



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: febbraio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **A study on well-being/discomfort of teachers and reflexivity in self-assessment processes of a comprehensive school in Rome<sup>1</sup>**

### **Un'indagine sui fattori di benessere/disagio e sulla riflessività dei docenti nei processi di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma**

*di*

Luca Rossi

[luca.rossi@uniroma1.it](mailto:luca.rossi@uniroma1.it)

Sapienza Università di Roma

Giusi Castellana

[giuseppina.castellana@uniroma3.it](mailto:giuseppina.castellana@uniroma3.it)

Università di Roma Tre

Emanuela Botta

[emanuela.botta@uniroma1.it](mailto:emanuela.botta@uniroma1.it)

Sapienza Università di Roma

#### **Abstract:**

This paper concerns some self-assessment initiatives in a comprehensive school in Rome (primary and lower secondary school) in 2021 and 2022. In particular, a written semi-structured interview on the well-being and discomfort conditions, developed by a group of teachers in collaboration with the

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto della collaborazione tra gli autori, tuttavia Rossi ha redatto i paragrafi 1, 5.1 e 6, Castellana ha redatto i parr. 3, 4 e 5.2, Botta i parr. 2 e 5.3.

Roma Tre University, and the results of its administration with schoolteachers are discussed. Furthermore, the reflexivity questionnaire ‘When I teach’ designed by Sapienza University of Rome (Botta, 2022) is described and its results are discussed. The results are in line with the ones of other studies (Gozzoli, 2017) and reveal that there are not only important wellbeing factors but also the ones of discomfort to reflect on. Finally, it is emphasized how a self-evaluation initiative in a school that carries out research on itself can become an experience of self-training for its teachers and improvement of the whole school.

**Keywords:** teachers’ well-being/discomfort, reflexivity experts, teachers training, self-assessment, comprehensive school.

**Abstract:**

Il contributo riguarda alcune iniziative di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma (scuola primaria e secondaria di I grado) negli anni 2021-2022. Si illustrano in particolare i risultati della somministrazione ai docenti della scuola di un’intervista scritta semi-strutturata sulle condizioni di benessere/disagio elaborata da alcuni docenti in collaborazione con l’Università di Roma Tre e del questionario “Quando insegno” sulla riflessività elaborato da Sapienza Università di Roma (Botta, 2022). I risultati sono in linea con quelli di altre indagini (Gozzoli, 2017) e mostrano una scuola in cui prevalgono i fattori benessere da valorizzare, ma non mancano quelli di disagio su cui riflettere. In ultimo si sottolinea come le iniziative di autovalutazione in una scuola che fa ricerca su sé stessa possano diventare esperienze di (auto)formazione per i propri insegnanti e di miglioramento per tutto l’istituto.

**Parole chiave:** benessere/disagio insegnanti; riflessività professionale; formazione docenti; autovalutazione; istituto comprensivo.

## 1. Introduzione e finalità dello studio

Il contributo presenta uno studio di caso e documenta alcune iniziative di autovalutazione (Barzanò, 2000; Robasto, 2017) svolte in un istituto comprensivo di Roma (scuola primaria e secondaria di I grado) tra maggio 2021 e giugno 2022.

Nel lavoro verranno presentati e discussi i principali esiti della somministrazione ai docenti di un’intervista semi-strutturata e di un questionario per indagare i fattori benessere e disagio vissuti nel contesto lavorativo. Le due rilevazioni prendono le mosse da una precedente indagine interna condotta dall’Unità di autovalutazione (UA)<sup>2</sup> sulla didattica a distanza svolta nel 2020 (Castellana & Rossi 2021a, b), da cui emergeva fortemente il malessere avvertito dagli insegnanti in quel difficile

