

SUPSI

Quaderni di ricerca

Lavorare a scuola

Condizioni di benessere per gli insegnanti

Luciana Castelli, Alberto Crescentini e Jenny Marcionetti



Proposta di citazione:

Castelli, L., Crescentini, A. & Marcionetti, J. (2017). *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2017
CIRSE - Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi
Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno
dfa.cirse@supsi.ch

ISBN: 978-88-85585-04-1

Responsabilità del progetto: Luciana Castelli
Ricercatori coinvolti: Alberto Crescentini e Jenny Marcionetti
Impaginazione: Selene Dioli e Elena Camerlo

Ringraziamenti

Si ringraziano:

il Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Cantone Ticino, e in particolare il direttore Manuele Bertoli, il direttore della Divisione della Scuola Emanuele Berger e il direttore della Divisione della Formazione Professionale Paolo Colombo, per aver voluto e sostenuto il progetto dall'inizio alla fine;

il capo della Sezione Amministrativa del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Cantone Ticino Giorgio Franchini, il medico del personale dello Stato, la dott.ssa Michaela Bernasconi-Zapf e tutti i collaboratori della Divisione della Scuola e della Divisione della Formazione Professionale che hanno offerto supporto e collaborazione ai ricercatori durante lo svolgimento del progetto;

i direttori e i docenti degli istituti, che hanno offerto il loro tempo e il loro impegno per compilare i questionari e si sono resi disponibili per le interviste;

Francesco Galetta e Serena Ragazzi, che hanno collaborato allo svolgimento della prima fase della ricerca;

Giovanna Papa per le trascrizioni delle interviste;

Alice Ambrosetti e Alina Vanini per le trascrizioni delle interviste e la rilettura del rapporto;

Selene Dioli e Elena Camerlo per l'impaginazione.

Sommario

Prefazione

1	Introduzione.....	3
1.1	Le ragioni della ricerca: le 14 misure	3
1.2	Benessere lavorativo e burnout	4
1.3	Burnout in Svizzera e Canton Ticino: presenza del fenomeno e prevenzione	5
1.3.1	Diffusione del fenomeno	5
1.3.2	Prevenzione del burnout.....	8
1.3.3	La prevenzione in Ticino	10
2	Approcci e strumenti per lo studio del burnout.....	13
2.1	Per una definizione di burnout lavorativo.....	13
2.1.1	Definizione e sintomi.....	13
2.1.2	Stress e burnout.....	14
2.1.3	Modelli teorici e strumenti di misura	15
2.2	Burnout nei docenti	17
2.3	Ricerche in ambito svizzero	21
3	La ricerca.....	25
3.1	Obiettivi	25
3.2	Disegno, metodologia e strumenti di indagine	25
3.2.1	Fase 1	25
3.2.2	Fase 2	27
4	Risultati della Fase 1	31
4.1	Nota metodologica	31
4.2	I livelli di burnout nei docenti: risultati sul totale campione	33
4.2.1	Confronti per settore scolastico	35
4.2.2	Confronti per sesso.....	36
4.2.3	Confronti per fasce di età.....	37
4.2.4	Confronti per anzianità di servizio.....	38
4.2.5	Confronti per percentuale di impiego.....	39
4.3	Livelli di burnout nei docenti: risultati per settore scolastico	40
4.3.1	Scuole comunali.....	40
4.3.2	Scuole medie	42
4.3.3	Scuole medie superiori	43
4.3.4	Scuole professionali.....	44
4.3.5	Scuole speciali	45
4.4	Burnout, variabili individuali e variabili organizzative	47
4.5	Sintesi dei risultati della fase 1	49
5	Risultati della Fase 2.....	51
5.1	Nota metodologica	51
5.2	Burnout, indicatori di benessere e relazione con variabili individuali e organizzative	54

5.2.1	Risultati relativi ai questionari	54
5.2.2	Relazione fra variabili organizzative e burnout.....	57
5.2.3	Risultati relativi alle interviste.....	61
5.3	Sintesi dei risultati della Fase 2.....	75
6	Conclusioni	77
	Riferimenti bibliografici.....	80
	Allegati	87

Prefazione

di Manuele Bertoli, Consigliere di Stato e Direttore del DECS

Il presente studio del Centro di innovazione e ricerca sui sistemi educativi del DFA/SUPSI, che si concentra sul benessere degli insegnanti, ovvero su un presupposto importante per una scuola di qualità, è stato commissionato dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport per rilevare e misurare il fenomeno del *burnout* presso i docenti di tutti gli ordini e settori della scuola pubblica del Canton Ticino e, al contempo, per individuare i fattori relazionali e organizzativi che possono situarsi alla base di eventuali situazioni di malessere.

I ricercatori (Luciana Castelli, Jenny Marcionetti e Alberto Crescentini) propongono dapprima una definizione dettagliata e sfaccettata del *burnout* declinata rispetto al contesto scolastico. Una definizione necessaria a definire un fenomeno complesso, che si smarca dall'uso ormai quotidiano di un termine spesso abusato.

I risultati raccolti offrono una prospettiva scientificamente fondata e inedita per il nostro Cantone sul *burnout* lavorativo dei docenti, spesso rappresentato in modo approssimativo e sfocato. Lo studio indica ad esempio che la grande maggioranza dei docenti che hanno risposto al questionario non è a rischio *burnout* (80%), mentre la parte restante (20%) si colloca al di sopra di una 'soglia di vigilanza'.

Se l'oggetto dello studio è il *burnout* dei docenti nelle sue molteplici forme e gradazioni, il lettore attento osserverà che il termine non appare nel titolo. Questo perché il contributo che questo studio può dare alla gestione delle politiche pubbliche scolastiche si spinge oltre al semplice rilevamento di un indicatore: i dati quantitativi e qualitativi raccolti permettono di formulare ipotesi di lavoro sui mezzi e sui modi per poter favorire nella scuola condizioni di benessere per gli insegnanti, di cui il lettore troverà le indicazioni percorrendo le pagine del quaderno di ricerca, scoprendo ad esempio in quale modo fattori come il senso di efficacia, la chiarezza del ruolo, le relazioni con i colleghi o l'immagine della professione possano influire sullo stato di benessere (e rispettivamente di malessere) del singolo docente.

L'autonomia è centrale alla professione insegnante, l'indagine lo conferma iscrivendola all'interno dei fattori che contribuiscono alla soddisfazione lavorativa. Allo stesso tempo, tuttavia, anche la collaborazione con i colleghi (o con i quadri scolastici) è percepita dai docenti che hanno partecipato all'indagine come un fattore protettivo e di benessere. Un dato questo interessante e non scontato, che trova riscontro nell'ambito della recente consultazione sul progetto di riforma della scuola dell'obbligo "*La scuola che verrà*". In effetti, questo progetto mira a creare condizioni di collaborazione adeguate e a rafforzare una cultura professionale collaborativa in un'ottica di qualità degli apprendimenti, ma anche di benessere degli insegnanti, dato che le due cose vanno di pari passo. Dalla consultazione emerge allora un dato molto simile a quello rilevato dallo studio: da una parte il riconoscimento dell'autonomia come elemento centrale alla professione, dall'altra la forte adesione alle proposte che riguardano la collaborazione. Due elementi che devono convivere in un equilibrio virtuoso.

I ricercatori utilizzano spesso il termine "fotografia" per descrivere lo studio: in effetti di questo si tratta, ma la fotografia deve poter servire come mappa, come punto di partenza e di appoggio per l'adozione di politiche scolastiche che permettano di creare condizioni lavorative adeguate per gli insegnanti e di sostegno a chi è in difficoltà. Sfide e compiti che il Cantone affronta attraverso progetti specifici, come il progetto "LINEA", dedicato agli insegnanti in difficoltà, con la gestione ordinaria dei diversi settori e ordini scolastici, ma anche attraverso la promozione di innovazioni, sperimentazioni e di una costante ricerca in campo educativo, nella quale il presente studio si iscrive pienamente.

1 Introduzione

1.1 Le ragioni della ricerca: le 14 misure

Nel marzo 2011 il Consiglio di Stato, su proposta del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS) ha lanciato il progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà", finalizzato alla prevenzione del disagio dei docenti e al sostegno degli insegnanti che si trovano in situazioni difficili.

Con questo obiettivo sono stati formati quattro gruppi di lavoro composti da figure ritenute esperte e interlocutori privilegiati riguardo al tema dei docenti in difficoltà, sia interne che esterne all'Amministrazione Cantonale e al mondo della scuola. I quattro gruppi avevano i compiti seguenti:

1. Gruppo di lavoro "supporto": riflettere sulla situazione attuale ed elaborare proposte volte all'introduzione o al rafforzamento della presenza di consulenti professionali con competenze pedagogico - didattiche e psicologiche a disposizione della scuola e definire le loro competenze.
2. Gruppo di lavoro "informazione, formazione, aggiornamento": proporre ed elaborare proposte di moduli formativi e momenti di riflessione sul senso e gli scopi della professione docente, sull'identità professionale e sulla definizione delle competenze necessarie all'insegnante per svolgere efficacemente il proprio compito.
3. Gruppo di lavoro "gestione delle risorse umane, mediazione dei conflitti": individuare e mettere in atto procedure per la verifica e il miglioramento nella gestione delle risorse umane e proporre momenti formativi sulla gestione delle risorse umane e sulla mediazione dei conflitti destinati ai dirigenti di istituti scolastici.
4. Gruppo di lavoro "alternative professionali": valutare la messa a disposizione dei docenti di alternative professionali all'interno e all'esterno dell'Amministrazione Cantonale e proporre scenari di riqualifica tenendo conto delle risorse esistenti.

Il lavoro dei quattro gruppi ha dato luogo alla proposta di 14 misure di prevenzione e sostegno ai docenti in difficoltà; queste proposte si possono classificare in tre tipologie di prevenzione: prevenzione primaria (PP), prevenzione secondaria (PS) e prevenzione terziaria (PT)¹. In sintesi sono state proposte le seguenti misure²:

1. *miglioramento dell'accesso all'informazione sulla tematica del disagio dei docenti (PP);*
2. *realizzazione di un'analisi quantitativa e qualitativa dei casi di disagio lavorativo di docenti con ripercussione sullo stato di salute, determinante inabilità lavorativa (PP);*
3. *promozione di Gruppi operativi (GO) nelle scuole medie (SME) e il lavoro in rete in generale nelle scuole (PP-PS);*
4. *promozione di un progetto di sperimentazione finalizzato al supporto ai/alle docenti e volto a verificare gli effetti relativi all'introduzione del/della Consulente di pratica e sviluppo professionale (PP-PS);*
5. *introduzione del/della Consulente psicologico/a (PP-PS-PT);*
6. *interventi a livello di formazione di base dei/delle docenti (PP);*
7. *interventi in relazione all'ingresso dei docenti nel contesto scolastico. Promozione della figura del tutor per i neo-docenti (PP);*
8. *interventi in relazione alla formazione continua (PP-PS);*
9. *sostegno alla ricerca sulla resilienza in ambito scolastico (PP);*

¹ Per maggiori dettagli sulla letteratura di riferimento in merito ad una possibile classificazione delle misure preventive, si rimanda al capitolo 1.3 del presente documento.

² Il rapporto finale del progetto è consultabile al link:

http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/downloads/SostegnoDocenti/Rapporto_finale_Progetto_Sostegno_ai_docenti_in_difficol.pdf

10. *promozione dei monitoraggi degli istituti scolastici presso i quadri dirigenti delle scuole (PP-PS);*
11. *promozione del progetto “Rel-Plus: relazioni positive” (PP-PS);*
12. *promozione di momenti formativi per i/le funzionari/e dirigenti degli istituti scolastici (PP-PS);*
13. *promozione del progetto pilota “Alternative professionali per il docente all’interno dell’Amministrazione Cantonale” (PT);*
14. *avvio di un gruppo di lavoro per elaborare un progetto legato alle “Alternative professionali all’esterno dell’Amministrazione Cantonale” (PT).*

Nel giugno 2013 il Consiglio di Stato ha approvato, tra quelle proposte, una prima serie di 11 misure da implementare nel breve termine, le quali si concentrano su cinque ambiti prioritari³:

- sensibilizzazione, informazione e formazione;
- ricerca;
- rete di supporto;
- gestione delle risorse umane e mediazione dei conflitti;
- alternative professionali.

All’interno delle 14 proposte, le misure 6 e 10 sono state attivate soltanto di recente e in forma rivista, mentre la misura 4 non è ancora stata per il momento avallata. Fra le misure accettate, la numero 2 proponeva di realizzare “un’analisi quantitativa e qualitativa dei casi di disagio lavorativo di docenti con ripercussione sullo stato di salute, determinante inabilità lavorativa”. Il progetto di ricerca qui presentato ha risposto al mandato di tale misura.

1.2 Benessere lavorativo e burnout

Come ricordato poco sopra, la ricerca qui proposta s’inserisce in una generale riflessione sul benessere degli insegnanti, e sulle modalità di prevenzione dell’insorgenza di fenomeni come il disagio lavorativo, lo stress e il burnout negli insegnanti di tutti gli ordini di scuola.

Si vuole qui assumere come punto di partenza che è interesse primario di tutti gli interlocutori coinvolti nel mondo della scuola difendere il benessere degli insegnanti e la loro qualità di vita.

Le conseguenze del burnout erano state descritte chiaramente sin dall’inizio nei lavori di Maslach⁴: “l’operatore esaurito ha la predisposizione a problemi di salute, disturbi psicologici, perdita dell’autostima, crescente insoddisfazione nel lavoro. Tuttavia l’impatto dannoso del burnout va oltre il singolo operatore; può danneggiare gli utenti, che ricevono servizi peggiori e minori e un trattamento disumanizzato. Può danneggiare l’istituzione, che ottiene prestazioni non ottimali dai dipendenti e che deve lottare con i problemi disgreganti dell’assenteismo e del ricambio elevato nel personale. [...] In verità, i costi del burnout per tutta la società sono troppo elevati” (Maslach, 1992, p. 148).

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) mettono in evidenza come il burnout possa essere associato a diverse forme di “ritiro” dal lavoro, come ad esempio assenteismo e intenzione di lasciare il lavoro. Per coloro che invece scelgono di continuare a lavorare, il burnout può portare ad una diminuzione della produttività e dell’efficacia sul luogo di lavoro, che, conseguentemente, conducono ad una diminuzione della soddisfazione e ad una riduzione dell’impegno nei confronti del proprio lavoro e dell’organizzazione per cui si lavora. Inoltre, la presenza di persone in burnout può portare ad un peggioramento dei rapporti fra colleghi,

³ <http://www3.ti.ch/CAN/comunicati/13-06-2013-comunicato-stampa-164070991888.pdf>

⁴ Christina Maslach ha contribuito negli anni '70 alla diffusione del concetto di burnout; ha formalizzato lo sviluppo di una fra le scale più conosciute per la misurazione del burnout, il Maslach Burnout Inventory.

umentando i livelli di conflittualità all'interno dei gruppi, divenendo così una sindrome contagiosa che si autoalimenta attraverso le interazioni informali sul luogo di lavoro (Maslach et al., 2001). Il burnout è generalmente associato ad un peggioramento del livello generale di salute (Avanzi, Balducci & Fraccaroli, 2013) e le evidenze empiriche mostrano che fra le conseguenze possibili del burnout vi sia l'emergere di problematiche di salute rilevanti, come ad esempio disturbi psicosomatici, depressione e abuso di sostanze (Borgogni & Consiglio, 2005).

Per quanto riguarda i docenti, Leithwood e colleghi (Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood, 1999) hanno proposto una classificazione dei sintomi e delle conseguenze del burnout in un doppio livello organizzativo e individuale: per quanto riguarda il livello organizzativo si osservano assenteismo, diminuzione della performance, peggioramento delle relazioni con i colleghi e con gli studenti (Cunningham, 1983); per quanto riguarda il livello individuale, diminuzione dell'empatia nei confronti dei propri studenti, diminuzione del livello di impegno e coinvolgimento nel lavoro, abbassamento della soglia di tolleranza nei confronti degli allievi, minore capacità professionale visibile nella preparazione delle lezioni, e, in generale, una più scarsa produttività (Blase & Greenfield, 1985; Montero-Marín, García-Campayo, Mosquera Mera, & López del Hoyo, 2009; Farber & Miller, 1981). Infine, i docenti che manifestano sintomi di burnout tendono ad essere generalmente più dogmatici e ad aderire in modo rigido alle proprie routine, mostrando una forte resistenza al cambiamento (Cunningham, 1983).

Inoltre, al contrario, docenti non in burnout e motivati hanno maggiori probabilità, rispetto ai colleghi che mostrano sintomi di burnout, di raggiungere gli obiettivi educativi (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Guglielmi & Tatrow, 1998; Rudow, 1999) e gli allievi di docenti più entusiasti del proprio lavoro sembrano essere più interessati, curiosi e propensi all'apprendimento (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005; Hakanen et al., 2006; Patrick, Hisley, & Kempler, 2000).

Pur nell'ambito di un approfondimento su quello che può essere identificato come un problema da affrontare (burnout nei docenti), si vuole ricordare come la ricerca qui presentata fosse finalizzata ad una riflessione dalla quale possano scaturire proposte e misure in favore di una scuola sana e una qualità di vita e di lavoro migliori, ricordando come "a lato delle emozioni negative, i docenti sperimentano anche emozioni positive come la gioia, la soddisfazione o la felicità. Non ci sono solo docenti ansiosi, stressati o in burnout, ma anche docenti felici" (Rudow, 1999, p. 58, tr. aut.).

1.3 Burnout in Svizzera e Canton Ticino: presenza del fenomeno e prevenzione

1.3.1 Diffusione del fenomeno

Le cifre diffuse a livello ufficiale dalle istituzioni pubbliche e dai servizi privati circa la presenza di burnout nei contesti lavorativi permettono solo in parte una stima realistica del fenomeno.

I dati a disposizione si basano infatti generalmente sul numero di accessi ai servizi specializzati nella presa a carico del problema. Poiché non tutti i lavoratori stressati, con problemi di disagio lavoro-correlato e in burnout si rivolgono necessariamente a qualche servizio specializzato, e poiché anche queste realtà operano, di fatto, in modo frammentario, è verosimile pensare che i casi di burnout e di disagio lavoro-correlato siano spesso sottostimati.

In Svizzera, la Segreteria di Stato dell'Economia (SECO) ha svolto nel 2000 e nel 2010 due indagini concernenti lo stress della popolazione attiva in Svizzera (Grebner, Berlowitz, Alvarado, & Cassina, 2010; Ramaciotti & Perriard, 2000). In base ai risultati di tali studi, in dieci anni il numero di persone che soffrono di stress cronico è passato dal 26.6% al 34.4%: un lavoratore su tre ha dichiarato quindi di sentirsi spesso o molto spesso stressato. Per quanto riguarda nello specifico il burnout, alla domanda "al lavoro ha avuto la sensazione di essere logorato(a) emozionalmente?" un quarto degli intervistati ha risposto in modo affermativo (il 21% sosteneva che l'affermazione fosse piuttosto esatta, mentre il 4% che fosse totalmente esatta); si è inoltre notato come le persone occupate nei settori dell'istruzione, della sanità e del sociale si sentissero più logorate emozionalmente rispetto a quelle impiegate in altri settori professionali.

Dall'indagine condotta nel 2015 da Promozione Salute Svizzera sulla popolazione degli occupati, è emerso che un lavoratore su cinque (22.5%) soffre di stress sul posto di lavoro, un lavoratore su cinque (22.6%) prova un senso di spossatezza, determinata in larga misura dalle condizioni di lavoro e, laddove le richieste dell'ambiente lavorativo superino in modo persistente le risorse a disposizione, esse incidono negativamente su salute e soddisfazione sul lavoro e incrementano la probabilità di dimissioni.

Prendendo in considerazione la categoria professionale degli insegnanti, è difficile quantificare il fenomeno a livello svizzero.

Alcune ricerche ne hanno fornito negli anni visioni parziali, spesso legate a singoli cantoni o regioni linguistiche; se ne trovano i riferimenti nel documento "Santé et bien-être des enseignants en Suisse Romande" (Faessler & Moulin, 2005), che riporta una rassegna delle principali indagini svolte sul burnout degli insegnanti in Svizzera romanda.

Ad esempio, un'inchiesta svolta dalla società pedagogica francofona di Friburgo (SPFF, 2001) su un campione di 800 insegnanti ha rilevato sia le cause di stress sia il rischio di burnout tra gli insegnanti, quest'ultimo misurato attraverso il Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986). Dall'indagine è emerso nel 2.6% dei casi un punteggio di burnout elevato, nell'88.1% dei casi un punteggio medio e nel 9.2% dei casi un punteggio debole.

Nel 2000, Gonik e colleghi (Gonik, Kurth, & Boillat, 2000), su mandato del Département de la formation, de la jeunesse et de la culture vodese, hanno svolto un'indagine tramite questionario su 4000 docenti sulla loro percezione della propria salute mentale e fisica. Dall'indagine è emerso come il 22.1% degli insegnanti presentasse livelli di salute generale bassi, un tasso molto più elevato rispetto a quello della popolazione attiva svizzera (14%).

Sempre in ambito nazionale, Kunz-Heim e Nido (2008), hanno svolto un lavoro ad ampio raggio sul burnout nel contesto dei cantoni germanofoni, proponendo un censimento dei più importanti risultati di alcuni studi condotti sui docenti svizzeri. Le autrici hanno analizzato i risultati di cinque studi (Barth, 1992; Bieri & Badertscher, 1995; Forneck & Schriever, 2001; Stöckli, 1998, 1999) svolti utilizzando come strumento di rilevazione il MBI.

Il lavoro di Stöckli (1998), condotto su 806 insegnanti di scuola primaria, indicava un livello basso di esaurimento emotivo (15.5%), un livello basso di depersonalizzazione (3.9%) e un livello medio di distacco e di mancata realizzazione professionale⁵ (35.7%) nel campione dei docenti coinvolti. L'indagine di Forneck e Schriever (2001), svolta anch'essa su un campione ampio di docenti (n= 2280), riportava livelli bassi per le tre dimensioni del MBI. Le altre ricerche mostravano risultati simili ai lavori di Stöckli (1998) e di Forneck e Schriever (2001), pur essendo state condotte su campioni numericamente più limitati.

Da altri studi (Trachsler et al., 2006; Trachsler, Ulich, Inversini, & Wülser, 2003; Ulich, Inversini, & Wülser, 2002) è emerso come in media il 31.5% dei docenti fosse da considerarsi affaticato a livello emotivo, il 26.1% dimostrasse avversione per gli utenti (in questo caso il pubblico scolastico) e il 37.5% mostrasse indifferenza per il proprio lavoro.

È simile il risultato ottenuto da Trachsler nel 2003, con una differenza sostanziale riguardante la percentuale dei docenti che mostravano distanziamento (26%). Un'indagine successiva (Trachsler, 2006) riportava poi valori ancora più bassi: il 25% degli insegnanti soffriva di affaticamento emotivo, il 14% dimostrava avversione per il pubblico scolastico e il 19% mostrava disinteresse per il proprio lavoro.

Un lavoro più recente svolto a livello svizzero sugli insegnanti è quello di Kunz-Heim, Sandmaier, e Krause (2014), condotto su un campione rappresentativo dei docenti svizzeri tra il quinto e il nono anno scolastico (n= 586). Dalla ricerca è emerso come i docenti intervistati mostrassero livelli di burnout superiori a quelli di un campione di lavoratori danesi, inferiori a quelli di un altro campione di lavoratori danesi nell'ambito sociale, e di molto inferiori a quelli di un campione tedesco di docenti. Sulla base dei dati normativi utilizzati nello studio, è risultato che il 33% dei docenti svizzeri era a rischio di burnout.

Per quanto riguarda la situazione ticinese, a livello generale su tutte le professioni, un'indagine svolta nel 2007 (Marazzi, Lepori, & Campello, 2007) presso 345 medici di famiglia e 108 psichiatri ha messo in luce come il ricorso a consultazioni per sintomatologie varie riconducibili alla condizione lavorativa sia aumentato negli ultimi anni. La maggioranza dei medici generalisti intervistati ha dichiarato che circa il 20% dei pazienti che richiede una consultazione lo fa per ragioni di salute strettamente collegate a dimensioni lavorative, e il 59% degli psichiatri che la percentuale delle consultazioni richieste da pazienti che presentano questo tipo di difficoltà si situa tra il 20% e il 40% del totale.

⁵ Esaurimento emotivo, depersonalizzazione e mancata realizzazione professionale sono le tre dimensioni che, secondo il modello di Maslach & Jackson (1986), costituiscono il burnout.

Da un'altra inchiesta svolta dall'Osservatorio svizzero della salute nel 2007 (OBSAN, 2009, 2010) è emerso inoltre come la gran parte dei lavoratori ticinesi (85.1%), sia soddisfatta delle proprie condizioni di lavoro. Malgrado ciò, un terzo delle persone attive (ovvero il 32.8%) lamenta un sovraccarico di tipo fisico, mentre circa la metà (50.4%) si sente vittima di una pressione psichica elevata.

Per quanto riguarda nello specifico i docenti ticinesi, i dati fino ad oggi pubblicati sono pochi e piuttosto frammentari.

Nel 2000 è stata realizzata in sei istituti scolastici un'indagine intitolata "Star bene a scuola" focalizzata sul sentimento di benessere di allievi, genitori e docenti (Dozio, 2003). Ai docenti (n= 153), è stato sottoposto un questionario che indagava, tra le altre dimensioni, anche quelle riguardanti l'esaurimento emotivo, la depersonalizzazione e la ridotta realizzazione personale, attraverso il MBI. Dall'indagine era emerso come più della metà dei docenti interrogati avesse un livello di burnout elevato su almeno una delle tre dimensioni del MBI, mentre solo il 17% presentava punteggi bassi su tutte e tre le dimensioni.

I dati raccolti nel 2012 e nel 2013 dal servizio medico del personale dell'Amministrazione Cantonale, riguardanti i casi di inabilità lavorativa superiore ai trenta giorni consecutivi con diagnosi psichiatrica di patologia interamente o parzialmente collegata al lavoro, mostrano come il problema nella sua fase più acuta interessi una percentuale limitata di docenti (circa lo 0.3% nel 2011/12 e lo 0.5% nel 2012/13 sul totale della popolazione). Dal momento che nella maggior parte dei casi si tratta di assenze lunghe che in diversi casi coprono tutto l'anno scolastico, si osserva come il totale dei giorni di assenza accumulati nell'anno scolastico per disagio psicologico legato al lavoro ammonti a 1455 giorni nell'anno scolastico 2011/12 e a 2409 giorni nell'anno scolastico 2012/13.

Altri dati a disposizione sono quelli del Laboratorio di psicopatologia del lavoro, riportati in un articolo apparso nel 2012 sulla rivista dell'Ufficio di statistica cantonale (Bignami, Vieceli, Cattaneo, Trapletti, & Bonzano, 2012). Dalla sua apertura nel 2006 fino al mese di ottobre del 2011, 316 persone avevano consultato il servizio lamentando situazioni di disagio lavoro-correlato. Fra le problematiche riscontrate, la più frequente era relativa a conflitti o tensioni sul posto di lavoro (nel 43.8% dei casi), cui seguiva la problematica del licenziamento (27%), quella della precarietà (14.6%) e quella dello stress (12.7%).

Per quanto riguarda la suddivisione in categorie professionali, gli utenti che si sono rivolti al servizio provenivano in maggioranza dai settori della vendita (18%), della salute (15.7%), e da quello delle banche e delle assicurazioni (11.6%); la categoria dell'educazione era presente in misura minore, con una quota del 7.1%.

Infine, nell'ambito di un'indagine svolta dal DECS per il Servizio Risorse Umane del Canton Ticino, che ha coinvolto i docenti delle scuole cantonali (medie, medie-superiori e professionali) in uno studio sul clima e sulla soddisfazione lavorativa, era emerso come circa l'80% dei docenti e direttori dichiarassero di essere soddisfatti del proprio lavoro, delle condizioni in cui lo svolgeva, della relazione con i colleghi e con il proprio superiore. Il restante 20% dichiarava invece insoddisfazione sugli aspetti sopra menzionati.

Quanto fin qui esposto conferma quanto dichiarato in apertura: il burnout degli insegnanti è un problema in molti contesti scolastici, europei e non; anche il contesto svizzero è toccato dal fenomeno. I dati a disposizione e le ricerche condotte sul burnout lasciano intendere una sensibilizzazione al problema, così come la presenza di una riflessione attiva, maspero concentrata sulle dimensioni locali o regionali; al contempo sembra che quanto finora messo in atto necessiti di una maggiore sistematizzazione, sia a livello di informazioni sia a livello di riflessione.

1.3.2 Prevenzione del burnout

Per quanto riguarda la prevenzione del burnout, Blandino (2008) sottolinea l'importanza, affinché gli interventi preventivi e curativi messi in atto siano efficaci, che la persona si ponga in un corretto atteggiamento mentale verso il burnout e che lo percepisca come una componente intrinseca della vita lavorativa e non unicamente come un nemico da eliminare. Attraverso questa consapevolezza, anche le azioni adoperate per contrastarlo si riveleranno più efficaci perché "quando si cerca di eliminare a tutti i costi il burnout, si finisce per incrementarlo, mentre se lo si accetta come qualcosa di inevitabile, perché intrinseco al lavoro umano e alla vita, se ne diminuisce l'intensità" (Blandino, 2008, p.17).

Nelle prassi di prevenzione del burnout, come peraltro in altre tipologie di programmi preventivi, si fa spesso riferimento ad una triplice articolazione che distingue l'azione preventiva primaria, quella secondaria e quella terziaria (si vedano a tal proposito Blandino, 2008; Lodolo D'Oria et al., 2002; Messineo & Messineo, 2000; Papart, 2003) in base alla seguente definizione: "la prevenzione primaria [è definita come la] presa di coscienza da parte della comunità e dei politici della necessità di attuare forme di "benessere socio ambientale" in grado di promuovere la tutela della salute nella collettività. La prevenzione secondaria [...] si riferisce all'individuazione dei primi sintomi del burnout e alla correzione degli stessi, attraverso l'eliminazione delle conflittualità, estese a tutto il gruppo, per promuovere la crescita psicologica degli individui; la prevenzione terziaria [...] avviene in una fase avanzata della sindrome e si collega alla cura del disturbo" (Messineo & Messineo, 2000, p. 64).

Sebbene questo tipo di classificazione sia in genere una delle più utilizzate, altri autori hanno formulato proposte alternative.

Una di queste è quella che distingue le strategie preventive di tipo individuale, ossia le tipologie di intervento messe in atto dal singolo, da quelle di tipo organizzativo, che hanno un carattere più istituzionale e sono promosse dalla struttura lavorativa (Cherniss, 1980; Kyriacou, 1987; Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 1997; Meazzini, 2000). Tra gli esempi di strategie individuali sono citate tecniche di rilassamento e di respirazione, oppure strategie cognitive legate alla formulazione di obiettivi realistici, alla gestione del tempo e dei carichi di lavoro.

Tra le misure di tipo organizzativo, che mettono l'accento sulla necessità di favorire il benessere dell'insegnante all'interno dell'organizzazione lavorativa, si trovano, tra le altre: lo sviluppo delle capacità dello staff attraverso la definizione di programmi, obiettivi e aspettative del lavoratore; la modifica di aspetti dell'organizzazione come ad esempio ruoli, orari, attribuzione dei carichi di lavoro; lo sviluppo manageriale e il coinvolgimento dei lavoratori nei processi decisionali e nella risoluzione dei conflitti.

A queste tipologie di azioni preventive, Maslach (1982) aggiunge diverse possibili forme di solidarietà che possono essere messe in atto a livello orizzontale a sostegno di una persona affetta da burnout. I colleghi possono infatti fornire aiuto e conforto, aiutare nella comprensione della situazione, fungere da termine di paragone, fornire gratificazioni, ridurre la tensione attraverso il senso dell'umorismo e permettere un'eventuale temporanea fuga dagli impegni lavorativi.

Qui di seguito si propone una sintesi delle azioni di prevenzione del burnout degli insegnanti promosse a livello svizzero⁶, suddivise in base alla classificazione in prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

⁶ Molte delle informazioni qui riportate fanno riferimento a quanto già sistematizzato nella tabella sinottica contenuta nel documento "Le 14 misure; un sostegno alle/ai docenti", che descrive le principali misure messe a disposizione a livello svizzero per i docenti in difficoltà.

Azione preventiva primaria

Questo tipo di azioni sono messe in atto prima dell'apparizione dei sintomi di disagio e mirano alla sensibilizzazione, alla formazione e all'informazione degli insegnanti. Lo scopo di questo tipo di azioni è individuare i processi di stress e affaticamento professionale, e in seguito stabilire e identificare le risorse e le piste di azione immaginabili per migliorare la qualità di vita al lavoro. La prevenzione primaria viene svolta attraverso svariate modalità, come ad esempio:

- opuscoli informativi sul burnout, i quali permettono di svolgere un'azione informativa concernente la problematica specifica;
- corsi di formazione proposti a individui/gruppi di docenti dalle Alte scuole pedagogiche, che hanno lo scopo di favorire l'acquisizione di risorse individuali e di strategie *ad hoc* (come ad esempio corsi sulla gestione del tempo, dell'energia e dei conflitti);
- informazione tramite siti Internet: in Svizzera sono diversi i siti Internet che si occupano nello specifico di informazione riguardo alla tematica del burnout, si possono ad esempio citare:
 - o www.swissburnout.ch, che promuove una serie di attività tese ad informare e sensibilizzare la popolazione come pure gli ambienti politici ed economici;
 - o www.burnoutexperts.ch, che ha lo scopo di condividere conoscenze e competenze per la definizione, la prevenzione, il trattamento e la riabilitazione della sindrome del burnout e altre malattie lavoro-correlate in Svizzera;
 - o www.noburnout.ch, dove una rete di specialisti (psicologi e consulenti) che collaborano con alcune Università si occupa di fornire ai singoli e alle aziende servizi di prevenzione del burnout;
 - o www.stressnostress.ch, un sito sullo stress lavoro-correlato che presenta un programma ideato dalla SECO (Segreteria di Stato dell'Economia) e destinato ai collaboratori e ai quadri dirigenti per diminuire e prevenire lo stress sul posto di lavoro;
- attività di ricerca finalizzate ad una conoscenza più approfondita del fenomeno. Tali attività, svolte nella maggior parte dei casi su mandato cantonale, permettono di avere una misura dell'incidenza del burnout e delle sue implicazioni, e di avere un'idea più precisa delle possibili conseguenze di alcuni fattori, come ad esempio il carico di lavoro, sulla salute psico-fisica dei lavoratori;
- sviluppo e utilizzo di strumenti di misura per l'analisi del clima scolastico e dello stress lavoro-correlato negli istituti scolastici. Fra questi rientra ad esempio S-tool, uno strumento messo a punto dal gruppo Promozione Salute Svizzera e dall'Associazione svizzera delle assicurazioni per misurare lo stress nei contesti organizzativi.

Azione preventiva secondaria

Le azioni di prevenzione secondaria sono dirette ai docenti che presentano i primi sintomi di disagio in ambito lavorativo e mirano a contenere, attraverso un'azione precoce, eventuali conseguenze di una situazione di stress o disagio lavoro-correlato sulla loro salute psico-fisica. Attraverso un supporto di tipo psicologico, materiale, sociale o didattico, tali azioni hanno lo scopo di aiutare i docenti ad analizzare la propria situazione, ad agire e a reagire in caso di situazioni di disagio. Questo tipo di misure sono, nella maggior parte dei casi, proposte e messe in atto direttamente dai Cantoni e talvolta delegate a servizi privati. Si possono classificare in due categorie principali:

- misure di supporto "pratico" che, attraverso figure come i docenti di appoggio o attraverso la costituzione di classi specifiche, mirano a sostenere i docenti ed alleggerirli nella presa a carico di situazioni di difficoltà legate ad aspetti comportamentali della classe o degli allievi. Un esempio sono le misure SED (*Soutien aux établissements scolaires dans la prise en charge des difficultés comportementales*) messe in atto nel Canton Friburgo dal 2012, che consistono in due tipi di azioni specifiche: da un lato la messa a disposizione di unità mobili, composte da professionisti dell'educazione, insegnanti e personale socio educativo che forniscono un aiuto esterno e un sostegno alle classi e ai docenti confrontati con situazioni di crisi; dall'altro la creazione di "classes relais", verso cui poter dirigere temporaneamente allievi con gravi difficoltà comportamentali;
- servizi di consulenza, indirizzati a individui, gruppi e organi direttivi; essi prevedono diverse forme e modalità di intervento, fra le quali vi sono ad esempio:

- consultazioni individuali, che mirano ad affiancare i docenti confrontati con diverse tipologie di problematiche, tra cui ad esempio difficoltà a livello didattico o problemi di tipo psicologico. Offrono inoltre coaching in caso di conflitti tra persone singole o gruppi, aiuto nell'equilibrare vita privata e lavoro, sostegno nella gestione di situazioni critiche e nell'identificazione e nel chiarimento di problematiche specifiche legate ad allievi, genitori e autorità, come anche supporto nello svolgimento di un bilancio delle proprie aspirazioni e nella valutazione dello sviluppo professionale;
- sostegno di gruppo/team o a livello delle direzioni scolastiche, per beneficiare, ad esempio, di: supervisione di gruppo in caso di difficoltà, definizione di strategie comuni di risoluzione di problemi, gestione delle risorse umane, sostegno e mediazione in caso di conflitti interni, supervisione e sviluppo di team, consulenza in materia di sviluppo della qualità, accompagnamento di progetti a livello di istituti scolastici.

