnanti di molti sistemi educativi hanno dovuto lavorare in modo nuovo, caratterizzato innanzitutto da contatti *online* e dalla costante incertezza sulla riapertura delle istituzioni educative. La riapertura delle scuole è avvenuta tra un'altalena di diverse misure di sicurezza e la minaccia di ulteriori chiusure. Tutto ciò ha influito sulla soddisfazione legata al contesto lavorativo e sullo stress degli insegnanti (OECD, 2020). Come noto, i cambiamenti sul posto di lavoro sono una delle principali cause di stress per la professione insegnante. Già prima della crisi dovuta al Covid-19, il 41% dei partecipanti all'indagine OCSE-TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) ha riferito che un'alta fonte di stress è causata dal tentativo di riuscire a tenere il passo con le esigenze lavorative in continuo mutamento (OECD, 2020). Nel periodo pandemico, questo dato viene accentuato: gli studi nazionali e internazionali (Capperucci, 2020; Lucisano, 2020; OECD, 2021a) hanno evidenziato infatti tra i diversi fattori di cambiamento quello sostanziale dell'uso massiccio delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), unico mezzo possibile di comunicazione, di formazione e di apprendimento a distanza.

Con l'intento di indagare i principali elementi di cambiamento della professione e della pratica didattica, a livello nazionale, la SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) ha condotto, in collaborazione con le principali associazioni degli insegnanti, un sondaggio per rilevare gli aspetti problematici legati al periodo pandemico. Alla ricerca hanno partecipato più di 16000 insegnanti (campione non rappresentativo) di tutte le regioni italiane (Lucisano, 2020).

Tra le difficoltà messe in luce dalla ricerca nazionale SIRD, si annovera la percezione dell'aumento del carico di lavoro da parte degli insegnanti, caratterizzato anche da un'importante rimodulazione della programmazione didattica. «L'emergenza Covid ha richiesto agli insegnanti di ripensare la didattica e l'offerta formativa sia sul fronte dei contenuti che su quello delle metodologie/attività didattiche nel passaggio da una didattica in presenza, o *blended* nel migliore dei casi, ad una didattica interamente a distanza. Questo ha prodotto un aumento dei tempi di progettazione degli interventi e di predisposizione dei materiali, con un conseguente incremento del carico di lavoro» (Capperucci, 2020, p. 16). Gli insegnanti hanno dovuto adattarsi a nuovi approcci pedagogici e a diverse modalità di erogazione della didattica, per i quali non si sono sentiti adeguatamente formati (Di Donato, 2020); molti insegnanti si sono sentiti impreparati ad un corretto utilizzo delle TIC nel

loro insegnamento e la pandemia li ha catapultati verso approcci e strumenti didattici digitali spesso sconosciuti (De Angelis et alii, 2020; OECD, 2021a). Tuttavia, da una ricerca condotta tra gli insegnanti italiani sulla didattica a distanza emerge come siano state molte le occasioni che hanno colto per formarsi nell'emergenza (Di Donato & De Santis, 2021), soprattutto tramite letture personali e corsi formativi sul digitale, autonomamente scelti; esperienza formativa che gli insegnanti dichiarano di voler portare anche oltre la DaD (Capperucci, 2020; Di Donato & De Santis, 2021). Affinché un cambiamento possa essere efficace questo deve anche essere sostenibile (Asquini & Dodman, 2018): la definizione chiara dei propri obiettivi e l'armonizzazione di relazioni e di risorse nel contesto lavorativo sono tra le capacità chiave degli insegnanti «per acquisire una maggiore efficacia personale e collettiva nell'insegnamento» (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014, p. 102).

All'interno di questa generale cornice di cambiamento e nello specifico della riprogrammazione delle attività didattiche a distanza, un elemento particolarmente problematico è stato la connettività alla rete Internet: sul territorio nazionale è stato difficile raggiungere tutti gli studenti, soprattutto quelli che si trovavano in zone in cui il servizio di rete era particolarmente instabile o addirittura assente (Batini et alii, 2020; Giovannella et alii, 2020; Girelli, 2020). Inoltre, le attività didattiche da svolgere a distanza non potevano essere una semplice trasposizione di quelle in presenza; per tale ragione, sarebbe stato necessario rimodulare i tempi e le pratiche a distanza e un impegno "doppio" avrebbe dovuto richiedere la didattica mista o *blended* (Galdieri et alii, 2020; Hodges et alii, 2020). Dopo il periodo di *lockdown*, con il tentativo di ripresa delle attività didattiche in presenza a settembre 2020, la riapertura delle istituzioni scolastiche è stata cadenzata a seconda delle aree geografiche di rischio. Protraendosi la situazione "straordinaria" di emergenza, si è assistito a differenti modalità di erogazione della didattica: a distanza, in presenza e mista, gravando sulla percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro da parte degli insegnanti (Stanzione & De Santis, 2021), percezione che cambia anche in relazione al ruolo professionale svolto dai docenti (curricolari/di sostegno, titolari/supplenti).