---

<sup>2</sup> L’Unità di autovalutazione è una commissione di insegnanti della scuola, guidata da un docente funzione strumentale – cioè di referente – per l’autovalutazione d’istituto. Tra i compiti della commissione ci sono quello di analizzare annualmente i risultati delle prove Invalsi e comunicarli al collegio docenti, di raccogliere elementi utili alla redazione del Rapporto di autovalutazione, del Piano di miglioramento e della Rendicontazione sociale. Negli aa.ss. 2019/22 la commissione è stata composta da due insegnanti della scuola primaria e un docente della scuola secondaria. Il ruolo di funzione strumentale apparteneva a un altro docente della secondaria che è anche coautore del presente articolo.

periodo. La cornice teorica che sottende ai due strumenti è quella della riflessività professionale, del benessere sul luogo di lavoro e della (auto)formazione dei docenti.

Gli scopi del contributo sono molteplici: innanzitutto documentare il prosieguo del percorso di autovalutazione intrapreso; in secondo luogo raccontare un percorso di collaborazione tra scuola e università nel quale si è fatto un uso proficuo di strumenti nati in ambito universitario; infine evidenziare come collaborazioni simili possano favorire la riflessività dei docenti sui propri vissuti e sulla propria esperienza didattica al fine di contribuire agli obiettivi di miglioramento della scuola.

## 2. Cornice teorica

La ricerca si inquadra nella cornice teorica del professionista riflessivo e della riflessività come strumento di miglioramento di sé (Schön, 1993; 2006), del benessere degli insegnanti sul luogo di lavoro (Marini & Mondo, 2008; Collie et al. 2015; Gozzoli, 2017; Viac & Fraser, 2020) e della formazione e dell'autoformazione (Baldacci et al., 2020) dei docenti nel contesto scuola. Coerentemente con Collie et al. (2015) si assume come definizione, fra le diverse esistenti in letteratura, quella di Ryan e Deci (2011) di "funzionamento aperto, impegnato e sano" che implica una valutazione globale del benessere nei diversi ambiti della vita di una persona, con particolare riferimento al costrutto del benessere degli insegnanti che risulta ampiamente sfaccettato ma nel quale si possono riconoscere tre fattori ricorrenti di stress: da lavoro (ad es. relativo al carico di lavoro), a livello organizzativo (ad es. relativo a problemi scolastici) e legato agli studenti (ad es. relativo al loro comportamento). L'individuazione dei fattori che possono generare benessere nei docenti o che, al contrario, possono creare sensazioni di malessere e disagio è stata oggetto di numerose ricerche, focalizzate primariamente sul *burnout*, secondo la definizione di Maslach e Jackson (Maslach & Jackson, 1981), e sulle sue conseguenze sui docenti stessi, in termini di percezione di autoefficacia, autostima e soddisfazione in ambito lavorativo (Duckworth et al., 2009), sui processi di apprendimento e sulla motivazione degli alunni (Pakarinen et al., 2010) e sull'organizzazione scolastica nel suo insieme, che risente della presenza di docenti demotivati e poco efficaci e subisce fenomeni rilevanti di assenteismo e *turnover* del personale (Gozzoli et al., 2017, Montgomery & Rupp, 2005). Più di recente la ricerca ha iniziato ad indagare il legame fra benessere e ambiente relazionale e organizzativo, coniugando i diversi punti di vista, individuale e collettivo, e analizzandoli nella reciproca interazione (Stokols, 2000; Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002); è in questo filone che si inserisce questo studio di caso, con la sua doppia natura qualitativa e quantitativa e con l'individuazione *ex-post* degli elementi che i docenti stessi percepiscono come disagiati o protettivi. Di notevole importanza nell'ambito dello studio in oggetto è il rapporto che sussiste fra riflessione nel corso dell'azione e processi di autoformazione nell'ambito dell'istituzione scolastica intesa come organizzazione che apprende. Senge (1990) definisce organizzazioni che apprendono quelle in cui i soggetti aumentano continuamente la loro capacità di raggiungere i risultati a cui mirano. A tal fine, l'autoformazione (Knowles, 1975; Qualgino, 2004; Richieri, 2008), intesa come un processo lento di formazione di sé con gli altri che contribuisce alla crescita collettiva, assume che "gli individui dovrebbero trovare nelle organizzazioni in cui operano le condizioni ottimali per poter esplicitare i propri apprendimenti individuali in vista di una loro integrazione nel sapere collettivo dell'organizzazione stessa. Da ciò consegue che l'apprendimento organizzativo è