Azione preventiva terziaria

Nei casi di difficoltà conclamate entrano in gioco le azioni di prevenzione terziaria, finalizzate a limitare le conseguenze del burnout attraverso interventi di riduzione del danno. Un esempio di questo tipo di servizi è il *Case Management*⁷, attivo in alcuni cantoni (come ad esempio Berna, Zurigo e Lucerna) che si occupa di sostenere gli insegnanti colpiti da malattia o infortunio per evitare l'invalidità e favorire un ritorno rapido e duraturo al posto di lavoro. In questo tipo di misura, il *case manager* affianca la persona in difficoltà e funge da coordinatore tra le diverse figure coinvolte (medici, terapeuti, autorità di vigilanza, datore di lavoro, servizi sociali, ...) cercando di affrontare i possibili ostacoli (didattici, personali o sociali) in breve tempo. La durata del sostegno dipende dai tempi di stabilizzazione della persona, terminando al raggiungimento degli obiettivi previsti o nel caso subentrasse un'indennità per malattia.

1.3.3 La prevenzione in Ticino

In Canton Ticino è attivo dal 2013 il progetto "LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione di benessere"⁸. LINEA è un laboratorio di ricerca, consulenza e formazione a disposizione dei docenti e dei funzionari dirigenti degli istituti scolastici, un progetto mantello interno al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport che sostiene l'attuazione delle misure contenute nel rapporto del progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà". Fra i progetti sostenuti da LINEA rientrano, oltre alla ricerca presentata in questo documento, i progetti: "Rel-Plus - Relazioni interpersonali positive", "Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale. Basi per lo sviluppo di interventi sensibili al contesto", "La figura del Tutor: le buone pratiche dell'insegnare trasmesse alle nuove generazioni di docenti", "Servizio di sostegno psicologico per docenti", "Alternative professionali per i docenti" e "Teatro Forum: Per chi suona il campanello. Uno spettacolo sulle relazioni all'interno del mondo della scuola".

Oltre alle iniziative di LINEA, vi sono altre misure messe a disposizione dei docenti⁹.

I Gruppi Operativi si occupano, attraverso un lavoro di rete, della gestione di situazioni complesse nella relazione e nella gestione degli allievi all'interno della Scuola Media. Grazie alla collaborazione di diverse figure (direttore di sede, capogruppo e docente di sostegno, docente di classe, figure esterne) si mira a sviluppare per i casi difficili un progetto condiviso, monitorando costantemente la situazione e permettendo anche ai docenti a stretto contatto con l'allievo di trarne beneficio (sia grazie alla condivisione, sia beneficiando di un alleggerimento del lavoro vero e proprio).

Nelle scuole professionali si trova invece la figura del docente mediatore, il cui obiettivo è il miglioramento del clima di istituto, attraverso un supporto a docenti e allievi in caso di situazioni problematiche.

⁷ Da non confondere con il Case Management Formazione Professionale (CM FP), un progetto di sostegno rivolto a giovani fino a 18 anni, considerati a rischio per quanto riguarda l'inserimento in un curriculum formativo e la sua positiva conclusione.

⁸ www.ti.ch/linea

⁹ Le misure messe in atto per la prevenzione delle problematiche lavoro-correlate degli insegnanti sono illustrate nel rapporto finale del progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà"; in questa sede viene presentata una sintesi di quanto già esposto nel rapporto.

A livello istituzionale si situano: il “Gruppo stop molestie”, che dal 2003 è a disposizione dei dipendenti dell’Amministrazione Cantonale per rispondere ai bisogni di ascolto, sostegno e consulenza in caso di molestie psicologiche, sessuali e conflitti a livello lavorativo; sebbene non direttamente incentrato sul problema dello stress lavorativo, il servizio offre un sostegno nelle situazioni di disagio collegate ad un peggioramento delle relazioni nel contesto lavorativo; il “Forum per la promozione della salute a scuola”, una piattaforma istituzionale che nella sua agenda prevede anche attività finalizzate alla promozione del benessere dei docenti.

Anche il servizio medico del personale si rivolge ai dipendenti dell’Amministrazione Cantonale e collabora con i responsabili dei servizi e con le scuole per monitorare le assenze dei dipendenti per malattia e infortunio e valutare le condizioni per il reinserimento nel mondo del lavoro attraverso misure di intervento personalizzate. Nel team di gestione delle assenze della Sezione delle risorse umane (SRU) è a disposizione una psicologa che svolge un lavoro di *coaching* per facilitare il rientro lavorativo dei collaboratori e permettere loro di raggiungere un livello accettabile di benessere psicologico.

A disposizione di tutti i lavoratori in difficoltà, siano essi impiegati nell’Amministrazione Cantonale o dipendenti del settore privato, vi è inoltre l’“Ufficio Cantonale della legislazione e delle pari opportunità”, che si occupa di garantire le pari opportunità tra i sessi nella vita professionale, della prevenzione delle molestie sessuali sul posto del lavoro, della conciliazione tra lavoro e famiglia e della lotta alla violenza domestica. Anche il “Laboratorio di psicopatologia del lavoro”, dell’Organizzazione sociopsichiatrica cantonale, si rivolge a persone confrontate con situazioni lavorative difficili, offrendo loro consulenza e sostegno medico, psicologico, sociale e legale.

Infine, anche il corso “Gestore della Formazione per dirigenti di istituzioni formative” (GeFo), sviluppato in collaborazione tra USI, SUPSI e IUFFP e sostenuto da LINEA, ha fra le sue finalità quella di formare e sensibilizzare sul tema in questione sia sul piano organizzativo sia sul piano delle relazioni interpersonali interne all’istituto.

A livello di ricerca sono stati condotti negli ultimi anni alcuni studi di monitoraggio riguardanti il clima d’istituto. Il QES, il questionario di valutazione del clima scolastico, è stato sviluppato da Michel Janosz dell’Università di Montreal e in seguito validato in lingua italiana dall’ex Ufficio studi e ricerche della Divisione scuola. Il QES analizza il clima di istituto nelle sue componenti educative, relazionali, di giustizia, di sicurezza e di appartenenza in riferimento alle pratiche educative e ai problemi scolastici e sociali della scuola. Il questionario si indirizza agli istituti scolastici di grado secondario I e II, ed è disponibile in due versioni, una destinata al personale adulto e una per gli allievi.

2 Approcci e strumenti per lo studio del burnout

2.1 Per una definizione di burnout lavorativo

2.1.1 Definizione e sintomi

Il concetto di burnout in relazione al lavoro e ad una condizione di stress lavoro-correlato, è stato introdotto negli anni '70 da Freudenberg (1974) e Maslach (1976), che, separatamente, hanno scelto il termine "burnout" come metafora per descrivere alcune reazioni osservate nei lavoratori impiegati in ambiti lavorativi ad alto contenuto relazionale.

Maslach, Jackson e Leiter (1996), nell'ambito del modello da loro proposto e fino ad oggi dominante nelle riflessioni e negli studi sul burnout, definiscono il burnout come "[...] una sindrome psicologica di esaurimento emotivo, depersonalizzazione, e ridotta realizzazione personale che possono occorrere negli individui che in una qualche misura lavorano con le persone" (p. 192, tr. aut.). Quella proposta è pertanto una definizione che circoscrive il problema all'ambito dei lavori di servizio "umano", ad elevata componente sociale e relazionale.

Coerentemente, Freudenberg (1974) definiva il burnout come un insieme di sintomi di esaurimento e logoramento tipici delle professioni sociali, mentre più tardi Cherniss (1980) ha messo l'accento sul burnout come strategia di ritirata a fronte di condizioni stressanti per le quali l'individuo non dispone di sufficienti risorse.

Il termine burnout evoca l'immagine di una candela che consumandosi esaurisce la sua capacità di bruciare. Quest'immagine venne utilizzata già negli anni '30 in ambito sportivo, per descrivere il problema degli atleti che, dopo diverse prestazioni di successo, non erano più in grado di mantenere tale livello di performance (Blandino, 2008). Riportata al contesto lavorativo, la metafora dell'energia combustibile mette in evidenza come il burnout possa verificarsi solo se in origine vi è una certa "fiamma", una certa "energia" infusa dalle persone che svolgono un determinato lavoro; in effetti, risulta chiaro quanto sostenuto da Rudow (1999) a proposito del burnout dei docenti: "in generale sono solo gli insegnanti che bruciano a potersi spegnere" (p. 55, tr. aut.).

Ed è proprio per questo suo richiamare allo "spegnimento" della fiamma, che il burnout è stato originariamente associato alle professioni ad elevata componente di coinvolgimento relazionale, come ad esempio quella di infermiere, operatore sociale e insegnante, salvo poi essere successivamente estesa anche ad altri ambiti professionali e quindi trasformarsi, da una semplice metafora che descrive un lento esaurimento di risorse, ad un termine che descrive un processo ampio che investe la sfera psicologica dell'individuo (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). Come efficacemente descritto da Maslach (1992), il burnout "[...] è una parola che evoca l'immagine dell'ultimo guizzo di una fiamma, di un guscio vuoto e consunto, di ceppi morenti e ceneri fredde e grigie" (p. 19).

Le radici del concetto stesso di burnout sono da ricercare entro un più ampio sviluppo sociale, economico e culturale che si è verificato negli Stati Uniti a partire dal 1960, segnato da processi quali la spinta verso le professioni di aiuto sociale, la progressiva burocratizzazione dei servizi, l'indebolimento dell'autorità professionale di figure quali gli insegnanti, gli educatori o gli agenti di polizia. Se da allora molte cose sono cambiate, di fatto, il burnout persiste oggi in un contesto sociale in cui lo squilibrio fra richieste del mondo lavorativo e risorse messe a disposizione dei lavoratori è costante e, con esso, il conflitto fra i valori della persona e i valori dell'organizzazione (Schaufeli et al., 2009).

I sintomi del burnout sono innanzitutto sintomi di stress, e una condizione di stress eccessivo può condurre a sintomi quali paura, ansia, rabbia, senso di colpa e depressione, problemi fisiologici e somatici, come tachicardia, cefalea, nausea, stanchezza, insonnia e nervosismo, problemi di natura cognitiva e problemi di tipo comportamentale legati alla socialità e alla relazione con gli altri (Lazarus, 1968).

Cherniss (1980) ha proposto un elenco dettagliato di sintomi associati al burnout: senso di stanchezza ed esaurimento, affaticamento dopo il lavoro, insonnia e disturbi somatici, difficoltà di concentrazione e di ascolto nei confronti dell'utenza, assenteismo, perdita di sentimenti positivi verso gli utenti, mal di testa e disturbi gastrointestinali, cinismo e atteggiamento colpevolizzante nei confronti degli utenti, rigidità di pensiero e resistenza al cambiamento, senso di fallimento e distimia, rabbia, risentimento e isolamento, sospettosità e paranoia, evitamento dei colleghi, uso eccessivo di sostanze come farmaci e alcool, conflittualità anche a livello familiare.

In generale, è possibile raggruppare i sintomi del burnout in differenti categorie: sintomi fisici, emotivi, comportamentali, interpersonali e di atteggiamento. Il burnout è inoltre generalmente associato a una scarsa salute fisica, a depressione, livelli alti di turnover lavorativo, comportamenti non produttivi sul luogo di lavoro, relazioni interpersonali problematiche e atteggiamenti negativi specialmente a riguardo del proprio lavoro e della soddisfazione lavorativa (Kahill, 1988).

2.1.2 Stress e burnout

È importante sottolineare la differenza, e anche la relazione, che intercorre fra stress e burnout. Sebbene si possa affermare che, in una certa misura, lo stress sia necessario per attivare il soggetto verso un miglioramento della performance e verso il cambiamento - si vedano ad esempio a questo proposito i lavori di Lazarus (Lazarus, 1968; Lazarus & Folkman, 1984) - livelli di stress eccessivi hanno un effetto negativo sulla persona e sulla sua qualità di lavoro e di vita, portando ai sintomi del burnout e, conseguentemente, ad un calo nelle prestazioni lavorative.

Mentre lo stress è definibile come una reazione adattativa aspecifica ad uno stimolo proveniente da un agente *stressor* (Seyle, 1936, 1956), il burnout può essere definito come la risposta psicologica ad una cronicizzazione dello stress correlato al lavoro (Halbesleben & Demerouti, 2005). Diversi aspetti caratterizzano il burnout in modo specifico (Rudow, 1999):

- il burnout è un fenomeno che richiede anni o decenni per evolvere;
- la sua caratteristica descrittiva centrale è l'esaurimento fisico, mentale o emotivo (sebbene prevalga quello emotivo);
- lo stress gioca un ruolo chiave nel burnout, dal momento che l'esaurimento può essere considerato una conseguenza di uno stress quotidiano continuo;
- il burnout include sintomi quali lo stress cronico, la fatica, l'insoddisfazione per il lavoro, l'ansia;
- in confronto a stress e fatica fisica, il burnout è un fenomeno che coinvolge l'intera persona nella sua dimensione emotiva/psichica con sintomi quali depressione, depersonalizzazione ed esaurimento;
- in confronto a stress e fatica fisica, il burnout è un fenomeno di socializzazione occupazionale e accade in relazione ad attività lavorative che prevedono momenti di interazione sociale, spesso crescente.

Di fatto, il burnout può essere definito come l'esito di una situazione di stress protratta nel tempo. Pedditzi (2005) ricorre ai modelli di Cooper e Marshall (1977) e poi di Sutherland e Cooper (Cooper, Sloan, & Williams, 1988) per una possibile classificazione delle fonti di stress lavorativo, ossia:

- fonti intrinseche al lavoro, ovvero i fattori fisici e ambientali;
- il ruolo nell'organizzazione (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, & Rosenthal, 1964), ovvero i problemi di ambiguità di ruolo (Caplan & Jones, 1975) e di conflitto di ruolo (quest'ultimo ripreso anche da Blandino, 2008);
- lo sviluppo di carriera, ovvero l'investimento personale ad esso attribuito;
- le relazioni al lavoro (relazioni interpersonali, supporto sociale, leadership);
- la struttura e il clima organizzativo.

A queste, sempre Cooper e colleghi (Cartwright & Cooper, 1997; Cooper, Dewe, & O'Driscoll, 2001), aggiungono le fonti di stress legate all'interfaccia casa-lavoro.

La letteratura in campo educativo ha prodotto un numero significativo di strumenti per la rilevazione dello stress lavoro-correlato e del burnout degli insegnanti. Gli strumenti maggiormente utilizzati per lo studio del burnout saranno specifico oggetto del prossimo paragrafo; qui è importante sottolineare come la differenziazione fra i due costrutti teorici trovi riscontro anche nella differenziazione degli strumenti creati per la loro misurazione.

Il panorama degli strumenti di rilevazione dello stress degli insegnanti è ampio e strettamente connesso alla valutazione dei diversi antecedenti e conseguenti dello stress individuale e all'analisi dei diversi *job stressor* organizzativi. A livello individuale si possono citare a titolo esemplificativo:

- l'Occupational Stress Indicator – OSI (Cooper, Sloan, & Williams, 1988), un questionario biografico a sei dimensioni che valuta a livello individuale aspetti come la soddisfazione lavorativa, la salute psicologica e fisica, le caratteristiche biografiche individuali, le possibili cause di stress e le strategie di coping messe in atto dalla persona per fronteggiare le situazioni di stress occupazionale;
- il Job Content Questionnaire JCQ (Karasek et al., 1998), composto da 49 item in grado di misurare il grado di stress derivante dalla discrepanza tra richieste dell'ambiente lavorativo e risorse possedute dall'individuo per far fronte a quelle richieste.

A livello organizzativo, strumenti come l'Occupational Check up System – OCS (Maslach & Leiter, 2005) o il Questionario multidimensionale sulla salute organizzativa (Avallone & Paplomatas, 2005) hanno permesso di affiancare alle misure di stress individuale misure legate più strettamente ad aspetti organizzativi, quali ad esempio i processi di management, la percezione che il personale ha del cambiamento, la chiarezza degli obiettivi organizzativi, il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze, l'ascolto da parte dei superiori, il supporto ricevuto, l'equità, l'utilità sociale, il livello di innovazione e di conflittualità nel gruppo di lavoro.

2.1.3 Modelli teorici e strumenti di misura

Come affermato poco sopra, Maslach e colleghi (1996) hanno proposto un modello che descrive il burnout come un fenomeno a tre dimensioni, traducibili in affaticamento fisico ed emotivo, depersonalizzazione e distacco e mancata realizzazione professionale, che includono le possibili manifestazioni sintomatiche del burnout.

Secondo questo modello, il burnout è una sindrome caratterizzata dal verificarsi di più sintomi e causata dalla cronicizzazione di una condizione di stress strettamente collegata con l'ambiente lavorativo. Le radici di questa sindrome sono da ricercare nelle caratteristiche intrinseche di un lavoro altamente impegnativo da un punto di vista relazionale.

Il modello tridimensionale è stato integrato da Folgheraiter (1994) con il concetto di "perdita della capacità di autocontrollo", ossia perdita del senso critico che consente di ridimensionare l'esperienza lavorativa rispetto agli altri ambiti di vita, per cui il lavoro assume un'importanza eccessiva nella vita della persona.

Successivamente, e, come osservano Schaufeli e colleghi (2009), in coincidenza con l'affermarsi dell'interesse per la Psicologia positiva da parte della comunità scientifica, negli studi sul burnout è stato introdotto un concetto opposto positivo, il "work engagement" (Schaufeli & Bakker, 2004; Demerouti, Mostert, & Bakker, 2010), ovvero la misura in cui il soggetto è positivamente coinvolto e impegnato nel proprio lavoro.

Già nel 1997, Maslach e Leiter avevano fornito indirettamente una definizione di work engagement, affermando che: a) il burnout è una forma di erosione dell'impegno profuso nel lavoro (work engagement); b) il work engagement è caratterizzato da energia, coinvolgimento ed efficacia, ovvero i tre concetti opposti delle tre dimensioni del burnout; c) di conseguenza, la misura del work engagement è data da punteggi opposti a quelli del job burnout così come misurato attraverso il MBI.

Successivamente, in un lavoro del 2001, Maslach, Schaufeli e Leiter hanno ribadito le premesse che hanno portato allo sviluppo del costrutto di work engagement, mettendo in evidenza come, tradizionalmente, la psicologia si fosse spesso concentrata sugli stati "negativi" della persona, tralasciando di studiare quelli "positivi". Secondo una stima di Diener, Suh, Lucas e Smith (1999), infatti, il rapporto fra articoli scientifici che avevano come oggetto stati psicologici "negativi" e articoli che avevano come oggetto stati psicologici "positivi" era – all'epoca dell'affermarsi della Psicologia Positiva – di 17 a 1.

Poco dopo, Schaufeli e Bakker (2004; 2010), hanno proposto un'operazionalizzazione del concetto di work engagement distinta da quella di burnout che, sebbene considerati costrutti interdipendenti da un punto di vista teorico, vengono misurati separatamente. Il work engagement sarebbe infatti definito dalle dimensioni di "vigor", "dedication" e "absorption" (Demerouti et al., 2010; Schaufeli & Bakker, 2003; 2010), la cui misura è fornita dalla Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Ad oggi, pur non esistendo un accordo sull'assunto che i due costrutti (work engagement e burnout) siano effettivamente i poli oppo-

sti di un continuum, le evidenze mostrano che essi sono negativamente correlati, in base alle misure che ne danno le due scale UWES e MBI.

Sempre nel tentativo di proporre una misura alternativa al burnout e al work engagement, quasi contemporaneamente Demerouti e colleghi (2003) hanno proposto il Oldenburg Burnout Inventory (OLBI), che include item espressi sia positivamente sia negativamente per misurare quelle che gli autori considerano le due (e non tre) dimensioni caratterizzanti il burnout, ossia "exhaustion" e "disengagement from work" e che sembra proporre una misura valida e attendibile alternativa sia al MBI che alla UWES (Halbesleben & Demerouti, 2005),

Un'alternativa che concettualmente si discosta, più che integrarla, dalla proposta di Maslach, è quella del Copenhagen Burnout Inventory proposto da Kristensen e colleghi (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005) con lo scopo di superare alcune criticità riscontrate nella concettualizzazione proposta da Maslach e nell'operationalizzazione del MBI. Divergendo rispetto agli assunti di base, gli autori propongono: a) che il burnout sia una sindrome che interessa non solo chi lavora nelle professioni "people related", ma anche altre categorie professionali; b) che esso possa essere misurato separatamente nei diversi domini, ovvero il *personal burnout*, il *work-related burnout* e il *client-related burnout*; c) che esso sia una sindrome fondamentalmente monodimensionale, basata sul sintomo dell'esaurimento fisico ed emotivo.

Volendo sistematizzare il corpus di lavori, ricerche e riflessioni prodotti dagli anni '70 del secolo scorso ad oggi sul tema del burnout, è utile innanzitutto ricordare che per lo studio del tema sono stati sviluppati nel tempo diversi approcci, modelli e prospettive.

Una classificazione dei modelli e degli approcci è utile poiché consente di orientarsi nella moltitudine di studi fino ad oggi condotti sul tema, secondo quanto contenuto in alcuni recenti lavori di review della letteratura (si vedano ad esempio: Halbesleben & Buckley, 2004; Maslach et al., 2001; Schaufeli & Enzmann, 1998): oltre 6000 lavori fra libri, articoli e pubblicazioni sono stati infatti pubblicati sul tema del burnout a partire dalla sua diffusione presso la comunità scientifico-accademica (Schaufeli et al., 2009).

Una possibile classificazione è quella che propone Pedditzi (2005), che individua tre modelli descrittivi:

- il modello tridimensionale di Maslach, Jackson e Leiter (1996), già sopra descritto e che, rispetto alla sua prima formulazione, è stato successivamente integrato con il concetto di work engagement;
- il modello di Pines (1981), che pone l'accento sulle motivazioni individuali e sulla dimensione soggettiva, introducendo l'idea che alla base del burnout ci sia un vissuto di "delusione" dovuto o al fallimento delle motivazioni iniziali o ad un investimento elevato sulla sfera lavorativa;
- il modello di Cherniss (1980), che definisce il burnout come un processo transazionale caratterizzato da tre fasi, ossia stress lavorativo, tensione e conclusione difensiva (Blandino, 2008; Di Maria, Di Nuovo, & Lavanco, 2001).

Indipendentemente dal modello a cui ci si riferisce, è indubbio che il burnout sia fortemente collegato alle caratteristiche della situazione lavorativa, fra cui: una struttura organizzativa formale, la presenza di carattere di normatività nell'ideologia istituzionale, e una struttura di ruolo caratterizzata da conflitto e ambiguità (Pedditzi, 2005). Infine, la stessa autrice propone una categorizzazione dei modelli per la lettura del fenomeno del burnout in base alla prospettiva disciplinare e/o in base all'accento posto su alcune variabili piuttosto che su altre:

- la prospettiva psicodinamica, che mette in evidenza la dimensione endogena e individuale delle cause (diniego, svalutazione, idealizzazione, frustrazione, ecc.);
- la prospettiva psicosociale, che si concentra sui fattori di natura relazionale e sistemica;
- la prospettiva psico-sociologica, che pone l'accento sugli aspetti di natura socio-culturale;
- i modelli basati sulla competenza-efficacia;
- i modelli neuro-psicofisiologici.

Un altro sforzo di classificazione è stato condotto in relazione ai fattori che favoriscono l'insorgenza del burnout. In un contributo di analisi della letteratura del 2001, Maslach, Schaufeli e Leiter li classificano in due gruppi:

- i fattori "situazionali", fra cui vi sono: le caratteristiche del contesto di lavoro - carico di lavoro, dimensioni di conflittualità e ambiguità legate al ruolo, risorse disponibili, supporto sociale presente, informazioni e controllo -, le caratteristiche della professione, e le caratteristiche organizzative - dimensione normativa e gerarchica, distribuzione degli spazi, dimensione di equità e di valori;
- i fattori "individuali", ossia le caratteristiche socio-demografiche del soggetto, quelle di personalità e l'attitudine verso il lavoro (Maslach et al., 2001).

In un lavoro precedente Maslach e Leiter (1997) avevano affermato una prevalenza dei fattori situazionali/organizzativi nel determinare l'insorgenza del burnout, identificandoli in carico di lavoro, autonomia decisionale, gratificazioni, senso di appartenenza, equità e valori. Blandino (2008) ricorda come nel corso degli studi sul burnout siano stati identificati circa quaranta fattori (con riferimento ai lavori di Mark, Pierce, & Molloy, 1990; Nagy & Nagy, 1992), riconducibili a quattro categorie, ossia:

- fattori socio-demografici e caratteristiche personali (aspetti socio-demografici, stile di vita, condizione familiare, tratti di personalità, capacità di tolleranza dello stress, locus of control);
- fattori relazionali (rapporti con l'utenza e con gli altri membri dell'organizzazione);
- fattori oggettivi organizzativi (caratteristiche del lavoro, caratteristiche dell'ambiente di lavoro);
- fattori socio-culturali.

È inoltre necessario ricordare come molti degli studi sul burnout siano stati condotti nella direzione di rintracciare relazioni stabili fra il burnout e altri costrutti che descrivono la relazione fra individuo e lavoro, fra cui ad esempio lo stress (Cherniss, 1980; Lee & Ashforth, 1996; Favretto & Rappagliosi, 1990), la soddisfazione lavorativa (Sarchielli & Fraccaroli, 2010), il work engagement (Schaufeli & Bakker, 2004) e il contratto psicologico (Rousseau, 1995).

Quanto fin qui esposto è utile per esplicitare il duplice obiettivo conoscitivo che ci si è posti con il presente lavoro, e cioè: a) rilevare e misurare il fenomeno del burnout presso la popolazione in studio (i docenti di tutti gli ordini e settori della scuola pubblica del Canton Ticino); b) trovare gli ancoraggi organizzativi del malessere individuale, andando quindi ad indagare non soltanto alcuni dei fattori individuali, ma anche i potenziali fattori relazionali ed organizzativi che possono situarsi alla base dell'insorgenza di situazioni di malessere.

2.2 Burnout nei docenti

La professione docente sembra essere intrinsecamente portata allo stress, caratterizzata da sempre e storicamente da dimensioni contestuali di instabilità, prevalentemente legate ai cambiamenti socio-culturali e alle riforme; i docenti hanno da sempre dovuto fronteggiare aspetti pronunciati di ambiguità di ruolo, conflitto di ruolo e sovraccarico di lavoro (Smylie, 1999).

La sindrome del burnout e lo stress negli insegnanti sono da diversi anni oggetto di studio a livello internazionale (Anderson & Iwanicki, 1984; Beck & Gargiulo, 1983; Belcastro, Gold, & Hays, 1983; Burke & Greenglass, 1995; Cherniss, 1988; Gold, 1984, 1985; Iwanicki & Schwab, 1981; Kokkinos, 1995; Kyriacou, 1980;1987; Schwab & Iwanicki, 1982).

Diversi studi confermano come fenomeni di disagio lavorativo, stress e burnout interessino i docenti in misura considerevole. Sono in molti a confermare come la professione degli insegnanti rientri appieno nella categoria delle cosiddette "professioni di aiuto", per il fatto che è sottoposta a numerose fonti di stress di natura relazionale (Betoret, 2006; Mark et al., 1990; Pithers, 1995).

Secondo Rudow (1999) sia nei Paesi Occidentali sia in quelli Orientali circa il 60%-70% dei docenti mostra ripetutamente sintomi di stress, e circa il 30% dei docenti mostra sintomi distintivi di burnout (Borg & Falzon, 1989; Brenner, 1982; Capel, 1992; Kyriacou, 1980; Kytaev-Smyk, 1983; Müller-Limmroth, 1980).

Inoltre, la professione docente, a confronto con altre, sembra avere un livello molto elevato di richieste provenienti dal contesto lavorativo (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Travers & Cooper, 1996).

Secondo Borg e Riding (1991) "teaching is stressful" (p. 495). Haberman (2005), in una rilettura degli studi condotti sul burnout degli insegnanti, mette in evidenza alcuni dati: il livello alto di stress che caratterizza la professione docente è stato più volte documentato; già negli anni '30, Hicks mostrava come il 17% degli insegnanti fosse abitualmente nervoso e che l'11% avesse sofferto di esaurimento nervoso. Inoltre, le ricerche condotte dalla National Education Association (1938, 1951) nell'arco di 60 anni hanno indicato come gli insegnanti soffrano di problemi di salute, assenteismo e calo della performance in conseguenza delle condizioni lavorative.

Nel maggio del 2000 in Gran Bretagna, l'Associazione nazionale dei direttori ha riportato che il 40% dei docenti aveva incontrato un medico per problemi legati allo stress nell'anno precedente. Jarvis (2002), in uno studio condotto sulle motivazioni delle assenze dei docenti, osservava come il 37% delle assenze per vacanza fossero in realtà legate a problemi di salute.

Sono interessanti anche gli studi di confronto fra gli insegnanti e altre categorie professionali (Berg, 1994; Pithers 1995). Nel contesto italiano, in un lavoro del 2004, Lodolo d'Oria ha presentato i risultati di una ricerca svolta su 3477 pratiche di accertamento per l'inabilità al lavoro raccolte dal 1992 al 2003, riguardante gli iscritti alle casse pensioni INPAD residenti nella città di Milano; lo studio ha riguardato le pratiche di 774 insegnanti, 651 impiegati, 1556 operatori manuali e 466 operatori sanitari. Dallo studio è emersa una prevalenza delle patologie psichiatriche negli insegnanti rispetto alle altre categorie professionali (48% contro il 37,6% degli impiegati, il 16,9% degli operatori manuali e il 28,3% degli operatori sanitari). Non sono emerse differenze relative al sesso, all'età o all'ordine di scuola; lo studio ha mostrato inoltre come l'accertamento di una patologia psichiatrica conduca ad un esito di inabilità con probabilità maggiore rispetto ad altre patologie. Inoltre, negli anni compresi fra il 1992 e il 2003, la richiesta di inabilità al lavoro per patologie psichiatriche è aumentata regolarmente negli insegnanti, passando dal 44,5% al 56,9% (Lodolo D'Oria et al., 2004). Altre ricerche mostrano come in generale gli insegnanti presentino maggiori livelli di esaurimento emotivo se comparati con altre professioni (Schaufeli & Enzmann, 1998).

A fronte di questi dati, resta da chiedersi quale spiegazione sia stata data all'insorgenza così frequente di disagio lavorativo, di stress e di burnout presso la popolazione dei docenti.

Diversi autori hanno affrontato il problema; fra questi ricordiamo Rossati e Magro (1999), Favretto (1994), Favretto e Rappagliosi (1990), Bottani (2002), Pedrabissi, Rolland e Santinello (1991), Meazzini (2000) e Farber (2000). Emerge dalla letteratura una concordanza nel ritenere che i fenomeni di stress e burnout presso i docenti siano fenomeni multidimensionali emergenti dall'interazione fra gli individui e il loro ambiente di lavoro, intendendo per ambiente di lavoro non soltanto la classe o la scuola, ma anche le politiche educative e i fattori socio-culturali (Kelchtermans, 1999).

Su quest'ultimo punto, si esprimono concordemente diversi autori, che mettono in evidenza come fra le possibili fonti di stress dei docenti vi sia la riduzione del loro prestigio sociale, l'aumento delle richieste connesse al ruolo e l'attribuzione di sempre maggiori responsabilità legate alla figura professionale (Favretto & Rappagliosi, 1990; Sarsini, 1998).

Si ritiene che quello dell'insegnante sia un lavoro ad alti livelli di stress poiché molte delle condizioni che determinano l'efficacia stessa del lavoro sono al di fuori del controllo degli insegnanti e poiché è richiesto un alto livello di "prontezza di riflessi" costante (Haberman, 2005). Dello stesso avviso è Blandino (2008), il quale sostiene come il lavoro degli insegnanti sia particolarmente impegnativo sul piano emotivo e psicologico per il suo alto tasso di relazionalità, dove la componente discrezionale è "intrinsecamente ansiogena" (p.11). L'autore, inoltre, riconduce ad alcune dimensioni le specificità di comportamento della professione insegnante: sarebbero infatti sia fattori intrinseci alla situazione, sia fattori riguardanti gli allievi e sia fattori interni ai soggetti ad influenzare il comportamento degli insegnanti.

Leiter considera il burnout dei docenti come conseguenza di una crisi nel contratto psicologico, che, secondo la definizione di Rousseau (1995) riguarda l'insieme di "credenze individuali, plasmate dall'organizzazione, riguardanti i termini di un accordo di scambio tra gli individui e la loro organizzazione" (Leiter, 1999, p.9). La percezione di rottura del contratto psicologico ha infatti mostrato una relazione con l'esaurimento emotivo e l'insoddisfazione lavorativa (Gakovic & Tetric, 2003).

Le dimensioni primarie del contratto psicologico sono la *durata* e le *prerogative di performance* specifiche legate ad un lavoro. In base alla dimensione di durata, nell'equilibrio fra lavori di lunga durata/breve durata e lavori sicuri/non sicuri, si possono distinguere contratti "relazionali" e contratti "transazionali". Sulla dimensione di prerogative di performance, i contratti relazionali si differenziano da quelli transazionali per la discrezionalità attribuita all'organizzazione nel determinare le modalità di riconoscimento della perfor-

mance e nel definire la stessa. Dall'incrocio fra le diverse modalità delle due dimensioni (durata e prerogative di performance) che caratterizzano il contratto psicologico, emergono diverse possibilità di forme contrattuali: i contratti relazionali, ad elevata durata e basse prerogative di performance, i contratti bilanciati, ad elevata durata ed elevata definizione di performance, i contratti transazionali, a bassa durata e prerogative di performance contenute, e i contratti di transizione, dove vi è assenza di prerogativa di performance e durata minima.

Nel caso dei docenti, il contratto di tipo relazionale è quello prevalente, essendo quella del docente una professione a durata lunga, a elevata sicurezza e bassa specificazione delle prerogative di performance. La sicurezza del lavoro e le performance attese sembrano essere secondarie rispetto alla dimensione dei valori. Come sostiene Leiter “[...] l'aspetto più importante della posizione del docente è la sua potenziale capacità di influenzare le persone attraverso l'uso dei suoi particolari punti di forza [...]. I conflitti nei valori tra insegnanti e i loro datori di lavoro interrompono i contratti relazionali, creando crisi che portano al burnout” (1999, p. 204).

Per i docenti, sembra quindi più rilevante la dimensione valoriale, rispetto a quelle di sicurezza (consolidata nella prassi contrattuale che regola la professione) e di performance (tradizionalmente poco “misurata” sempre nelle prassi che regolamentano le relazioni fra docenti e datore di lavoro) nel determinare la tenuta del contratto psicologico.

Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006) propongono di utilizzare il modello Job Demands-Resources (JD-R) (Bakker, Demerouti, De Boer, & Schaufeli, 2003; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001) per leggere i costrutti di burnout e work engagement presso la popolazione dei docenti.

Nel modello JD-R, i processi lavorativi possono essere descritti secondo due macro-categorie: le richieste provenienti dall'ambiente lavorativo e le risorse a disposizione del lavoratore.

Le richieste si riferiscono agli aspetti fisici, psicologici, sociali e organizzativi del lavoro che richiedono uno sforzo di tipo fisico e/o psicologico (sia esso cognitivo o emotivo) sostenuto, che comporta relativi costi di tipo fisiologico e/o psicologico. Le richieste possono trasformarsi da sfide positive a fattori stressogeni nel momento in cui lo sforzo richiesto per mantenere elevate le performance è troppo elevato; continue reazioni negative possono poi sfociare nella sindrome del burnout. Secondo diversi autori, nel caso dei docenti sarebbero tre le tipologie di richieste che causano maggiormente affaticamento psicologico: 1) comportamenti scorretti da parte degli studenti (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995; Evers, Tomic, & Brouwers, 2004; Kinnunen & Salo, 1994); 2) sovraccarico lavorativo (Borg & Riding, 1991; Burke & Greenglass, 1995); 3) un ambiente di lavoro “povero” sul piano fisico/materiale (Bakker et al., 2005; Farber, 2000; Friedman, 1991).

Le risorse, invece, si riferiscono agli aspetti fisici, psicologici, sociali e organizzativi del lavoro che 1) possono ridurre le richieste e i relativi costi fisiologici e psicologici, 2) sono funzionali al raggiungimento degli obiettivi e 3) stimolano la crescita personale, l'apprendimento e lo sviluppo. Per quanto concerne i docenti, sono citate in letteratura cinque tipologie di risorse che possono aumentare il coinvolgimento e/o l'impegno nel lavoro e che, se vengono a mancare, possono lasciare campo libero all'insorgenza del burnout: 1) il controllo sul proprio lavoro (Taris, Schreurs, & Van Iersel-Van Silfhout, 2001), 2) l'accesso alle informazioni (Leithwood, Menzies, Jantzi, & Leithwood, 1999), 3) il supporto di supervisione (Coladarci, 1992; Leiter & Maslach, 1988; Rosenholtz & Simpson, 1990), 4) un clima innovativo all'interno della scuola (Rosenholtz, 1989), 5) il clima sociale (Friedman, 1991; Kremer-Hayon & Kurtz, 1985).