La letteratura ha messo in evidenza le differenti situazioni di stress a cui sono sottoposti gli insegnanti in base al ruolo lavorativo, ovvero gli insegnanti di sostegno, rispetto agli insegnanti curricolari, sono maggiormente impegnati nella gestione di pratiche educative complesse e manifestano una tendenza maggiore ad abbandonare il proprio lavoro (Snowman & Biehler, 2000; Payne, 2005; OECD, 2020); sono maggiormente esposti a un sovraccarico lavorativo derivante dall'elaborazione di programmi di studio ad hoc per gli studenti con bisogni educativi speciali (BES), dalla pianificazione della didattica, dai rapporti con i genitori e dalla collaborazione con i colleghi (Pedditzi & Nonnis, 2014); e proprio rispetto ai colleghi curricolari sembrano percepire maggiori situazioni di conflitto sul posto di lavoro e di ambiguità di ruolo, dunque più inclini a sperimentare situazioni di stress anche in contesti scolastici ordinari (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014). Anche l'appartenenza a differenti gradi scolastici sembra determinare differenti percezioni di stress negli insegnanti, a prescindere dal ruolo; infatti, lo studio di Pedditzi e Nonnis (2014) evidenzia come atteggiamenti di distacco, chiusura, indifferenza e cinismo nella relazione con gli studenti, derivanti da una condizione di burnout, siano problematiche riscontrate principalmente tra i docenti della scuola secondaria di primo grado rispetto ai loro colleghi della scuola primaria; percepiscono inoltre «frequenti sentimenti di depersonalizzazione e più bassi livelli di realizzazione professionale» (Pedditzi & Nonnis, 2014, p. 58).

Dalla letteratura sopra citata emerge come la pandemia abbia acuito le situazioni stressanti vissute dagli insegnanti e come queste si siano protratte anche nel parziale ritorno in presenza dopo il primo *lockdown*, in particolare per gli insegnanti che hanno erogato la didattica in modalità *blended*, i quali hanno percezioni peggiori rispetto al raggiungimento degli obiettivi di lavoro (Stanzione & De Santis, 2021). In questo contesto si inserisce questo contributo, che ha lo scopo di delineare le differenze nella percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro a seconda della modalità di erogazione didattica e al ruolo all'interno dei gradi scolastici.

3 – Metodo

In un primo studio (Stanzione & De Santis, 2021) sono state indagate le differenze nel raggiungimento degli Obiettivi di lavoro a seconda dell'erogazione didattica (in presenza, a distanza e mista) osservando come alcuni elementi di rischio psicosociale cambiassero in queste tre modalità. Inoltre, sono stati indagati come elementi di stress e benessere fossero predittivi rispetto al raggiungimento degli Obiettivi di lavoro. I risultati hanno mostrato come gli aspetti di maggiore difficoltà percepiti dai docenti e legati al contesto lavorativo abbiano riguardato la dimensione del supporto. Riguardo agli aspetti di salute legati allo stress invece, i docenti hanno percepito un maggiore stato di esaurimento emotivo, esito di un prolungato vissuto di emozioni stressanti e negative a dimostrazione che l'esposizione a condizioni stressanti non si è limitata al periodo di *lockdown*, ma si è prolungata anche con la ripartenza del successivo anno scolastico (Stanzione & De Santis, 2021).

I risultati, inoltre, hanno mostrato delle differenze statisticamente significative a svantaggio dei docenti che erogano la didattica in modalità mista, i quali hanno percepito meno garanzie di un supporto adeguato in questa fase di cambiamento e meno autonomia e controllo sulle modalità di svolgimento della propria attività didattica. Soprattutto, l'erogazione della didattica mista ha avuto un effetto anche sugli obiettivi di lavoro, in particolare rispetto a quelli riferiti ai propri studenti, in quanto la percezione dei docenti di aver raggiunto tali obiettivi è risultata significativamente più bassa. In ragione dei risultati preliminari, che hanno mostrato come alcune dimensioni del contesto lavorativo e della salute abbiano impattato sul raggiungimento degli obiettivi di lavoro, in questo secondo studio si è deciso di indagare le diverse percezioni degli insegnanti rispetto al raggiungimento degli Obiettivi di lavoro, a seconda del grado scolastico di appartenenza (Figura 1) e del ruolo professionale (titolare/supplente) (Figura 2), nel periodo tra febbraio e aprile 2021, cioè durante il tentativo di una ripresa, almeno parziale, in presenza. A seconda della modalità di erogazione didattica, la percezione di aver raggiunto gli obiettivi di lavoro da parte degli insegnanti può variare, determinando anche una differente percezione del contesto lavorativo.