intimamente connesso a quello individuale e che i due si potenziano reciprocamente in un processo di continua contaminazione.” (Richieri, 2008). Elementi costitutivi di questa idea di autoformazione, che si struttura in tre distinti processi di apprendimento - strumentale, dialettico e riflessivo - sono il linguaggio, come strumento chiave per l’instaurarsi dei rapporti di reciprocità, trasmissione della conoscenza e comprensione dei fenomeni nell’ambito della comunità educante, e la riflessione critica individuale, in relazione costante e dinamica con l’ambiente e con tutti gli attori del contesto formativo. Come afferma ancora Richieri infatti, “è verosimile che, se un insegnante scambia con un proprio collega quei saperi di cui ha padronanza e per i quali è riconosciuto competente, è naturalmente incoraggiato ad una continua manutenzione dei suoi saperi. Il riconoscimento che gli proviene dall’altro lo responsabilizza e lo mette in condizione di percepire la necessità di muoversi verso ulteriori livelli di competenza.”. Infine è opportuno ricordare, come già rilevato dalle analisi di Schön (1993) e, più di recente, da Gozzoli e Cattaneo nel 2011, che gli insegnanti si trovano ad affrontare sempre più spesso situazioni complesse, incerte e mutevoli, che potrebbero attivare il processo di riflessione nel corso dell’azione, configurandosi come confuse e di difficile risoluzione. Tale processo si sostanzia nel far riemergere e riconsiderare criticamente pratiche consolidate e paradigmi scientifici di riferimento, come punto di partenza per la comprensione e la risoluzione della situazione problematica. Ciò che ne consegue, in particolare nel caso in cui il contesto organizzativo offra efficaci strumenti di confronto, è l’acquisizione di nuove conoscenze e nuove competenze che possono agevolmente confluire nel processo di autoformazione, “la riflessione che si realizza nel corso dell’azione è, infatti, un dispositivo di attribuzione di significati alle situazioni empiriche in cui si giocano i corsi dell’azione professionale, che assumono senso e legittimità all’interno di una comunità in cui vengono agite pratiche condivise. [...] Il mondo conoscitivo delle comunità di pratiche non può e non deve, infatti, configurarsi come una realtà autoreferenziale ed autoriproduttiva ma, piuttosto, come uno spazio ermeneutico aperto in cui sia possibile condividere, negoziare, scambiare ipotesi, procedure euristiche, prodotti conoscitivi costruendo continuamente nuovi ‘mondi possibili’ ” (Schön, 2006).

### 3. Metodologia e strumenti

Per condurre l’indagine è stato scelto un metodo misto con la somministrazione di due strumenti: a) un’intervista semi-strutturata a risposta aperta, contenente 10 domande (8 specifiche, 2 generiche volte a raccogliere le osservazioni libere degli insegnanti)<sup>3</sup>; b) il questionario “Quando insegno”, per la riflessione sulla pratica professionale (Botta, 2022). Le rilevazioni sono state condotte in forma anonima con due moduli Google: l’intervista tra maggio 2021 e febbraio 2022 e il questionario a giugno 2022. Le aree dell’intervista sono finalizzate a indagare la percezione del clima lavorativo da parte del docente. La scuola infatti non è solamente un contesto di apprendimento, ma anche il luogo in cui studenti e docenti instaurano relazioni sociali costruttive con gli altri, vengono sollecitate interazioni emotive che promuovono l’adattamento psicologico del soggetto, il senso di appartenenza all’istituzione, le esperienze e i processi di insegnamento/apprendimento (Cohen et al., 2009a; Wang & Degol, 2016 Bradshaw, et al. 2014; Aldrif et al., 2016; Gase et al., 2017).