Il modello JD-R postula che o un aumento delle richieste, o una diminuzione delle risorse, o il verificarsi di entrambe le condizioni contemporaneamente, possono favorire l'insorgenza del burnout e la riduzione dell'impegno nel lavoro. Partendo dall'assunto che la professione abbia in sé livelli elevati di richieste (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Travers & Cooper, 1996), gli autori mostrano come il lavoro del docente sia “fortemente associato con il burnout” (Hakanen et al., 2006, p. 508).

Coerentemente Haberman (2005) sostiene che ulteriori meccanismi di affrontamento sarebbero attivati per rispondere alle richieste provenienti dal contesto lavorativo, ma se questi meccanismi non sono sufficienti per arginare le domande, i livelli di stress aumentano fino a sfociare nel burnout.

Gabola (2011), presentando una rassegna di studi sul benessere e burnout degli insegnanti, mette in luce la funzione protettiva della rete sociale di supporto (Drago, 2006; Hobfoll, 2001). Tra le possibili fonti di supporto sociale, Halbesleben (2006) distingue fra fonti esterne (supporto extrascolastico/emozionale) e fonti interne (supporto scolastico/strumentale). Viene inoltre sottolineato il ruolo determinante della competenza emotiva degli insegnanti per favorire il benessere psicologico.

Lodolo D'Oria (2008), mettendo l'accento sugli aspetti di natura socio-culturale, fra i fattori che contribuiscono agli elevati livelli di stress cui sono sottoposti gli insegnanti, ricorda:

- la peculiarità della professione (rapporto con studenti e famiglie, numerosità delle classi, necessità di aggiornarsi costantemente);
- i cambiamenti socio-culturali che hanno un impatto sulla professione stessa, fra cui la tendenza verso classi multiculturali, le proteste studentesche, la valutazione dei docenti;
- i cambiamenti che interessano i valori dell'individuo e della società, e che hanno implicazioni dirette sulle politiche scolastiche, come ad esempio la scuola inclusiva, o la delega delle famiglie sull'educazione dei figli;
- l'evoluzione tecnologica;
- le riforme del sistema educativo;
- il cambiamento nella rappresentazione sociale del ruolo del docente, sia nei riguardi dell'organizzazione scuola (da cui, ad esempio, le richieste di lavorare in équipe), sia nei riguardi degli studenti e, infine, della società e dell'opinione pubblica (da cui, ad esempio, un impoverimento dell'autorità della figura professionale del docente).

Infine, secondo Curchod-Ruedi e Doudin (2015), oggi tutte le professioni vivono delle pressioni dovute alle incessanti sfide poste dal contesto odierno. Secondo questi autori, la circostanza che il mondo scolastico le viva più dolorosamente è spiegato dal fatto che esso è meno incentrato su di una cultura della performance e per nulla su quella della produttività, che sempre più toccano anche il mondo scolastico.

Quindi, anche per la categoria professionale dei docenti è possibile ricorrere ai già sopra citati fattori per classificare le cause alla base dell'insorgenza del burnout, ossia:

- fattori socio-demografici e di background personale, fra cui sesso, età, anzianità professionale, stato civile, ordine e settore scolastico;
- fattori di personalità, fra cui locus of control, autostima, tratti di personalità;
- fattori organizzativi, cioè conflitto di ruolo e ambiguità di ruolo, sovraccarico di lavoro, clima di classe, processo decisionale, supporto sociale;
- fattori sociali e culturali (Byrne, 1999).

Con l'obiettivo di rispondere al mandato della ricerca, si è scelto di adottare per il presente lavoro una prospettiva psico-sociale, che, nello studio del fenomeno, potesse ammettere la coabitazione e l'interdipendenza di aspetti di natura individuale, visibili nei sintomi psicologici e somatici che caratterizzano il burnout, e aspetti di natura sociale e organizzativa, che del fenomeno sarebbero gli antecedenti, ovvero le condizioni entro cui questo si può verificare. Riprendendo la lettura transazionale dello stress lavorativo di Lazarus (1991) si adotta qui una prospettiva che considera il burnout non come un fattore proprio, del soggetto o dell'ambiente lavorativo, ma come il risultato dell'interazione tra gli individui e l'ambiente.

2.3 Ricerche in ambito svizzero

Uno degli autori più citati a livello nazionale (e internazionale) è Hubermann, che insieme a Vandenberghe ha curato l'edizione di "Understanding and preventing teacher burnout" (1999), un manuale di raccolta dei contributi degli autori più citati sul tema del burnout (fra cui anche Maslach, Leiter, Farber e Byrne).

A livello nazionale, il lavoro di Hubermann (1989) svolto in Svizzera romanda su cinque anni tra il 1984 e il 1989, costituisce un'importante ricerca finalizzata a comprendere se il percorso professionale degli insegnanti sia caratterizzato da fasi comunemente vissute o se queste siano differenti in base al momento storico della carriera professionale (Hubermann, 1989). L'indagine ha coinvolto 160 insegnanti delle scuole secondarie di Vaud e Ginevra ai quali è stato chiesto di esprimersi in modo approfondito sulla propria carriera e sul proprio vissuto professionale. Hubermann, a partire da una review della letteratura di riferimento, ha distinto all'interno del ciclo di vita professionale cinque diverse fasi (Tabella 1).

Tabella 1: Le fasi del ciclo di vita professionale degli insegnanti secondo Hubermann (1989)

Anzianità di servizio (in anni)	Fase	Atteggiamento	
1-3	Entrata	Tastare / brancolare	
4-6	Stabilizzazione	Consolidamento	
7-25	Diversificazione	Attivismo	Dubbio
25-35	Serenità	Distanza affettiva	Conservativismo
35-40	Disimpegno	Serenità	Amarezza

L'analisi delle interviste condotte ha permesso all'autore di confermare lo schema proposto e di osservare un progressivo disimpegno con l'avanzamento della carriera professionale.

Dai risultati è emerso come un gran numero di insegnanti, con l'avanzare degli anni di servizio, tendesse a diffidare maggiormente delle riforme scolastiche, a impegnarsi di meno al di fuori dell'orario scolastico e a rassegnarsi maggiormente rispetto alle possibilità di riuscita di alcuni allievi. All'inizio della carriera, nelle fasi tra i tre e i sei anni di esperienza, gli insegnanti tendono a tracciare il proprio lavoro descrivendosi sereni, a proprio agio, fiduciosi, efficaci e coinvolti. Al contrario, tra gli otto e i quindici anni di servizio, comincia per molti una fase di diversificazione, dove accanto all'attivismo emerge la possibilità dell'insorgenza di dubbi: circa il 40% del campione di docenti vive dei dubbi sulla propria professione e sul proprio futuro, talvolta fino a manifestare vere e proprie crisi esistenziali. Dopo venticinque anni di esperienza si entra nella fase di serenità, conservata da una copresenza di distanziamento affettivo e conservativismo. I diversi scenari finiscono tutti con una fase che Hubermann definisce di "focalizzazione", ovvero di restringimento e di disimpegno. Questa fase può essere serena (lavoro svolto in un settore più specializzato, per esempio con allievi di un certo tipo) oppure animata da un atteggiamento difensivo (i docenti si legano ai privilegi acquisiti nel corso degli anni, criticando fortemente l'evoluzione della scuola).

Il dato più preoccupante è legato al momento di esordio di questa focalizzazione difensiva, ovvero prima di arrivare a metà carriera, con la conseguenza che un gran numero di insegnanti è destinato a passare i successivi vent'anni nella scuola preoccupandosi di "coltivare il proprio giardino" piuttosto che di investire nuove energie nel proprio lavoro: "[...] ciò che è preoccupante nella focalizzazione difensiva o amara [...] è il constatare come questo disimpegno si produca presto nella carriera [...]. Un gran numero di insegnanti ha deciso di limitare o fortemente focalizzare il proprio investimento professionale - di coltivare il proprio giardino - nel momento stesso in cui avremmo più che mai bisogno del loro impegno" (Hubermann, 1989, p. 38).

Sempre in contesto svizzero, Doudin e Curchod-Ruedi (2008) hanno messo l'accento sui fattori esogeni che possono causare il burnout negli insegnanti. Al di là dei fattori di rischio individuali, l'aumento e la diversificazione dei compiti prescritti rappresentano per i docenti un fattore di rischio supplementare per la loro salute. Gli insegnanti sono particolarmente sollecitati a svolgere un lavoro educativo che non si limita al compito di istruire gli allievi e di trasmettere loro determinati saperi e competenze disciplinari; al contrario è loro richiesto di contribuire alla qualità dell'integrazione scolastica degli allievi che devono di conseguenza sviluppare delle competenze sociali, rispettare determinate regole relazionali, saper far fronte a situazioni di frustrazione e di collera o di saper gestire situazioni più o meno conflittuali.

Una ricerca successiva (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011) è stata invece orientata all'identificazione degli strumenti attraverso cui preservare la salute psicosociale degli insegnanti. Più precisamente, gli autori intendevano capire se effettivamente il sostegno sociale di cui beneficiano gli insegnanti possa costituire un fattore di protezione, e quali sono le caratteristiche che lo renderebbero efficace. Per definire il sostegno sociale gli autori hanno fatto riferimento alla classificazione di Hobfoll (1988, 2001) che distingue tra *sostegno emotivo* (manifestazioni di fiducia, di empatia, di amore, di benevolenza) e *sostegno strumentale* (assistenza tecnica, riflessione a proposito delle difficoltà riscontrate, informazioni, consigli). Doudin e colleghi (2011) hanno inoltre identificato la categoria del *sostegno misto*, in cui la dimensione emotiva si unisce ad una riflessione sul piano cognitivo del problema incontrato.

I ricercatori hanno coinvolto un campione di 137 insegnanti che lavoravano con allievi dai 4 ai 18 anni. Con un primo questionario i docenti sono stati confrontati con diciotto situazioni problematiche, ed è stato chiesto loro di descrivere i tipi di sostegno di cui avrebbero necessitato in quel frangente. Con un secondo questionario, il MBI, si intendeva stimare il rischio di burnout dei docenti. I dati sono poi stati confrontati in fase di analisi e interpretazione al fine di verificare la relazione tra sostegno sociale e diagnosi di burnout.

Gli autori hanno concluso che la maggior richiesta di un sostegno strumentale vada di pari passo con un atteggiamento degli insegnanti volto soprattutto a garantire la buona scolarizzazione degli allievi. È inoltre opinione degli autori che sia responsabilità degli istituti scolastici preoccuparsi della salute del corpo docente: le direzioni devono essere in grado di fornire le persone/risorse in grado di proporre soluzioni a situazioni complesse (psicologo, infermiere scolastico, logopedista, ecc.). La responsabilità degli istituti però non si limita alla salute degli insegnanti, ma deve considerare anche la scolarizzazione degli allievi: il burnout non è infatti da intendere come problema circoscritto al mondo degli insegnanti, ma ha conseguenze concrete anche sugli allievi. Va inoltre aggiunto che sebbene numerose ricerche vedano nelle difficili relazioni con gli allievi un fattore di rischio del burnout, gli autori dello studio fanno notare che è proprio quando gli insegnanti sono confrontati con problemi di questo tipo che il sostegno sociale si rivela particolarmente efficace e soddisfacente.

Altri autori hanno invece affrontato il tema mettendo l'accento sui "fattori socio-culturali" che caratterizzano la professione docente e che possono concorrere all'insorgenza del burnout.

Hangartner, Hofer e Freisler-Mühlemann sono gli autori di una ricerca svolta nel Canton Berna (Hangartner, Hofer, & Freisler-Mühlemann, 2012; Hangartner, Krähenbühl, Freisler, & Hofer, 2010) sulla mancanza di riconoscimento professionale e sul distanziamento crescente rispetto al mondo della scuola. L'équipe guidata da Hofer, dopo aver attestato che il Canton Berna contava ogni anno tra 70 e 100 docenti che manifestavano sintomi di sfinitimento e che beneficiavano di un congedo malattia per un periodo prolungato, ha studiato in modo approfondito i casi di otto insegnanti di scuola dell'infanzia, scuola elementare e scuola secondaria inferiore, beneficiari di un congedo malattia di almeno sei mesi.

Lo studio ha consentito di mettere in luce due dei fattori che sono alla base della crisi vissuta dagli insegnanti: la mancanza di riconoscimento e il crescente distanziamento rispetto al mondo della scuola. Le relazioni con gli allievi non si rivelavano problematiche e, anzi, i docenti coinvolti dichiaravano di gestire senza particolari difficoltà la propria classe. Invece, l'apice della crisi che conduceva alla decisione del medico di attribuire al docente un congedo per malattia, si manifestava soprattutto a seguito di conflitti con i genitori e di una costante paura delle reazioni di questi ultimi. Dalle dichiarazioni dei docenti emergeva che le situazioni di malessere si accompagnano ad un crescente distanziamento rispetto al mondo della scuola: dopo una lunga esperienza professionale, gli insegnanti sentivano di non più soddisfare i requisiti richiesti dalla scuola e sembravano soffrire il proliferarsi di riforme mosse "dall'alto" e vissute come una violazione dell'autonomia professionale. All'aumentare della domanda d'innovazione, gli insegnanti rispondono ricorrendo a due possibili strategie: da un lato con più "*Chämpfe*" (duro lavoro), dall'altro con una strategia di resistenza passiva.

Entrambe le strategie, tuttavia, possono condurre ad un esaurimento fisico e/o emotivo, e, allo sfociare della crisi, con la manifestazione di sintomi di malessere, il docente può vedersi costretto al congedo per malattia. Ed è proprio a riguardo del congedo per malattia che gli autori utilizzano il concetto di *doppia alienazione*: gli insegnanti sono privati del proprio lavoro e del proprio ideale professionale, che non trova più posto nella scuola quotidianamente vissuta. Inoltre il lungo congedo per malattia può anche essere interpretato come l'espressione di una resistenza persistente contro una continua invasione di campo, contro l'esproprio della propria autonomia professionale; questa pratica non sempre raggiunge l'obiettivo, ma, al contrario, contribuisce a rafforzare l'insicurezza del docente che oltretutto teme di essere stigmatizzato una volta ripreso il servizio (Hangartner, Hofer, & Freisler, 2012).

Perrenoud (2003) ha invece messo l'accento sulle contraddizioni che si generano nel contesto politico e culturale, ed in particolare dalle riforme in ambito educativo. Sono quattro le contraddizioni messe in evidenza dall'autore:

1. l'ingiunzione a mettere in atto delle riforme si scontra con una limitazione delle spese pubbliche;
2. spesso le riforme della scuola rinunciano a prescrivere nei dettagli le nuove pratiche (per rispetto dell'autonomia degli insegnanti o perché i poteri pubblici delegano il problema al contesto locale); accade però che la fiducia riposta negli insegnanti e la valorizzazione della loro autonomia professionale al fine di dar buon seguito alle riforme si scontri con l'implementazione di procedure di controllo e di rendicontazione del lavoro svolto;
3. alle scuole è richiesto di innovare e di riformarsi, mentre, allo stesso tempo, queste si ritrovano in concorrenza tra di loro e con il settore privato. Le strategie di sopravvivenza prevalgono su quelle di sviluppo professionale, così come l'esclusione degli allievi "problematici" prevale sull'implementazione di pratiche di pedagogia differenziata;
4. si pubblicizza una pedagogia aperta e attiva e allo stesso tempo si fa pressione perché il sistema scolastico sia competitivo nelle comparazioni internazionali.

Secondo l'autore, sarebbero queste contraddizioni a far perdere di senso anche le riforme migliori, causando resistenze, malessere e tendenza al disinvestimento nelle istituzioni e nella professione (Perrenoud, 2003).

3 La ricerca

3.1 Obiettivi

Come ricordato in apertura, la ricerca di cui si presentano qui i risultati ha preso le mosse a partire dalle misure elaborate dai gruppi di lavoro del progetto “Sostegno ai docenti in difficoltà”, rispondendo in particolare alla richiesta contenuta nella misura numero 2, che, lo ricordiamo, proponeva di realizzare “un’analisi quantitativa e qualitativa dei casi di disagio lavorativo di docenti con ripercussione sullo stato di salute, determinante inabilità lavorativa”.

Con la presente ricerca ci si è dunque posti un duplice obiettivo: a) quantificare la presenza di burnout presso la popolazione in studio (gli insegnanti di tutti gli ordini e settori delle scuole pubbliche del Canton Ticino) e b) indagare i possibili fattori relazionali e organizzativi associati alle situazioni di disagio lavorativo e di burnout.

3.2 Disegno, metodologia e strumenti di indagine

Le attività di ricerca sono state avviate nel 2013, secondo un disegno triennale articolato in due macrofasi, la prima finalizzata ad una mappatura estensiva del fenomeno, la seconda finalizzata all’approfondimento a livello di settore/ordine scolastico.

3.2.1 Fase 1

Nel mese di marzo 2014 tutti i docenti delle scuole pubbliche del Canton Ticino sono stati invitati a compilare un questionario on-line. L’indagine è stata destinata all’intera popolazione dei docenti delle scuole pubbliche del Canton Ticino.

Il questionario utilizzato è costituito da diverse sezioni.

La prima parte rileva informazioni di tipo socio-demografico. Oltre a sesso ed età, il questionario indaga su dimensioni quali stato civile, composizione del nucleo familiare e titolo di studio e su dimensioni connesse alla professione, fra cui il titolo di abilitazione all’insegnamento, la/le materia/e insegnata/e, la percentuale di impiego, lo statuto, gli eventuali ruoli ricoperti all’interno della scuola, e le eventuali professioni svolte in parallelo all’insegnamento.

La seconda parte del questionario è uno strumento composito per la misura del benessere soggettivo e del disagio lavorativo dei docenti, che, in parallelo al costrutto del burnout, si propone di misurare diverse variabili rilevanti per l’interpretazione del problema.

Il burnout è stato misurato attraverso l’impiego di due scale distinte, che sono state considerate separatamente poiché ciascuna misura aspetti differenti di quella che, complessivamente, può essere considerata la sindrome del burnout. Le scale impiegate misurano l’auto-dichiarato dei soggetti riguardo a una condizione da loro percepita; si dovrebbe quindi più propriamente parlare di misure di “burnout percepito”. Non sono stati invece misurati parametri “oggettivi” di esaurimento fisico ed emotivo, rilevabili da un osservatore esterno al soggetto come ad esempio gli indicatori psico-fisiologici.

Nell’ambito dello stesso questionario, è stato chiesto ai docenti di rispondere a domande incluse in scale di misura di variabili considerate rilevanti per lo scopo del lavoro, in quanto precedentemente rivelatesi essere positivamente o negativamente correlate con il burnout.

Questionario

Copenhagen Burnout Inventory e le due scale di misura del burnout

Il Copenhagen Burnout Inventory (CBI) (Kristensen et al., 2005) è una scala utilizzata per la misura del burnout che si basa su tre presupposti: a) il burnout è un costrutto monodimensionale, basato sul sintomo dell'esaurimento fisico ed emotivo; b) il burnout riguarda non solo chi lavora nelle professioni cosiddette "people-oriented", ma anche chi svolge lavori a contenuto relazionale più basso; c) si può misurare il burnout separatamente nei diversi domini specifici in cui si verifica, ovvero il *personal burnout*, il *work-related burnout* e il *client-related burnout*. La versione in lingua italiana del CBI è stata sviluppata e in parte validata da Avanzi e colleghi (2013) che hanno tradotto, adattato e testato su un campione di 348 insegnanti impiegati in scuole italiane di diverso ordine e grado un questionario di diciotto domande costituito da tre sotto-scale: burnout personale, burnout lavorativo e burnout legato agli studenti. La scala è stata in seguito validata su un più ampio campione di docenti italiani da Fiorilli e colleghi (2015). Sulla base dei risultati ottenuti dalle prime analisi di validazione, gli autori della versione italiana dello strumento proponevano di considerare le due sotto-scale di personal e work-related burnout come alternative l'una all'altra, essendo tra di loro particolarmente correlate e quindi non discriminanti. Lo stesso Kristensen, raccomandava flessibilità nella scelta di utilizzare una, due o tre delle scale che compongono il CBI. Per queste ragioni, oltre all'evidente vantaggio di riduzione del numero di item, si è scelto di utilizzare esclusivamente le sotto-scale di work burnout e student-related burnout, rispettivamente di 7 e 6 item. In italiano, ci si riferisce ad esse come "burnout lavorativo" e "burnout legato agli studenti". Esempi di item sono "Si sente sfinite alla fine di una giornata lavorativa?" e "Lavorare con gli studenti esaurisce le sue energie?".

Soddisfazione di vita

Per misurare la soddisfazione di vita è stata utilizzata la versione italiana della Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985; Di Fabio & Palazzeschi, 2012). Questa scala, creata per valutare la componente cognitiva del benessere (laddove le componenti emotive sono gli affetti negativi e positivi) è composta da 5 item, valutati su una scala Likert a 7 punti (da 1 "completamente in disaccordo" a 7 "completamente d'accordo"). Due esempi di item sono "Sono soddisfatto della mia vita" e "Se io potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi nulla".

Ottimismo

Il Life Orientation test (LOT - Scheier et al., 1994) è uno strumento che conta 6 item (più 4 item "riempitivi") che valutano l'aspettativa che il rispondente ha di svolgere esperienze positive (3 item) o negative (3 item). Ai partecipanti si chiede di indicare il loro livello di accordo con affermazioni quali "Nei momenti di incertezza, di solito mi aspetto il meglio" su di una scala Likert a 5 punti (1 "fortemente in disaccordo"; 5 "fortemente d'accordo").

Carico di lavoro

Sulla base del modello di Karasek (1998), che concettualizza lo stress come fenomeno derivante dalla discrepanza tra le richieste dell'ambiente lavorativo e le risorse possedute dall'individuo per far fronte a quelle richieste, il sovraccarico di lavoro percepito può essere un fattore cruciale nell'insorgenza di stress e burnout. Nel presente lavoro si è scelto di ricorrere alla versione italiana (Toderi et al., 2013) della scala di Edwards e colleghi (Edwards, Webster, Van Laar, & Easton, 2008) per la misura del carico di lavoro percepito. Degli 8 item componenti la scala ne sono stati utilizzati 6 (ad es.: "Devo lavorare molto intensamente") con risposte su scala di frequenza da "mai" a "sempre".

Supporto dei colleghi

Coerentemente con quanto detto sopra e con quanto messo in evidenza dai diversi studi condotti sul burnout, è stata presa in considerazione anche la dimensione di supporto dei colleghi, in quanto fortemente correlata al burnout e annoverata come una fra le risorse messe a disposizione dall'ambiente per affrontare le richieste lavorative. Per la misura del supporto percepito dai colleghi è stata utilizzata una scala a 4 item (es.: "I colleghi mi danno l'aiuto e il supporto di cui ho bisogno"), con risposte su scala di frequenza da "mai" a "sempre". La versione originale è di Edwards, Webster, Van Laar e Easton (2008), la traduzione italiana di Toderi et al. (2013).

Identificazione organizzativa

Anche l'identificazione organizzativa è considerata, fra le altre, una possibile risorsa per compensare lo stress occupazionale e il burnout. Per lo studio in corso è stata utilizzata la scala a 6 item di Mael e Ashforth (1992), tradotta in italiano da Bergami e Bagozzi (2000). Un esempio di item è "Quando qualcuno critica la mia scuola, io lo percepisco come un insulto personale". Le risposte sono organizzate su una scala di accordo da "per niente d'accordo" a "molto d'accordo".

3.2.2 Fase 2

La seconda fase di ricerca (svoltasi da settembre 2014 a giugno 2016) ha, invece, previsto un approfondimento tramite questionari ed interviste in 26 sedi di cui sei di scuola comunale, sei di scuola media, sei di scuola media superiore e sei di scuola professionale. Le sedi sono state individuate, congiuntamente all'Ufficio di coordinamento del DECS, sulla base di criteri dimensionali e di collocazione sul territorio.

Per l'approfondimento nelle sedi sono stati presi in esame contemporaneamente e in modo approfondito i fattori da cui, in ipotesi, può dipendere l'insorgenza di disagio lavorativo, stress e burnout.

Fra questi vi sono:

- i fattori socio-demografici e individuali, come il sesso, la percentuale di impiego lavorativo, la situazione familiare, il grado di ottimismo e la soddisfazione di vita;
- i fattori relazionali, relativi quindi ai rapporti con gli allievi e le famiglie, con i colleghi e con la direzione scolastica;
- i fattori organizzativi e di clima, fra cui il grado di partecipazione ai processi decisionali, il supporto sociale, lo stile di leadership all'interno della scuola, il sovraccarico di lavoro, il conflitto di ruolo e l'ambiguità di ruolo ed infine la responsabilità percepita; in generale, si tratta di fattori di contesto e ambientali e delle percezioni che di essi hanno i soggetti.

La letteratura di riferimento sul tema dello stress lavorativo dei docenti, ha messo in evidenza diversi fattori organizzativi che possono causare stress, disagio lavoro-correlato e burnout. Essi sono:

- un carico di lavoro percepito come eccessivo e, in generale, un eccessivo livello di richieste che il docente ritiene di ricevere dal proprio lavoro (quindi connesse sia alla professione in sé sia al contesto organizzativo);
- una scarsa autonomia e uno scarso controllo percepito sullo svolgimento del proprio lavoro, che quindi possono variare da sede a sede e sono in particolar modo collegate allo stile direzionale della sede e alla sua cultura condivisa;
- i comportamenti "scorretti" degli allievi, che sono un fattore sia fisiologico alla professione sia, in ipotesi, legato al clima di sede e alle caratteristiche socio-culturali dell'utenza specifica;
- la pressione sociale, esercitata dalle famiglie e in generale percepita nelle aspettative rivolte dalla società verso il ruolo del docente;
- uno scarso riconoscimento sociale della professione;
- condizioni economiche e contrattuali percepite come svantaggiose;
- cattivi rapporti con i colleghi e con la direzione, e, in generale, uno scarso supporto sociale all'interno dell'istituto scolastico;
- un clima organizzativo percepito come "negativo".

Si è voluto tendere verso un modello di lettura del fenomeno che integrasse le dimensioni sopra proposte e considerasse nel loro insieme tutti gli aspetti coinvolti.

Con riferimento ai modelli teorici dell'equilibrio Job Demands - Resources (Karasek, 1998) e del contratto psicologico (Rousseau, 1990) lo scopo era individuare le dimensioni sopra ricordate e descrivere la relazione fra le diverse variabili prese in esame e alcuni indicatori di benessere o di malessere - fra i quali il burnout - dei docenti.

In ognuna delle sedi individuate è stato somministrato un questionario a ciascun docente; successivamente sono state svolte delle interviste individuali ad un campione di docenti scelti in ogni sede.

Questionario

Il questionario comprendeva alcune variabili socio-anagrafiche quali il sesso, l'età, la presenza di figli e l'anzianità di servizio, e alcune variabili organizzative come la percentuale d'impiego e il tipo di contratto. In esso sono state anche nuovamente inserite le due scale per la misura del burnout lavorativo e del burnout legato agli studenti, le scale della soddisfazione di vita, dell'ottimismo, del supporto percepito da parte dei colleghi, del carico di lavoro percepito e dell'identificazione organizzativa. Una descrizione di queste scale, già utilizzate nella prima fase della ricerca, è presente nel paragrafo 3.2.1 del presente capitolo.

In aggiunta, sono state inserite: una scala per la misura della soddisfazione lavorativa, una scala della salute generale, due scale che chiedevano un giudizio sulla qualità delle relazioni con i colleghi e la direzione, una scala per la misura dei conflitti di ruolo e della chiarezza del ruolo, la scala di autoefficacia lavorativa percepita, una per misurare il grado di autonomia e un'altra per il grado di innovatività della scuola percepita. Di seguito è riportata la descrizione di ciascuna scala.

Soddisfazione lavorativa

Per valutare la soddisfazione lavorativa del docente sono stati inseriti 6 item creati ad hoc, valutati su una scala Likert a 4 punti (da 1 "per niente d'accordo" a 4 "del tutto d'accordo"). Due esempi di item sono "Il lavoro che svolgo risponde alle mie aspettative" e "In generale sono soddisfatto della mia professione".

Benessere psicologico-psicofisico

Per misurare il livello di benessere psicofisico del docente è stato utilizzato il General Health Questionnaire (GHQ-12; Goldberg, 1972) nella versione a 12 item tradotta e validata in italiano da Bellantuono, Fiorio, Zanotelli e Tansella (1987). Al docente è richiesto di confrontare la propria situazione attuale rispetto al suo stato psicologico abituale, scegliendo tra quattro risposte: "come al solito", "più del solito", "meno del solito", "molto meno del solito". Due esempi di item sono "Nelle ultime due settimane si è sentito in grado di concentrarsi su ciò che stava facendo?" e "Nelle ultime due settimane si è sentito in grado di ritagliarsi del tempo libero e goderne?".

Qualità delle relazioni con i colleghi

Per valutare la qualità percepita delle relazioni con i colleghi sono stati inseriti 4 item creati ad hoc, valutati su una scala Likert a 4 punti (da 1 "per niente d'accordo" a 4 "del tutto d'accordo"). Due esempi di item sono "Lo scambio d'informazioni tra colleghi è buono" e "In generale, sono soddisfatto della relazione con i colleghi".

Qualità delle relazioni con la direzione

Per valutare la qualità percepita delle relazioni con la direzione sono stati inseriti 9 item creati ad hoc, valutati dai docenti su una scala Likert a 4 punti (da 1 "per niente d'accordo" a 4 "del tutto d'accordo"). Due esempi di item sono "In generale sono soddisfatto della relazione con il direttore della mia scuola" e "In caso di conflitti tra colleghi posso rivolgermi al direttore della mia scuola".

Autoefficacia del docente

Per misurare il grado di autoefficacia percepita da parte del docente è stata condotta una traduzione della Teacher Self-Efficacy Scale (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999). Questa scala contiene 10 item, valutati su una scala Likert a 4 punti (da 1 "per niente vero" a 4 "totalmente vero"). Due esempi di item sono "Sono convinto di essere in grado di insegnare con successo tutti i contenuti rilevanti anche agli allievi più difficili" e "Ho fiducia nella mia capacità di saper rispondere ai bisogni dei miei allievi anche se ho avuto una brutta giornata".

Autonomia del docente

Per misurare il grado di autonomia percepita da parte del docente è stata condotta una traduzione della Teaching Autonomy Scale (TAS; Pearson & Hall, 1993). Questa scala ha due dimensioni, l'autonomia rispetto al curriculum e l'autonomia generale rispetto all'insegnamento. Esse sono misurate tramite 18 item, valutati su una scala Likert a 4 punti (da 1 "decisamente falso" a 4 "decisamente vero"). Due esempi di item sono "Sono libero di essere creativo nel mio approccio didattico" e "Il mio lavoro non mi consente una grande discrezionalità".

Innovatività della scuola

Per misurare il grado di innovatività della scuola percepita da parte del docente sono stati adattati 4 item tratti dal Majer-D'Amato Organizational Questionnaire (M_DOQ10) (Majer & D'Amato, 2005). Questi item sono valutati su una scala Likert a 5 punti (da 1 "falso" a 5 "vero"). Due esempi di item sono "Nella mia scuola viene valorizzato il fatto di fare delle cose in maniera diversa" e "Nella mia scuola vengono incoraggiate le idee innovatrici ed originali".

Conflitto di ruolo

Per valutare la presenza di conflitti di ruolo sono stati creati 3 item valutati su una scala Likert a 7 punti (da 1 "Completamente in disaccordo" a 7 "Completamente d'accordo"). Un esempio di item è "Sono confrontato/a con richieste lavorative contraddittorie fra loro".

Chiarezza del ruolo

Per valutare la chiarezza del ruolo sono stati creati 2 item valutati su una scala Likert a 7 punti (da 1 "Completamente in disaccordo" a 7 "Completamente d'accordo"). Un esempio di item è "So esattamente quali sono le mie responsabilità".

Interviste

Per quanto riguarda la parte qualitativa dello studio, i ricercatori coinvolti sono stati quattro. Ogni sede è stata assunta in carico da un ricercatore che ha preso contatto con il Direttore e condotto con lui un colloquio esplorativo al fine di individuare e/o confermare le ipotesi da esplorare con le successive interviste ai docenti, raccogliere informazioni sul livello organizzativo degli istituti coinvolti e concordare una procedura per il coinvolgimento dei docenti nelle successive fasi di ricerca. Per ogni sede è stato intervistato un campione di docenti corrispondente a circa il 10% degli insegnanti impiegati, eterogeneo per sesso, età, anzianità di servizio, materia insegnata e percentuale d'impiego. Le interviste ai docenti sono state condotte seguendo una modalità semi-strutturata, ossia una organizzazione logica per aree nelle quali la sequenza e la formulazione delle domande non sono definite in modo completo a priori, ma si definiscono seguendo il corso del parlato dell'intervistato.

Le aree toccate nelle interviste ai docenti sono state sette:

1. introduzione all'argomento;
2. informazioni generali (riassunto della storia professionale e descrizione della condizione attuale: percorso formativo, che cosa insegna, da quanto tempo, da quanto tempo lavora nella sede, che impiego ha, quanti giorni è a scuola, com'è la sede);
3. aspetti generali sul clima di sede (valutazione sintetica del clima e esplorazione di dimensioni specifiche);
4. la vita di sede e le dimensioni relative al contratto psicologico (aspetti / caratteristiche della sede che determinano il clima, aspetti fisici della sede, caratteristiche della convivenza, interazioni con colleghi e direzione, compiti specifici svolti);
5. situazione individuale (valutazione della propria condizione con esempi, livello di motivazione, esplorazione delle condizioni di salute);
6. relazioni (esplorazione delle relazioni con colleghi e direzione, livello di partecipazione alla vita di sede, esplicitazione dei fattori di stress o disagio presenti, esplicitazione della presenza di fattori protettivi, in caso vi siano stati momenti di difficoltà identificazione delle risorse che sono state attivate siano esse interne o esterne, esplorazione della situazione familiare);
7. conclusione (bilancio generale riguardo a sé e alla sede, richiesta di eventuali integrazioni).

4 Risultati della Fase 1

4.1 Nota metodologica

Questa fase della ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario a tutta la popolazione dei docenti delle scuole pubbliche del Canton Ticino.

Hanno risposto al questionario 2754 docenti (il 52.9% della popolazione dei docenti nell'anno scolastico 2013/14). Buona parte dei docenti era rappresentata da donne (61%). L'età media dei partecipanti era di 44.34 anni (SD = 10.37); il 26.5% aveva un'età compresa fra 22 e 36 anni, il 45.6% fra 37 e 52 anni e il 27.9% oltre i 53 anni. Per le suddette variabili le proporzioni sono analoghe a quelle della popolazione di riferimento.

Il 53.9% dei docenti era sposato, il 33.5% era celibe/nubile, la restante parte del campione si divideva fra separati/divorziati (10.4%), vedovi (1%) ed in unione domestica registrata (1.1%). Il 52.5% ha dichiarato di avere figli a carico.

L'anzianità di servizio media era di 18.07 anni (SD = 11.83); il 26.9% del campione aveva meno di 8 anni di anzianità di servizio, il 25% fra 9 e 16 anni, il 23.3% fra 17 e 28 anni, ed il 24.8% fra 29 e 45 anni. Il 35% dei rispondenti insegnava alle scuole comunali, il 28% alle scuole medie, il 12% alle scuole superiori, il 22% alle scuole professionali ed il 2% nel settore dell'insegnamento speciale. L'11.5% lavorava a una percentuale inferiore al 50%, il 30.3% lavorava con percentuale compresa fra il 51% e l'80%, il 58.2% lavorava con percentuale superiore all'81%.

La maggioranza dei soggetti (71.7%) aveva lo statuto di "nominato", mentre il 22.1% lo statuto di "incaricato". Fra chi ha risposto al questionario, vi era inoltre una percentuale di docenti (6.2%) con incarico limitato. Infine, la quasi totalità dei docenti era in possesso di un titolo di abilitazione all'insegnamento (90.4%).

Per quanto riguarda le scuole professionali, medie e medie superiori, il numero dei partecipanti suddivisi secondo il loro ruolo è mostrato nella Tabella 2.

Tabella 2: Distribuzione dei docenti che hanno compilato il questionario secondo il ruolo, nelle scuole professionali, medie e medie superiori

Settore scolastico	SP	SM	SMS
Direttore	5	25	6
Vicedirettore	14	29	9
Membro del Consiglio di Direzione	36	55	12
Docente	595	731	325
Collaboratore/altra Funzione	87	24	8

Nello specifico delle scuole professionali, 340 partecipanti erano impiegati in una scuola a tempo pieno, 238 nella formazione duale, 123 in una scuola specializzata superiore e 203 in una scuola di maturità professionale.

Infine, per quanto riguarda le scuole comunali, l'ambito di lavoro, il ruolo e l'occupazione specifica dei docenti delle scuole comunali che hanno risposto al questionario sono riassunti nella Tabella 3.