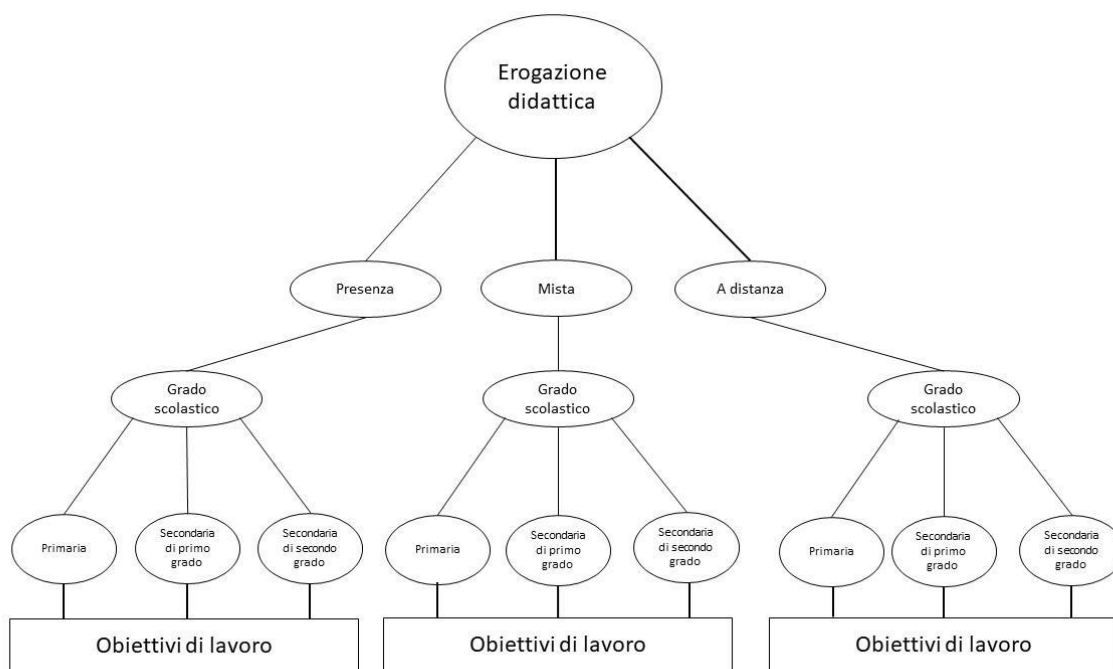


Fig. 1: Schema delle relazioni indagate per modalità di erogazione della didattica e grado.

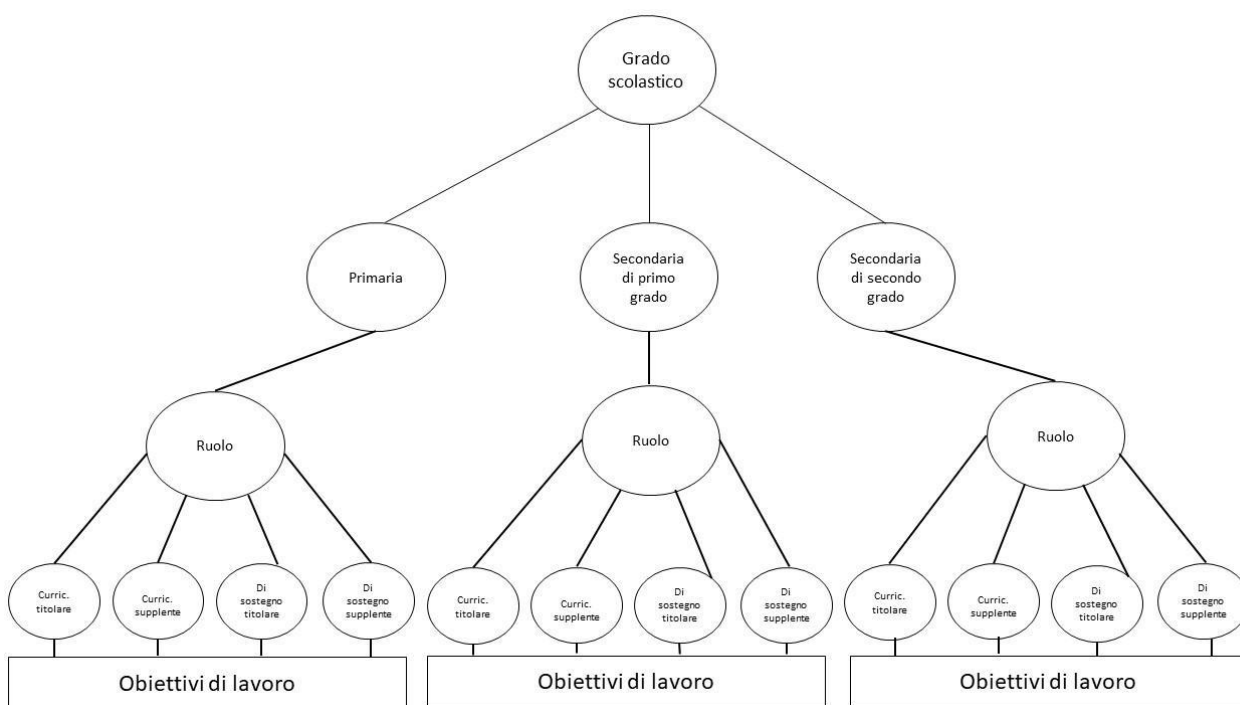


Fig. 2: Schema delle relazioni indagate per grado e ruolo.