---

<sup>3</sup> L’intervista è stata messa a punto dall’UA in collaborazione una delle autrici del presente lavoro.

Molteplici contributi e revisioni sistematiche della letteratura hanno concentrato l'attenzione sul clima scolastico nel tentativo di offrire la sistematizzazione di un termine che viene spesso impiegato per descrivere svariati aspetti del contesto (Zullig, et. al, 2010; Thapa, et al. 2013; Wang & Degol, 2016). La maggioranza delle ricerche di settore concettualizza il clima con riferimento a quattro domini principali che includono: aspetti di tipo accademico, ossia il riferimento alle modalità attraverso cui viene promosso l'apprendimento e il ricorso a pratiche di supporto per la motivazione (Wang & Dishion 2012); aspetti relativi alla percezione della sicurezza fisica ed emotiva, intesa come la presenza di un ambiente supportivo e di collaborazione (Wang & Degol, 2016); aspetti di tipo relazionale in riferimento al grado di coesione e fiducia tra insegnanti e studenti e tra docenti, al senso di appartenenza all'istituzione scolastica e al rispetto per le diversità; infine aspetti relativi all'ambiente istituzionale (Cohen et al., 2009a; Wang & Degol, 2016), ossia agli aspetti organizzativi e strutturali dell'ambiente scolastico, all'adeguatezza di risorse, di materiali e strumenti tecnologici. I domini relativi alla percezione di un ambiente supportivo e agli aspetti relazionali sono stati indagati con l'intervista attraverso stimoli che prevedevano una risposta aperta per lasciare maggiore libertà di espressione e far emergere la specificità dei bisogni:

1. Rapporto con gli studenti e tra gli studenti: *Come mi sento nella mia classe?*
2. Rapporto con i colleghi: *Come mi trovo con i miei colleghi?*
3. Rapporto con la dirigenza: *Che rapporto ho con la mia dirigente?*
4. Rapporto con i genitori: *Che rapporto ho con i genitori dei miei studenti?*
5. Senso di appartenenza: *Quanto sento di far parte della mia scuola?*

Per ogni domanda è stato richiesto ai docenti di rievocare alcune situazioni concrete e descrivere brevemente alcune condizioni di benessere e di disagio riscontrate nel corso della propria esperienza lavorativa. Ogni domanda è stata accompagnata da alcuni spunti per la risposta<sup>4</sup> con la precisazione che questi avevano l'esclusivo scopo di sollecitare la riflessione e che era possibile esprimere qualsivoglia osservazione.

Le dimensioni relative alle pratiche di apprendimento e agli aspetti organizzativi erano:

6. Gestione della classe: *Sono soddisfatta/o di come gestisco gli alunni e il lavoro in classe?*
7. Efficacia della didattica: *Il mio modo di insegnare è efficace per i miei studenti?*
8. Scadenze, impegni lavorativi e autonomia didattica: *Come vivo l'impegno che richiede il mio lavoro?*

Ulteriori due domande, la cui analisi è rimandata a un prossimo lavoro, sono state inserite per raccogliere osservazioni libere su:

- Aspetti positivi da valorizzare
- Aspetti negativi da migliorare

Allo scopo di approfondire l'indagine con la rilevazione di dati quantitativi, è stato somministrato il questionario di autopercezione di alcune dimensioni caratterizzanti la professionalità docente,

---

<sup>4</sup> A titolo esemplificativo si riportano gli spunti forniti per la domanda "Come mi trovo con i miei colleghi": Puoi fare riferimento al rapporto umano che hai con i colleghi, al supporto che dai o che ti viene dato, al riconoscimento delle tue qualità, al rapporto di collaborazione professionale, al confronto sulla disciplina o sugli alunni, all'adeguatezza o all'inadeguatezza di tempi e spazi per il dialogo, ecc.