Tabella 3: Numero dei partecipanti secondo ambito di lavoro, ruolo e occupazione specifica, scuole comunali

Ambito	n
Scuola dell'infanzia	251
Scuola elementare	710
Ruolo	n
Direttore	11
Docente responsabile	93
Docente	904
Occupazione specifica	n
Docente titolare	566
Docente di sostegno pedagogico	43
Docente di materie speciali	96

Per le analisi relative a questa prima raccolta dati sono stati calcolati:

- l'alpha di Cronbach per ognuna delle scale utilizzate: indica una buona affidabilità della scala quando è superiore a .60;
- la media delle risposte su una data scala per ogni docente: indica il livello, su ogni specifico costrutto, al quale si situa il docente. La media è calcolata sulle risposte date dai docenti ai singoli item (domande) che compongono la scala. Per le analisi, il valore di ogni soggetto non è tuttavia mai utilizzato individualmente, bensì unitamente alle medie rilevate da ogni soggetto nel campione;
- l'ANOVA: è un'analisi che permette di valutare se la media delle risposte date in sottogruppi del campione (in questo caso nei quattro settori scolastici) è significativamente diversa tra un sottogruppo (settore) e l'altro.

Per le due scale di misura del burnout (burnout lavorativo e burnout legato agli studenti), lo stesso autore che le ha ideate (Kristensen et al., 2005) sconsiglia il ricorso a punteggi normativi per l'interpretazione dei risultati, ribadendo che le due scale servono piuttosto a descrivere un insieme di soggetti ed a comparare aspetti fra loro diversi per studiare il burnout, ma non ad effettuare letture diagnostiche.

Su un piano teorico si tratta quindi di considerare come il burnout non si possa descrivere in termini di "acceso/spento", "presente/assente", quanto piuttosto di un continuum che va da una condizione di completo benessere (presenza di risorse ed energie nello svolgimento del proprio lavoro) ad una condizione, all'estremo opposto, di totale esaurimento di tali energie e quindi, in ultima analisi, di inabilità allo svolgimento del lavoro. Ricordiamo che il concetto di benessere è collegato all'assenza di stress nel momento in cui si definisce lo stress come risultante di un rapporto di coerenza / incoerenza fra le richieste del contesto e le risorse che l'individuo ritiene di avere a disposizione (Jones & Bright, 2001).

È doveroso ricordare che la condizione di burnout di per sé non esiste in modo stabile nel tempo, a patto che non si sia raggiunto un "punto di rottura" oltre il quale le possibilità di recupero sono molto basse. Inoltre, nel processo che conduce verso l'incapacità di lavorare, la persona passa attraverso delle gradualità crescenti di burnout (Maslach, 1981), che hanno come esito l'inabilità lavorativa, salvo vengano poste in essere strategie di compensazione o azioni di prevenzione individuali o organizzative.

Sul piano pratico, quindi, oltre che quantificare i casi che sono all'apice del processo di esaurimento delle energie, e che, verosimilmente, richiedono un intervento o azioni di prevenzione terziaria (Messineo & Messineo, 2000), è di rilevanza cruciale l'identificazione di quei soggetti che non sono ancora "in burnout", ma mostrano livelli di esaurimento al di sopra di una certa soglia. Si tratta di quei casi che, se non

adeguatamente sostenuti, potrebbero sfociare in un totale esaurimento delle energie fisiche e psichiche e, in ultima analisi, nell'incapacità a continuare a svolgere il proprio lavoro.

Con questo intento, per le scale di burnout si è scelto di applicare la seguente procedura per l'individuazione dei soggetti al di sopra della "soglia di vigilanza":

- le risposte sono state organizzate su una scala da 0 a 4, dove 0 è il punteggio minimo (di frequenza o di intensità) e 4 il punteggio massimo;
- 3 e 4 sono stati considerati come punteggi soglia per individuare valori di burnout elevati: se un docente ha risposto 3 o 4 (spesso/sempre; abbastanza/molto) ad almeno 3 domande della scala di burnout lavorativo, viene classificato come "burnout lavorativo elevato"; se ha risposto 3 o 4 (spesso/sempre) ad almeno 2 domande della scala burnout legato agli studenti, viene classificato come "burnout legato agli studenti elevato".

Sono stati considerati con valori di burnout lavorativo elevati i soggetti che molto frequentemente hanno risposto affermativamente a domande come "Si sente sfinito alla fine di una giornata lavorativa?" o "La mattina, al pensiero di un'altra giornata lavorativa da affrontare, si sente già esausto?" o "È frustrato dal suo lavoro?". Ugualmente, sono stati considerati con elevato burnout legato agli studenti i soggetti che hanno risposto molto frequentemente in modo affermativo a domande come "Trova frustrante lavorare con gli studenti?" o "Lavorare con gli studenti esaurisce le sue energie?".

Per indagare l'associazione tra costrutti (scale) sono stati calcolati l'indice di correlazione di Pearson (r) e la sua significatività p . Il valore assoluto di r varia da 0 a 1: maggiore è il valore e più forte è l'associazione tra le due variabili considerate. Il segno (+/-) indica il tipo di associazione, positiva o negativa. Il valore è significativo quando p è minore di .05, ciò significa che non è imputabile al caso con il 95% della probabilità.

L'indice di correlazione di Spearman (ρ) è stato utilizzato in alternativa a quello di Pearson, nel caso in cui una delle due variabili fosse dicotomica, permettesse cioè una risposta sì/no, come nel caso di alcune variabili socio-demografiche (es.: sesso).

Le analisi di correlazione sono state svolte sia sul campione globale dei docenti, sia per ognuno dei quattro sottogruppi (settori).

È stata infine svolta un'analisi di regressione lineare gerarchica, che permette di valutare l'effetto di una variabile su un'altra, tenendo fisso l'effetto delle variabili inserite precedentemente alla stessa.

4.2 I livelli di burnout nei docenti: risultati sul totale campione

Sul totale dei rispondenti, il 20.1% si situa al di sopra della soglia di vigilanza per quanto riguarda il burnout lavorativo generale, e il 15.1% per quanto riguarda il burnout legato alla relazione con gli studenti (Figura 1).

Nella quota (20%) di soggetti che riportano livelli elevati di burnout lavorativo, vi sono:

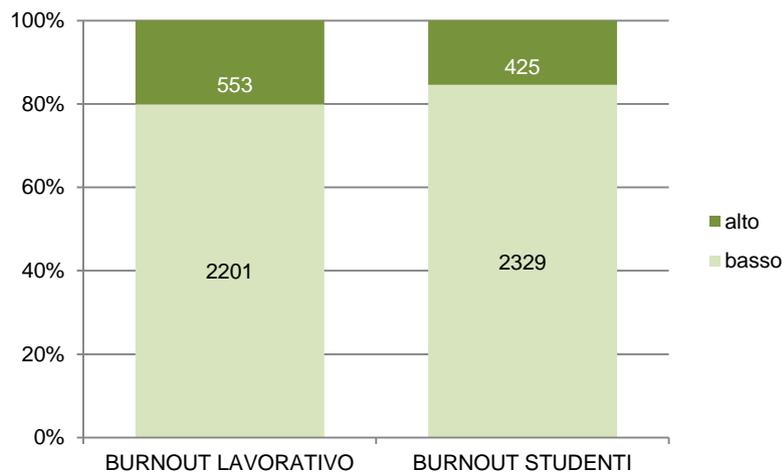
- il 6% di soggetti che mostra livelli di burnout elevati su quasi tutti (almeno 6 su 7) gli aspetti che descrivono la condizione di burnout;
- il 36% di soggetti che mostra livelli di burnout sulla maggior parte (4 o 5) degli aspetti che descrivono il burnout;
- il 58% che si trova su quella che è stabilita come soglia di attenzione, riportando sintomi di burnout ad alta frequenza o intensità su alcuni (3) aspetti che caratterizzano il lavoro.

Sul totale dei rispondenti vi sono quindi 31 docenti (1.1%) che riportano sintomi di gravità elevata di burnout, 198 docenti (7.2%) che manifestano sintomi di gravità media e 324 docenti (11.8%) che manifestano sintomi di intensità lieve.

Per quanto riguarda invece il burnout legato alla relazione con gli studenti, nella quota (15%) di docenti che raggiunge livelli importanti di burnout vi sono:

- 45 soggetti (10.6% di 425, l'1.6% sul totale campione) che riportano sintomi di gravità elevata.
- 153 soggetti (il 36% di 425, il 5.5% sul totale campione) che riportano sintomi di gravità media;
- 227 soggetti (il 53.4% di 425, l'8.2% sul totale campione) che riportano sintomi lievi;

Figura 1: Livelli di burnout lavorativo e burnout legato agli studenti, 2013/14



I soggetti che si trovano contemporaneamente in una condizione di burnout lavorativo e di burnout legato alla relazione con gli studenti al di sopra della soglia di attenzione, sono 270, il 9.8% del totale campione. Di questi, 14 persone, corrispondenti allo 0.5% del totale, riportano sintomi gravi su entrambe le dimensioni di burnout.

Tabella 4: n. di docenti per livelli di burnout lavorativo e di burnout legato agli studenti, 2013/2014

	BURNOUT STUDENTI BASSO	BURNOUT STUDENTI ALTO	TOTALE
BURNOUT LAVORATIVO BASSO	2046	155	2201
BURNOUT LAVORATIVO ALTO	283	270	553
TOTALE	2329	425	2754

4.2.1 Confronti per settore scolastico

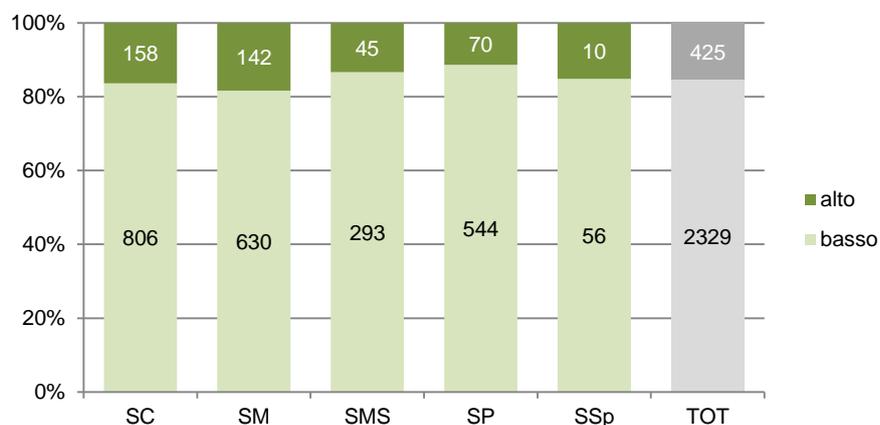
Il burnout lavorativo è più elevato per i docenti delle scuole comunali e delle scuole medie, mentre è più basso per i docenti delle scuole medie superiori (Figura 2). Sono statisticamente significative le differenze osservate fra scuole comunali e scuole medie superiori e fra scuole comunali e scuole professionali.

Figura 2: Livelli di burnout lavorativo per settore scolastico, 2013/14



Il burnout legato agli studenti è più elevato per i docenti delle scuole medie e delle scuole comunali (Figura 3). Le differenze osservate fra scuole comunali e scuole professionali e fra scuole medie e scuole professionali sono statisticamente significative.

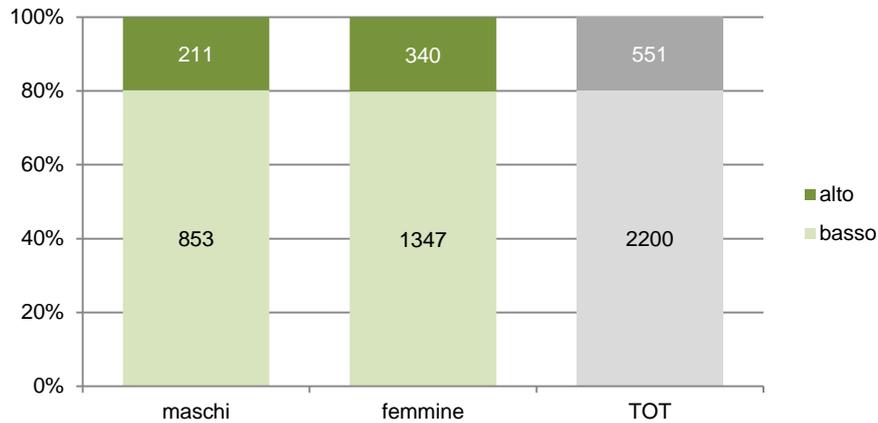
Figura 3: Livelli di burnout legato agli studenti dei docenti per settore scolastico, 2013/14



4.2.2 Confronti per sesso

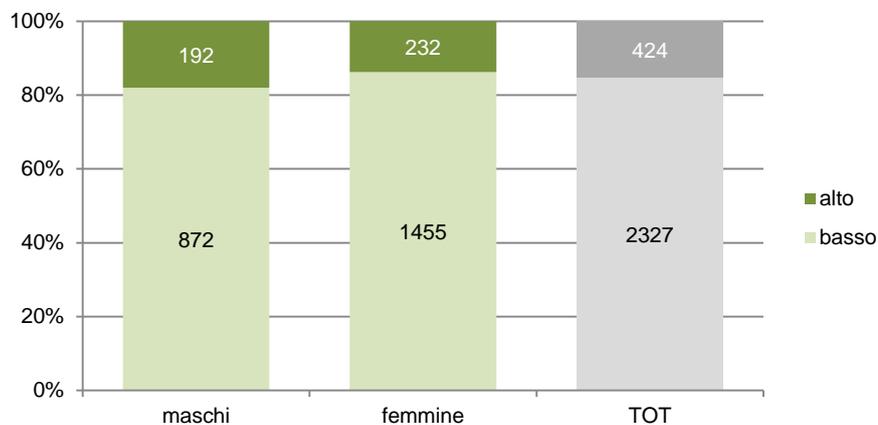
In termini percentuali (Figura 4) non si osservano differenze marcate fra maschi e femmine per quanto riguarda il burnout lavorativo, anche se questo è leggermente più presente fra i maschi che fra le femmine. Le differenze osservate non sono, infatti, statisticamente significative.

Figura 4: Livelli di burnout lavorativo dei docenti per sesso, 2013/14



Il burnout legato agli studenti è più frequentemente osservato nei maschi rispetto che nelle femmine (Figura 5). La differenza osservata è statisticamente significativa.

Figura 5: Livelli di burnout legato agli studenti per sesso, 2013/14

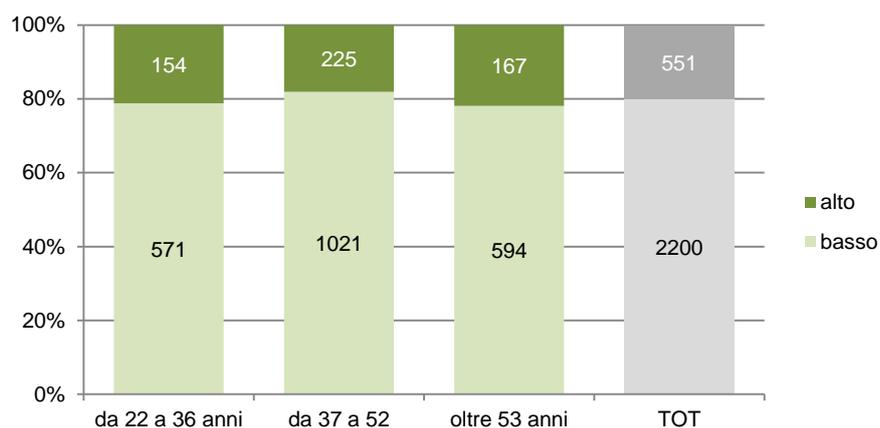


4.2.3 Confronti per fasce di età

Non si osservano particolari differenze nella distribuzione dei docenti con burnout lavorativo elevato fra le diverse fasce di età: in tutti e 4 i sotto-campioni, la quota di docenti con burnout lavorativo elevato è circa il 20% (Figura 6).

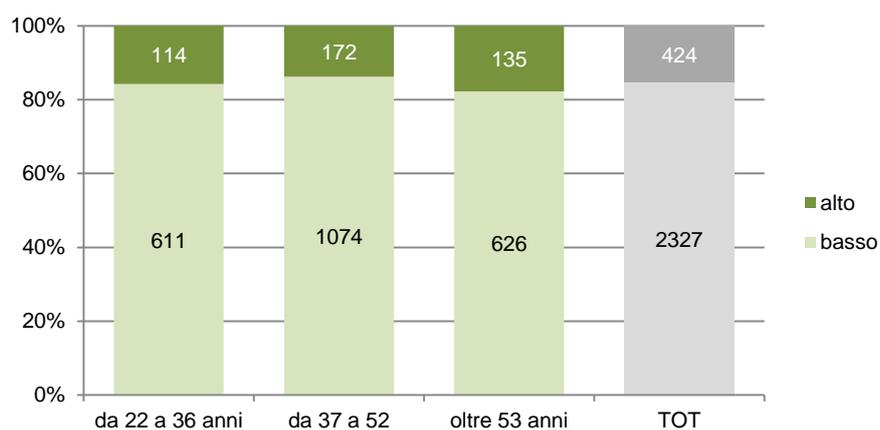
Nel sotto-campione dei docenti della fascia d'età intermedia (35-72 anni), la percentuale è di poco inferiore rispetto agli altri sotto-campioni. Le differenze osservate non sono tuttavia statisticamente significative.

Figura 6: Livelli di burnout lavorativo dei docenti per fasce di età, 2013/14



Come per il burnout lavorativo, anche per il burnout legato agli studenti (Figura 7) le percentuali più basse si osservano nella fascia di età intermedia (37-52 anni), sebbene le differenze osservate non siano statisticamente significative.

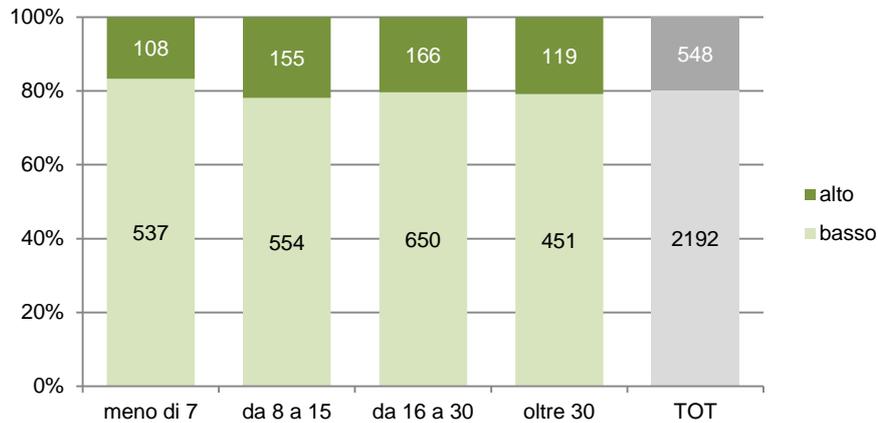
Figura 7: Livelli di burnout legato agli studenti per fasce di età, 2013/14



4.2.4 Confronti per anzianità di servizio

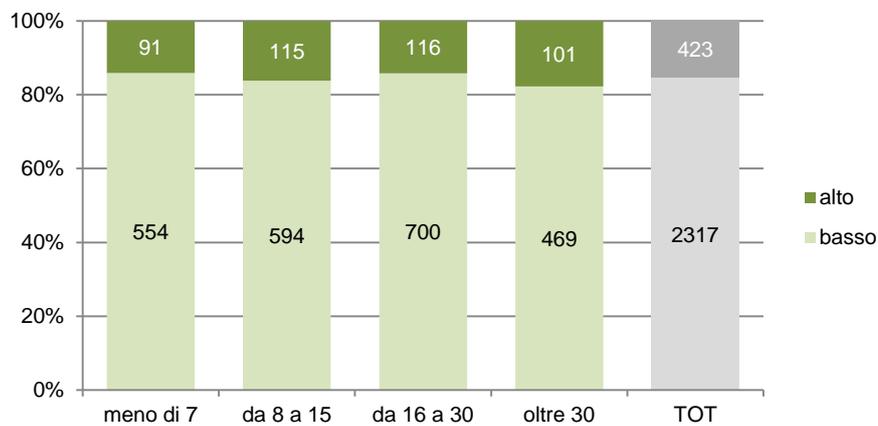
Nella fascia 8-15 anni e nella fascia oltre 30 anni di anzianità si osserva una percentuale lievemente maggiore di docenti con burnout lavorativo elevato (Figura 8). Le differenze non sono tuttavia statisticamente significative.

Figura 8: Livelli di burnout lavorativo per anzianità di servizio, 2013/14



Come per il burnout lavorativo, anche per il burnout legato agli studenti, percentuali maggiori di docenti con livelli elevati di burnout si osservano nella fascia oltre i 30 anni di anzianità e nella fascia 8-15 anni (Figura 9). Anche in questo caso le differenze non sono statisticamente significative.

Figura 9: Livelli di burnout legato agli studenti per anzianità di servizio, 2013/14



4.2.5 Confronti per percentuale di impiego

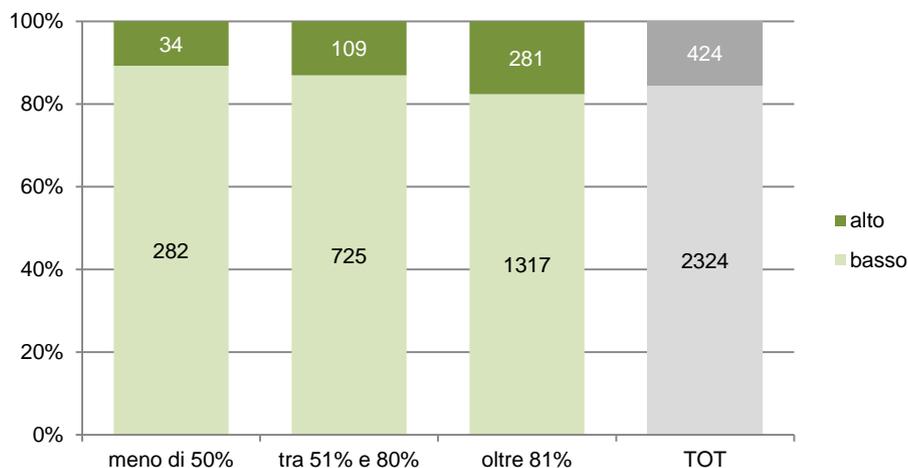
L'incidenza del burnout lavorativo è maggiore fra i docenti che lavorano con percentuali d'impiego superiori all'80% (Figura 10). Le differenze osservate con i docenti che lavorano meno del 50% sono statisticamente significative.

Figura 10: Livelli di burnout lavorativo per percentuale di impiego, 2013/14



Il burnout legato agli studenti è meno frequente fra i docenti che lavorano in percentuale inferiore al 50% e tra il 51% e l'80% (Figura 11). Le differenze osservate tra i docenti che lavorano meno del 50% e fra il 51% e l'80% sono statisticamente significative.

Figura 11: Livelli di burnout legato agli studenti per percentuale di impiego, 2013/14



4.3 Livelli di burnout nei docenti: risultati per settore scolastico

4.3.1 Scuole comunali

Nel settore delle scuole comunali, per quanto riguarda il burnout lavorativo, fra i docenti maschi vi è una percentuale maggiore di soggetti con livelli elevati di burnout (Tabella 4), anche se le differenze con le femmine non sono statisticamente significative.

Lo stesso si osserva per il burnout legato agli studenti: il 26.7% dei docenti maschi mostra livelli elevati di burnout legato alla relazione con gli studenti, mentre tra le femmine questa percentuale è del 13.8%, più bassa della media (16.4%). La differenza in questo caso è statisticamente significativa.

Tabella 4: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole comunali, per sesso, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per sesso	
	basso	alto
maschi	72.8%	27.2%
femmine	77.9%	22.1%
totale docenti SC	76.9%	23.1%
	BURNOUT STUDENTI - % per sesso	
	basso	alto
maschi	73.3%	26.7%
femmine	86.2%	13.8%
totale docenti SC	83.6%	16.4%

Nei confronti per fascia d'età, percentuali maggiori di docenti con burnout lavorativo e burnout legato agli studenti elevato si osservano fra i docenti più anziani (Tabella 5). Le differenze osservate non sono statisticamente significative, ad eccezione di quelle relative al burnout legato agli studenti.

Tabella 5: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole comunali, per fasce di età, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	77.5%	22.5%
da 37 a 52	78.7%	21.3%
oltre 53 anni	73.0%	27.0%
totale docenti SC	76.9%	23.1%
	BURNOUT STUDENTI - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	85.0%	15.0%
da 37 a 52	88.0%	12.0%
oltre 53 anni	75.8%	24.2%
totale docenti SC	83.7%	16.3%

Il burnout lavorativo (Tabella 6) è più frequentemente rilevato fra i docenti di scuola elementare (24.2%); tale percentuale è di poco superiore alla media dei docenti delle scuole comunali (23.1%), mentre è più marcata la differenza con i docenti di scuola dell'infanzia (20.3%). Le differenze osservate non sono statisticamente significative.

Tabella 6: Burnout lavorativo e burnout degli studenti dei docenti delle scuole comunali, per ambito, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per ambito	
	basso	alto
scuola dell'infanzia	79.7%	20.3%
scuola elementare	75.8%	24.2%
totale docenti SC	76.9%	23.1%
	BURNOUT STUDENTI - % per ambito	
	basso	alto
scuola dell'infanzia	86.9%	13.1%
scuola elementare	82.4%	17.6%
totale docenti SC	83.6%	16.4%

Sono osservabili alcune differenze anche in relazione al ruolo professionale occupato (Tabella 7).

Per quanto la ridotta numerosità dei soggetti considerati (n=11) non consenta di generalizzare rispetto alla popolazione di riferimento, fra i Direttori che hanno compilato il questionario la presenza del burnout lavorativo è più bassa rispetto ai docenti ed ai docenti responsabili¹⁰, oltre che rispetto alla media del sotto-campione.

Per quanto riguarda invece il burnout legato agli studenti, i più interessati dal problema sono i docenti responsabili: il 22.6% di essi mostra sintomi di burnout legato agli studenti elevato contro il 18.2% dei Direttori e il 16.4% dei docenti.

Tabella 7: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole comunali per ruolo, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per ruolo	
	basso	alto
direttore	81.8%	18.2%
docente responsabile	79.6%	20.4%
docente	76.4%	23.6%
totale docenti SC	76.9%	23.1%
	BURNOUT STUDENTI - % per ruolo	
	basso	alto
direttore	81.8%	18.2%
docente responsabile	77.4%	22.6%
docente	83.6%	16.4%
totale docenti SC	83.6%	16.4%

¹⁰ I docenti responsabili sono docenti che svolgono anche compiti gestionali nelle sedi dove non è presente un Direttore / una Direttrice.

I docenti titolari sono più esposti a burnout lavorativo (26.1%) ed al burnout legato agli studenti (19.4%) rispetto agli altri (Tabella 8). Nessuna delle differenze osservate è statisticamente significativa, ad eccezione di quella osservata fra docenti titolari e docenti di materie speciali in relazione al burnout lavorativo.

Tabella 8: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole comunali, per occupazione specifica, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per occupazione specifica	
	basso	alto
docente titolare	73.9%	26.1%
docente di sostegno pedagogico	74.4%	25.6%
docente di materie speciali	86.5%	13.5%
totale docenti SC	76.9%	23.1%
	BURNOUT STUDENTI - % per occupazione specifica	
	basso	alto
docente titolare	80.6%	19.4%
docente di sostegno pedagogico	90.7%	9.3%
docente di materie speciali	88.5%	11.5%
totale docenti SC	83.6%	16.4%

4.3.2 Scuole medie

Alle scuole medie, il burnout legato agli studenti è più elevato presso i docenti uomini (Tabella 9): fra loro, il 20.9% mostra livelli elevati di burnout legato agli studenti, contro il 16.5% delle docenti donne. Non si osservano differenze rilevanti per quanto riguarda il burnout lavorativo.

Tabella 9: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole medie, per sesso, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per sesso	
	basso	alto
maschi	78.2%	21.8%
femmine	79.7%	20.3%
totale docenti SM	79.1%	20.9%
	BURNOUT STUDENTI - % per sesso	
	basso	alto
maschi	79.1%	20.9%
femmine	83.5%	16.5%
totale docenti SM	81.7%	18.3%

Per quanto riguarda l'età (Tabella 10), i docenti più giovani (22-36 anni), sono maggiormente interessati sia dal burnout lavorativo che dal burnout legato agli studenti. Le differenze osservate non sono statisticamente significative.

Tabella 10: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole medie per fasce di età, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	76.0%	24.0%
da 37 a 52	81.0%	19.0%
oltre 53 anni	79.6%	20.4%
totale docenti SM	79.1%	20.9%
	BURNOUT STUDENTI - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	79.6%	20.4%
da 37 a 52	81.3%	18.8%
oltre 53 anni	84.1%	15.9%
totale docenti SM	81.5%	18.5%

4.3.3 Scuole medie superiori

Nel sotto-campione di docenti delle scuole medie superiori, gli uomini con burnout lavorativo elevato (16.7%) sono in quota maggiore rispetto alle donne (15.4%) (Tabella 11).

Le differenze fra i due gruppi per quanto riguarda il burnout legato agli studenti sono invece minime. Nessuna delle differenze osservate è statisticamente significativa.

Tabella 11: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole medie superiori, per sesso, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per sesso	
	basso	alto
maschi	83.3%	16.7%
femmine	86.3%	13.7%
totale docenti SMS	84.6%	15.4%
	BURNOUT STUDENTI - % per sesso	
	basso	alto
maschi	86.5%	13.5%
femmine	87.0%	13.0%
totale docenti SMS	86.7%	13.3%

Differenze in base all'età si osservano per il burnout lavorativo, in quota maggiore presso i docenti più giovani (Tabella 12).

Non si osservano invece differenze rilevanti per quanto riguarda il burnout legato agli studenti. Le differenze osservate non sono statisticamente significative.

Tabella 12: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole medie superiori, per fasce di età, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	83.3%	16.7%
da 37 a 52	84.1%	15.9%
oltre 53 anni	86.1%	13.9%
totale docenti SMS	84.6%	15.4%
	BURNOUT STUDENTI - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	86.1%	13.9%
da 37 a 52	87.2%	12.8%
oltre 53 anni	86.1%	13.9%
totale docenti SMS	86.6%	13.4%

4.3.4 Scuole professionali

Anche alle scuole professionali, fra i docenti maschi è presente una percentuale più elevata di docenti con livelli di burnout legato agli studenti elevato (12.5% contro il 10% delle donne, Tabella 13). Le differenze non sono tuttavia statisticamente significative. Non si osservano poi differenze per quanto riguarda il burnout lavorativo.

Tabella 13: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole professionali, per sesso, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per sesso	
	Basso	alto
maschi	84.1%	15.9%
femmine	82.5%	17.5%
totale docenti SP	83.4%	16.6%
	BURNOUT STUDENTI - % per sesso	
	Basso	alto
maschi	87.5%	12.5%
femmine	90.0%	10.0%
totale docenti SP	88.6%	11.4%

In relazione all'età, sono i docenti più anziani (oltre i 53 anni) a mostrare livelli più elevati di burnout lavorativo e burnout legato agli studenti (rispettivamente: 21.6% e 13.7%).

Le differenze osservate non sono tuttavia statisticamente significative.

Tabella 14: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole professionali, per fasce di età, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % fasce di per età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	88.7%	11.3%
da 37 a 52	85.0%	15.0%
oltre 53 anni	78.4%	21.6%
totale docenti SP	83.4%	16.6%
	BURNOUT STUDENTI - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	94.4%	5.6%
da 37 a 52	88.7%	11.3%
oltre 53 anni	86.3%	13.7%
totale docenti SP	88.6%	11.4%

4.3.5 Scuole speciali

I risultati che riguardano le scuole speciali sono da leggere considerando la ridotta numerosità del campione dei rispondenti (n=66), composto per la quasi totalità da docenti donne (n=61), che risultano anche maggiormente interessate dal problema del burnout lavorativo. Il burnout legato agli studenti è invece più elevato fra i docenti uomini; quest'ultima è l'unica differenza statisticamente significativa fra quelle osservate.

Tabella 15: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole speciali, per sesso, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per sesso	
	basso	alto
maschi	90.9%	9.1%
femmine	78.2%	21.8%
totale docenti Scuole Speciali	80.3%	19.7%
	BURNOUT STUDENTI - % per sesso	
	basso	alto
maschi	63.6%	36.4%
femmine	89.1%	10.9%
totale docenti Scuole Speciali	84.8%	15.2%

I docenti più giovani mostrano percentuali maggiori di burnout (lavorativo e studenti) elevato (Tabella 16). Le differenze osservate non sono statisticamente significative.

Tabella 16: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole speciali, per fasce di età, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	78.3%	21.7%
da 37 a 52	85.2%	14.8%
oltre 53 anni	84.6%	15.4%
totale docenti Scuole Speciali	82.5%	17.5%
	BURNOUT STUDENTI - % per fasce di età	
	basso	alto
da 22 a 36 anni	82.6%	17.4%
da 37 a 52	85.2%	14.8%
oltre 53 anni	92.3%	7.7%
totale docenti Scuole Speciali	85.7%	14.3%

Fra i docenti delle scuole speciali, chi lavora nel primo ciclo ha maggiori problemi di burnout lavorativo. Il burnout legato agli studenti incontra invece un'incidenza maggiore fra chi lavora nel terzo ciclo. Le differenze osservate non sono tuttavia statisticamente significative.

Tabella 17: Burnout lavorativo e burnout legato agli studenti dei docenti delle scuole speciali, per ciclo, 2013/14

	BURNOUT LAVORATIVO - % per ciclo	
	basso	alto
primo ciclo	66.7%	33.3%
secondo ciclo	92.9%	7.1%
terzo ciclo	81.0%	19.0%
quarto ciclo	100.0%	0.0%
totale docenti Scuole Speciali	80.3%	19.7%
	BURNOUT STUDENTI - % per ciclo	
	basso	alto
primo ciclo	86.7%	13.3%
secondo ciclo	92.9%	7.1%
terzo ciclo	76.2%	23.8%
quarto ciclo	90.9%	9.1%
totale docenti Scuole Speciali	84.8%	15.2%

4.4 Burnout, variabili individuali e variabili organizzative

Fra gli indicatori di benessere considerati in questa prima fase dello studio, vi è anche la soddisfazione di vita. Inoltre, tra le variabili associate a burnout e soddisfazione di vita, sono state considerate altre variabili: il carico di lavoro percepito (negativamente associato al benessere), il supporto percepito da parte dei colleghi e l'identificazione organizzativa (positivamente associati al benessere). Infine, è stata utilizzata la scala dell'ottimismo come misura di una variabile individuale di benessere soggettivo. Le scale utilizzate si sono rivelate affidabili con valori dell'alpha di Cronbach situati tra .78 e .89. Di seguito sono esposte le differenze per settore relative ai livelli mostrati dai docenti su queste variabili.

Soddisfazione di vita

I docenti delle scuole professionali ottengono un punteggio medio più elevato ($M=5.37$) sulla scala della soddisfazione di vita, rispetto ai docenti delle scuole medie ($M=5.20$) e delle scuole medie superiori ($M=5.18$). Le differenze osservate sono statisticamente significative ($p < .05$).

Carico di lavoro

Il carico di lavoro percepito è più basso alle scuole comunali ($M=2.68$) rispetto alle scuole medie superiori ($M=2.88$), così come alle scuole professionali ($M=2.75$), rispetto alle scuole medie superiori. Alle scuole speciali il punteggio medio sul carico di lavoro percepito ($M=2.28$) è più basso rispetto a tutti gli altri settori. Le differenze osservate sono statisticamente significative ($p < .05$).

Supporto dei colleghi

Il supporto dei colleghi è maggiormente percepito alle scuole comunali ($M=3.83$) rispetto alle scuole medie ($M=3.69$), alle scuole superiori ($M=3.65$) e alle scuole professionali ($M=3.67$). Alle scuole speciali invece il punteggio medio ($M=4.20$) è più elevato rispetto a tutti gli altri settori. Le differenze osservate sono statisticamente significative ($p < .05$).

Identificazione organizzativa

Il punteggio medio sulla scala dell'identificazione organizzativa alle scuole comunali ($M=3.70$) è più elevato rispetto alle scuole medie ($M=3.57$) e alle scuole medie superiori ($M=3.51$). Le differenze osservate sono statisticamente significative ($p < .05$).

Per valutare in che misura le variabili esaminate sono collegate le une alle altre in modo statisticamente significativo sono state inoltre condotte delle analisi di correlazione (Tabella 18). Tutte e due le misure del burnout (burnout lavorativo e burnout legato agli studenti) sono correlate negativamente con la soddisfazione di vita, con l'ottimismo, con il supporto dei colleghi e con l'identificazione organizzativa, e positivamente con il carico di lavoro percepito. Inoltre le suddette variabili sono correlate fra loro: l'ottimismo è correlato positivamente con il supporto dei colleghi e negativamente con il carico di lavoro; il supporto dei colleghi è correlato positivamente con l'identificazione organizzativa; l'identificazione organizzativa è correlata positivamente con la soddisfazione di vita.