3.1 –Partecipanti e strumenti

Alla ricerca hanno partecipato 320 insegnanti della scuola dell'obbligo: il 33,8% provenienti dalla scuola primaria, il 21,6% dalla secondaria di primo grado e il 44,6% dalla secondaria di secondo grado (Tabella 1); i rispondenti costituiscono un campione di convenienza. Gli insegnanti hanno partecipato compilando un questionario *online*, condiviso tramite le principali piattaforme *social* di gruppi di insegnanti.

Regione	N	%
Abruzzo	6	1,9
Basilicata	5	1,6
Calabria	11	3,4
Campania	25	7,8
Emilia-Romagna	23	7,2
Friuli-Venezia Giulia	5	1,6
Lazio	93	29,1
Liguria	7	2,2
Lombardia	53	16,6
Marche	4	1,3
Molise	1	0,3
Piemonte	12	3,8
Puglia	13	4,1
Sardegna	7	2,2
Sicilia	7	2,2
Toscana	7	2,2
Trentino-Alto Adige	6	1,9
Umbria	2	0,6
Veneto	33	10,3
Totale	320	100,0

Tab. 1: Provenienza degli insegnanti per regione, in ordine alfabetico.

Il questionario *Stress, Burn-out e Benessere degli insegnanti durante l'emergenza Covid-19* è formato, nel suo complesso, da 81 item: 11 rilevano variabili di sfondo (genere, età, regione in cui lavora, insegnante titolare o supplente, curriculare o di sostegno, da quanto tempo lavora nella scuola, in quale grado di istruzione, la materia di insegnamento, il numero di ore di lavoro svolte in una settimana, il numero di studenti a cui si insegna e la modalità di erogazione della didattica); 5 item dicotomici rilevano se agli insegnanti è stata proposta una formazione per l'avvio della DaD; 20 item a risposta chiusa su scala Likert a 5 passi (di accordo e di frequenza) rilevano la percezione del contesto lavorativo, rispetto all'esposizione a rischi di tipo psicosociale, si tratta del *Management Standard Indicator Tool* (MSIT. Esempi di item: *Ho scadenze irraggiungibili; I colleghi mi danno l'aiuto e il supporto di cui ho bisogno*) in versione ridotta (Guidi et alii, 2012; Houdmont, et alii, 2013; Rondinone et alii, 2012); 16 item su scala Likert a sette passi (da 0= Mai a 7= Quotidianamente) rilevano le condizioni di burn-out tramite il *Maslach Burn-out Inventory - General survey* (MBI-GS. Esempio di item: *Mi sento emotivamente logorato dal mio lavoro*) (Bakker et alii, 2002; Maslach et alii, 1996); 12 item su scala Likert a quattro passi (da 0 = Mai a 3= Molto più del solito) rilevano la percezione dello stato di salute mentale generale tramite il *General Health Questionnaire-12 items* (GHQ-12. Esempio di item: *Mi sento costantemente sotto pressione*) (Anjara et alii, 2020; Goldberg et alii, 1997); infine, 17 item su scala Likert a cinque passi (da 1= Per niente a 5= Del tutto) indagano la percezione del raggiungimento degli *Obiettivi di lavoro*, questi item sono stati formulati sulla base delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola*

dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (GU, 2012), delle *Indicazioni per i percorsi liceali* (GU, 2010) e dei *Nuovi Scenari* (Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento, 2018), individuando gli obiettivi comuni per gli insegnanti (Stanzione & De Santis, 2021). La scala Obiettivi di lavoro è risultata formata da due dimensioni dall'Analisi Fattoriale Esplorativa: nella prima dimensione Studenti si ritrovano sia aspetti legati al benessere e alla dimensione relazionale della classe sia aspetti legati alla didattica (ad esempio: *Riesco a promuovere il prendersi cura di sé stessi*; *Riesco a promuovere esperienze di rispetto nei confronti degli altri*; *Riesco a promuovere momenti di autovalutazione da parte degli studenti*). La scala Genitori invece fa riferimento alla relazione scuola-famiglia e si indaga la condivisione degli obiettivi educativi, delle regole e la creazione di un gruppo nell'ottica di una organizzazione quotidiana delle attività (ad esempio: *Sono riuscito a condividere gli obiettivi educativi con i genitori*) (Stanzione & De Santis, 2021).

In questo contributo ci si soffermerà sulla percezione del raggiungimento degli Obiettivi di lavoro in relazione al grado scolastico, in particolare, differenziando le diverse modalità di erogazione didattica e il ruolo professionale dei docenti (curriculare titolare, curriculare supplente, di sostegno titolare, di sostegno supplente).