“Quando insegno”. Lo strumento è composto da 53 item articolati in 8 dimensioni, rispetto alle quali si richiede di esprimere una valutazione in una scala di frequenza a 5 posizioni (mai, raramente, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre). Gli scopi del questionario sono sostanzialmente due: supportare gli insegnanti in un processo di riflessione sulla propria professionalità e stimolare la consapevolezza rispetto alle proprie competenze pedagogiche e all’uso delle esperienze pregresse. Nella Figura 1 viene illustrato il costrutto dello strumento, il numero degli item appartenenti alle dimensioni e si fornisce una breve descrizione delle stesse.

Dimensioni	N. item	Descrizione
1 Autovalutazione	12	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.
2 Consapevolezza critica	7	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.
3 Disponibilità al confronto	6	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di pratica e per il confronto con i pari.
4 Attenzione agli studenti	6	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro bisogni e interessi.
5 Passione per la disciplina	4	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.
6 Valorizzazione dell'esperienza	3	Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche.
7 Riflessione sulla pratica	10	Descrive sia il processo di riflessione che si innesca ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a riflettere ordinariamente prima, durante e dopo la pratica.
8 Cura della pratica	5	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di apprendimento.

Figura 1 - Dimensioni del questionario "Quando insegno" (Botta, 2022)

#### 4. L'unità di analisi

Hanno risposto all'intervista 114 docenti dell'istituto e al questionario “Quando insegno” 50 dei circa 160 in servizio. Nella Figura 2 sono riportate alcune caratteristiche delle unità: genere, ordine scolastico di appartenenza, età dei docenti, anni servizio.

		Numero	%
<b>Docenti</b>	Donne	100	87,7
	Uomini	14	12,3
	Primaria	82	71,9
	Secondaria	33	28,1
	Totale	114	-
<b>Età</b>	< 35 anni	5	4,7
	35 - 45 anni	50	47,2
	45 - 55 anni	40	37,7
	> 55 anni	11	10,4
<b>Titolarità</b>	Curricolare titolare	68	59,6
	Curricolare supplente	14	12,3
	Sostegno titolare	12	10,5
	Sostegno supplente	20	17,5
<b>Anni insegnamento</b>	Da 1 a 5	15	13,2
	Da 5 a 10	30	26,3
	Da 10 a 15	26	22,8
	Da 15 a 20	26	22,8
	Da 20 a 25	8	7
	Oltre 25	9	7,9

Figura 2 - Caratteristiche dell'unità di analisi

## 5. Analisi dei dati e risultati

In questa sede verranno illustrati e comparati i risultati relativi ai due strumenti utilizzati nell'indagine.

Per la categorizzazione delle risposte aperte, fornite dai docenti attraverso l'intervista semi-strutturata è stato seguito un processo *bottom-up* (Terry et al., 2017). È stato letto l'intero *corpus* delle risposte raccolte e sono state individuate le tematiche ricorrenti per ciascuna domanda. Le tematiche sono state poi aggregate per aree di significato (categorie e sottocategorie) sulla base dei seguenti criteri (Figura 3):

- |  |
|--|
| 1. le categorie e le sottocategorie dovevano essere esaustive e non sovrapponibili in modo da restituire la complessità e la completezza delle tematiche emerse;   |
| 2. le evidenze dovevano essere considerate atipiche nel caso in cui fossero attribuibili a diverse categorie e nel caso in cui fossero difficilmente attribuibili a una categoria. Le evidenze atipiche non hanno dato origine, quindi, a specifiche categorie o sottocategorie, ma sono state incluse nella struttura del modello |

Figura 3- Criteri di identificazione per categorie e sottocategorie  
(Adattamento da Batini et al. 2021: 103)

Dopo la definizione dei criteri è stato avviato il processo di analisi delle risposte per le quali è stata prevista la possibilità di attribuire più di un codice di categorizzazione della risposta, sulla base del numero dei concetti riportati dai rispondenti. A questo è poi seguito il calcolo complessivo delle occorrenze per ogni domanda.