Per quanto riguarda la relazione fra le variabili socio-demografiche e le misure di burnout e di benessere organizzativo, si osserva come:

- il sesso femminile è positivamente correlato con il supporto dei colleghi e negativamente con il carico di lavoro;
- l'età e l'anzianità di servizio sono negativamente correlate con il supporto dei colleghi, e positivamente correlate con il burnout legato agli studenti;
- la presenza di figli a carico è negativamente correlata con il supporto da parte dei colleghi e positivamente correlata con la soddisfazione di vita;

- la percentuale lavorativa è positivamente correlata con l'identificazione lavorativa, il burnout legato agli studenti e il burnout lavorativo, e lo è negativamente con la soddisfazione di vita;
- lo statuto di nominato si associa positivamente al carico di lavoro, al burnout legato agli studenti e lavorativo e negativamente al supporto dei colleghi e alla soddisfazione di vita;

Tutte queste correlazioni sono in ogni caso molto deboli ($\rho < .11$), seppur significative.

Tabella 18: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche e di benessere

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Sesso	-											
2 Età	-.15***	-										
3 Figli a carico	-.08***	.22**	-									
4 Anzianità di servizio	-.03	.84**	.18***	-								
5 Percentuale lavorativa	-.18***	-.08***	-.21***	-.01	-							
6 Statuto	-.01	.28***	.10***	.39***	.17***	-						
7 Ottimismo	.02	.02	.06**	.01	-.04*	-.03	-					
8 Carico di lavoro	-.08***	.03	-.01	.00	.11***	.10***	-.18***	-				
9 Supporto colleghi	.10***	-.10***	-.05**	-.06**	-.02	-.09***	.22***	-.20***	-			
10 Identificazione organizzativa	.03	-.05*	.01	-.02	.06**	.02	.08***	.01	.25***	-		
11 Soddisfazione di vita	.02	-.03	.10***	-.01	-.08***	-.04*	.48***	-.29***	.24***	.15***	-	
12 Burnout legato agli studenti	-.02	.06**	.01	.10**	.05*	.14***	-.28***	.33***	-.22***	-.11***	-.37***	-
13 Burnout lavorativo	.01	-.00	-.03	.03	.10***	.13***	-.36***	.54***	-.27***	-.07***	-.49***	.70***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$; Sesso: 0=maschio, 1=femmina; Figli a carico: 0=no, 1=si; Percentuale lavorativa: 0=<80%, 1=>80%; Statuto: 0=incaricato, 1=nominato.

Per valutare l'effetto delle diverse variabili individuali e organizzative sul benessere, misurato in termini di burnout (lavorativo e legato alla relazione con gli studenti) e di soddisfazione di vita, sono state svolte tre distinte analisi di regressione lineare gerarchica (Tabella 19).

Sesso, anzianità di servizio, figli a carico, percentuale di lavoro e statuto lavorativo sono state inserite in un primo step in quanto considerate variabili di controllo¹¹; l'ottimismo è stato aggiunto in un secondo step, e le variabili legate al contesto lavorativo sono state aggiunte in un terzo step.

L'analisi di regressione mostra un elevato potere esplicativo dell'ottimismo sulle tre scale, in particolare esso spiega il 12% della varianza del burnout lavorativo e il 22% della varianza della soddisfazione di vita.

Un elevato carico di lavoro percepito predice in particolare il burnout lavorativo, ma contribuisce anche a spiegare il burnout legato agli studenti e, negativamente, la soddisfazione di vita.

Ugualmente significativo, ma in senso inverso, è l'apporto del supporto da parte dei colleghi sulle scale del burnout. Esso ha invece un effetto positivo sulla soddisfazione di vita.

Più elevati livelli di identificazione organizzativa risultano infine predire significativamente minori livelli di burnout lavorativo e legato agli studenti e una più elevata soddisfazione di vita.

Il modello testato (completo dei tre step) contribuisce a spiegare il 38% della varianza del burnout lavorativo, il 19% della varianza del burnout legato agli studenti, e il 30% della varianza della soddisfazione di vita¹².

¹¹ Le variabili di controllo sono variabili controllate statisticamente in modo che l'effetto delle variabili inserite successivamente non sia in parte imputabile ad esse.

¹² Ciò significa, ad esempio, che se il burnout lavorativo aumenta di 1 punto, una certa parte (0.38, più di un terzo) di tale aumento è determinato dalle variabili esaminate, mentre la restante parte (0.62) è spiegata da altri fattori.

Tabella 19: Regressione gerarchica per predire burnout e soddisfazione di vita

	Burnout lavorativo β	Burnout legato agli studenti β	Soddisfazione di vita β
<i>Step 1</i>			
Sesso	0.08*	0.01	-0.01
Anzianità di servizio	0.00	0.07***	-0.02
Figli a carico	-0.01	0.00	0.08***
Percentuale lavorativa	.05**	0.00	-0.03
Statuto	.06***	0.08***	0.00
<i>Step 2</i>			
Ottimismo	-0.25***	-0.21***	0.42***
<i>Step 3</i>			
Carico di lavoro	0.47***	0.26***	-0.20***
Supporto dei colleghi	-0.12***	-0.10***	0.09***
Identificazione organizzativa	-0.03*	-0.07***	0.09***
R2 Step 1	0.03***	0.02***	0.02***
Δ R2 Step 2	0.12***	0.08***	0.22***
Δ R2 Step 3	0.24***	0.09***	0.07***
R2 totale	0.39***	0.19***	0.31***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$; i valori β riportati sono quelli relativi allo Step 3.

4.5 Sintesi dei risultati della fase 1

In sintesi, dalle analisi effettuate in questa prima fase è emerso quanto segue.

Circa il 20% dei docenti si situa al di sopra della soglia di vigilanza per quanto riguarda il burnout lavorativo generale; una quota inferiore (15% circa), è a rischio di manifestare sintomi di burnout legato agli studenti.

Fra coloro che si trovano al di sopra della soglia di vigilanza per il burnout lavorativo, che sono circa 550 docenti, pochi (il 6%, 31 docenti) manifestano marcatamente i sintomi di una condizione di burnout lavorativo, una quota più elevata mostra livelli di burnout importanti, ma non gravi (36%, 198 docenti) e ancora di più sono coloro che si situano al di sopra della soglia di vigilanza, ma con sintomi poco gravi (58%, 324 docenti).

Una distribuzione analoga si osserva per il burnout legato agli studenti.

I docenti che riportano contemporaneamente livelli elevati di burnout lavorativo e di burnout legato agli studenti sono 270, il 9% del totale campione.

Il burnout lavorativo è più elevato presso i docenti delle scuole comunali; fra questi, i docenti di materie speciali si dichiarano significativamente meno affaticati dei loro colleghi docenti titolari. Anche il burnout legato agli studenti è più elevato presso i docenti delle scuole comunali.

Chi ha un impiego superiore all'80% ha più probabilità di mostrare sintomi di burnout lavorativo oltre la soglia di vigilanza.

I docenti delle scuole medie presentano livelli di burnout legato agli studenti significativamente superiori rispetto ai colleghi degli altri settori.

Il burnout legato agli studenti è inoltre più elevato presso gli uomini. Ciò si conferma in particolare per i docenti delle scuole comunali e per i docenti delle scuole speciali: nel sotto-campione di docenti delle scuole comunali, il burnout legato agli studenti è più elevato presso i docenti uomini e presso i docenti più anziani (età > 53). Anche nel sotto-campione dei docenti delle scuole speciali, il burnout legato agli studenti è più elevato presso i docenti maschi.

Entrambe le misure del burnout sono positivamente correlate con le variabili età e anzianità di servizio e con il carico di lavoro percepito, e negativamente correlate con il supporto dei colleghi e con l'identificazione organizzativa. Queste ultime variabili organizzative sono, a loro volta, correlate fra loro.

Infine, per quanto riguarda le variabili di benessere / soddisfazione di vita e ottimismo, esse sono negativamente correlate con il carico di lavoro percepito e positivamente correlate con il supporto dei colleghi e con l'identificazione organizzativa.

5 Risultati della Fase 2

5.1 Nota metodologica

Questa seconda fase ha previsto la somministrazione di un questionario e lo svolgimento di 144 interviste con i docenti delle scuole comunali, medie, medie superiori e professionali.

La somministrazione dei questionari ha avuto luogo nei mesi di febbraio e dicembre 2015 e ha coinvolto 676 docenti in totale. L'età media dei partecipanti era di 44.53 (SD = 10.27), con un'età lavorativa media di 15.7 anni (SD = 11.49). Un po' più della metà dei docenti era di genere femminile (55.5%), poco più della metà aveva figli (50.7%) e una buona parte (85.8%) era impiegato con una percentuale lavorativa uguale o superiore al 50%. Il 18% era attivo presso le scuole comunali, il 18.3% presso le scuole medie, il 29.3% presso le scuole medie superiori e il 34.3% presso le scuole professionali.

Le unità di analisi per gli studi di caso (le sedi scolastiche) sono state individuate in accordo con i capi ufficio dei diversi settori secondo criteri tali da poter replicare l'eterogeneità geografica e dimensionale delle sedi sul territorio.

Una tale procedura di individuazione del campione non avrebbe garantito la generalizzabilità dei risultati all'intera popolazione, ma avrebbe consentito di formulare ipotesi forti sulla relazione fra i risultati ottenuti nel campione e i risultati potenzialmente ricavabili dalla popolazione. Tuttavia, il comportamento di partecipazione delle sedi all'indagine è stato molto eterogeneo fra sedi e fra settori, mettendo in evidenza una notevole varianza nella rispondenza fra i diversi istituti. Questo obbliga a considerare la presenza di un *bias* dei rispondenti che potrebbe limitare ulteriormente la possibilità di generalizzare i risultati del campione all'intera popolazione di riferimento.

Ad ogni modo è possibile confermare l'utilità dei dati raccolti in questa seconda fase di indagine e formulare un'ipotesi forte circa la generalizzabilità dei risultati ottenuti alla popolazione di riferimento, e ciò per diversi motivi. Innanzitutto il campione è da considerarsi numericamente adeguato, sia in riferimento alle variabili esaminate sia in riferimento alla popolazione generale. In secondo luogo è stata verificata la distribuzione delle variabili di interesse nel campione, e si può confermare che essa rientra nei criteri di accettabilità nella quasi totalità dei casi (vedi tabella 21). Infine, i risultati ottenuti in questa seconda fase di indagine sono coerenti e in linea con quelli ottenuti nella prima rilevazione condotta sull'intera popolazione dei docenti.

Per quanto riguarda i costrutti considerati in questa seconda fase dello studio, oltre al burnout lavorativo e al burnout legato agli studenti, sono stati considerati quali indicatori di benessere un'elevata soddisfazione di vita e lavorativa, un elevato grado di salute generale e un elevato grado di ottimismo.

Inoltre, tra i costrutti associati a questi, sono stati considerati il carico di lavoro percepito e i conflitti di ruolo (negativamente associati al benessere), il supporto percepito da parte dei colleghi, il giudizio sulle proprie relazioni con i colleghi e con la direzione dell'istituto, l'identificazione organizzativa, la chiarezza del proprio ruolo, la percezione di autoefficacia lavorativa e il grado di autonomia e innovatività percepite (positivamente associati al benessere). Si ricorda che ogni costrutto è stato misurato tramite una specifica scala che includeva più item (domande).

I dati emersi dai questionari sono stati analizzati dapprima nel loro insieme, sia per valutare l'affidabilità delle scale utilizzate per misurare i costrutti soggiacenti, sia per calcolare il livello al quale si situano i docenti e le correlazioni fra le variabili esaminate.

Per queste analisi sono stati calcolati:

- l'alpha di Cronbach: indica una buona affidabilità della scala quando è superiore a .60;
- la media delle risposte su una data scala per ogni docente: indica il livello, su ogni specifico costrutto, al quale si situa il docente. La media è calcolata sulle risposte date dai docenti ai singoli item (domande) che compongono la scala. Per le analisi il valore di ogni soggetto non è tuttavia mai utilizzato individualmente bensì unitamente alle medie rilevate da ogni soggetto nel campione;
- l'asimmetria e la curtosi: indicano che le risposte su una data scala sono distribuite secondo la curva normale quando sono uguali o inferiori a 1;

- i percentili: permettono di sapere il valore sotto il quale si trova una certa percentuale delle risposte date sulle scale utilizzate. Ad esempio, il 20° percentile è il valore sotto il quale si trovano il 20% delle medie di risposta emerse dai docenti;
- l'ANOVA: è un'analisi che permette di valutare se la media delle risposte date in sottogruppi del campione (in questo caso nei quattro settori scolastici) è significativamente diversa tra un sottogruppo (settore) e l'altro;
- l'indice di correlazione di Pearson (r) tra costrutti (o scale) e la sua significatività p . Il valore di r varia da 0 a 1, maggiore è il valore e più forte è l'associazione tra le due variabili considerate. Il segno (+/-) indica il tipo di associazione, positiva o negativa. Il valore è significativo quando p è minore di .05: ciò significa che la correlazione osservata non è imputabile al caso con il 95% della probabilità. L'indice di correlazione di Spearman (ρ) è stato utilizzato in alternativa a quello di Pearson nel caso in cui una delle due variabili fosse dicotomica, permettesse cioè una risposta sì/no, come nel caso di alcune variabili socio-demografiche (es.: sesso). Quest'analisi è stata svolta sia sul campione globale dei docenti, sia per ognuno dei quattro sottogruppi (settori).

Come descritto nel paragrafo 3.2.2, per quanto riguarda la parte qualitativa dello studio, i ricercatori coinvolti sono stati quattro. Ogni sede è stata assunta in carico da un ricercatore che ha preso contatto con il Direttore e condotto con lui un colloquio esplorativo al fine di individuare e/o confermare le ipotesi da esplorare con le successive interviste ai docenti, raccogliere informazioni sul livello organizzativo degli istituti coinvolti, e concordare una procedura per il coinvolgimento dei docenti nelle successive fasi di ricerca. Le interviste ai docenti sono state condotte seguendo una modalità semi-strutturata, ossia un'organizzazione logica per aree nelle quali la sequenza e la formulazione delle domande non sono definite in modo completo a priori, ma si definiscono seguendo il corso del parlato dell'intervistato.

Le aree toccate nelle interviste ai docenti sono state sette:

1. introduzione all'argomento;
2. informazioni generali (riassunto della storia professionale e descrizione della condizione attuale: percorso formativo, cosa insegna, da quanto, da quanto lavora nella sede, che impiego ha, quanti giorni è a scuola, com'è la sede);
3. aspetti generali sul clima di sede (valutazione sintetica del clima e esplorazione di dimensioni specifiche);
4. la vita di sede (aspetti/caratteristiche della sede che determinano il clima, aspetti fisici della sede, caratteristiche della convivenza, interazioni con colleghi e direzione, compiti specifici svolti);
5. situazione individuale (valutazione della propria condizione con esempi, livello di motivazione, esplorazione delle condizioni di salute);
6. relazioni con i colleghi (esplorazione delle relazioni con colleghi e direzione, livello di partecipazione alla vita di sede, esplicitazione dei fattori di stress o disagio presenti, esplicitazione della presenza di fattori protettivi, in caso vi siano stati momenti di difficoltà identificazione delle risorse che sono state attivate siano esse interne o esterne, esplorazione della situazione familiare);
7. conclusione (bilancio generale riguardo a sé e alla sede, richiesta di eventuali integrazioni).

Le interviste sono state audio-registrate e in seguito trascritte integralmente. Una volta trascritte sono state analizzate secondo una procedura di analisi del contenuto svolta con il supporto del software ATLAS.ti. Da un punto di vista generale l'analisi del contenuto consiste in una serie di operazioni svolte su di un corpus informativo, volte a individuare al suo interno caratteristiche tali da poterne restituire una sintesi che ne mantenga il contenuto.

Riassumendo, l'analisi del contenuto è una tecnica di ricerca finalizzata alla descrizione obiettiva, sistematica e quantitativa del contenuto manifesto di una comunicazione (Berelson, 1952, p. 18, tr. aut).

Sono state condotte 144 interviste con un campione di docenti attivi con sede di servizio in 24 scuole (6 scuole comunali, 6 scuole medie, 6 scuole medie superiori, e 6 scuole professionali).

Di questi, 45 insegnavano alle scuole comunali (30 femmine, età media di 44 anni), 23 alle scuole medie (16 femmine, età media di 46.7 anni), 37 alle scuole medie superiori (17 femmine, età media di 46 anni) e 39 alle scuole professionali (17 femmine, età media di 48.2 anni) (vedi Tabella 20).

Tabella 20: Intervistati per settore e sesso

SETTORE	Maschi	Femmine	Totale
Scuole comunali	15	30	45
Scuole medie	7	16	23
Scuole medie superiori	20	17	37
Scuole professionali	22	17	39
Totale	64	80	144

5.2 Burnout, indicatori di benessere e relazione con variabili individuali e organizzative

Nei paragrafi che seguono vengono proposti i risultati emersi dalle analisi condotte sui dati raccolti tramite i questionari e dalle analisi condotte sulle interviste individuali. Per quanto riguarda i risultati relativi ai questionari, i valori che verranno riportati attengono al totale campione, mentre i valori per ogni settore scolastico delle variabili correlate agli indicatori di benessere saranno riportati qualora la differenza si sia rivelata significativamente diversa tra i settori.

5.2.1 Risultati relativi ai questionari

Nella Tabella 21 sono riportati il numero totale dei rispondenti (n), l'alpha di Cronbach, la media, la deviazione standard, l'asimmetria e la curtosi per ogni scala esaminata, sul totale del campione. L'affidabilità delle scale è supportata da valori alpha superiori al .66 per tutte le scale. La distribuzione delle risposte segue la curva normale per quasi tutte le scale, con l'eccezione di quelle della salute generale, dell'autoefficacia e della chiarezza del ruolo (il valore della curtosi/asimmetria è maggiore a 1).

Tabella 21: N, alpha di Cronbach, valore media, deviazione standard, asimmetria e curtosi rilevati per ogni scala sul totale del campione

	n	alpha	Media	SD	Asimmetria		Curtosi	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	SE	Stat.	SE
Burnout lavorativo	628	.85	2.27	0.68	.536	.098	-.077	.195
Burnout legato agli studenti	631	.82	1.99	0.68	.560	.097	-.344	.194
Soddisfazione lavorativa	637	.84	3.44	0.42	-.564	.097	.880	.193
Soddisfazione di vita	673	.88	5.19	0.99	-.618	.094	.279	.188
Salute generale	632	.81	1.40	0.35	-.617	.097	1.124	.194
Autoefficacia	638	.86	3.06	0.41	-.097	.097	1.521	.193
Ottimismo	668	.80	2.71	0.58	-.172	.095	.137	.189
Carico di lavoro	664	.85	2.86	0.65	.113	.095	.110	.189
Supporto dei colleghi	664	.87	3.63	0.77	-.431	.095	.265	.189
Autonomia	644	.67	3.11	0.34	.257	.096	-.312	.192
Relazione con la direzione	652	.94	3.16	0.68	-.934	.096	.573	.191
Relazione con i colleghi	661	.91	3.14	0.64	-.694	.095	.561	.190
Conflitti di ruolo	659	.86	3.65	1.37	.105	.095	-.575	.190
Chiarezza del ruolo	659	.92	6.06	0.90	-1.514	.095	4.256	.190
Innovatività	631	.92	3.51	0.95	-.636	.097	.191	.194

Per quanto riguarda il burnout lavorativo e il burnout legato agli studenti, su una scala da 1= "non mostra mai sintomi di burnout" a 5 = "mostra spesso sintomi di burnout", il 75% dei docenti ha dato risposte uguali o inferiori rispettivamente a 2.71 e 2.50, quindi si situa ben al di sotto del valore centrale (=3) della distribuzione teorica, indicando tendenzialmente bassi livelli di burnout. Questi risultati sono in linea con quelli emersi nella fase 1 di questa ricerca.

Sulla base dei criteri già utilizzati per il primo questionario, sono stati individuati sulle scale del burnout i valori al di sopra dei quali si considerano i soggetti a maggiore rischio di burnout (come descritto nel paragrafo 4.1).

Dall'analisi è emerso che circa l'11% dei docenti che hanno compilato il questionario si situa al di sopra della soglia di vigilanza per quanto riguarda i sintomi di burnout.

Di questi, una quota minima (14%, 10 docenti) mostra sintomi gravi di esaurimento fisico ed emotivo, il 37% (27 docenti) evidenzia sintomi di gravità media, e il 49% (36 docenti) manifesta sintomi di gravità lieve di esaurimento fisico ed emotivo.

Per quanto riguarda il burnout legato agli studenti, il 9.5% dei docenti si situa al di sopra della soglia di vigilanza, mostrando sintomi di rischio o effettiva presenza di burnout. Di questi, solo il 5% (di fatto 3 docenti) mostra sintomi gravi di esaurimento legato al contatto con gli studenti, il 41% (26 persone) sintomi di gravità media ed il 55% (35 docenti) sintomi di gravità lieve.

I docenti che mostrano contemporaneamente valori elevati di burnout lavorativo e burnout legato agli studenti sono 30 su 676, il 4% del totale campione.

La differenza con i risultati della prima fase, dove invece il 20% dei docenti risultava a rischio burnout, potrebbe essere rintracciata in una auto-selezione dei rispondenti in migliori condizioni di salute psico-fisica: il comportamento di rispondenza osservato nelle sedi ha confermato la presenza di una resistenza, in alcuni casi, da parte dei docenti e delle direzioni a sottoporsi all'indagine in corso. Potrebbe aver giocato un ruolo anche un effetto di ridondanza.

Inoltre, è possibile che fra le sedi selezionate ve ne fossero alcune considerate a priori come casi emblematici di *best practices* e altre, all'opposto, come casi più problematici. È possibile che proprio nelle sedi selezionate perché più "critiche", i Direttori e i docenti abbiano adottato delle strategie di "ritiro" che hanno portato molti docenti a eludere la ricerca, evitando sia i questionari sia le interviste. Questo consente di formulare un'ipotesi interpretativa su alcuni risultati in apparenza dissonanti, come ad esempio la scarsa significatività di molte delle correlazioni osservate fra le variabili presso il sotto-campione di docenti delle scuole medie. In tale settore, infatti, la rispondenza da parte delle sedi è stata molto eterogenea fra una sede e l'altra.

Sebbene anche per la selezione dei docenti intervistati abbiamo osservato un effetto di autoselezione dei docenti più positivamente disposti verso la ricerca (e quindi, verosimilmente, meno reticenti ad esporre eventuali situazioni problematiche), laddove possibile abbiamo completato il quadro informativo attraverso le interviste individuali. Ad ogni modo, utilizzando come termine di confronto i risultati di altre ricerche condotte sul burnout dei docenti sia in Svizzera sia in altri contesti, riteniamo più attendibile il dato osservato con il primo questionario somministrato (20% dei docenti a rischio burnout).

Per tutte le scale e per ogni settore scolastico sono state calcolate media (M) e deviazione standard (SD); i risultati sono riportati nella tabella 22.

Tabella 22. Media e deviazione standard per ogni scala, per settore

	SC		SM		SMS		SP	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Burnout lavorativo	2.32	0.76	2.32	0.53	2.32	0.66	2.17	0.70
Burnout legato agli studenti	2.08	0.74	2.11	0.60	1.93	0.64	1.93	0.71
Soddisfazione lavorativa	3.47	0.41	3.48	0.46	3.43	0.39	3.41	0.44
Soddisfazione di vita	5.07	1.05	5.33	0.93	5.13	0.99	5.23	0.99
Salute generale	17.04	4.44	16.50	3.83	17.27	3.81	16.26	4.51
Autoefficacia	3.08	0.45	2.98	0.42	3.04	0.39	3.10	0.41
Ottimismo	2.69	0.57	2.75	0.49	2.65	0.59	2.74	0.61
Carico di lavoro	2.79	0.65	2.76	0.55	3.01	0.66	2.84	0.67
Supporto dei colleghi	3.80	0.72	3.74	0.69	3.55	0.80	3.56	0.81
Autonomia	3.20	0.32	3.08	0.28	3.16	0.33	3.02	0.37
Relazione con la direzione	3.26	0.55	3.47	0.51	3.10	0.72	2.97	0.72
Relazione con i colleghi	3.22	0.63	3.23	0.59	3.03	0.68	3.13	0.64
Conflitti di ruolo	3.76	1.29	3.56	1.36	3.73	1.39	3.58	1.41
Chiarezza del ruolo	6.18	0.73	5.90	1.00	5.97	0.92	6.17	0.89
Innovatività	3.83	0.75	3.74	0.85	3.37	0.95	3.33	1.04

La soddisfazione di vita su una scala da 1 = "completamente insoddisfatto" a 7 = "completamente soddisfatto" è stata valutata positivamente (con livelli pari o superiori a 4) da almeno il 75% dei docenti che ritengono quindi di essere da "abbastanza" a "completamente" soddisfatti della loro vita fino a quel momento.

Per quanto riguarda la salute psicofisica misurata tramite la scala di salute generale, da 0 = "più in salute del solito" a 3 = "molto meno in salute del solito", più del 50% dei docenti ritiene di essere "più in salute del solito" (con livelli uguali o inferiori al valore neutro di 1.50); meno del 5% dei docenti riporta importanti sintomi di malessere psicofisico (valori superiori a 2 = "meno/molto meno in salute del solito").

Sulla scala dell'ottimismo che permette valori tra 0 = "pessimista" e 4 = "ottimista", solo il 10% dei docenti ha un livello pari o inferiore a 2, cioè il valore neutrale che indica il cut-off tra pessimismo e ottimismo; il restante 90% si situa quindi su valori che indicano un certo grado di ottimismo.

Per quanto concerne questi indicatori di benessere non sono state rilevate differenze significative fra i settori.

Riguardo l'autoefficacia percepita, su una scala da 1 = "per niente efficace" a 4 = "molto efficace", meno del 10% dei docenti riporta livelli di autoefficacia percepita uguale o inferiore al valore neutrale (=2.50). Ciò significa che il 90% dei docenti ritiene di essere "abbastanza" o "molto" efficace.

Almeno la metà dei docenti percepisce un carico di lavoro da mai a solo qualche volta eccessivo, su di una scala da 1 = "non sente mai di avere un carico di lavoro eccessivo" a 5 = "sente sempre di avere un carico di lavoro eccessivo". Rispetto alle differenze fra settori scolastici, è emerso che i docenti delle scuole medie superiori si situano sulla scala del carico di lavoro percepito ad un livello medio significativamente più elevato ($m=3.01$) rispetto ai colleghi delle scuole comunali ($m=2.79$), medie ($m=2.76$) e professionali ($m=2.84$).

Per quanto concerne la percezione di chiarezza del ruolo, su una scala da 1 = "per niente chiaro" a 7 = "del tutto chiaro", praticamente tutti i docenti hanno dato risposte sopra il valore neutrale (= 4): secondo i docenti il loro ruolo è pertanto da "abbastanza" a "del tutto" chiaro. La distribuzione delle risposte è chiaramente asimmetrica sul versante positivo, ossia i docenti hanno perlopiù risposto di sapere con chiarezza quali sono i loro compiti lavorativi e le loro responsabilità. L'unica differenza significativa fra la media rilevata nei diversi settori è emersa fra il settore professionale ($m=6.17$) e le scuole medie ($m=5.90$).

Relativamente ai conflitti di ruolo, su una scala da 1 = "per niente conflittuali" a 7 = "del tutto conflittuali", almeno la metà dei docenti si situa a livelli inferiori al valore neutrale (= 4) indicando una percezione piuttosto positiva rispetto a questa variabile. Non si sono inoltre rilevate differenze significative fra i settori scolastici.

Su di una scala da 1 = "del tutto autonomo" a 4 = "per niente autonomo", quasi la totalità dei docenti indica livelli di autonomia superiori al valore neutrale (= 2.5) riportando quindi di essere "piuttosto" o "decisamente" autonomi nel loro lavoro. Si rileva un grado di autonomia percepita significativamente maggiore presso le scuole comunali ($m=3.20$) rispetto alle scuole medie ($m=3.08$) e professionali ($m=3.02$), e minore tra queste ultime e le scuole medie superiori ($m=3.16$).

Per quanto riguarda l'innovatività, su una scala da 1 = "per niente innovativa" a 5 = "del tutto innovativa", almeno il 25% dei docenti si situa sotto il valore neutrale (= 3) indicando pareri da del tutto a piuttosto negativi rispetto al grado d'innovatività promossa nel loro istituto. Almeno il 50% dei docenti percepisce tuttavia il proprio istituto come "abbastanza favorevole all'innovazione". I valori medi riscontrati sono paragonabili fra le scuole comunali ($m=3.83$) e le scuole medie ($m=3.74$) e fra le scuole professionali ($m=3.33$) e le scuole medie superiori ($m=3.37$).

Una scala specifica ha permesso di valutare la qualità percepita dal docente rispetto alla relazione con il direttore del suo istituto, su una scala da 1 = "per niente soddisfatto" a 4 = "del tutto soddisfatto". Almeno il 75% dei docenti si situa sopra il valore neutrale ed è quindi "abbastanza" o "del tutto" soddisfatto della sua relazione col direttore. La media rilevata presso i docenti delle scuole professionali ($m=2.97$) è significativamente inferiore rispetto a quella rilevata presso i docenti delle scuole comunali ($m=3.26$) e delle scuole medie ($m=3.47$), e quest'ultima è significativamente più elevata rispetto a quella rilevata presso i docenti delle scuole medie superiori ($m=3.10$).

Nel questionario due scale hanno permesso di valutare la qualità delle relazioni con i colleghi.

Nella prima, il grado di supporto percepito da parte dei colleghi era valutato su una scala da 1 = "non ho mai supporto" a 5 = "ricevo sempre supporto". Più del 75% dei docenti dà giudizi sopra il valore neutrale (= 3), ritiene cioè di ricevere "spesso" o "sempre" supporto da parte dei colleghi. Per quanto riguarda le

differenze emerse fra settori, si nota che i docenti delle scuole comunali ($m=3.80$) si sentono in media più supportati dai colleghi rispetto ai docenti delle scuole medie superiori ($m=3.55$) e professionali ($m=3.56$).

Un'altra scala ha indagato la qualità della relazione con i colleghi in termini di scambio e fiducia professionali. Su una scala da 1 = "per niente soddisfatto" a 4 = "del tutto soddisfatto", in linea con quanto rilevato anche con l'altra scala del supporto, almeno il 75% dei docenti dà risposte positive e si ritiene dunque "abbastanza" o "del tutto" soddisfatto della relazione con i colleghi. Tra settori, l'unica differenza è emersa fra la media rilevata presso i docenti delle scuole medie ($m=3.23$) e quelli delle scuole medie superiori ($m=3.03$). Questi ultimi, rispetto ai colleghi delle scuole medie, valutano infatti come mediamente meno positiva la relazione con i colleghi. In linea con quanto già rilevato precedentemente, i docenti delle scuole medie superiori sembrano percepire di avere relazioni meno positive con i loro colleghi rispetto, in particolare, ai docenti delle scuole obbligatorie.

5.2.2 Relazione fra variabili organizzative e burnout

Per valutare la significatività e l'importanza dell'associazione fra indicatori di benessere (bassi livelli di burnout e alti livelli di salute psicofisica, di soddisfazione di vita e lavorativa e di ottimismo) e le variabili sociodemografiche e organizzative sono state calcolate delle correlazioni. Nella Tabella 23 sono riportate le correlazioni sul totale del campione. Negli Allegati 1-4 sono riportate le correlazioni per ogni settore scolastico.

L'autoefficacia percepita del docente si associa positivamente e in grado da moderato a elevato con tutti gli indicatori di benessere presso tutti i docenti (r tra $-.26$ e $.67$), all'infuori dei docenti di scuola media presso i quali l'autoefficacia non sembra associarsi significativamente alla salute generale ($r = -.05$) e al burnout lavoro-correlato ($r = -.15$) ed è significativamente, main grado soltanto limitata associata al burnout legato agli studenti ($r = -.18$) e all'ottimismo ($r = .19$).

L'autonomia lavorativa non si associa significativamente con entrambe le dimensioni del burnout, tranne che nei docenti delle scuole professionali, dove l'associazione è negativa e moderata ($r = -.25$ con il burnout lavorativo e $-.21$ con il burnout studenti). L'autonomia si associa invece in modo positivo e significativo alla soddisfazione lavorativa in tutti i settori scolastici, e alla soddisfazione di vita nelle scuole comunali e professionali ($r = .32$ in entrambi i settori). Infine, si associa in modo limitato alla salute generale soltanto presso i docenti delle scuole professionali ($r = -.17$); e in modo da limitato a moderato, in tutti i settori, con l'ottimismo (r tra $.18$ e $.41$).

La percezione di innovatività dell'istituto si associa in modo negativo e moderato al burnout lavorativo in tutti i settori scolastici (r tra $-.22$ e $-.42$) ad eccezione delle scuole medie ($r = -.09$), al burnout legato agli studenti nelle scuole professionali ($r = -.19$) e medie superiori ($r = -.27$), alla soddisfazione lavorativa e di vita in tutti i settori (r tra $-.27$ e $-.37$) tranne che alle scuole comunali e alla salute generale nelle scuole comunali ($r = -.24$) e professionali ($r = -.18$). Infine, essa si associa significativamente e positivamente in tutti i settori all'ottimismo (r tra $.19$ e $.30$). È interessante notare che un elevato grado di innovatività della scuola si associa fortemente ad un'elevata qualità della relazione con la direzione ($r = .71$).

Il carico di lavoro percepito si associa positivamente e in grado elevato con la misura del burnout lavorativo (r tra $.52$ e $.62$) e in grado moderato (r tra $.26$ e $.40$) con la misura del burnout legato agli studenti in tutti i settori scolastici. Il carico di lavoro è inoltre negativamente e moderatamente associato alla soddisfazione lavorativa (r tra $-.26$ e $-.27$) e alla soddisfazione di vita (r tra $-.23$ e $-.45$) presso tutti i settori tranne le scuole medie e moderatamente con la salute generale presso le scuole medie superiori ($r = .27$) e le scuole professionali ($r = .30$). Infine, il carico di lavoro percepito si associa in modo significativo e negativo con l'ottimismo (r tra $-.18$ e $-.30$) in tutti i settori all'infuori delle scuole medie dove la correlazione non è significativa.

La qualità della relazione con il direttore si associa positivamente e in grado da limitato a moderato con le scale di soddisfazione lavorativa (r tra $.31$ e $.45$) e di vita (r tra $.28$ e $.39$) presso tutti i settori; si associa poi positivamente con l'ottimismo (r tra $.23$ e $.33$) e negativamente con le misure del burnout (r tra $-.19$ e $-.44$) presso tutti i settori scolastici all'infuori delle scuole medie, dove la correlazione è nulla. La correlazione è invece da nulla a limitata con la salute generale (r tra $.03$ e $-.20$).

Mentre né il supporto percepito né lo scambio e la fiducia professionali si associano alle misure del burnout nei docenti delle scuole medie, entrambe le dimensioni sono associate alle due misure del burnout in grado moderato nelle scuole medie superiori (r tra $-.21$ e $-.36$) e da limitato a moderato presso le scuole professionali (r tra $-.15$ e $-.34$). L'associazione è invece significativa e moderata solo con il burnout la-

vorativo presso le scuole comunali ($r = -.32$ con il supporto e $-.33$ con lo scambio e la fiducia professionali).

Le misure del supporto e dello scambio e della fiducia fra colleghi si associano poi positivamente e in grado moderato con la soddisfazione lavorativa in tutti i settori scolastici (r tra $.23$ e $.47$), in grado da limitato a moderato con la soddisfazione di vita (r tra $.18$ e $.37$) e con l'ottimismo (r tra $.18$ e $.37$) e in grado da nullo a limitato (tranne nei docenti delle scuole comunali dove è moderato, $r = -.22$ e $-.24$ rispettivamente) con la salute generale.

La percezione di un conflitto a livello di ruolo si associa in grado moderato con entrambe le dimensioni del burnout presso i docenti di tutti i settori scolastici (r tra $.26$ e $.45$). Lo stesso vale per l'associazione con la soddisfazione lavorativa (r tra $-.24$ e $-.31$) e con l'ottimismo (r tra $-.24$ e $-.36$), tranne che nei docenti delle scuole medie, dove essa non risulta significativa. La correlazione di questa variabile con la soddisfazione di vita (r tra $-.15$ e $-.24$) e la salute generale (r tra $.19$ e $.22$) è invece da limitata a moderata in tutti settori, ad eccezione del settore medio, dove non è significativa.

Dall'analisi emerge che la percezione di chiarezza del ruolo si associa negativamente e in grado moderato con entrambe le scale del burnout soltanto presso le scuole professionali ($r = -.31$ con il burnout lavorativo e $-.21$ con il burnout collegato agli studenti). Si associa poi in grado moderato con la soddisfazione lavorativa presso tutti i docenti (r tra $.30$ e $.49$) e in grado moderato con la soddisfazione di vita presso tutti i docenti (r tra $.29$ e $.40$) all'infuori di coloro attivi presso le scuole comunali ($r = .18$, n.s.); e in modo da debole a moderato con l'ottimismo (r tra $.19$ e $.28$) in tutti i settori tranne le scuole medie dove l'associazione non è significativa. L'associazione di questa variabile con la salute generale è invece scarsa o nulla.