4 – Analisi dei dati intorno agli obiettivi di lavoro: erogazione didattica e ruolo all'interno dei gradi scolastici

Nella scala degli Obiettivi di lavoro, il fattore Studenti ottiene, sul campione totale, un punteggio medio di 3,35 (dev.st. 0,71) e il fattore Genitori di 3,02 (dev.st. 0,82). Per verificare se la percezione di aver raggiunto gli Obiettivi di lavoro cambi in relazione al Grado scolastico e come questo cambiamento si configuri all'interno delle tre modalità didattiche adottate nel periodo temporale considerato (a distanza, in presenza, mista) è stata condotta, con il software statistico SPSS 26, una preliminare analisi della varianza Anova One Way tra il Grado scolastico e gli Obiettivi di lavoro - senza considerare quindi i tre diversi gruppi di erogazione della didattica (mista, in presenza, a distanza).

I risultati hanno mostrato come gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado abbiano punteggi significativamente inferiori sia rispetto agli Obiettivi di lavoro che riguardano gli Studenti ($F= 6,99$; $p= 0,00$), sia rispetto a quelli che riguardano la relazione scuola-famiglia, quindi i Genitori ($F= 9,12$; $p= 0,00$) (Figura 3).

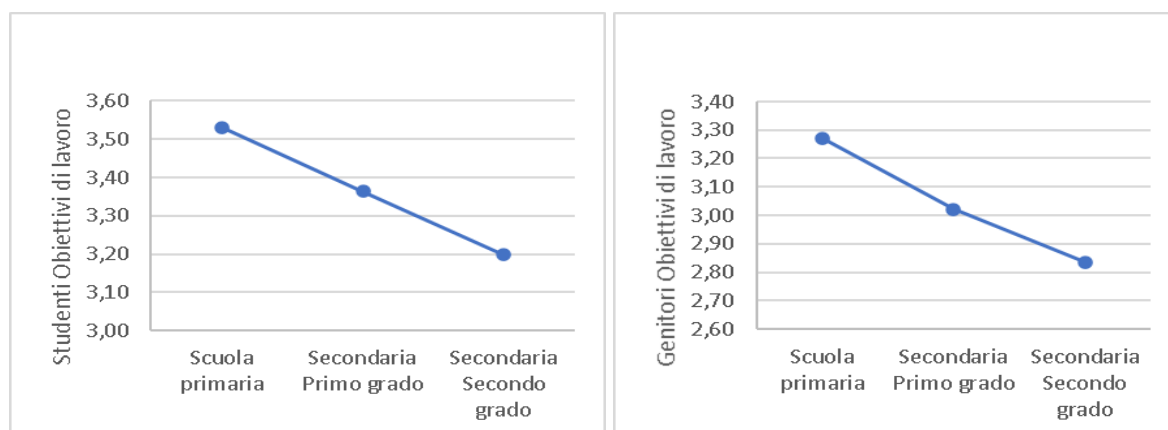


Fig. 3: Analisi della varianza Anova One Way – grado scolastico e Obiettivi di lavoro Studenti e Genitori.

Sulla base di questo risultato si è deciso di approfondire questo andamento, osservando nel dettaglio le diverse percezioni per Grado scolastico all'interno dei tre gruppi di erogazione didattica: a distanza, mista e in presenza, per capire se il modo di erogare la didattica potesse mettere in luce differenze significative rispetto alla percezione di aver raggiunto gli Obiettivi di lavoro (Figura.1).

All'interno del gruppo di insegnanti che hanno erogato la didattica in modalità *a distanza*, si sono mostrate differenze significative (Figura 4) per Grado scolastico sulla percezione degli Obiettivi di lavoro nei confronti dei Genitori ($F= 6,68$; $p= 0,00$). Nello specifico, gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado hanno mostrato punteggi significativamente inferiori rispetto alla scuola primaria e secondaria di primo grado. Non si sono mostrate invece differenze significative nella percezione del raggiungimento degli Obiettivi di lavoro nei confronti degli Studenti.

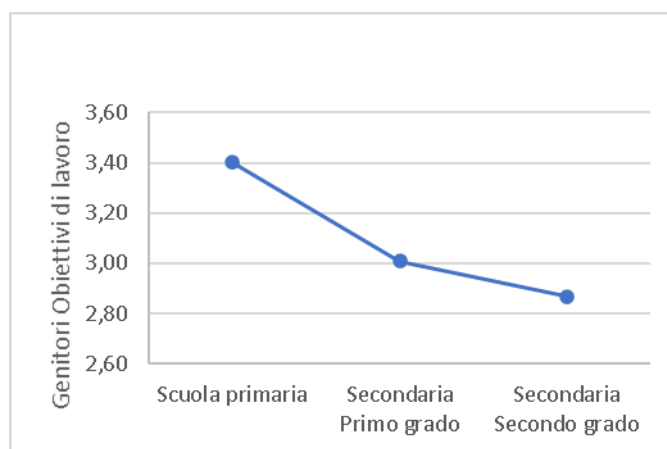


Fig. 4: Analisi della varianza Anova One Way – insegnanti che hanno erogato la didattica a distanza, grado scolastico e Obiettivi di lavoro Genitori

Nell'erogazione della didattica in modalità *mista* (Figura 5) sono ancora gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado che presentano punteggi significativamente inferiori ai loro colleghi di primaria e di secondaria di primo grado rispetto al raggiungimento degli Obiettivi di lavoro verso i loro Studenti ($F= 6,67$; $p= 0,00$). Non si sono mostrate invece differenze significative nella percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro nel fattore Genitori.