### 5.1 Fattori di benessere

Dall'analisi delle risposte della prima area "Rapporto con gli studenti e tra gli studenti: Come mi sento nella mia classe?" sono state definite le categorie riportate nella Figura 4. Le risposte mancanti sono 10, quelle genericamente positive (*Si; bene; mi sento molto bene*<sup>5</sup>) sono 34. Le restanti 62, caratteristica che riguarda l'intero *corpus*, hanno vari livelli di articolazione: spesso sono molto sintetiche, ma non di rado si trovano testi piuttosto articolati.

Le risposte si raggruppano in due dimensioni: una in cui lo stare bene in classe è definito dal ritorno affettivo, di stima e dal riconoscimento percepito da parte dei propri alunni; una seconda che si riferisce alle condizioni in classe in termini di rapporti positivi tra gli alunni, di entusiasmo mostrato per le attività svolte, oltre che a un clima generalmente positivo (*ottima la partecipazione con gli studenti che riconoscono pienamente il mio ruolo educativo. C'è in genere allegria ed esuberanza nella classe. Molta curiosità*). C'è poi una categoria di risposte che, seppur poco numerosa, non è stato possibile legare alle altre e nella quale i rispondenti spiegano il proprio benessere in classe con l'entusiasmo che mettono nel lavoro o con la soddisfazione che deriva da questo.

---

<sup>5</sup> Il testo in corsivo riporta esempi tratti dal *corpus*.

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Considerazione ricevuta	Stima percepita/affetto	6
	Buoni rapporti con alunni	15
	Essere punti di riferimento alunni	23
Condizioni In classe	Collaborazione/coesione/solidarietà tra alunni	6
	Entusiasmo interesse alunni per attività	6
	Clima sereno in classe	3
	Entusiasmo/soddisfazione per il proprio lavoro	3
	Totale	62

Figura 4 - Elementi di benessere nel Rapporto con gli studenti e tra gli studenti

Alla domanda *Come mi trovo con i miei colleghi?* (Figura 5) ci sono 5 risposte non date, 29 genericamente positive, 4 inerenti ad aspetti diversi e 161 risposte che sono state categorizzate.

La macrocategoria più rappresentativa, e che raccoglie il 44% delle occorrenze, è quella della collaborazione professionale, a sua volta divisa nelle due categorie riportate in figura. La prima attiene alla collaborazione e alla condivisione di materiali e pratiche, la seconda più allo scambio di idee, sempre in ambito professionale (*Con la mia interclasse mi trovo bene e cerchiamo di collaborare*).

La macrocategoria dei rapporti umani rappresenta invece la seconda per numero di risposte.

Alcuni si concentrano poi sugli effetti del buon rapporto con i colleghi sulla didattica o su sé stessi (*Confronto e supporto sono stati decisivi per la programmazione e la realizzazione delle attività; Ho instaurato con i colleghi un rapporto positivo e di collaborazione, stimolante e proficuo non solo per il benessere della classe ma anche per la mia crescita professionale*).

Una categoria di risposte che non è stato possibile sussumere in una macrocategoria è caratterizzata dagli apporti che chi risponde ritiene di dare per un buon rapporto con i colleghi (*Sono un insegnante di sostegno non solo per i miei alunni ma anche per gli insegnanti che lavorano con me. Con loro cerco di collaborare e spero di essere per loro un valido aiuto nella gestione della classe. Allo stesso modo so che posso contare su di loro per far fronte a qualsiasi difficoltà*).