Tabella 23: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1 Burnout lavorativo																					
2 Burnout studenti	.64***																				
3 Soddisfazione lavorativa	-.43***	-.39***																			
4 Soddisfazione di vita	-.49***	-.31***	.47***																		
5 Salute psicofisica	.38***	.24***	-.26***	-.31***																	
6 Ottimismo	-.39***	-.28***	.31***	.51***	-.34***																
7 Autoefficacia lavorativa	-.31***	-.33***	.55***	.31***	-.25***	.35***															
8 Autonomia	-.13**	-.14**	.28***	.22***	-.11**	.22***	.34***														
9 Innovatività	-.26***	-.16***	.31***	.27***	-.14**	.22***	.24***	.21***													
10 Carico di lavoro	.58***	.30***	-.21***	-.28***	.24**	-.24***	-.18***	-.12**	-.20***												
11 Qualità della relazione con la direzione	-.26***	-.17***	.36***	.34***	-.11**	.24***	.20***	.14***	.71***	-.22***											
12 Supporto da parte dei colleghi	-.25***	-.14***	.28***	.23***	-.13**	.25***	.19***	.14***	.44***	-.22***	.37***										
13 Qualità della relazione con i colleghi	-.30***	-.13**	.32***	.32***	-.17***	.30***	.15***	.08*	.48***	-.24***	.44***	.74***									
14 Conflitti di ruolo	.40***	.30***	-.24***	-.17***	.19***	-.24***	-.18***	-.11**	-.38***	.39***	-.33***	-.25***	-.28***								
15 Chiarezza di ruolo	-.19***	-.10**	.40***	.30***	-.13**	.22***	.31***	.25***	.25***	-.11**	.25***	.20***	.27***	-.15***							
16 Sesso	.01	-.02	.09*	-.03	-.01	.01	.03	.03	.05	-.07	-.07	.02	-.01	-.03	-.03						
17 Et�	-.04	.00	-.09*	-.05	.02	.04	-.13**	.02	-.06	-.05	-.12**	-.12**	-.01	.09*	.09*	-.08*					
18 Figli a carico	.03	-.00	.03	-.08*	.00	-.09*	.05	.07	-.01	-.08*	.05	.08	-.01	-.02	-.05	.07	-.24***				
19 Percentuale lavorativa	.14**	.11**	.00	-.02	.02	.00	.01	.07	-.04	.12**	.02	.03	-.02	.16**	.10*	-.21**	-.03	.13**			
20 Statuto	.16**	.15**	-.05	-.05	.09*	-.08	-.10*	.14**	-.01	.11**	-.00	-.04	-.06	.21**	.13**	-.05	.25***	-.11**	.30***		

Nota: * p < .05, **p < .01, ***p < .001; Sesso: 0=maschio, 1=femmina; Figli a carico: 0=sì, 1=no; Percentuale lavorativa: 0=<80%, 1=>80%; Statuto: 0=incaricato, 1=nominato.

Rispetto all'associazione fra indicatori di benessere e variabili socio-demografiche, si riscontrano correlazioni deboli, ma significative fra il sesso e la soddisfazione lavorativa e fra l'età anagrafica e la soddisfazione lavorativa. Queste associazioni sono imputabili al sotto-campione dei docenti di scuola media, l'unico nel quale l'associazione è significativa tra età anagrafica e soddisfazione lavorativa ($r=-.26$), ma anche tra età anagrafica e soddisfazione di vita ($r=-.21$). A più elevata età corrispondono livelli più bassi di soddisfazione. Vi è inoltre una debole, ma significativa correlazione fra la presenza di figli e una maggiore soddisfazione di vita e un maggiore ottimismo; anche queste correlazioni sono in parte imputabili al sotto-campione dei docenti di scuola media.

Per valutare l'effetto delle variabili socio-demografiche e organizzative sul burnout lavorativo, il burnout collegato agli studenti, la soddisfazione lavorativa e di vita sono state svolte quattro regressioni gerarchiche, presentate nella Tabella 24.

Le variabili socio-demografiche (sesso, età, figli a carico, percentuale lavorativa e statuto lavorativo) sono state inserite in un primo step, l'ottimismo e l'autoefficacia sono stati inseriti in un secondo step e le variabili organizzative sono state inserite in un terzo step.

Tabella 24: Regressione gerarchica per predire burnout, soddisfazione lavorativa e di vita

	Burnout lavorativo β	Burnout legato agli studenti β	Soddisfazione lavorativa β	Soddisfazione di vita
<i>Step 1</i>				
Sesso	0.05	-0.01	0.10**	-0.03
Età	-0.06	-0.05	-0.02	-0.10**
Figli a carico	0.03	0.00	-0.00	-0.09*
Percentuale lavorativa	0.08*	0.05	-0.01	-0.03
Statuto	0.05	0.06	0.01	0.01
<i>Step 2</i>				
Ottimismo	-0.18***	-0.10*	0.05	0.39***
Autoefficacia	-0.14***	-0.24***	0.41***	0.05
<i>Step 3</i>				
Carico di lavoro	0.43***	0.16***	-0.03	-0.16***
Relazioni con la direzione	-0.04	-0.06	0.23***	0.19***
Supporto dei colleghi	-0.03	-0.01	0.08*	0.01
Autonomia lavorativa	0.02	-0.03	0.05	0.07
Conflitti di ruolo	0.13***	0.16***	-0.04	0.09*
Chiarezza di ruolo	-0.05	0.03	0.19***	0.13***
Innovazione	-0.01	0.07	-0.08	-0.02
R2 Step 1	0.04***	0.03**	0.02	0.01
ΔR^2 Step 2	0.18***	0.13***	0.31***	0.27***
ΔR^2 Step 3	0.24***	0.06***	0.11***	0.08***
R2 totale	0.46***	0.22***	0.44***	0.36***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$; i valori β riportati sono quelli relativi allo Step 3.

Sebbene l'effetto vari di qualche punto, le variabili che hanno un effetto significativo sul burnout lavorativo e sul burnout legato agli studenti sono le stesse, cioè l'ottimismo, l'autoefficacia lavorativa, il carico di lavoro (con un forte effetto soprattutto sul burnout lavorativo) e la presenza di conflitti di ruolo.

Ad avere un effetto sulla soddisfazione lavorativa sono invece il sesso (le donne sono più soddisfatte), l'autoefficacia lavorativa (l'effetto di questa variabile è forte), le buone relazioni con la direzione, il supporto percepito da parte dei colleghi e la chiarezza del ruolo.

Infine, le variabili che hanno un effetto sulla soddisfazione di vita globale sono l'età (i più giovani sono più soddisfatti), la presenza di figli (chi ha figli è più soddisfatto), alti livelli di ottimismo, un minore carico di lavoro percepito, delle buone relazioni con la direzione, la presenza di conflitti di ruolo (in questo caso l'effetto contrario a quanto atteso è dovuto a un probabile effetto di interazione con la variabile del carico di lavoro, togliendo questa variabile dall'equazione i conflitti di ruolo non hanno più effetto) e la chiarezza del ruolo.

5.2.3 Risultati relativi alle interviste

I temi emersi nel corso delle interviste riflettono la struttura della traccia utilizzata per la conduzione, descritta nel paragrafo 5.1. Qui di seguito si riporta quanto, a proposito di tali temi, è emerso come rilevante in relazione al tema del benessere lavorativo dei docenti.

Entrata nella professione

Le ragioni per la scelta professionale e l'entrata nell'insegnamento sono molto differenziate e legate a bisogni e necessità individuali. Nonostante questo, possono essere identificate alcune linee comuni legate anche alle specificità dei cicli di insegnamento. Le ragioni più frequenti che vengono riportate fanno riferimento alla presenza di un desiderio esistente sin da età molto precoci e alla possibilità dell'insegnamento di offrire, rispetto ad altre professioni, spazi più ampi di tempo da dedicare ai propri figli o alla famiglia.

[...] parlavo con un mio amico per altre cose e lui mi dice io da tantissimi anni so che studierò matematica, lui adesso ovviamente ha finito l'UNI è impiegato già da diversi anni, mi dice per me era chiaro, la matematica. Perché per tanti non è chiaro mai niente, invece no no io ero in chiaro già dalla scuola elementare, ed era molto sorpreso perché per me era chiaro da sempre l'insegnamento [94:11].

[...] ritornando sul fatto di lavorare e di avere dei figli a casa, penso che se avessi un altro, io faccio tanto un po' sensi di colpa, se io avessi un altro lavoro probabilmente non lavorerei, perché quando sono in vacanza io sono in vacanza anche loro e questo, e questo è molto, molto importante soprattutto d'estate [127:20].

La scelta di diventare insegnante diventa una scelta che contribuisce a disegnare la rappresentazione che la persona ha di sé. In questa direzione qualsiasi cambiamento del ruolo professionale all'interno del contesto sociale porta ad una modifica anche dell'immagine che la persona ha di sé.

[...] io penso, io personalmente, non trovo perché comunque non è che è cambiato solo il ruolo del docente è cambiato il ruolo di quello che era il parroco, di quello che era, cioè voglio dire la comunità com'era vista una volta dove ognuno aveva un ruolo specifico eh, è cambiata, ma è cambiato in tutti i ruoli no? Cioè, non c'è più questo riconoscimento della, non so il docente, non so il farmacista, o altre professioni no [...] [25:150].

Conciliazione lavoro vita-privata

Il tema della conciliazione lavoro-vita privata è uno dei temi più importanti nella valutazione della qualità della vita sul posto di lavoro. La commissione *Pari Opportunità* ha indicato come sia fondamentale per la qualità della vita dei lavoratori nelle diverse professioni che vi sia una adeguata attività di conciliazione. Questo tema tradizionalmente viene indicato come maggiormente centrale nel caso delle donne alle quali si demandavano i compiti di cura e assistenza relativi alla famiglia. Le ipotesi relative alla relazione tra benessere e conciliazione che sono state formulate sono sostanzialmente tre e appaiono tutte presenti, alternativamente, nelle percezioni dei docenti intervistati. La prima sostiene che le positività in uno dei due ambiti possano compensare eventuali negatività nell'altro, la seconda sostiene che le negatività in un ambito possano contaminare l'altro e la terza che invece vi sia una divisione tra i contesti che impedisce la comunicazione. Nei primi due casi si può dire che si affermi un'influenza reciproca mentre il terzo, attualmente meno sostenuto, sostiene un isolamento dei contesti.

Sebbene alcuni docenti dichiarino di aver scelto la professione docente anche per le migliori possibilità di conciliazione con la vita privata che la professione docente offre in confronto ad altre professioni.

[...] sì, questo è un bel mestiere per quello. Anche perché buona parte del lavoro lo facciamo noi a casa, lo puoi fare quando vuoi. Sei indipendente, puoi stare con la famiglia e lavorare anche quando dormono [146:29;121]

e, soprattutto nelle storie professionali delle docenti donne, proprio col sopraggiungere di esigenze di maggiore attenzione alla sfera della vita privata (nascita di figli), la conciliazione tra lavoro e vita privata viene spesso riportata come difficoltosa.

La possibilità di tempi parziali per poter accudire i figli è un valore importante soprattutto nei primi anni.

[...] ho iniziato ho avuto mia figlia e poi ho iniziato così ho potuto iniziare part time e ho potuto iniziare bellissimo lavorando una mattina alla settimana, allattavo e quindi una mattina alla settimana riuscivo a farlo poi ho aumentato l'anno dopo lavoravo un giorno e mezzo per due anni ho fatto così poi adesso lavoro a tempo pieno così man mano che cresceva mia figlia e io potevo togliermi dalla presenza aumentavo l'orario di lavoro quindi adesso visto che mia figlia ha 20 anni quindi è da un po' che sono a tempo pieno [...] [3:72;31]

Spesso, inoltre, lavorare al 100% viene ritenuto eccessivo rispetto alle possibilità individuali, che vengono collocate a percentuali più basse proprio per preservare un equilibrio con le esigenze della vita extra professionale.

[...] no si fa, si fa, si fa e basta, si fa e se non riesci a fare di giorno perché c'è il bambino lo fai di notte, o ti svegli alle 5, si fa e basta. È giusto che quando sono qua penso alla scuola, ed è giusto che quando sono a casa penso alla casa, a mio figlio. Quindi ho trovato un buon equilibrio, ecco penso che se dovessi aumentare le ore sarebbe, cioè il 50% è un giusto equilibrio [141:19;89].

Intrecciato con una rappresentazione della professione docente come lavoro ad alto livello di responsabilità e quindi a forte coinvolgimento personale, è il fatto che spesso i docenti dicono di fare fatica a isolare le due sfere (lavorativa e privata), con una contaminazione che va in entrambe le direzioni: si portano a casa i pensieri del lavoro (soprattutto quelli che riguardano aspetti personali degli allievi), ma si portano anche i problemi privati in classe.

[...] è vero magari io sono molto stanca però ho la mia bambina a casa, ho mio marito, ho una famiglia felice e quindi questa mi dà molta gioia, quindi va bene, sono stanca, però arrivo a casa che sono contenta di rivederli e ho, ho anche una vita privata molto bella, e quindi secondo me questo è senz'altro positivo [...] [19:51;283].

Allo stesso tempo, però, la contaminazione avviene in tutti i casi, anche quando è di segno positivo. La vita privata, spesso collegata con quella familiare, viene considerata come luogo di compensazione rispetto alla vita professionale e quando c'è una attività professionale esterna all'insegnamento questa viene presentata come fonte di benessere.

[...] è un vantaggio proprio personale nel senso che io faccio altre cose al di fuori della scuola che diciamo dal punto di vista del lavoro mentale fuori dall'orario stesso in cui lo fai è molto più forte che non la scuola stessa... ecco io effettivamente i problemi della scuola o non me li, appunto come dicevo prima non me li porto perché non mi do forse neanche il tempo di darmeli perché ho altre attività che faccio per piacere, che mi occupano molto [...] [122:24;103].

Viceversa, la famiglia, oltre ad essere una risorsa per il recupero delle energie, ha a volte la funzione contraria di essere il luogo della conflittualità, specie in casi di divorzio.

Rappresentazione della professione docente

La rappresentazione che le persone hanno della propria professione ha un impatto sulla soddisfazione che possono trarre dal lavoro stesso. La rappresentazione contiene infatti le aspettative rispetto a quanto potrebbe accadere sul posto di lavoro. Queste si formano in gran parte prima di iniziare a lavorare e in special modo prima di svolgere la professione specifica. Una parte di queste rappresentazioni deve poi trovare una coniugazione con l'esperienza reale che l'individuo vive nel momento in cui attua un confronto con una realtà fattuale. Queste idee, desideri e aspettative entrano a far parte del contratto implicito che il lavoratore sigla, in modo non formale, con il datore di lavoro. Questo contratto contiene quello che il lavoratore si aspetta di dover fare e quello che ritiene di dover ricevere in cambio. Il calcolo dello scambio naturalmente non è esclusivamente sul piano materiale, ma si svolge anche su piani simbolici e relazionali. Quando il contratto viene percepito come violato, il lavoratore tende ad attuare strategie di compensazione rispetto a questa asimmetria.

In generale, la professione docente è comunque vista come una buona alternativa professionale per poter conciliare lavoro e vita privata, che altrimenti, nel caso di altre professioni, non sarebbe possibile. Per alcuni traspare un vissuto di compromesso: poiché fra gli obiettivi di vita compare anche quello di formare una famiglia, si è scelto l'insegnamento, rinunciando ad una professione magari più remunerativa dal punto di vista economico e più promettente in termini di possibilità di carriera.

[...] sì, no a me piace, a me piace, perché, no come dico io tante volte ripenso, perché io ho avuto anche proposte anche in banca e più di una [...] e comunque io ho voluto già insegnare già da prima, avevo anche lavorato in banca quindi mi rendevo conto anche del lavoro che mi aspettava, e però io ho detto no, io sento che la cosa che mi dà più motivazione è l'insegnamento, quindi penso che alla fine ho fatto la scelta giusta, perché a me per esempio la carriera professionale non mi è mai interessata, cioè io ho sempre voluto per dire avere comunque anche una famiglia, avere dei figli [...] magari potevo anche arrivare a, a qualche livello un po' più alto di quello di essere il semplice docente [...] [14:51;161].

Nella rappresentazione maggiormente condivisa, il lavoro che il docente è tenuto a svolgere è limitato alle ore di insegnamento: le ore di lavoro vengono intese come ore di insegnamento in termini esclusivi e le ore legate alla professione in senso lato sono viste come aggiuntive rispetto al proprio ruolo professionale. Ad esempio, una giornata lavorativa lunga trascorsa fuori casa, perché si è partecipato a riunioni, consigli o corsi di aggiornamento è considerata come un lavoro extra.

[...] è un fattore di stress perché vuol dire un'ennesima sera in cui non si arriva a casa prima delle 8. Purtroppo, perché io personalmente adoro la formazione continua. Però capisco se io avessi anche io ancora magari qualche bambino piccolo a casa, o anche solo un marito, accidenti non si può sempre essere in giro, non è possibile, mancano, ecco un mio grande desiderio sarebbe un momento per poter veramente fare, o formazione continua o trovarsi nei gruppi che hanno degli stessi obiettivi, o anche scambio di materiale, scambio di strategie, sì certo tra i miei compiti rientra quello di riunire gruppo di materia una due volte all'anno, lo faccio, però non c'è mai più di metà della gente [...] [4:41;123].

Allo stesso modo, il mercoledì pomeriggio è considerato come un periodo di non lavoro per i docenti delle scuole dell'obbligo. Si lamenta la carenza di tempo, la difficoltà a contenere gli impegni "extra-aula" nella settimana lavorativa, dovendo sforare sul fine settimana.

[...] tantissimo, quest'anno ne abbiamo fatti due, non ce la possiamo fare, cioè nel senso io come mamma dico caspita, ce l'ho fatta però dispiace anche non andarci perché sono cose interessanti però veramente... quasi tutti i mercoledì impegnati, quindi il mercoledì che hai la famiglia a casa e la sera, adesso che abbiamo appunto un teatro da fare, due mostre da fare, anche dopo scuola [...] siamo impegnati con gli allievi e devi preparare tutti i cartelloni, devi tirarli giù mettere le didascalie, fare al computer, poi devi distribuirle ai bambini dopo [...] [67:40;201].

Compiti via via meno legati all'insegnamento, sono percepiti come poco o per nulla pertinenti la professione docente, e pertanto escono facilmente dal perimetro delle mansioni che ci si aspetta di dover ricoprire.

[...] forse, si dimentica che l'attività principale dovrebbe essere quella all'interno della classe, cioè l'obiettivo della scuola dev'essere formare delle persone, trasmettere delle conoscenze, delle competenze, agli alunni, e non tanto per colpa della scuola, ma proprio un po' per come si è evoluta negli ultimi 10-15 anni, molte energie o degli aspetti vengono messi in primo piano quasi rispetto alla formazione [...] [5:8;29].

Questo porta i docenti a essere meno disposti a investire tempo ed energie in attività come correzione, burocrazia, riunioni, formazione, e il tempo ad esse dedicato è considerato sempre meno tempo lavorativo "giusto" e sempre più tempo libero sacrificato al lavoro.

[...] solitamente i momenti sono quelli del mese di novembre dove ci sono i primi consigli di classe, poi le serate con i genitori, giusto sì, poi c'è qualcos'altro, non mi ricordo, forse ogni tanto ci si mette dentro pure qualche plenum, e poi il periodo adesso, adesso quindi inizia a partire già appunto da sabato bon abbiamo gli esami, dopo perché ci sono gli esami orali e gli esami orali magari succede che ci sono, quanti arrivano ad essere? In una giornata magari 16, sì 16 ecco sì, 16 candidati no? È chiaro che lì è pesante perché, ce ne sono 8 la mattina, 8 il pomeriggio, un'ora di pausa per il pranzo e basta, non c'è nemmeno la pausa il mattino e il pomeriggio [...] [23:38;159].

La rappresentazione della professione da parte dei docenti (il sistema di credenze circa le aspettative, i compiti e i ruoli legati alla professione) assume sfumature differenti in funzione della propria biografia professionale e/o della propria configurazione professionale attuale.

Chi ha avuto esperienze lavorative diverse da quella scolastica (cosa più frequente nelle scuole professionali) esplicita, ad esempio, una credenza che non sempre è condivisa, cioè il fatto che sia normale aspettarsi che i docenti lavorino circa otto ore al giorno per cinque giorni alla settimana, poiché anche il contratto lavorativo dei docenti è di quarantadue ore settimanali.

I docenti che hanno (o hanno avuto in passato) un'esperienza lavorativa esterna alla scuola, inoltre, percepiscono in modo più accentuato l'andamento discontinuo del carico di lavoro durante l'anno scolastico, permettendo di avere sia picchi di lavoro sia momenti di rallentamento. Questo per alcuni può essere un dato positivo mentre per altri lo è meno, soprattutto perché non consente un'organizzazione uguale per tutto l'anno. È un vissuto comune il fatto che ci siano dei periodi di forte carico di lavoro e di stress, e dei periodi di calma.

[...] io quest'anno ho iniziato già stressata, ma per mal organizzazione della pratica che non mi hanno, non son riusciti ad organizzarmi la pratica, io continuavo a chiamare per far vedere il problema e praticamente il primo giorno di scuola io non sapevo ancora niente. E, e questo è forte stress. Quello sì anche perché ne va della mia formazione, nel senso non è colpa mia se non riesco a fare la pratica se siete voi che non riuscite ad organizzarmi, però sono io che poi ci vado di mezzo e quindi ho iniziato quest'anno abbastanza stressata, già male insomma, però sì no, per il resto. Appunto cioè sì, si compensano i periodi di alto stress, con quelli più calmi [...] [123:23;113].

La necessità di cambiare e aggiornarsi, sia in maniera formale sia in maniera sostanziale, viene menzionata e ricordata anche nella funzione di sostenere la motivazione e di rimanere maggiormente collegati ad una società in trasformazione.

[...] No, dev'essere se pensi ai colleghi insegnanti quelli stufi, sono quelli ripetitivi cioè ci vuole secondo me creatività, fantasia, una mente aperta un... voglia di fare altre cose... io vedevo i colleghi quelli che erano stufi... perché erano stufi, quelli che sono andati anche in pensione adesso, quelli che borbottano sempre, sono quelli che continuavano a fare $1^a/2^a$, $1^a/2^a$... per non cambiare, sono quelli che alle 16 chiudono la porta, alle 16 escono e 16:05 chiudono la porta... sono quelli che si muovono poco dal paese, fanno pochi viaggi, sono molto legati più alla vita di paese e basta... e poi diventa una catena più fai le stesse cose, più ti stufi [...] [51:38;201].

Carico di lavoro

La percezione del carico di lavoro è legata al bilanciamento tra risorse personali e compiti da svolgere. Quando esiste uno sbilanciamento rispetto alle richieste, il carico viene percepito come eccessivo e, al limite, non sopportabile. È importante ricordare come questo equilibrio sia personale e legato alla percezione delle risorse disponibili. L'equilibrio dovrebbe sussistere rispetto a tutti i piani di lavoro, siano essi materiali (ad esempio il numero di ore) siano essi immateriali (ad esempio il carico emotivo). Se il contratto prima ricordato viene percepito come violato da parte del datore di lavoro si innalzerà di conseguenza la vigilanza rispetto alle richieste, rendendole, nella percezione del lavoratore, più onerose di quanto fossero prima.

Una strategia per ridurre il carico di lavoro è di ridurre il numero di ore lavorate. Sebbene i contratti a tempo parziale siano molto diffusi, quasi tutti i docenti intervistati che lavorano part-time lamentano il fatto che gli impegni lavorativi non strettamente di insegnamento (ad esempio consigli di classe, incontri con i genitori) non vengano di fatto ridotti a fronte invece di una riduzione delle ore di insegnamento e quindi dello stipendio.

Per i docenti delle scuole comunali la rigidità è percepita in modo più accentuato, poiché le possibilità attualmente previste a livello contrattuale sono di lavorare al 100% o di lavorare al 50%; solo i docenti di materie speciali hanno maggiore flessibilità contrattuale anche all'interno di un contratto part-time.

L'equità dello sforzo investito rispetto a quello dei colleghi è spesso messa in discussione riportando come l'impegno non sia pari tra tutti e come non vi sia un sistema di riconoscimento di questo impegno a livello di retribuzione o di carriera.

[...] è proprio stanchezza, stanchezza di testa, non puoi più vedere un foglio da correggere, ti, ma proprio per il lavoro ecco. E sì, ti trovi stanco così, e bon capita anche durante l'anno neh. Cioè bon adesso per esempio se io penso a questo weekend potrei spararmi un colpo perché ho 100 lavori

da correggere [...] ecco se penso a questo, uno si dice, poi dopo le mie figlie mi sgridano perché mi dicono, ma mamma, ma insomma, ma tu dovresti un po' relativizzare tutto ci sono tuoi colleghi che restituiscono i lavori anche dopo tre settimane [...] [143:29;113].

In confronto ad un'attività professionale esterna alla scuola, lo stress della vita da docente viene considerato inferiore rispetto a quello di altre professioni, che sono sottoposte ad una pressione più elevata e costante.

[...] se la gestione non fosse buona incapperei in altre problematiche ben più forti, certo la fatica o il disagio lo si nota in certi momenti particolari e poi per fortuna che viene sopperito da altro... un fattore anti-burnout come chiamo io, quando parlo con i miei colleghi che i miei colleghi non sono sempre d'accordo anzi certi miei colleghi psicologi dicono a volte - Ma come fai a fare due lavori diversi, io non ci riuscirei mai - e io rispondo - Ma come fai a fare un lavoro soltanto, io non ci riuscirei mai - perché che noia, direi io... sempre lo stesso lavoro, invece il fatto di essere quasi ogni giorno in un posto diverso con équipes diverse, colleghi diversi per me è anche un fattore anti-stress [...] [83:14;45]

portando a ritenere che l'insegnamento non contenga in termini assoluti alcuna dimensione di stress. Questa percezione è rafforzata dal fatto che chi svolge un'altra professione in parallelo all'insegnamento trae beneficio dalla varietà e dal confronto con l'"esterno".

Anche nei momenti di difficoltà, la vita in classe è sentita come protetta e rigenerante, rispetto alle relazioni con gli adulti esterni che sono spesso i portatori di stress e fatica.

[...] quest'anno faccio un po' più fatica nel senso che comunque diversi fattori, sia a livello personale privato, sia le ore di lavoro comunque ho il docente mentore che mi segue, devo andare ancora a vedere le sue ore di lezione e lui le mie poi sono docente di classe quindi ho anche tutti i colloqui con i genitori, le lettere da preparare, gli incontri, ecc., quindi quest'anno direi che sto lavorando molto più del 100% tra tutto, perché comunque l'abilitazione richiede impegno e perciò stare dietro a tutto non è evidente [...] [140:4;21].

[...] Cioè io sono contenta a me piace il mio mestiere e cioè per anni per me la classe, la mia aula, la mia classe era un po' anche il mio rifugio [...] [28:20;55].

Formazione continua

L'intreccio fra sistema di credenze e aspettative circa la professione docente e i vissuti riguardo al carico di lavoro e agli impegni legati alla professione, ha un impatto anche sul modo in cui viene affrontato il tema della formazione continua.

Oltre al fatto che in questo preciso momento storico alcuni docenti hanno assunto un atteggiamento rivendicativo nei confronti delle istituzioni scolastiche per quanto riguarda il tema dell'aggiornamento professionale obbligatorio, rimane di fondo il problema, di nuovo, di una rappresentazione della professione in cui lo spazio per la formazione continua non è compreso nel quadro semantico della professione (quanto meno non in termini obbligatori). Quindi, come gli altri compiti, la formazione continua è un impegno extra-lavorativo che viene pianificato in modo individuale e personale, che si vorrebbe svolgere in modo autonomo e indipendente, e che non dovrebbe richiedere di presentare un'attestazione. L'aggiornamento, più che essere caratteristico della professione, è un carico in più non parte del lavoro. Viene dunque a essere una fatica aggiuntiva.

[...] ultimamente quando ti iscrivi ai corsi pretendono la mostra finale, il resoconto finale, cioè non vai più al corso prendi quello che è e lo metti in pratica se hai voglia, quando ti serve, se ti serve, no durante il corso ti spiegano delle cose e le devi mettere in pratica già da una volta all'altra, devi fare un progetto annuale con tanto di appunto resoconti e poi di mostra finale da fare vedere a tutti e anche tutto finito, documentato [...] [67:39;199].

Sul tema della formazione continua è presente un vissuto ambiguo: molti docenti vorrebbero potersi aggiornare, ma non alle condizioni attuali. Ad esempio trovano troppo pesante il fatto che spesso durante i corsi di aggiornamento sia richiesta la produzione di materiale (relazione, un lavoro finale, lavori creativi, ...). D'altra parte viene ricordato che le condizioni quadro in cui i docenti devono inserire lo spazio per la formazione continua non aiutano a risolvere questa ambiguità: i docenti che avrebbero voglia di fare corsi cospicui di formazione e aggiornamento trovano infatti difficoltà nel liberare un tempo sufficiente a questo scopo.

[...] io nella mia vita professionale all'incirca ogni 3 o 4 anni ho sempre avuto la necessità di fare una formazione. Eh, qui dopo 4 anni non ne sento la necessità non perché non abbia voglia di approfondire alcune cose perché sono consapevole di alcuni miei limiti, ma mentalmente non ne avrei le energie, fisicamente mentalmente, la scuola mi occupa talmente tanto del tempo anche del tempo libero che non riesco a trovare questi spazi, e questo per me è frustrante. Perché alcune cose...vorrei approfondirle, ma non, non ho le energie non ho il tempo [...] [77:13; 51].

I docenti sentono inoltre come non vi sia la possibilità ad aumentare la disponibilità di tempo da parte del datore di lavoro. Ciò è soprattutto valido per i docenti che hanno un contratto a tempo pieno e che faticano a ritagliarsi lo spazio necessario per partecipare ai corsi di aggiornamento.

[...] trovo gravissimo che in 35 anni non sia mai stata data la possibilità almeno per un semestre di 5 mesi magari a metà stipendio o quel che l'è di poter seguire dei corsi di aggiornamento universitari [...] [78:12;39].

Per quanto riguarda i contenuti, dai corsi di aggiornamento i docenti si aspettano o di acquisire conoscenze pratiche immediatamente spendibili nella didattica, o di acquisire competenze per un migliore esercizio del loro ruolo educativo.

La richiesta di una formazione strutturata condotta in modo da fornire anche dei quadri teorici solidi oltre che condividere delle esperienze compare nel richiamarsi alla formazione scientifica anche per affrontare i problemi di gestione della classe.

[...] io onestamente piuttosto che confrontarmi con i miei colleghi, se si tratta di piccole cose va bene, ma se si tratta poi di come dire di questioni didattiche di difficile risoluzione uno rischia di portare semplicemente la propria esperienza a me invece interesserebbe come anche i miei colleghi, qualcosa di più scientifico allora siamo costretti a rivolgerci all'esperta [...] oppure ripeto per fortuna c'è questa occasione della formazione continua che nel mio caso posso fare a [luogo] per cui dico mi oriento verso qualcosa sì, e soprattutto qualcuno che abbia o che parli partendo dalla ricerca scientifica perché delle chiacchiere onestamente cioè a me le chiacchiere non interessano [...] [96:32;75].

Una notazione a parte merita la formazione abilitante, presente in tutti i cicli: essa viene vista da molti docenti in modo negativo, e viene ricordata come il periodo più stressante e meno motivante della carriera del docente.

[...] l'abilitazione, secondo me le persone che erano in formazione mancava tanto l'essere, essere confrontati al fronte eh. Quella se tu chiedi l'esperienza dell'abilitazione, troverai... raramente trovi qualcuno che ti dirà che è stata positiva [...] [5:37;154].

Responsabilità educativa e benessere

La molteplicità di responsabilità viene riportata in letteratura come una delle ragioni di affaticamento dei docenti; i docenti ritengono inoltre che, se da un lato si sentono via via meno riconosciuti a livello sociale, dall'altro le richieste e le attese nei loro confronti sembrano aumentate: la società è sempre più complessa, gli allievi arrivano meno maturi, le famiglie anche, i casi sociali da gestire aumentano (ondate migratorie, instabilità dei contesti sociali). La percezione dei docenti è quindi che a loro sia richiesta una maggiore responsabilità educativa, ma senza un aumentato riconoscimento del loro ruolo sociale, che, al contrario, va sbiadendosi e peggiorando.

Di nuovo, a determinare il sistema di aspettative, credenze e motivazioni circa il proprio ruolo professionale, in termini di responsabilità e sfera di influenza, è una rappresentazione della professione docente che sembra aver subito gli effetti negativi del cambiamento sociale degli ultimi anni. I docenti con qualche anno di anzianità lamentano un peggioramento nel ruolo sociale del docente e quindi sia nell'autorevolezza riconosciuta alla professione dalle famiglie, sia nelle relazioni con il mondo esterno (amici, persone che non sono l'insegnante).

[...] io quando ero insegnante di scuola elementare ero fortunato, insegnavo nel mio paese conoscevo tutti c'era rispetto e si collaborava, ma io penso che fondamentalmente le cose davvero io non posso dire di avere un rapporto oggi con le persone in formazione diverso da quello che avevo 30 anni fa poi si cambia un po' tutti assieme no e quindi adesso incominciano a darti fastidio dei comportamenti/atteggiamenti [...] [1:47;157].

Molti docenti soffrono il fatto di percepire dall'esterno una stigmatizzazione della professione (ad esempio lo stereotipo dei docenti che hanno tante vacanze e non fanno niente).

[...] a me che stressa è... cioè è dura non è più riconosciuto come una volta, tu vai ci dai dentro, ti impegni e sputi sangue, e verso l'esterno sei quello che sei sempre in vacanza, alla fine finisce con il crederlo tu stesso che non vali niente e che sei sempre in vacanza e che sei qua a rubare i soldi e questo non aiuta la percezione del lavoro... ti senti veramente svalutato... è una delle cose più pesanti in assoluto, alla battuta in sé alla fine ci fai l'abitudine però dopo un po' eh... ripeto cominci veramente a crederlo.... e sai che verso l'esterno forse parte del non supporto che arriva dalle famiglie è proprio dovuto a questo sei quello sempre in vacanza una volta c'era il maestro, il prete e il medico, e adesso penso anche ai medici gli sputano in un occhio [...] [121:29;150].

Spesso è stato fatto il confronto con il passato (percezione di peggioramento), quando la figura di docente era una di quelle di riferimento all'interno del sistema sociale.

[...] una volta era il maestro e il dottore, forse era anche esagerato, adesso siamo gli zerbini, perché dici A dovevi dire B, e viceversa. La scuola dovrebbe far questo, questo e quell'altro. Vedo adesso il catechismo, ma è la stessa cosa con la scuola, diamo la merenda allora ci sono i genitori, dovrete dare la frutta, no que-, ma fate voi. Ci son delle cose che la famiglia deve, deve fare. L'alimentazione sarebbe una di queste, e adesso anche nella scuola si ricomincia a parlare riciclaggio, ecologia, alimentazione, bellissimo perché sono cose interessanti però non si può far tutto, veramente le famiglie dovrebbero prendersi a carico almeno l'educazione. Ti lasciano le bottigliette PET sui tavoli, un macello di roba per terra, se non fai attenzione, e no. Anni fa non era così, non sei anche il cameriere che devi sbarazzare l'aula alla fine dell'ora [...] [124:24;140].

Di fatto, il ruolo del docente viene percepito come progressivamente più esteso nel campo della relazione con gli allievi e non più della "erogazione" di informazioni

[...] è un'idea che mi è venuta anche sui corsi di aggiornamento anche pensandoci, dico sì la matematica è vero posso aggiornare anche quella senz'altro, però potremmo anche aggiornare tante altre nostre competenze un po' fuori dagli schemi anche perché ci è spesso chiesto anche di esser docenti di classe quindi qui abbiamo anche un ruolo che va al di là della materia [...] [105:39;167].

Questo ruolo è mutato in funzione di un cambiamento della società che ha colpito tutte le figure di riferimento

[...] prima andava bene perché quello che diceva era quello che diceva il maestro era come quello che diceva il prete [...] [24:51;239]

e questo cambiamento viene percepito come avvenuto anche nelle famiglie che delegano alla scuola i compiti di educazione.

[...] sono difficili da gestire, proprio perché ognuno ha un po' il suo vissuto e sempre più famiglie delegano molto alla scuola secondo me, le cose che invece una volta erano basilari, cioè un minimo di educazione, di regole, di, di capacità, di fare le cose da soli, anche la banalità del vestirsi, dello svestirsi, del, del mettere via un materiale che hai usato, un gioco, del, al contatto con gli altri, molti bambini adesso arrivano veramente a digiuno, di tutto. Quindi devi costruire anche queste competenze [42:16;85].

Anche il rapporto con le istituzioni è sempre meno apprezzabile. Ad esempio, "robotizzare i docenti" è il modo in cui viene percepita la richiesta fatta ai docenti di aderire in misura maggiore ai programmi, ai piani di studio, alle tempistiche stabilite "dall'alto". Questa percezione mette in luce di nuovo la distanza fra l'auto-rappresentazione che il docente ha della propria professione e quella che lui stesso ritiene ne abbiano gli altri.

[...] oggi mi sembra che si, si parla tanto di competenze, di conoscenze, che è giusto che ci siano, però si parla tanto di robotizzare secondo me, forse non so se è il termine giusto eh, di robotizzare i docenti, farli seguire, devono seguire queste linee qui, devono seguire questi programmi di insegnamento perché altrimenti non si può, non si può continuare [...] [6:10;24].

La situazione si collega con il fatto che i docenti avvertono un crescente peso rispetto alla loro responsabilità educativa rispetto agli allievi.