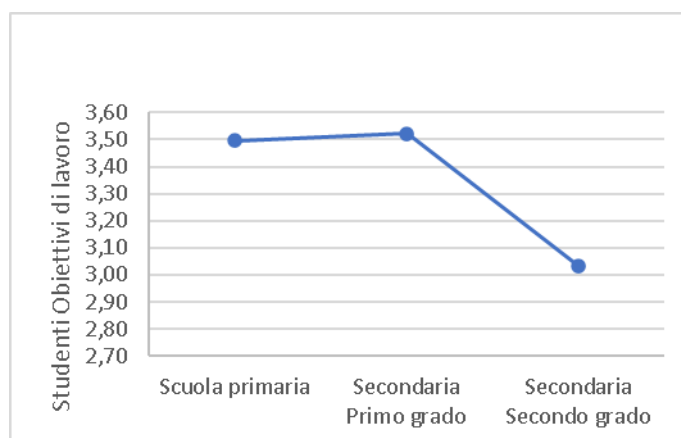


Fig. 5: Analisi della varianza Anova One Way – insegnanti che hanno erogato la didattica in modalità mista, grado scolastico e Obiettivi di lavoro Studenti.

Gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado che hanno svolto la didattica *in presenza* hanno mostrato invece un punteggio significativamente maggiore ($F= 3,57$; $p= 0,03$) rispetto ai colleghi della scuola secondaria di primo grado nel raggiungimento degli Obiettivi di lavoro verso gli Studenti (Figura 6), mentre non è statisticamente significativa la differenza con il punteggio dei colleghi della scuola primaria. Non sono risultate significative le differenze per il fattore Genitori.

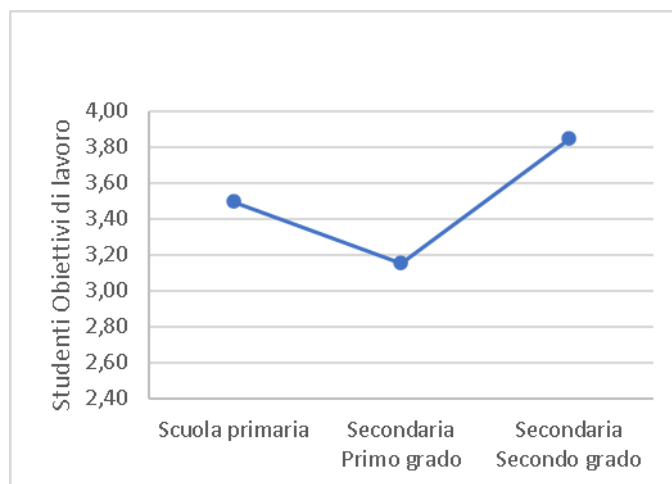


Fig. 6: Analisi della varianza Anova One Way – insegnanti che hanno erogato la didattica in presenza, grado scolastico e Obiettivi di lavoro Studenti.

Un secondo approfondimento è stato eseguito allo scopo di verificare se la percezione di aver raggiunto gli Obiettivi di lavoro cambi all'interno dei Gradi scolastici in relazione al ruolo dell'insegnante (curriculare titolare/supplente; di sostegno titolare/supplente) (Figura 2).

Tra gli insegnanti della scuola primaria si sono mostrate differenze statisticamente significative per ruolo ($F=5,15$; $p=0,00$) rispetto alla percezione di aver raggiunto gli Obiettivi di lavoro nei confronti dei Genitori, ma non degli Studenti. Nello specifico, i docenti curricolari titolari hanno mostrato un punteggio significativamente maggiore rispetto ai colleghi curricolari supplenti e di sostegno supplenti. Lo stesso andamento si verifica nella scuola secondaria di secondo grado, in cui i punteggi degli insegnanti supplenti sono significativamente inferiori rispetto a quelli dei titolari (Figura 7). Non si sono mostrate invece differenze significative tra i docenti di scuola secondaria di primo grado.