Merita in ultimo sottolineare una parte di risposte completamente negative e un'altra che invece sottolinea aspetti critici accanto ad aspetti positivi (*L'avvicinarsi di colleghi, spesso a tempo determinato, crea a volte qualche difficoltà di conoscenza e di continuità che però cerco sempre di risolvere con un atteggiamento di disponibilità e di collaborazione. Con i colleghi di dipartimento c'è uno scambio frequente di opinioni e di proposte durante tutto l'anno scolastico ed oltre, con un confronto ed una condivisione su esperienze, idee e materiali*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Collaborazione professionale	Collaborazione e condivisione di materiali e pratiche	51
	Confronto	20
Rapporti umani	Clima sereno, accogliente	19
	Stima/fiducia/coesione	27
Effetti dei buoni rapporti	Effetti/miglioramenti su chi risponde (cresco grazie ai colleghi)	15
	Effetti sugli alunni	3
	Apporti personali (faccio questo, agisco così...)	15
Criticità	Aspetti critici o negativi	7
	Risposte interamente negative	4
	Totale	161

Figura 5 - Elementi di benessere nel rapporto con i colleghi

Per la domanda relativa al rapporto con il dirigente scolastico ci sono 10 risposte mancanti e 34 genericamente positive. Ne sono state categorizzate 114 come mostrato in Figura 6. La maggior parte delle risposte attengono alle qualità del/la dirigente. I docenti ne sottolineano in particolare l'attenzione alle questioni di scuola e le qualità umane (*Nutro stima e rispetto per la Dirigente Scolastica. Nelle situazioni di necessità ho sempre trovato nella dirigenza disponibilità all'ascolto e supporto; Ottimo, è sempre molto disponibile nel limite dei suoi notevoli impegni e incombenze. Cerca di andare incontro e risolvere le problematiche che si presentano*). Pur dovendosi esprimere sui fattori di benessere, alcuni docenti hanno sottolineato delle criticità o dato risposte completamente negative (*Molto difficile dialogo e confronto con la dirigente scolastica*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Qualità del/la dirigente	Capacità di coinvolgere i docenti nella vita scolastica	4
	Disponibilità/attenzione alle questioni di scuola	30
	Competenza del/la dirigente	15
	Umanità/accoglienza/supporto personale dato dal/la dirigente	25
Altri aspetti	Ruolo positivo dei collaboratori del/la dirigente	7
	Reciproco rispetto	6
Criticità	Opinioni negative/critiche	6
	Criticità (in risposte non del tutto negative)	3
	Rapporto né positivo né negativo/assenza rapporti	8
	Totale	148

Figura 6 - Elementi di benessere nel rapporto con il/la dirigente

Nell'area del questionario del rapporto con le famiglie degli alunni ci sono 9 risposte mancanti, 35 genericamente positive e una non categorizzabile. Sono state categorizzate 154 risposte come mostrato in Figura 7. La maggior parte delle risposte si concentra su fattori positivi nel rapporto con i genitori (*In linea generale i genitori condividono le regole scolastiche e rispettano il ruolo del docente*).

Alcuni docenti sottolineano inoltre le azioni compiute nel tenere o migliorare i rapporti con le famiglie (*Finora ho avuto e ho buoni rapporti con le famiglie e mi auguro di poter andare avanti così [...]. Come coordinatore insisto molto sulla coesione tra docenti e famiglie per il bene dei ragazzi*). Anche in questa sezione non mancano sottolineature di aspetti negativi o risposte del tutto negative.

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Fattori positivi nel rapporto	Rispetto	42
	Stima/accoglienza/cordialità	31
	Condivisione/collaborazione	56
	Sottolineatura ruolo del rappresentante di classe	2
Azioni del docente	Apporti personali nel rapporto con i genitori	11
	Cautele (prendere le distanze, definire i ruoli...)	5
Criticità	Eccezioni e criticità	6
	Risposte interamente negative	1
	Totale	154

Figura 7 - Elementi di benessere nel rapporto con i genitori

Nell'area relativa al senso di appartenenza (Quanto sento di far parte della mia scuola?) sono 21 le risposte mancanti, 2 i non so, 31 le risposte genericamente positive. Risultano perciò categorizzabili 93 risposte, ripartite come in Figura 8.