[...] mi occupo comunque delle assenze della mia classe e quei piccoli compiti, e poi non so ci sono dei ruoli magari che sono meno riconosciuti, come docente di classe c'è anche un ruolo sociale alla fine, sono, mi sento di essere anche un po' un punto di riferimento per i miei allievi [...] [19:33;165]

Questo senso di responsabilità rinforza la convinzione di svolgere un lavoro che, a differenza di molti, sia una "missione", senza però la gratificazione del riconoscimento sociale. Come riportato più sopra, ad esempio, il docente di classe è vissuto come un ruolo educativo e sociale importante e anche i docenti che non hanno incarichi come docenti di classe sentono la pressione del ruolo educativo, per cui ad esempio chiedono maggiore formazione per la gestione di casi difficili.

La necessità di "aprire" l'insieme dei compiti anche al compito educativo in senso generale crea spesso disagio: i docenti si trovano in situazioni in cui sono obbligati ad assumere, anche solo temporaneamente, le difficoltà personali degli allievi, e questo in alcuni casi li mette in difficoltà (come riportato anche dalla letteratura relativa all'ampliamento del ruolo lavorativo).

[...] tante situazioni che ci sono all'interno delle famiglie che vanno a influire sui ragazzi ne hai tante, tante volte non sai no, cioè non so a me è capitato un anno, ma questo parecchio tempo fa, quando ero docente di classe, mi fa, mi è venuto su questo mi fa, non non non posso giustificare l'ora. Gli ho detto come non puoi giustificare l'ora, scusa era minorenni. E poi lei mi ha confidato che era stata praticamente era in stato interessante per cui era andata al consultorio eccetera, come fai, cioè io non sono pronta eh nel senso posso fare come persona, come donna d'accordo, però son quelle cose che dicono, e cosa faccio in questo momento? [25:50;180].

Non tutti però accettano che la situazione richieda di assumersi ruoli o responsabilità diverse da quelle previste nel "contratto" percepito di insegnante.

[...] quando trovi quei casi molto particolari in classe e dico non fanno parte del mio ruolo, non ho la formazione per, e non è un tipo di lavoro che avrei scelto cioè nel senso ognuno sceglie il suo lavoro, io... aver a che fare con i problemi tipici dell'adolescenza più o meno si è quello che è bello di questo lavoro cioè anche lo scontro con il quindicenne può essere arricchente da un certo punto di vista [...]. A volte trascende cioè nel senso quando poi va oltre non è il mio ruolo, non è il mio ruolo non mi interessa, non mi piace. Senza essere cattivo o egoista sì capisco anch'io il ragazzino poverino, sì poverino però io non è roba mia. Avrei fatto l'educatore se avessi saputo che allora l'educatore è anche divertente [...] [120:37;149-151].

Questa responsabilità è sentita in modo diverso fra i docenti di diversi settori, anche se sembra più accentuata nei docenti delle scuole professionali (in relazione ai casi "sociali" che dicono di incontrare) e nei docenti delle scuole dell'infanzia e elementari (a causa dell'età dei bambini).

Per i docenti delle scuole comunali il compito educativo assume un peso maggiore e si gioca anche nella relazione con le famiglie, che non sempre si sviluppa in modo collaborativo e in alcuni casi appare quasi una dimensione di conflitto.

[...] perché possono esserci tantissimi motivi. Penso che probabilmente già una fragilità, una fragilità della persona perché io ho visto alcune colleghe ultimamente...che cominciano ad ammalarsi, a stare a casa, mesi, poi riprendono, dopo due mesi...secondo me è già una tua fragilità personale probabilmente non sei fatta comunque per questo lavoro che richiede comunque un equilibrio non indifferente perché capisci hai veram..., hai a che fare con i bambini, hai a che fare con i colleghi che appunto a volte, e hai a che fare con i genitori, che non è una...una barzelletta anche lì, cioè ci son famiglie comunque con una fragilità enorme, poi magari vengono a, a cercare di rivoltarti la frittata [...] [42:40;139].

La relazione educativa è di fatto il rifugio del docente: tutti i docenti, anche quelli più affaticati, stressati o scontenti, dichiarano che la cosa più bella del loro lavoro è il contatto con gli allievi. Certamente è un aspetto su cui si investe molto in termini di aspettative e traguardi personali, sia a livello didattico (desiderio di trasmettere qualcosa, di aiutare gli allievi ad acquisire competenze), sia a livello educativo, sia a livello interpersonale.

[...] il sentire che non passa più qualcosa con le classi, credo il sentire un ostracismo da parte dei ragazzi, l'idea di andare in classe e sapere di essere, apro virgolette, odiato dai ragazzi mi farebbe stare molto male. Hem, questo potrebbero, sicuramente questo potrebbe. Oppure sentire che non riesco a trasmettere ciò che voglio trasmettere. Capita eh. Per l'amor di dio non siamo perfetti, capitano quelle lezioni dove esci e dici no, oggi non è passato ciò che volevo far passare, però è una lezione, poi ce ne sono altre 10 in cui passa. Se invece fossero 9 in cui non passa, e una in cui passa, io andrei molto in crisi, decisamente in crisi, sì [...] [13:40;159].

Di fatto, la relazione con gli studenti diventa problematica quando non ci si sente pronti ad assumersi le responsabilità richieste dal caso specifico, non ci si sente riconosciuti o legittimati (o dagli studenti stessi o dalla famiglia), o eventuali problemi relazionali con gli studenti diventano fonte di problemi relazionali più difficilmente gestibili con le famiglie.

Sul primo aspetto, cioè il sentirsi pronti ad allargare i confini del proprio ruolo, si ribadisce quanto detto: è una questione di sentirsi adeguatamente preparati e/o di ritenere che certe richieste facciano o meno parte del proprio ruolo professionale. In casi rari, questa accresciuta responsabilità educativa e il corrispondente senso di frustrazione legato alla convinzione di scarsa efficacia, carenza di strumenti e di preparazione professionale adeguata, porta ad un disagio molto forte.

[...] ogni tanto mi chiedo come mai ho continuato a insegnare perché sono arrivato a dei livelli di stress emotivo talmente elevato per cui mi dicevo non ha senso continuare così per cui io mi portavo a casa tutti questi conflitti che vivevo all'interno delle aule in modo enorme per cui l'unico modo per andare a correre un'ora e cercare di sfogarmi e il giorno dopo alzarmi con l'idea di trovarmi gli stessi conflitti, ma anche le preoccupazioni perché effettivamente tornando al discorso di prima sono ragazzi che comunque portano dei disagi enormi quindi immaginare queste vite che noi affrontiamo qui in modo molto difficile magari spesso conflittuale, ma loro vivono in una sofferenza enorme e questo è un carico che indubbiamente a dipendenza della personalità, delle situazioni, dei casi può essere elevato. L'ho vissuto in modo pesante ogni tanto inizialmente soprattutto ora ci convivo più serenamente però lo dicevo prima il pensiero ogni tanto torna sulla responsabilità e sul carico che effettivamente portiamo, ma non nel senso che io mi dica no un docente non dovrebbe farlo perché non penso che sia possibile mettere un limite concreto a quello che si fa però effettivamente visto che lo facciamo è necessario che affrontiamo la questione, insomma che ne parliamo abbiamo gli strumenti, abbiamo il tempo, abbiamo le risorse psicologiche e di energie per affrontarlo queste sono le questioni che bisogna per lo meno porsi poi le risposte non le so [103:22;73].

Sul secondo aspetto, si chiama in causa la direzione come garante della figura del docente nelle relazioni problematiche con gli allievi e con le famiglie.

La disciplina di insegnamento

La costruzione dell'identità professionale passa anche dal percorso formativo finalizzato a svolgere quella determinata professione. Non tutti i percorsi vengono però ritenuti importanti allo stesso livello. Nel settore secondario e professionale emerge in modo preponderante il ruolo della formazione svolta all'interno del percorso universitario piuttosto che non quello svolto come abilitazione. L'identità risulta infatti prevalentemente definita dalla disciplina. Questa identità è in parte anche protettiva nei confronti delle richieste che provengono dal contesto professionale nel suo insieme e che non si ritengono parte del profilo professionale e del contratto psicologico che lega alla professione. Le richieste riportate più sopra, legate al ruolo educativo del docente, trovano argine frequentemente nella dimensione disciplinare dell'insegnamento.

Nei casi in cui ci sono problemi legati alla sfera sociale, familiare o personale degli allievi, il benessere dei docenti è tutelato da una consapevolezza di ruolo e dalla presenza effettiva di strumenti di sostegno professionali a cui inoltrare il problema.

[...] no è già capitato, ma credo più per problematiche di ragazz-, poi sai che cos'è? Quando tu insegni una materia come italiano, dove hai dei temi in classe, i ragazzi più bisognosi di uno sfogo, di qualcuno che li ascolti, colgono l'occasione del tema di italiano per, per questo sfogo, e a volte ti, come dire, ti vengono tra virgolette regalate delle problematiche belle pesanti [...] un giorno qualcuno mi ha insegnato, mi ha detto [nome] non puoi salvarli tutti. Ed è vero, è proprio una, un insegnamento che ho fatto io. A volte devi veramente capire che o certe persone fanno anche di tutto per non essere salvate, o non sta a te salvarle, ma magari sta a qualcun altro [13:29;111].

Dove esiste questa possibilità, non quindi nelle scuole comunali, la disciplina insegnata può fare la differenza rispetto alla qualità percepita del ruolo esercitato. Una materia vicina all'esperienza extra - scolastica viene ritenuta infatti più facile nella costruzione del rapporto con gli allievi a causa del senso che viene dato a questa dalla sua utilità

Quindi, il vantaggio di insegnare una materia come economia è proprio di fare un confronto con la realtà. E questa realtà, anno scolastico dopo anno scolastico cambia, quindi continuamente c'è una preparazione di materiale legato a ciò che avviene, legato alle notizie, ecco, questo aspetto sì [20:34;237].

La dimensione di conoscenza accademica, che definisce l'identità di numerosi docenti soprattutto del secondario, viene sentita come non più totalizzante nel ruolo che si ritrovano a coprire quotidianamente.

[...] se ci si dedica veramente anima e cuore alla scuola la faccenda poi diventa anche didattica, si preparano le schede, li si aiuta, li si accompagna fino alla fine ed è chiaro che poi rimane poco tempo per, voglio dire proprio la ricerca universitaria è un po' questo che, almeno a me ecco, mi lascia sempre un po' in sospeso a dire, dovrei leggere, dovrei fare [...] [110:21;78].

Benessere e relazioni a scuola

Le relazioni che si instaurano sul posto di lavoro, con le diverse persone presenti, sono molto importanti per definire la condizione di lavoro nel suo insieme. La qualità delle relazioni contribuisce in maniera determinante a definire il clima percepito nel contesto di lavoro, sia che si tratti di relazioni connotate da una valutazione gerarchica, sia che siano con colleghi di pari livello. In letteratura le relazioni lavorative sono presenti sia in forma di strumento protettivo (in caso siano percepite come positive) sia come esaltanti le dimensioni di difficoltà (laddove siano percepite come negative). Le buone relazioni svolgono infatti una funzione di "supporto sociale interno" che funge a sua volta da risorsa per affrontare le sfide e le richieste che provengono dallo stesso ambiente lavorativo. Il ruolo del superiore gerarchico è differente, in quanto garante della giustizia e dell'equità all'interno dell'organizzazione. La presenza di un superiore percepito come ingiusto o non in grado di far rispettare la giustizia all'interno dell'organizzazione è fonte di demotivazione. Un'aspettativa costante è appunto riguardo alla cura degli aspetti di comunicazione interna: il buon clima di sede e le buone relazioni con i docenti e fra i docenti sono mantenuti grazie ad una comunicazione fluida, costante, trasparente, tempestiva e a più vie. In quest'ottica, l'utilizzo di mezzi di comunicazione formali e informali, la presenza in sede, e i segnali non verbali (es.: la "porta sempre aperta"), sostengono una comunicazione interna efficace.

Il direttore e le figure direzionali in generale sono investiti di un ruolo di tutela: il direttore è chiamato a costruire un buon clima di sede attraverso l'attitudine all'ascolto e buone politiche del personale, e a mantenerlo e tutelarlo sia in una situazione di normalità, sia, soprattutto, in casi eccezionali di crisi personali, conflitti fra colleghi, divergenze con gli allievi e con le loro famiglie.

[...] qui mi fa stare bene perché la sede è piccola, mi trovo bene con i colleghi, mi trovo bene con la direzione, sono, come dicevo prima, se c'è un problema so che il direttore mi accoglie, posso parlare anche con [nome] [...] C'è la classica quotidianità relativamente tranquilla. Se c'è un problema lo si affronta [...] [2:98;111].

La figura del Direttore è importante perché rappresenta l'istituzione in caso di necessità e perché è una figura di garanzia sia rispetto all'interno sia rispetto all'esterno.

[...] mi piace come serietà di sede, perché senti che puoi fare il tuo lavoro con la libertà di farlo, ma senti allo stesso tempo di essere tutelato come docente nel caso succeda qualunque cosa, cioè c'è una direzione a mio avviso hem che ha saputo gestire bene i suoi docenti e le regole di istituto. Che ci sono, che vanno rispettate, e che sai che se appunto da parte tua di docente hai qualche problematica, puoi far ricorso alla direzione e ti senti tutelato [...] [13:7;39].

In senso più generale il direttore rappresenta la scuola nelle sue varie forme. Si tratta quindi di una figura che contribuisce a definire il clima dell'istituzione e in misura più ampia a definire le caratteristiche di convivenza, si tratta però di un ruolo nel quale la dimensione amministrativa viene percepita spesso come prevalente rispetto ai compiti più vicini all'insegnamento

[...] Allora è chiaro che il Direttore è un po' l'anima della scuola in sé, non è fondamentale, fondamentale credo che sia il docente stesso, il Direttore comunque è tra virgolette il capitano e purtroppo vedo che gli ultimi Direttori, dico purtroppo per loro, possono seguire sempre meno quello che è l'andamento didattico, sono molto presi dal lavoro amministrativo, ma presi, presi, quindi ecco c'è questa difficoltà per loro di voler essere maggiormente presenti, come il nostro Direttore [nome] vorrebbe essere, lo dice lui stesso, lui è talmente preso a

scrivere, scrivere e scrivere, è molto chiuso nel suo ufficio però appena può esce e ci incontra e non abbiamo nessun tipo di difficoltà a colloquiare ecco questo è un buon supporto, poi ogni Direttore ha un suo tipo di... ha i suoi pallini, direttori formati diciamo lavorano tra virgolette meglio di direttori meno formati, questo è già capitato [...] [46:9;25].

Nella visione dei docenti, la Direzione ha anche la responsabilità di organizzare il lavoro degli insegnanti (definire l'orario) e di salvaguardare la loro salute. Quando questo ruolo protettivo viene meno, quando c'è poca fiducia nella Direzione, aumenta anche il disagio lavorativo dei docenti in corrispondenza di quella che è ritenuta una violazione del contratto con l'istituzione. Inoltre il Direttore è colui che viene chiamato in causa quando c'è il caso difficile o quando c'è un problema che il docente non riesce a risolvere da solo; in questi casi ci si aspetta una presenza incisiva da parte della direzione

[...] non posso risolvere i problemi però è anche vero che quando c'è qualcosa di difficile a mio avviso spetta alla Direzione, e qui io ho sempre avuto il sostegno della Direzione [...] [105:19;81].

Quando la relazione con la Direzione è vissuta come collaborativa, si ritiene che i problemi si possano risolvere o quantomeno affrontare con maggiore facilità

[...] hai bisogno di qualcosa che ne so vai in segreteria o addirittura vai direttamente dal Direttore dal vicedirettore le porte sono sempre aperte e l'appuntamento è abbastanza fattibile. In altre sedi per trovare un appuntamento con il Direttore bisogna prendere l'agenda e quindi non è sempre così evidente e questo fa sì che evidentemente quando c'è un problema lo si può risolvere subito, cioè risolvere che a volte è solo una comunicazione e poi finisce lì però questa immediatezza di... fa sicuramente del bene [16:17;43].

Il Direttore ha anche la responsabilità di gestire le relazioni fra colleghi, che possono diventare un problema se non si percepisce la tutela da parte della Direzione. È possibile entrare in conflitto con un collega e questo conflitto si può risolvere con il confronto fra pari. Quando invece si verifica mobbing orizzontale, la figura del Direttore è fondamentale per una risoluzione positiva. Per i nuovi docenti, sono fondamentali l'inserimento professionale e l'accettazione nel nuovo ambiente e nel gruppo di lavoro. Docenti che hanno avuto esperienze di accoglienza "positive" le ricordano con molto entusiasmo; con altrettanta sofferenza vengono ricordate esperienze di inserimento "negative"

[...] lei praticamente era sempre in Direzione, a parlare di me, a denigrarmi, questo l'ho saputo dopo, quindi un mobbing, un mobbing, ma io non ero, non ero cosciente, se non che ho preso coscienza quando ormai era troppo tardi, quando il Direttore appunto m'ha detto: "per te le ore non ci sono più" [...] [7...787].

L'entrata in un istituto è un percorso che può essere difficile e faticoso a dipendenza da come viene organizzato e vissuto

[...] io mi son ritrovata in un ambiente più freddo, questo mi ha, mi ha un po' fatto come dire, stringere un po' il cuore, non so bene come esprimerlo, però c'era, c'era una docente che era responsabile che non, non posso dire che fosse come dire, mh, non trovo l'aggettivo giusto, non aveva quel calore umano che io mi sarei aspettata ecco [...] [18:5;37].

In alcuni casi è stato riportato come gli istituti costruiscano percorsi condivisi di entrata nella professione in modo che i docenti abbiano l'opportunità di conoscersi e confrontarsi

[...] il primo anno i neo-docenti seguono un corso proprio per neo-docenti per questa cosa, per l'autostima, per vedere che tipo di docenti siamo, per costruire un po' noi stessi come docente e devo dire che è stato utile anche perché poi il confronto con altri neo-docenti non era male e quindi quello sì è una sorta di sostegno da parte dell'istituto [...] [55:14;75].

mentre in altri casi il neo docente afferma di non aver ricevuto nemmeno le informazioni organizzative basilari per svolgere la propria attività e di aver dovuto utilizzare le relazioni personali per raggiungere le informazioni necessarie

[...] io quando sono entrata in questa scuola, francamente a livello gestionale, cioè, io sono arrivata e per fortuna conoscevo [nome] ci conosciamo da 30 anni, sono arrivata, se io fossi stata una persona che non conosceva nessuno, che ero assunta perché mi ero candidata e mi avevano preso, io non so come avrei fatto a muovermi in questa scuola, eh. Non c'è un giorno di introduzione, non vieni accolto, non ti viene spiegato, vieni cicchettato se sbagli [...] [84:25;464].

Il clima interno alla sede è una delle determinanti del benessere del docente. Nelle scuole del secondario questo si collega in modo molto stretto al clima del gruppo di materia e allo spazio che questo ha all'interno della sede. Il sistema di relazioni con i colleghi di disciplina permette in alcuni casi di individuare degli spazi di condivisione e di progettazione esterni al tempo delle lezioni, compensando alla mancanza di luoghi e tempi esplicitamente dedicati a questo nell'onere lavorativo:

[...] gli incontri tra di noi avvengono all'esterno se avvengono per la materia [...] [1:63;39].

Nel favorire l'instaurarsi di un buon clima di sede, possono avere un impatto anche le condizioni strutturali, e in particolare le dimensioni della sede. Nelle sedi piccole le relazioni quotidiane con i colleghi e con la direzione sono fondamentali per il benessere dei docenti: se il clima è positivo e accogliente, secondo un modello familistico-materno, e le relazioni sono più sul piano informale, la percezione soggettiva di benessere è più elevata. Ci si sente più supportati, si affrontano le richieste lavorative con maggiore entusiasmo con il contraltare di avere, nel secondario, difficoltà ad avere orari completi nella medesima sede o compatti durante la settimana. Naturalmente in una sede piccola, essendo la dimensione di relazione personale più forte, il rischio in caso di relazioni disfunzionali di avere un clima negativo è più elevato.

[...] secondo me il grande vantaggio di essere una sede piccola. Questo... cioè io conosco tutti i miei colleghi di lavoro. Chiaro chi più, chi meno, però io li conosco tutti difatti saremo circa una sessantina, ecco, e in altre sedi risulta magari un po' più difficile, perché, bon ecco magari uno svantaggio se posso già aggiungere, uno svantaggio che poi magari può essere visto come un vantaggio, ecco diciamo che l'orario di lavoro da noi è molto, è molto frastagliato, nel senso che le ore, cioè io insegno un certo numero di ore, quest'anno sono circa 16, per dire, ma io sono a scuola tutti i giorni, magari la mattina, magari il pomeriggio, magari sia la mattina, sia il pomeriggio, quindi rispetto ad altre sedi dove magari 16 ore te le impacchettano in 2 giornate, ecco da noi da questo punto, questo diciamo è uno svantaggio [...] [14:15;43].

Contrariamente a quanto spesso si pensi, la relazione con gli studenti non è quanto di più faticoso o stressante vi sia nella professione docente. Ad eccezione di quanto avviene nei casi particolari (situazioni sociali difficili, eventi traumatici, problemi comportamentali gravi), i docenti non si sentono stressati dal fatto di doversi relazionare costantemente con i loro allievi. Certamente la prontezza e la presenza richieste costantemente durante l'insegnamento sono un fattore di affaticamento, ma non di stress.

La gestione degli allievi non pone difficoltà particolari a parte i soliti problemi così, che forse siamo un po' più educatori che insegnanti, ma quello non possiamo considerarlo un malessere, cioè ormai ci siamo adattati [...] [119:7;37].

Collaborazione e autonomia

Le modalità e le possibilità di collaborazione con i colleghi sono in parte una specificazione della qualità delle relazioni all'interno delle sedi. Riguardo alle collaborazioni interne, sembra prevalere una grande eterogeneità fra gli istituti, perché non ci sono delle modalità predefinite né delle indicazioni condivise in tal senso. Le modalità stesse di intendere cosa sia collaborazione e quale ne sia la funzione è molto diversificata. Alcuni ritengono che una collaborazione con un collega su un progetto didattico sia formazione continua, e che anche una prassi d'intervisione potrebbe aiutare i docenti ad aggiornarsi attraverso il confronto con i colleghi. Al contrario, nei casi in cui i docenti lavorino molto isolati (sedi piccole, di montagna), c'è un vissuto d'isolamento e di disagio per la carenza di interazioni. La collaborazione con i colleghi è affidata al caso, alla volontà dei singoli, alla coincidenza degli orari, alla spinta della direzione. Non si vede neanche a livello delle singole sedi una pianificazione sistematica delle attività di collaborazione.

D'altra parte l'autonomia è proprio uno fra i fattori protettivi del benessere lavorativo dei docenti: per molti un elemento che contribuisce al benessere individuale è la possibilità di variare nel proprio lavoro, attraverso progetti extra-didattici, inventandosi nuovi temi da trattare, innovando le lezioni e i contenuti, attingendo dal mondo esterno e dall'attualità. Questo è un elemento di soddisfazione lavorativa, che contribuisce alla costruzione di senso che periodicamente va rinnovata, considerata anche la forte rigidità della professione (salvo incarichi istituzionali o amministrativi) e la stabilità delle condizioni lavorative.

Inoltre a fronte di una ricorrente insoddisfazione professionale, legata alla percezione della perdita di valore del ruolo sociale del docente ricordata precedentemente e a cambiamenti, percepiti come peggiorativi, delle condizioni contrattuali e salariali, l'idea di contribuire efficacemente all'educazione degli allievi e l'autonomia nella gestione del tempo e dei contenuti delle lezioni forniscono elementi di soddisfazione lavorativa importanti.

Anche sul tema della collaborazione interna influisce la rappresentazione della professione: il lavoro del docente è raffigurato come un lavoro fondamentalmente individuale.

[...] alla fine il lavoro del docente è molto individuale, cioè si collabora in gruppo, ma poi in classe si è, si è da soli. Ci sono gli allievi, ma in sé è un lavoro individuale, la preparazione individuale, e anche quello che faccio a livello di vice-direzione è particolarmente individuale se non che mi occupo anche di tutte le sanzioni tutte queste cose per cui lì in quel caso devo collaborare con il docente, ecco quello è un aspetto che, è una brutta cosa da fare, ma è molto bella da fare, nel senso perché, si può dare una sanzione, punire uno semplicemente, oppure si può cercare di, di capire perché è successo questo e, e fare una cosa che abbia un senso anche a livello educativo formativo [...] [24:50;33].

Anche quando si porta il desiderio di una maggior collaborazione con i colleghi, si portano le motivazioni di una cultura professionale dove la dimensione individualista della non collaborazione predomina, sostenuta anche dalla mancanza di tempo.

[...] poi siccome c'è un vizio professionale che è quello della porta chiusa a livello dialettico, è a livello comunicativo che non si riesce a dirsi chiaramente le cose, ma neanche a trovare i tempi per poterlo fare perché se io ho un problema con qualcuno del mio consiglio di classe e ho bisogno tranquillamente di poter dire – senti ho delle difficoltà, guarda la classe ha delle difficoltà, ci sono delle difficoltà – anche pur approcciando con il linguaggio non-violento più preciso dell'universo, con un atteggiamento mediatico calmo e tranquillo, però quando lo faccio dopo le 17, quando quell'altro già non ne può più oppure nella pausa pranzo quando uno ha bisogno comunque di decongestionare... cioè quando lo faccio, per telefono è sempre molto complicato perché uno arriva a casa e ha da pulire che ne so, le sue cose, la sabbia del gatto... preparare la lezione del giorno dopo, correggere i test... c'è tanta carne al fuoco... ti senti sempre che sei così no [...] [102:29;133].

La presenza di spazi dedicati allo scambio fra docenti viene indicata come una delle condizioni per favorire la collaborazione e la creazione di un clima che promuova gli scambi professionali.

[...] ecco quello che manca è che se ci fosse ad esempio la buvette tu puoi incontrare allievi docenti, puoi fare due chiacchiere, cioè c'è questo punto di scambio che qui manca, manca proprio questo aspetto relazionale che è comunque una cosa molto importante, che ti permette di conoscere l'allievo al di fuori della tua aula, magari parlare di un'altra cosa, oppure interagire in modo un po', un po' diverso insomma [...] [24:24;99].

Nelle sedi dove la collaborazione è stimolata dalla direzione, dove ci sono le condizioni strutturali e relazionali per avviarla, la collaborazione fra colleghi diventa anche un fattore protettivo e di benessere

[...] ci sono dei momenti che ci s'incontra, essendo quelli del caffè alla ricreazione o quando ci si incontra tutti anche quello è un bel momento... anche se è vero che dura poco però è un bel momento il fatto di fermarsi qui alle 4 e ci si trova con loro e si continua a progettare qualcosa cioè non si è da soli forse è quello che... non mi sento sola, c'è sempre qualcuno anche perché io ho bisogno di... cioè qualcuno, non sarei qui, non so è una bella sede perché c'è tanta gente, ci sono tante, si possono fare tante cose per gli spazi, per com'è fatta... e ci sono tante persone poi lo scambio lo si cerca è vero che io progetto con loro, ma perché ho la 5a e loro hanno la 5a e quindi abbiamo delle cose in comune, però se avessi bisogno e chiedessi a un'altra maestra qualsiasi cosa so che c'è piena disponibilità [...] [68:36;139].

Questo tipo di collaborazione stimolata, ma spontanea sembra più facile all'interno delle scuole dell'infanzia e delle scuole elementari, forse per l'organizzazione oraria della presenza dei docenti. I docenti del liceo e quelli delle scuole medie hanno meno propensione e meno facilità alla collaborazione didattica.

[...] per esempio il mio collega di Latino e Greco magari mi fa, mi tratta certe parti di Virgilio magari prima e in un altro modo prima che arrivi il momento di trattare Virgilio quando io devo fare Dante perciò... oppure i poemi dei poeti antichi quando arrivano i romanzi cavallereschi, ecco queste... diciamo in genere sono queste, almeno per quanto mi riguarda sono collaborazioni personali, e devo dire che preferisco così ecco perché sempre per un risvolto emotivo perché programmare con altri ti chiede un enorme fatica, un enorme tempo, la fatica va può andare, ma voglio dire... e poi devi stare, devi stare nei tempi e anche lì non è sempre [...] [97:32;157].

L'autonomia è un'ancora di salvezza per quei docenti che non hanno un buon rapporto con i colleghi o con la direzione, che quindi trovano in un lavoro autonomamente pianificato e gestito la gratificazione necessaria per sostenere la motivazione al lavoro.

[...] Io sono molto motivato, ma perché riesco a costruirmi un percorso in modo abbastanza indipendente da quello che è l'organizzazione dell'istituto e in questo senso si soprattutto nel contesto della differenziazione curricolare dove io porto avanti i miei progetti e riesco in un certo senso lo dico cosciente dell'aspetto negativo questo in un certo senso anche isolandomi dal resto riesco a trarre soddisfazioni da quello che è il mio lavoro quotidiano con i miei ragazzi, i progetti che portiamo avanti, il confronto con l'altro docente di differenziazione curricolare o quelli che condivido certi progetti questo è quello che mi dà maggiore motivazione [103:36;119].

5.3 Sintesi dei risultati della Fase 2

Dalle analisi condotte sui dati raccolti nella seconda fase della ricerca è emerso quanto segue.

Nel sotto-campione (n= 676) dei docenti che hanno compilato il questionario a uno e due anni di distanza dal primo, la quota di docenti che si colloca al di sopra della soglia di vigilanza del burnout è dell'11%. Di questi, una quota minima mostra sintomi gravi di esaurimento fisico ed emotivo (10 docenti, il 14% di quelli a rischio). Come per il primo questionario, la percentuale di docenti a rischio burnout legato agli studenti è ancora inferiore (9.5% del totale). Il 4% del totale campione si situa contemporaneamente al di sopra della soglia di vigilanza sia per quanto riguarda il burnout lavorativo sia per quanto riguarda il burnout legato agli studenti.

La maggioranza dei docenti che hanno compilato il questionario sta bene, si sente bene e non è a rischio di burnout: il 75% dei docenti intervistati dichiara livelli medio-alti di soddisfazione di vita e oltre il 50% livelli di salute psico-fisica più elevati del solito. Anche l'ottimismo è presente in quota elevata presso i docenti (il 90% mostra livelli medio-alti).

Sul piano professionale, l'autoefficacia è elevata per la grande maggioranza dei docenti (90%), senza particolari differenze fra i settori, mentre alle scuole medie-superiori è avvertito un maggiore carico di lavoro rispetto agli altri ordini/settori.

I docenti delle scuole professionali hanno, più dei loro colleghi delle scuole medie, la percezione di una chiara definizione del proprio ruolo professionale; è possibile ipotizzare che la possibilità di ricoprire molteplici funzioni nel settore della formazione professionale funga da fattore protettivo contro il rischio di sviluppare disagio lavoro-correlato.

I docenti delle scuole comunali si percepiscono più autonomi degli altri e si sentono, in media, più supportati dai colleghi rispetto ai docenti delle scuole medie superiori e professionali.

Sono invece i docenti delle scuole medie superiori a ritenere di avere relazioni peggiori con i propri colleghi, rispetto ai docenti degli altri settori.

Relativamente alla relazione con il direttore, i docenti delle scuole professionali percepiscono una relazione peggiore rispetto ai loro colleghi delle altre scuole e una percezione di autonomia inferiore (in modo significativo rispetto ai docenti delle scuole medie superiori).

Infine, i dati meno incoraggianti riguardano l'innovazione: sebbene almeno il 50% dei docenti del totale campione ritiene di lavorare in un istituto che favorisce l'innovazione, il 25% dei docenti riporta pareri da "del tutto" a "piuttosto" negativi rispetto al grado d'innovatività promossa nel loro istituto. La percezione di innovatività dell'istituto si associa in modo negativo al burnout lavorativo e in modo positivo alla soddisfazione lavorativa.

Le analisi di correlazione hanno poi messo in evidenza l'associazione fra variabili lavorative e di benessere soggettivo.

L'autoefficacia percepita dal docente si associa significativamente a tutte le variabili di burnout e di benessere lavorativo: i docenti che si sentono più sicuri e più competenti nello svolgimento del proprio lavoro stanno meglio (e viceversa).

L'autonomia si associa in maniera significativa sia alla soddisfazione lavorativa sia all'ottimismo; nei docenti del professionale, si osserva un'associazione significativa negativa anche con il burnout.

Il carico di lavoro percepito è associato positivamente al burnout e negativamente alla soddisfazione lavorativa e all'ottimismo.

Tutte le correlazioni sopra ricordate sono risultate significative in tutti gli ordini di scuola, ad eccezione delle scuole medie, dove queste associazioni risultano non significative.

La percezione di un conflitto nel proprio ruolo professionale è significativamente associata al burnout, e negativamente associata alla soddisfazione lavorativa e all'ottimismo. Di nuovo, nelle scuole medie non si osservano correlazioni significative fra queste variabili.

La chiarezza di ruolo mostra invece un'associazione significativa con il burnout solo nel sotto-campione dei docenti delle scuole professionali, mentre si osserva un'associazione positiva e significativa con la soddisfazione lavorativa e la soddisfazione di vita fra i docenti di tutti i settori.

Per quanto riguarda le relazioni a scuola, una relazione positiva con il Direttore della propria scuola è correlata con tutte le variabili di benessere e, negativamente, con il burnout. Anche per questa associazione, fanno eccezione le scuole medie, dove le correlazioni osservate non sono significative.

Lo stesso si osserva per le relazioni con i colleghi e il supporto sociale interno. Il burnout lavorativo è associato negativamente, in modo significativo, alla qualità delle relazioni con i colleghi in tutti i settori e ordini (tranne che, come per le altre variabili, alle scuole medie). Inoltre, le relazioni con i colleghi sono correlate alla soddisfazione lavorativa, alla soddisfazione di vita e all'ottimismo.

Il burnout, infine, non risulta associato alle variabili socio-demografiche di sesso ed età. Diversamente, la soddisfazione lavorativa e la soddisfazione di vita diminuiscono all'aumentare dell'età, in modo particolare nel sotto-campione dei docenti di scuola media. La soddisfazione lavorativa risulta anche associata, seppur debolmente, al sesso: le donne sono più soddisfatte degli uomini.

Le analisi di regressione mettono in evidenza la presenza di un effetto significativo di alcune variabili individuali e organizzative sul burnout e sul benessere. Ottimismo, autoefficacia lavorativa, carico di lavoro percepito e conflitto di ruolo sono le variabili che più impattano sul burnout lavorativo e sul burnout legato agli studenti. La soddisfazione lavorativa è influenzata maggiormente dal senso di autoefficacia, dalla chiarezza nella definizione del proprio ruolo e dalla presenza di buone relazioni con i colleghi e di supporto sociale interno alla scuola. Inoltre la regressione gerarchica conferma che a essere più soddisfatte del proprio lavoro sono le donne. Infine, per quanto riguarda la soddisfazione di vita globale, risultano più soddisfatti i docenti giovani, i docenti che hanno figli, coloro che mostrano livelli elevati di ottimismo, coloro che hanno meno carico di lavoro percepito, i docenti con buone relazioni con la direzione e i docenti che hanno una chiara definizione del proprio ruolo.

Dalle interviste è emerso quanto segue.

La valutazione che viene fatta in merito alla propria condizione lavorativa è legata sia ad aspetti formali e contrattuali, sia alle condizioni organizzative, sia alla rappresentazione della professione docente. Quest'ultimo è il fattore più rilevante nel determinare il sistema di attese che i docenti costruiscono relativamente alla propria professione. L'attività percepita come centrale dal docente è l'insegnamento; altre attività connesse alla professione sono percepite come progressivamente più periferiche e quindi si è meno disposti a svolgerle, e contribuiscono alla percezione di sovraccarico di lavoro. I docenti inoltre si aspettano che il proprio lavoro sia naturalmente conciliabile con la vita privata, in particolare con la cura dei figli e della famiglia, più facilmente che in altre professioni. Di nuovo, quando le esigenze lavorative ostacolano questa visione, i docenti esperiscono insoddisfazione per la propria condizione lavorativa e affaticamento.

La gestione degli allievi può portare stress e affaticamento, ma non burnout. Affinché si sviluppi burnout si deve verificare un'esposizione prolungata ai fattori di stress, fra cui vi sono: cattive relazioni con i colleghi, cattive relazioni con la Direzione, difficoltà nella gestione della relazione con le famiglie degli allievi, comunicazioni interne non trasparenti, e percezione di scarsa equità interna. Quando si verificano queste condizioni si dà una valutazione peggiore della propria condizione lavorativa: si percepisce di avere un carico di lavoro eccessivo, che il lavoro offra scarse possibilità di conciliazione con la vita privata e che vi sia scarso riconoscimento sociale a fronte di una maggiore richiesta di assunzione di responsabilità educativa.

La percezione di un ruolo professionale dai confini mobili e non chiaramente tracciati e il peso di una sempre maggiore responsabilità educativa non adeguatamente riconosciuta sul piano sociale sono invece aspetti di peggioramento della valutazione della propria condizione lavorativa, ma non di burnout. Anche la richiesta di formazione continua va in questa direzione, e cioè che sia contemporaneamente utile all'acquisizione delle competenze necessarie per gestire questa complessità di ruolo e sostenibile sul piano dell'impegno e del carico di lavoro già previsti dal proprio contratto.