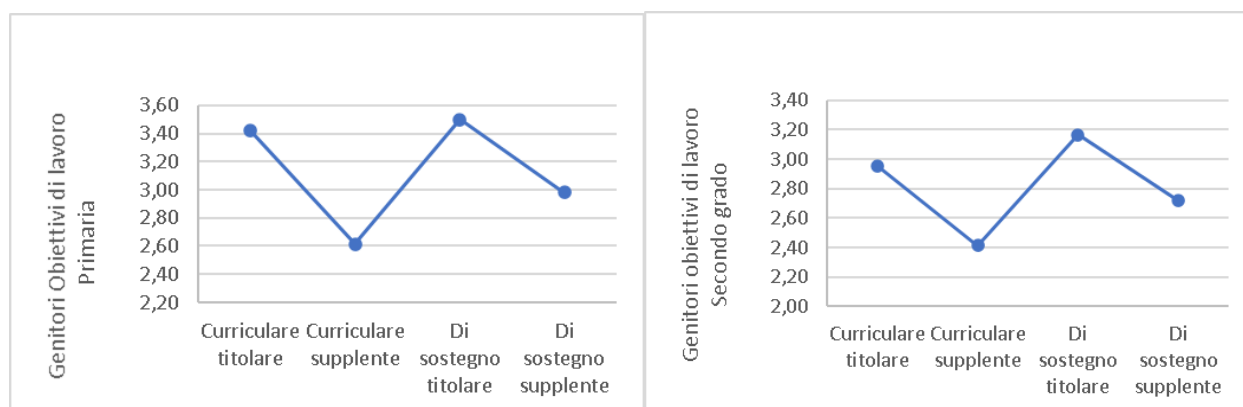


Fig. 7: Analisi della varianza Anova One Way – ruolo degli insegnanti, grado scolastico e Obiettivi di lavoro Genitori.

5–Discussioni

I risultati hanno mostrato come una percezione nettamente peggiore del raggiungimento degli Obiettivi di lavoro sia attribuibile agli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado; in particolare, nell'erogazione della didattica a *distanza*, gli insegnanti percepiscono maggiori difficoltà, rispetto ai colleghi del ciclo precedente, nel riuscire a condividere gli obiettivi educativi con i Genitori dei loro studenti, faticano a coinvolgerli nell'organizzazione quotidiana e stentano a creare relazioni efficaci con loro. In didattica *mista*, invece, le maggiori difficoltà vengono riscontrate nei confronti degli Studenti, per cui gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, rispetto ai colleghi dei gradi precedenti, non riescono appieno ad attivare lezioni laboratoriali, a creare le condizioni per sviluppare la creatività dei propri studenti e di autovalutazione per ciò che concerne la didattica e lo stesso accade per gli aspetti legati alla dimensione relazionale all'interno del gruppo classe, come ad esempio promuovere esperienze di rispetto e di ascolto attento dell'altro. Invece, gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado che hanno erogato la didattica in *presenza* hanno mostrato una percezione significativamente superiore, rispetto a quella dei colleghi degli altri gradi, nel raggiungimento degli Obiettivi di lavoro che riguardano gli Studenti: più dei loro colleghi degli altri gradi percepiscono la netta differenza del lavoro svolto in presenza. Un altro elemento che sembra influire sul raggiungimento degli Obiettivi di lavoro è il ruolo professionale; infatti sia tra i docenti di scuola primaria sia tra quelli di scuola secondaria di secondo grado essere docenti supplenti, curricolari o di sostegno, sembra aver un impatto sulla percezione di ottenere i risultati lavorativi auspicati. Gli insegnanti supplenti, sia curricolari sia di sostegno, hanno maggiori difficoltà a condividere gli obiettivi educativi con le famiglie e a instaurare con loro relazioni efficaci.

6– Conclusioni

In ragione dei risultati di un precedente studio (Stanzione & De Santis, 2021) - di cui si è accennato nei paragrafi precedenti - che hanno evidenziato l'importanza di alcune condizioni di contesto nel raggiungimento degli Obiettivi di lavoro, in questo contributo si è scelto di condurre un approfondimento rispetto a come cambino queste percezioni in relazione ad alcuni elementi di contesto: grado scolastico e ruolo professionale. Con la percezione di aver raggiunto gli Obiettivi di lavoro nei confronti degli Studenti si intende la sensazione di aver contribuito a migliorare aspetti legati al benessere e a obiettivi didattici e di apprendimento; gli Obiettivi di lavoro nei confronti dei Genitori, invece, fanno riferimento all'alleanza educativa tra scuola e famiglia quindi alla condivisione di obiettivi educativi, regole e organizzazione quotidiana delle attività. La presente ricerca ha evidenziato come i cambiamenti dovuti alle differenti modalità di erogazione didattica abbiano differenzialmente influito sulla percezione degli insegnanti di aver raggiunto gli Obiettivi di lavoro e come questi siano differenzialmente percepiti anche a seconda del loro ruolo professionale: gli insegnanti supplenti hanno maggiori difficoltà nel raggiungimento degli obiettivi di lavoro. Il peso del precariato si fa sentire soprattutto nella scuola secondaria, diventato una situazione «strutturale, di ampie dimensioni» (Argentin, 2018, p. 140), situazione che grava sul benessere degli insegnanti e della scuola italiana nel suo complesso; per questo bisognerebbe approfondire la valutazione dell'impatto delle politiche scolastiche, per individuare quei cambiamenti sostenibili,

capaci di migliorare il benessere e l'efficacia dei docenti italiani, sia in condizioni ordinarie sia straordinarie di lavoro.

Riferimenti bibliografici:

Anjara, S. G., Bonetto, C., Van Bortel, T., & Brayne, C. (2020). Using the GHQ-12 to screen for mental health problems among primary care patients: psychometrics and practical considerations. *International Journal of Mental Health Systems*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13033-020-00397-0>.

Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.

Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). Milano: FrancoAngeli.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach burnout inventory-general survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(3), 245-260. <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716>.

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A. L., Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12 (2), 47-71.

Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.

Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22.

Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento (2018) (Ed.). *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.

De Angelis, M., Santonicola, M., & Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(3), 67-78.

Di Donato, D. (2020). Sarà una scuola migliore? Solo se sfruttiamo la "lezione" del lockdown. *Agenda Digitale*. Disponibile in: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sara-una-scuola-migliore-lanno-prossimo-cosi-sfruttiamo-la-lezione-del-lockdown/> (data ultima consultazione 10 settembre 2021).

Di Donato, D., & De Santis, C. (2021). Il profilo del docente digitale durante la didattica a distanza: competenze professionali, formazione e percezione di efficacia. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 13(2), 194-207.

Galdieri, M., Todino, M. D., & Scarinci, A. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society*, 11(1), 477-503.

Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). La didattica durante la pandemia: un'istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown. <https://www.researchgate.net/profile/Carlo->

[Giovannella/publication/343826766_La_didattica_durante_la_pandemia_un'istantanea_scattata_da_gli_insegnanti_a_due_mesi_dal_lockdown/links/5f436ff1299bf13404ebee37/La-didattica-durante-la-pandemia-unistantanea-scattata-dagli-insegnanti-a-due-mesi-dal-lockdown.pdf](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/10/25/20A05861/sg).

Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-220.

Goldberg, D., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T.B., Piccinelli, M., Gureje, O. & Rutter, C. (1997) The validity of two versions of the GHQ in the WHO study of mental illness in general health care. *Psychological Medicine*, 27(1), 191-197.

GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2010). Decreto 7 ottobre 2010, n. 211. Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.». (10G0232) (GU Serie Generale n.291 del 14-12-2010 - Suppl. Ordinario n. 275). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>.

GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034) (GU Serie Generale n.30 del 05-02-2013). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>.

GU – Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2020). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 24 ottobre 2020. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», e del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 luglio 2020, n. 74, recante «Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19». (20A05861) (GU Serie Generale n.265 del 25-10-2020). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/10/25/20A05861/sg>.

GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2021a). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 14 gennaio 2021. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 22 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 luglio 2020, n. 74, recante «Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», e del decreto-legge 14 gennaio 2021 n. 2, recante «Ulteriori disposizioni urgenti in materia di contenimento e prevenzione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 e di svolgimento delle elezioni per l'anno 2021». (21A00221) (GU Serie Generale n.11 del 15-01-2021 - Suppl. Ordinario n. 2) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/01/15/21A00221/sg>.

GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2021b). Decreto-Legge 12 febbraio 2021, n. 12. Ulteriori disposizioni urgenti in materia di contenimento dell'emergenza epidemiologica da COVID-19. (21G00016) (GU Serie Generale n.36 del 12-02-2021) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/02/12/21G00016/sg>.

- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2021c). Decreto-Legge 30 aprile 2021, n. 56. Disposizioni urgenti in materia di termini legislativi. (21G00066) (GU Serie Generale n.103 del 30-04-2021) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/04/30/21G00066/sg>.
- Guidi, S., Bagnara, S., & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), 203-209. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs021>.
- Houdmont, J., Randall, R., Kerr, R., & Addley, K. (2013). Psychosocial risk assessment in organizations: Concurrent validity of the brief version of the Management Standards Indicator Tool. *Work & Stress*, 27(4), 403-412. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.843607>.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, 27 marzo). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3rd. ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. https://www.researchgate.net/profile/ChristinaMaslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7/The-Maslach-Burnout-Inventory-Manual.pdf.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Linee guida per la Didattica digitale integrata*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee Guida DDI .pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027>.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, (12), 99-120.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020). Give teachers a say: Facing the challenge of teachers' work-related stress in the COVID-19 crisis. *Teaching in Focus*, No. 36. Parigi: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/05da3183-en>.
- OECD (2021a). Supporting teachers' use of ICT in upper secondary classrooms during and after the COVID-19 pandemic. *Teaching in Focus*, No. 41. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5e5494ac-en>.
- OECD (2021b). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS. Paris: OECD Publishing.
- Payne, R. (2005). Special education teacher shortages: barriers or lack of preparation?. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 88-91.
- Pedditz, M. L., & Nonnis, M. (2014). Fonti psico-sociali di stress e burnout a scuola: Una ricerca su un campione di docenti italiani. *La Medicina del Lavoro*, 105(1), 48-62.
- Rondinone, B. M., Persechino, B., Castaldi, T., Valenti, A., Ferrante, P., Ronchetti, M., & Iavicoli, S. (2012). Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*, 34(4), 392-399.

- Snowman, J., & Biehler, R. (2000). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin.
- Stanzione, I., & De Santis, C. (2021). Gli effetti dell'emergenza Covid sul benessere e il raggiungimento degli obiettivi dei docenti: un confronto tra modalità diverse di erogazione della didattica. *Italian Journal of Educational Research*, special issue, 95-109.
- UNESCO (2020). *COVID-19 education response*. <https://en.unesco.org/covid19/education-response/globalcoalition>.
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-globallearning-platform-help-address-covid-19-educatio>.
- WHO (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.