Il supporto sociale interno (colleghi e direzione) ed esterno (famiglia) fungono invece da fattori protettivi. Anche la percezione di autonomia è un fattore protettivo, così come lo è il supporto di supervisione da parte della direzione, che viene messo in gioco nel fronteggiare situazioni sfidanti (classi o allievi difficili, conflitti con le famiglie).

6 Conclusioni

Questa ricerca ha preso le mosse dall'esigenza, presente nel cantone ed evidenziata dal progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà" del 2011, di tracciare un quadro chiaro, unitario e approfondito del rischio di burnout lavorativo presso i docenti delle scuole pubbliche del Canton Ticino.

La ricerca è stata quindi avviata con l'obiettivo di ottenere un'immagine ferma della situazione, rispondendo innanzitutto alle seguenti domande: come stanno i docenti ticinesi? Ci sono docenti a rischio burnout? Quanti sono?

Il nostro intento è stato anche di capire per quale motivo ci siano docenti che soffrono di disagio lavorativo e stress al punto di non sentirsi più in grado di svolgere il proprio lavoro, e quali siano i fattori caratteristici della professione e dell'ambiente lavorativo che potrebbero giocare un ruolo tutt'altro che periferico nell'insorgenza di burnout.

La letteratura di riferimento ci ha fornito le basi necessarie per capire innanzitutto che cosa si intenda con il termine burnout, ma anche per capire in che modo sia possibile intercettare questo problema in una popolazione estesa e variegata come quella dei docenti (considerando tutti i cicli di studio, Scuola dell'infanzia, elementare, media, media superiore e professionale), e conservando un accesso alle informazioni definito dai limiti del nostro ruolo: i ricercatori non sono medici né psicoterapeuti, gli scopi di ricerca sono diversi dagli scopi clinici. Il riferimento alla letteratura per individuare gli strumenti di rilevazione più appropriati allo scopo è stato, oltre che necessario, doveroso.

Consapevoli che nello sviluppo di questa ricerca fosse insita una responsabilità nei confronti delle ragioni che l'avevano promossa, appoggiandoci alla letteratura nazionale e internazionale abbiamo costruito un quadro concettuale e di ipotesi che ci potesse aiutare, arrivati in fondo al percorso, a dare delle informazioni utili a chi avrebbe dovuto poi tradurre i risultati in decisioni politiche e azioni di prevenzione.

Abbiamo quindi inserito il concetto di burnout in un quadro epistemologico più generale di "benessere lavorativo" dove abbiamo deliberatamente incluso una serie di aspetti che abbiamo ipotizzato essere rilevanti per raggiungere il nostro obiettivo conoscitivo. Nel quadro generale che abbiamo scelto, l'assunzione di fondo è che il burnout sia l'esito di un'esposizione prolungata ad una condizione lavorativa stressante, e questa sia a sua volta determinata da uno squilibrio fra le richieste e le pressioni che l'ambiente lavorativo esercita sulle persone, e le risorse che queste ultime ritengono di avere a disposizione per affrontarle.

Inoltre abbiamo utilizzato il costrutto di "contratto psicologico" per descrivere e spiegare alcuni aspetti che caratterizzano la professione docente: quello stipulato fra il docente e il suo datore di lavoro sarebbe un contratto di tipo "relazionale", per le sue caratteristiche di durata e sicurezza relativamente elevate e basse prerogative di performance. Proprio questa forte componente di relazionalità, unita ad una prevalenza della dimensione valoriale, sarebbe alla base di molte delle caratteristiche della professione: elevato coinvolgimento personale, elevato investimento negli "oggetti" contrattuali, elevate aspettative nei confronti delle dimensioni relazionali dell'ambiente di lavoro.

A partire da questo quadro concettuale abbiamo quindi cercato di costruire un disegno di indagine che ci permettesse non solo di quantificare il problema, ma anche di comprenderlo in modo approfondito.

Per "scattare" la prima fotografia abbiamo coinvolto quanti più docenti possibile: 2741 docenti di tutti gli ordini scolastici, circa il 50% della popolazione dei docenti delle scuole pubbliche del Canton Ticino.

Da questa prima immagine abbiamo potuto vedere come stanno i docenti: in grande maggioranza (80%) chi ha risposto al questionario non è da ritenere a rischio di burnout; una minoranza (il restante 20%) è invece al di sopra di quella che abbiamo definito "soglia di vigilanza". Nel considerare il burnout più in dettaglio abbiamo considerato due componenti dello stesso che sono definite "burnout lavorativo" e "burnout legato agli studenti", nel primo caso si indaga la relazione tra la condizione del lavoratore e il lavoro mentre nel secondo si indaga quanto la condizione del lavoratore sia legata al rapporto con gli studenti nelle sue varie forme. Dalle analisi è anche emerso che il burnout lavorativo ha una prevalenza maggiore rispetto al burnout legato agli studenti.

Queste percentuali sono in linea con i risultati delle molte indagini condotte a livello nazionale e internazionale e anzi migliori rispetto ad altre situazioni, come ad esempio si è recentemente osservato nel vicino contesto italiano, dove la quota di docenti che mostrava sintomi di burnout si situava quasi al 30%

(Pedditzi & Nonnis, 2014). Lo studio citato, coerentemente invece con quanto da noi riscontrato, metteva in evidenza fra i principali predittori del burnout il conflitto fra colleghi e l'immagine personale del docente.

Successivamente, abbiamo selezionato un numero uguale di sedi per ognuno dei settori/ordini scolastici, per un totale di 24 sedi, in modo da coprire l'eterogeneità del territorio del Canton Ticino. Dentro a questi istituti abbiamo chiesto ai docenti di compilare nuovamente un questionario, più approfondito rispetto al precedente, e, ad alcuni di loro, di sottoporsi ad un'intervista individuale.

In questa seconda fase abbiamo raccolto oltre 600 questionari e condotto 144 interviste ad altrettanti docenti di scuola comunale, media, media superiore e professionale.

Il primo dato osservato è che, rispetto alla prima rilevazione, nel sotto-campione considerato un numero inferiore di docenti si può definire "a rischio di burnout lavorativo" (11%); ciò potrebbe essere legato ad un effetto di auto-selezione dei rispondenti. Di nuovo, la percentuale di docenti a rischio di burnout legato agli studenti è risultata inferiore rispetto a quella a rischio di burnout lavorativo. I risultati ottenuti in questa seconda somministrazione hanno confermato le ipotesi di partenza, e cioè che a livelli elevati di burnout corrispondono livelli bassi di soddisfazione lavorativa, di soddisfazione di vita, di salute generale e di ottimismo. Il burnout inoltre è risultato significativamente correlato con tutte le variabili lavorative individuali e organizzative prese in esame, cioè autoefficacia, autonomia, qualità delle relazioni con i colleghi e con la direzione, innovatività della sede, chiarezza nella definizione del ruolo e conflitto di ruolo.

Fra tutte quelle considerate, le variabili che hanno mostrato un impatto più significativo sul burnout sono l'ottimismo, l'autoefficacia lavorativa, il carico di lavoro percepito e il conflitto di ruolo. Detto altrimenti, i docenti più ottimisti, che si sentono più capaci nel proprio lavoro, che percepiscono un carico di lavoro più contenuto e non vedono conflitti nella definizione del proprio ruolo sono quelli che hanno meno probabilità di sviluppare burnout. Di contro, hanno un maggiore impatto sulla soddisfazione lavorativa il senso di autoefficacia, la chiarezza nella definizione del proprio ruolo, la presenza di buone relazioni con i colleghi e la percezione di ricevere supporto da parte dei colleghi.

Dalle interviste condotte con i docenti è emerso in modo più evidente che la percezione di benessere da parte dei docenti è legata fortemente alla presenza di un'identità professionale strutturata che permetta al docente di vivere l'attività professionale in coerenza con il proprio percorso professionale e con le proprie aspettative.

Questa connessione fra ruolo sociale del docente e benessere permette di spiegare molti dei collegamenti che abbiamo osservato, poiché è dalla definizione e dal riconoscimento del ruolo sociale della propria professione, strettamente legato alla percezione che l'individuo ha di sé, che discendono:

- una definizione di ruolo più o meno chiara e la presenza di un eventuale conflitto di ruolo;
- il senso di responsabilità educativa collegata alla definizione del proprio ruolo;
- la capacità di gestire serenamente le pressioni sociali, provenienti in larga parte dalle famiglie degli allievi e, in minor parte, anche dal proprio ambiente di riferimento (la famiglia, gli amici);
- la capacità di gestire le relazioni con gli allievi anche nei casi più problematici;
- la configurazione del sistema di relazioni con i propri colleghi (in che misura si lavora insieme o da soli, in che misura ci si percepisce interdipendenti, in che misura si allacciano relazioni personali e professionali positive, quanto si può permettere ad altri di conoscere e valutare quanto si faccia);
- la definizione delle aspettative nei confronti della direzione della scuola;
- le credenze riguardo a ciò che è giusto e legittimo nel perseguire un bilanciamento fra lavoro e vita privata e riguardo al carico di lavoro;
- le aspettative e gli obblighi percepiti nei confronti della formazione continua e dell'aggiornamento professionale.

Inoltre dalle interviste è stato possibile osservare quanto era già stato messo in evidenza nei lavori di Hubermann (1989), e cioè l'emergere di una progressiva focalizzazione difensiva da parte dei docenti che, da una parte non si sentono più in grado di rispondere alla crescente diversificazione dei compiti assegnati al ruolo e dall'altra sentono la pressione generata dalla aumentata richiesta di lavoro educativo nei confronti degli allievi che proviene dalle famiglie e viene percepita come generata anche dalla società nel suo insieme.

In sostanza, quello che abbiamo osservato, è che i docenti in burnout o a rischio burnout sono quelli che, allo stesso tempo, esperiscono un disagio relativo al proprio ruolo sociale, in termini di riconoscimento da

parte degli allievi, delle loro famiglie e della società (che cosa ci si aspetta oggi da un docente?), ma anche di aspettative interne al sistema organizzativo, e quindi, a partire dalla Direzione in su, da parte di tutti i livelli gerarchici superiori, fino al livello più astratto dell'Istituzione scolastica.

I docenti più a rischio di burnout sono quelli che investono troppe energie e risorse motivazionali nel lavoro rispetto alla disponibilità personale e alle capacità di recupero, e al contempo hanno la sensazione di non avere da ciò un riscontro adeguato all'investimento. Avvertono quindi uno squilibrio tra investimento e riconoscimento ottenuto, sia sul piano materiale sia sul piano simbolico e relazionale.

Il docente a rischio burnout è colui che, da un certo momento in poi, si sente poco efficace nel proprio lavoro, è meno soddisfatto del proprio lavoro e della propria vita in generale, e, tendenzialmente è anche meno ottimista. Si assiste in questo senso a un ripiegamento sul presente da parte del docente stesso.

Oltre al riconoscimento, l'autonomia professionale gioca un ruolo importante. Come già messo in evidenza in studi precedenti (Maslach & Leiter, 1997), è proprio la percezione di presenza di tale autonomia a fungere da fattore protettivo nei confronti del rischio di burnout. Questo risultato è coerente con quanto menzionato precedentemente: la percezione positiva di autonomia in ambito lavorativo corrisponde ad un investimento nei confronti degli effetti che le azioni compiute possono avere sulla realtà lavorativa nel suo insieme.

I risultati ottenuti confermano le assunzioni di fondo dei modelli teorici ai quali abbiamo fatto riferimento e confermano i risultati ottenuti dalle ricerche precedenti (Bakker, Demerouti, De Boer, & Schaufeli, 2003; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Maslach e Leiter, 1997): fra le risorse a disposizione dei docenti per far fronte alle richieste dell'ambiente lavorativo emergono quindi la presenza di una supervisione, la percezione di un clima innovativo e di un clima sociale positivo, e la possibilità di controllo sulle azioni compiute al lavoro, cioè autonomia individuale e accesso adeguato alle informazioni.

Quest'ultimo risultato è in linea con le riflessioni proposte in uno studio recentemente svolto in ambito svizzero (Hangartner, Hofer, & Freisler, 2012), che ha messo in evidenza come il congedo per malattia che i docenti "stressati" si vedono obbligati a prendere, sarebbe vissuto come un esproprio dell'autonomia professionale, contribuendo quindi a incrementare un vissuto di inefficacia lavorativa e scarso supporto, oltre che di scarsa soddisfazione lavorativa e di vita. Nello stesso studio si evidenziava come uno fra i maggiori fattori di stress fosse il conflitto con le famiglie degli allievi e come, di conseguenza, ci fosse da parte dei docenti un crescente distanziamento nei confronti della scuola, che portava i docenti a non sentirsi più in grado di rispondere alle richieste della scuola, e sempre meno adeguati nel proprio ruolo professionale. Anche questo risultato è stato confermato dal nostro studio.

Il supporto sociale, sia esso interno o esterno, svolge un ruolo protettivo del benessere dei docenti. Pensando ad una versione estesa del modello Job Demands-Resources, il supporto sociale fornisce dall'esterno le risorse personali che l'individuo mette in gioco per compensare le richieste e le pressioni lavorative. Gioca quindi una funzione di sostegno e protezione nei confronti delle richieste che possono essere vissute soggettivamente come esuberanti rispetto alle risorse che l'individuo ritiene di possedere.

Infine, riguardo al modello del contratto psicologico (Rousseau, 1995), nel caso dei docenti si conferma quanto ipotizzato nel quadro teorico (Leiter, 1999): prevale una tipologia di contratto di tipo "relazionale", dove l'aspetto più saliente è la dimensione valoriale che, declinata in senso più operativo, si esprime nella chiarezza della definizione del ruolo e nell'assenza di conflitti individuali, sempre a livello di ruolo. Queste ultime dimensioni si configurano come una richiesta presente nei docenti per lo svolgimento della propria azione lavorativa.

In sintesi, il quadro informativo che è emerso dalla ricerca è indubbiamente ampio e sfaccettato.

Le azioni di ricerca compiute ci hanno consentito, almeno in buona parte, di rispondere alle domande poste all'inizio del percorso e di colmare il bisogno conoscitivo da cui scaturivano: oggi sappiamo di più riguardo a come stanno i docenti ticinesi e quanti di loro sono da considerare a rischio burnout. Inoltre sappiamo (o almeno siamo in grado di ipotizzare), quali sono i fattori caratteristici della professione maggiormente legati da un lato, al rischio di burnout, e, dall'altro, alla promozione del benessere lavorativo nelle scuole. Poco sopra abbiamo ribadito la consapevolezza della responsabilità legata ai risultati di questa ricerca, ossia quella di fornire a tutti i soggetti interessati le informazioni utili per comprendere la realtà e riflettere su di essa, ma anche di tradurre i risultati in orientamenti, decisioni e azioni concrete sul territorio. Considerando complessivamente tutti i risultati ottenuti, sarà possibile individuare molti aspetti della vita lavorativa dei docenti su cui è possibile agire, intervenendo sul piano istituzionale, su quello organizzativo e su quello relazionale al fine di garantire un contesto di lavoro nel quale ogni persona possa esprimersi al meglio nel rispetto delle sue risorse e dei fini del sistema educativo nel suo complesso.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109–132.
- Avallone, F., & Paplomatas, A. (2005). *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Avanzi, L., Balducci, C., & Fraccaroli, F. (2013). Contributo alla validazione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI). *Psicologia della salute*, 2, 120–135.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of occupational health psychology*, 10(2), 170–180.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli B., W. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341–356.
- Barth, A. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, 76(3), 169–173.
- Beehr, T. A., & Newman, J. E. (1987). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model, and literature review. *Personnel Psychology*, 31, 665–699.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S., & Hays, L. C. (1983). Maslach burnout inventory: factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53(2), 364–366.
- Bellantuono, C., Fiorio, R., Zanotelli, R., Tansella, M., (1987). Psychiatric screening in a general practice in Italy. A validity study of GHQ. *Social Psychiatry*, 22, 113-117.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Berg, B. D. (1994). Educator burnout revisited. *Clearing House*, 64(4), 185–189.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
- Bieri, T., & Badertscher, H. (1995). *Zufrieden in der Schule? zufrieden mit der Schule?: Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften im Kanton Aargau*. Bern: Haupt.
- Bignami, F., Vieceli, C., Cattaneo, L., Trapletti, O., & Bonzano, A. (2012). Uno sguardo sul mondo del lavoro: il laboratorio di psicopatologia del lavoro. *DATI. Statistiche e società*, XII(2).
- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere: la scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blase, J., & Greenfield, W. (1985). How teachers cope with stress: How administrators can help. *The Canadian Administrator*, 25(2), 1–5.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263–281.
- Borg, M. J., & Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271–279.
- Borgogni L. & Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale italiano di Psicologia*, 32, 23–58.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone?* Bologna: Il Mulino.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49–67.
- Brenner, S. O. (1982). Work, health and well-being for Swedish elementary school teachers. *Stress Research Reports*, 158.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations*, 54(2), 187–202.

- Byrne, B. M. (1999). Teacher burnout: the nomological network. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Capel, S. A. (1992). Stress and Burnout in Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 197–211.
- Caplan, R. D., & Jones, K. W. (1975). Effects of work load, role ambiguity, and Type A personality on anxiety, depression, and heart rate. *Journal of Applied Psychology*, 60(6), 713–719.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing Workplace Stress*. London: Sage.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behaviour and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 54(5), 449–454.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323–337.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1977). *Understanding Executive Stress*. New York: Petrocelli Books.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. London: Sage.
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., & Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator*. London: Nefer-Nelson.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout - solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 37–51.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes? Soutien social – Modèle d'intervention*. Bruxelles: De Boeck.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 12–23.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of occupational health psychology*, 15(3), 209–22.
- Di Maria, F., Di Nuovo, S., & Lavanco, G. (2001). *Stress e aggressività. Studi sul burnout in Sicilia*. Milano: Franco Angeli.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2008). Burnout de l'enseignant: facteurs de risque et facteurs de protections. *Prismes*, 9, 5–8.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 11–37). Presses de l'Université du Québec.
- Dozio, E. (2003). Risultati del questionario sul sentimento di benessere di docenti, genitori ed allievi. *Scuola Ticinese*, 257.
- Drago, R. (2006). Presente e futuro degli insegnanti: Rassegna della ricerca internazionale. *Psicologia dell'Educazione e della formazione*, 8, 199–224.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25, 131–148.
- Faessler, M. C., & Moulin, F. (2005). *Santé et bien-être des enseignants en Suisse romande: analyse de la situation et proposition de mesures de promotion de la santé*. Lausanne: Haute Ecole spécialisée de Suisse Occidentale.

- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Psychotherapy in Practice*, 56(5).
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psychoeducational perspective. *Teachers College Record*, 82(2), 235–243.
- Favretto, G., & Rappagliosi, C. M. (1990). Lo stress dell'insegnante. *Psicologia contemporanea*, 98.
- Favretto, G. (1994). *Lo Stress nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Folgheraiter, F. (1994). *Io operatore sociale*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Forneck, H., & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Professione. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p Verlag.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Friedman, I. A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325–333.
- Gabola, P. (2011). Il benessere degli insegnanti: rassegna di studi. *Psicologia dell'educazione*, 5(3), 377–390.
- Gakovic, A. & Tetrick, L. E. (2003). Psychological contract breach as a source of strain for employees. *Journal of Business and Psychology*, 18, 2, 235-246.
- Giauque, D. (2008). Les agents publics face à la managérialisation de leurs activités. *Prismes*, 9.
- Gold, Y. (1984). The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory in a Sample of California Elementary and Junior High School Classroom Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44(4), 1009–1016.
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching. *Education*, 105(3), 254–257.
- Gonik, V., Kurth, S. & Boillat, M.A. (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignants vaudois: rapport final*. Lausanne: Institut universitaire romand de santé au travail (IST).
- Grebner, S., Berlowitz, I., Alvarado, V. & Cassina, M. (2010). *Stress bei Schweizer Erwerbstätigen Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen, Personenmerkmalen, Befinden und Gesundheit*. Berna: Segreteria di Stato dell'economia (SECO).
- Guglielmi, S.R., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68(1), 61–91.
- Haberman, M. (2005). Teacher Burnout in Black and White. *The New Educator*, 1(3), 153–175.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134–1145.
- Halbesleben, J.R.B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*, 30, 859–879.
- Halbesleben, J.R.B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208–220.
- Hangartner, J., Hofer, K., & Freisler, D. (2012). Belastungserfahrungen von Lehrpersonen im Kontext schulischer Reformen. *vpod Bildungspolitik*, 176.
- Hangartner, J., Krähenbühl, S., Freisler, D., & Hofer, K. (2010). Implikationen der erschöpfungsbedingten krankschreibung von Lehrpersonen. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The Ecology of Stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337–421.

- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A Cross Validation Study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 41*(4), 1167–1174.
- Jarvis, M. (2002). Teacher stress: a critical review of recent findings and suggestions for future research directions. *Stress News. International Stress Management Association, 16*(4).
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 29*(3), 284–297.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Oxford, England: John Wiley.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology, 3* (4 Special Section: The Measurement of Stress at Work), 322–355.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career and burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kinnunen, U., & Salo, K. (1994). Teacher stress: An eight-year follow-up study on teachers' work, stress, and health. *Anxiety, Stress, and Coping, 7*, 319–337.
- Kokkinos, C. M. (1995). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British journal of educational psychology, 77*, 229–43.
- Kremer-Hayon, L., & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education, 1*, 243–249.
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19*(3), 192–207.
- Kunz-Heim, D., Sandmeier, A. & Krause, A. (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 32* (2), 280-295.
- Kunz-Heim, D., & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf*. FHNW, Kompetenzzentrum Ressourcen Plus R+.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*(2), 159–167.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: a comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education, 10*(3), 154–159.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research, 29*(2), 146–152.
- Kytaev-Smyk, I. A. (1983). *Psychology of stress*. Moscow: Science.
- Lazarus, R. S. (1968). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). Psychological stress in the workplace. *Journal of Social Behavior & Personality, 7*, 1–13.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*, 123–133.
- Leiter, M. P. (1999). Burnout among teachers as a crisis in psychological contracts. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 297–308.

- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lens, W., & Neves De Jesus, S. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lodolo D'Oria, V. (2008). Il Disagio Mentale Professionale negli Insegnanti: dalla gestione alla prevenzione. *Dirigenti Scuola*, 5, 1–63.
- Lodolo D'Oria, V. et al. (2004). Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti? *La medicina del lavoro*, 5.
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi, F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppego, P., & Frigoli, P. (2002). *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*. Difesa sociale. Istituto italiano di medicina sociale, 4.
- Marazzi, C., Lepori, A., & Campello, C. (2007). *La salute flessibile*. Bellinzona: SUPSI.
- Mark, B., Pierce, C., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37–51.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5(9), 16–22.
- Maslach, C. (1992). *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Assisi: Cittadella Editrice
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual (2nd ed)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of stress medicine and health (2nd ed.)*. London: CRC Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Meazzini, P. (2000). *L'insegnante di qualità*. Firenze: Giunti.
- Messineo, F., & Messineo, E. (2000). Strategie preventive del burnout. In F. Pellegrino (Ed.), *La sindrome del burnout*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Mosquera Mera, D., & López del Hoyo, Y. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal of occupational medicine and toxicology* (London, England), 4, 31.
- Müller-Limmroth, W. (1980). *Arbeitszeit, Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wiss.
- Nagy, S., & Nagy, C. (1992). Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district. *Psychological Reports*, 71, 523–531.
- National Education Association. (1938). *Fit to Teach: A study of the Health Problems of Teachers*. Washington, D.C.: National Education Association.
- National Education Association. (1951). Teaching load in 1950. *NEA Research Bulletin*, 29(1), 3–50.
- Observatoire suisse de la santé & Dipartimento della sanità e della socialità del Cantone Ticino [OBSAN]. (2010). *La santé dans le Canton du Tessin. Analyse des données de l'enquête suisse sur la santé 2007 (Obsan, rapport 44)*. Neuchâtel: Observatoire suisse de la santé.

- Observatoire suisse de la santé & Dipartimento della sanità e della socialità del Cantone Ticino [OB-SAN]. (2009). *La salute nel Cantone Ticino. Risultati dell'Indagine sulla salute in Svizzera 2007*. Neuchâtel: Observatoire suisse de la santé.
- Papart, F. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Versoix : Actions en santé publique.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68, 217–236.
- Pedditz, M. L. (2005). *La fatica di insegnare: stress e burnout nel mondo della scuola*. Cagliari: CUEC Editrice.
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P., & Santinello, M. (1991). La sindrome di burnout in un campione di insegnanti italiani e francesi. *Ricerche di psicologia*, 15(2), 37–48.
- Perrenoud, P. (2003). *Peut-on réformer le système scolaire ?* Université de Louvain-la-Neuve : Colloque du GIRSEF.
- Pines, A. M. (1981). La resistenza allo stress. *Psicologia contemporanea*, 53.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 387–392.
- Ramaciotti, D. & Perriard, J. (2000). *Les coûts du stress en Suisse*. Berna: Segreteria di Stato dell'economia (SECO).
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: A social organizational analysis*. White Plains, NY: Longman.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63, 241–257.
- Rossati, A., & Magro, G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarchielli, G., & Fraccaroli, F. (2010). *Introduzione alla psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Sarsini, D. (1998). La professionalità docente: oltre i modelli riduttivi, verso un incrocio di competenze. In F. Cambi. *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando Editore.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *UWES – utrecht work engagement scale: test manual*. Manuscript: Department of Psychology, (November).
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). *Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept*. In *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (8th ed., pp. 10–24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Schaufeli, W. B., Schreurs, P. J. G., Taris, T. W., & Le Blanc, P. M. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238–255.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational administration quarterly*, 18, 60–74.

- Schwarzer, R., Schmitz, G.S., & Daytner, G.T. (1999). The Teacher Self-Efficacy scale [pubblicazione online]. Scaricabile da: http://www.strivetogether.org/sites/default/files/images/31%20Teacher%20Self-Efficacy_Schwarzer%20el%20al.pdf
- Seyle, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(32).
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Smylie, M. A. (1999). Stress in time of reform. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Société Pédagogique Fribourgeoise Francophone (SPFF). (2001). *Causes de stress risques d'épuisement professionnel chez les enseignants. Catalogue des mesures préventives et curatives*. Fribourg : Société Pédagogique Fribourgeoise Francophone.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? Von den meist unterschlagen Problemen bei der Messung von Burnout. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2(20), 240–249.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 293–301.
- Taris, T. W., Schreurs, P. J. G., & van Iersel-van Silfhout, I. J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch staff: Towards a dual-process model for the effects of occupational stress. *Work and Stress*, 15, 283–296.
- Trachsler, E., Brüggli, S., Nido, M., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M., & Herms, I. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule*. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S., & Wülser, M. (2003). *Arbeitsbedingungen belastungen und ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive*. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London and New York: Routledge.
- Ulich, E., Inversini, S., & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Vandenberghe, R., & Huberman, M.A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Allegati

Allegato 1: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere	88
Allegato 2: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere, scuole medie	89
Allegato 3: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere, scuole medie superiori	90
Allegato 4: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere, scuole professionali	91

Allegati

Allegato 1: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere, scuole comunali

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Burnout lavorativo																	
2 Burnout studenti	.736***																
3 Soddifazione lavorativa	-.587***	-.587***															
4 Soddifazione di vita	-.557***	-.445***	.527***														
5 Salute psicofisica	.415***	.339***	-.391***	-.324***													
6 Ottimismo	-.401***	-.281**	.375***	.574***	-.374***												
7 Autoefficacia lavorativa	-.463***	-.389***	.670***	.408***	-.369***	.496***											
8 Autonomia	-.147	-.161	.257**	.315***	-.169	.409***	.435***										
9 Innovatività	-.220*	-.134	.154	.106	-.241**	.267**	.278**	.198*									
10 Carico di lavoro	.631***	.376***	-.266**	-.329***	.141	-.278**	-.233**	-.142	-.220*								
11 Qualità della relazione con la direzione	-.290**	-.345***	.369***	.394***	-.169	.321***	.301**	.275**	.352***	-.218*							
12 Supporto da parte dei colleghi	-.317***	-.109	.265**	.358***	-.219*	.295**	.271**	.136	.407***	-.321***	.276**						
13 Qualità della relazione con i colleghi	-.333***	-.142	.306**	.365***	-.238**	.292**	.158	.024	.359***	-.370***	.246**	.778***					
14 Conflitti di ruolo	.453***	.296**	-.242**	-.186*	.211*	-.236**	-.197*	-.045	-.261**	.490***	-.273**	-.214*	-.244**				
15 Chiarezza di ruolo	-.163	-.094	.302**	.178	-.171	.250**	.424***	.349***	.151	-.178	.124	.075	.158	-.076			
16 Sesso	-.058	-.157	.023	.118	-.070	-.032	.013	-.049	.128	-.020	.038	.060	-.013	.004	.049		
17 Età	.085	.077	-.063	-.058	.093	.076	-.153	.084	.262**	.112	.097	-.182*	.050	.137	.102	-.014	
18 Figli a carico	.016	.056	-.021	.053	.024	.055	.027	.108	-.096	-.058	.092	.075	-.019	-.014	-.014	-.001	-.205*

Nota: *p < .05, **p < .01, ***p < .001; Sesso: 0 = maschio; 1 = femmina; Figli a carico: 0 = sì; 1 = no.

Allegato 2: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere, scuole medie

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Burnout lavorativo																	
2 Burnout studenti	.639***																
3 Soddisfazione lavorativa	-.119	-.161															
4 Soddisfazione di vita	-.234*	-.231*	.468***														
5 Salute psicofisica	.263**	.115	-.016	-.124													
6 Ottimismo	-.268**	-.239**	.099	.318***	-.146												
7 Autoefficacia lavorativa	-.153	-.183*	.548***	.247**	-.048	.191*											
8 Autonomia	-.001	-.083	.203*	.146	.034	.210*	.218*										
9 Innovatività	-.085	-.118	.366***	.287**	-.092	.191*	.325***	.136									
10 Carico di lavoro	.515***	.395***	.080	.103	.143	-.110	.055	-.004	-.027								
11 Qualità della relazione con la direzione	.070	.035	.451***	.282**	.028	.063	.334***	.000	.709***	.021							
12 Supporto da parte dei colleghi	-.129	-.002	.365***	.177*	-.095	.216*	.292**	.195*	.443***	-.050	.469***						
13 Qualità della relazione con i colleghi	-.137	.022	.471***	.266**	-.165	.235**	.288**	.135	.487***	-.094	.512***	.746***					
14 Conflitti di ruolo	.440***	.362***	-.113	-.019	.082	-.145	-.179	-.140	-.166	.387***	-.064	-.148	-.194*				
15 Chiarezza di ruolo	-.036	.010	.491***	.400***	-.027	.132	.257**	.117	.219*	.105	.293**	.336***	.427***	-.072			
16 Sesso	-.045	.065	.141	-.188*	.036	.006	-.035	.011	-.096	-.092	-.040	.026	.103	-.053	-.140		
17 Et�	.019	.086	-.264**	-.214*	.114	.078	-.256**	-.227*	-.071	-.096	-.210*	-.196*	-.111	.151	-.036	-.047	
18 Figli a carico	.028	-.116	.121	-.189*	-.053	-.141	.038	.144	.066	-.196*	.133	.141	.019	-.066	-.080	.069	-.282**

Nota: *p < .05, **p < .01, ***p < .001; Sesso: 0 = maschio; 1 = femmina; Figli a carico: 0 = s ; 1 = no.

Allegato 3: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere, scuole medie superiori

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Burnout lavorativo																	
2 Burnout studenti	.633 ^{***}																
3 Soddisfazione lavorativa	-.417 ^{***}	-.423 ^{***}															
4 Soddisfazione di vita	-.448 ^{***}	-.260 ^{***}	.408 ^{***}														
5 Salute psicofisica	.387 ^{***}	.241 ^{**}	-.259 ^{***}	-.287 ^{***}													
6 Ottimismo	-.462 ^{***}	-.321 ^{***}	.352 ^{***}	.551 ^{***}	-.247 ^{**}												
7 Autoefficacia lavorativa	-.334 ^{***}	-.343 ^{***}	.537 ^{***}	.270 ^{***}	-.266 ^{***}	.286 ^{***}											
8 Autonomia	-.084	-.106	.199 ^{**}	.136	-.143	.181 [*]	.295 ^{***}										
9 Innovatività	-.245 ^{**}	-.273 ^{***}	.269 ^{***}	.301 ^{***}	-.070	.299 ^{***}	.299 ^{***}	.189 [*]									
10 Carico di lavoro	.585 ^{***}	.318 ^{***}	-.285 ^{***}	-.225 ^{**}	.265 ^{***}	-.180 [*]	-.230 ^{**}	-.050	-.154 [*]								
11 Qualità della relazione con la direzione	-.240 ^{**}	-.271 ^{***}	.309 ^{***}	.318 ^{***}	-.069	.326 ^{***}	.199 ^{**}	.101	.780 ^{***}	-.174 [*]							
12 Supporto da parte dei colleghi	-.358 ^{***}	-.261 ^{***}	.273 ^{***}	.233 ^{**}	-.149 [*]	.349 ^{***}	.145	.141	.260 ^{***}	-.277 ^{***}	.253 ^{***}						
13 Qualità della relazione con i colleghi	-.339 ^{***}	-.208 ^{**}	.236 ^{**}	.288 ^{***}	-.102	.367 ^{***}	.047	.075	.361 ^{***}	-.202 ^{**}	.359 ^{***}	.708 ^{***}					
14 Conflitti di ruolo	.328 ^{***}	.342 ^{***}	-.255 ^{**}	-.146 [*]	.185 [*]	-.252 ^{***}	-.238 ^{**}	-.153 [*]	-.424 ^{***}	.338 ^{***}	-.278 ^{***}	-.159 [*]	-.175 [*]				
15 Chiarezza di ruolo	-.142	-.042	.345 ^{***}	.325 ^{***}	-.115	.281 ^{***}	.244 ^{**}	.332 ^{***}	.227 ^{**}	-.037	.304 ^{***}	.097	.200 ^{**}	-.128			
16 Sesso	-.022	-.003	.093	.009	-.006	.000	-.013	-.099	.013	-.046	-.139	-.022	-.062	-.117	-.060		
17 Età	-.024	-.006	-.068	-.045	.059	.012	-.095	.050	-.211 ^{**}	-.086	-.096	-.031	-.002	.113	.015	-.141	
18 Figli a carico	-.045	.012	.009	-.114	.003	-.127	-.006	-.053	-.007	-.102	-.056	.038	.017	-.156 [*]	.018	.060	-.246 ^{**}

Nota: *p < .05, **p < .01, ***p < .001; Sesso: 0 = maschio; 1 = femmina; Figli a carico: 0 = sì; 1 = no.

Allegato 4: Matrice di correlazione delle variabili socio-demografiche, organizzative e di benessere, scuole professionali

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Burnout lavorativo																	
2 Burnout studenti	.578***																
3 Soddisfazione lavorativa	-.511***	-.401***															
4 Soddisfazione di vita	-.588***	-.305***	.509***														
5 Salute psicofisica	.393***	.225***	-.310***	-.374***													
6 Ottimismo	-.355***	-.268***	.348***	.515***	-.443***												
7 Autoefficacia lavorativa	-.259***	-.355***	.532***	.313***	-.272***	.407***											
8 Autonomia	-.248***	-.209***	.373***	.320***	-.171*	.213**	.423***										
9 Innovatività	-.420***	-.191**	.362***	.346***	-.182**	.187**	.189**	.222**									
10 Carico di lavoro	.583***	.264***	-.255***	-.453***	.300***	-.298***	-.230**	-.221**	-.248***								
11 Qualità della relazione con la direzione	-.440***	-.189**	.354***	.378***	-.195**	.229**	.196**	.135*	.749***	-.299***							
12 Supporto da parte dei colleghi	-.195**	-.177**	.233**	.192**	-.090	.176**	.156*	.114	.543***	-.172**	.439***						
13 Qualità della relazione con i colleghi	-.335***	-.154*	.311***	.356***	-.178**	.253***	.180**	.113	.613***	-.236***	.582***	.751***					
14 Conflitti di ruolo	.421***	.263***	-.311***	-.236***	.220**	-.264***	-.140*	-.118	-.511***	.388***	-.507***	-.388***	-.448***				
15 Chiarezza di ruolo	-.309***	-.214**	.446***	.294***	-.171*	.189**	.316***	.265***	.361***	-.247***	.341***	.285***	.298***	-.248***			
16 Sesso	.070	-.076	.070	-.026	.011	.023	.027	.076	-.049	-.029	-.136*	-.097	-.169*	.013	-.063		
17 Età	-.123	.001	.032	.063	-.085	.014	-.170*	.194**	.069	-.182**	.027	-.031	.064	.002	.175*	.005	
18 Figli a carico	.036	-.028	-.011	-.072	-.023	-.104	.060	.019	-.074	-.046	-.044	.002	-.081	.096	-.005	.094	-.163*

Nota: *p < .05, **p < .01, ***p < .001; Sesso: 0 = maschio; 1 = femmina; Figli a carico: 0 = sì; 1 = no.

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura
e dello sport

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

Lavorare a scuola
Condizioni di benessere per gli insegnanti

Quaderni di ricerca – n. 23
settembre 2017

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN
978-88-85585-04-1