Le risposte si articolano attorno a tre nuclei: il primo riguarda i buoni rapporti umani che si vivono all'interno della scuola. Il secondo (più del 50% delle risposte) identifica il senso di appartenenza nel sentirsi coinvolti nell'istituto e valorizzati (*Sento mio l'Istituto e in generale mi sento valorizzato soprattutto dai colleghi; Mi sento parte integrante della mia scuola, ogni anno, infatti, svolgo qualche incarico, dove posso dare il mio contributo. Sento di avere la stima di molti e questo mi fa sentire valorizzata e gratificata*); un terzo nucleo di risposte (22%) si incentra sulle disposizioni del docente verso il lavoro e l'accettare incarichi aggiuntivi, sul legame sentito nei confronti della scuola per il fatto di lavorarci da tempo o per la sua identità (*la scuola è stata di recente intitolata con una votazione interna*) o sulle azioni che, secondo i rispondenti, testimoniano il proprio senso di appartenenza alla scuola.

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Buoni rapporti umani	Percezione affetto/accoglienza/clima sereno	8
	Buoni rapporti con i colleghi	11
Coinvolgimento nel lavoro	Percezione di coinvolgimento	31
	Percezione di valorizzazione di sé/ del proprio lavoro	18
Azioni del docente	Disponibilità ad assumere incarichi	7
	Legame alla scuola negli anni (o per la sua identità)	6
	Apporti del docente che testimoniano appartenenza	8
	Risposte negative	4
	Totale	93

Figura 8 - Elementi di benessere nel senso di appartenenza alla comunità scolastica

Nell'area Scadenze, impegni lavorativi e autonomia didattica alla domanda *Come vivo l'impegno che richiede il mio lavoro?* non hanno risposto in 19, 17 sono le risposte genericamente positive, 10 le risposte rubricate come Altro. Ne sono state categorizzate 107 come da Figura 9.

Le risposte si articolano in due nuclei: uno fa riferimento alla buona capacità di organizzazione e si divide tra la capacità personale di far fronte ai carichi di lavoro e la buona organizzazione della scuola nel non far concentrare troppe scadenze insieme. Un secondo nucleo di risposte si riferisce all'autonomia e alla libertà percepita dai rispondenti e alla non ingerenza del dirigente nel lavoro personale (*Il carico di lavoro e le scadenze sono adeguate ai tempi, non ho riscontrato forme di*

*controllo eccessive da parte del dirigente, e mi sento molto libera nel gestire il mio metodo di insegnamento).* Non mancano anche per quest'area delle criticità che per alcuni sono circoscritte a determinati aspetti, mentre una parte dei rispondenti vive le scadenze e gli impegni negativamente (*Nella mia lunga esperienza di Scuola Statale vedo aumentare gli impegni notevolmente*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Capacità organizzativa	Capacità (o tentativo) personale di organizzarsi per far fronte agli impegni	29
	Carico e tempi di lavoro adeguati/ buona organizzazione dall'alto	23
Libertà percepita	Libertà/autonomia didattica percepita	24
	Assenza pressione/ingerenza da parte della dirigenza	8
	Criticità ma... (segue aspetto positivo)	13
	Risposte negative	10
	Totale	107

Fig. 9 - Elementi di benessere nell'organizzazione scolastica, scadenze e impegni

Alla domanda *sono soddisfatta/o di come gestisco gli alunni e il lavoro in classe?* hanno risposto 109 docenti, 41 risposte sono genericamente positive, 7 fanno riferimento ad altre questioni, 2 sono riflessioni generali. Le restanti 124 sono state categorizzate come in Figura 10.

Le occorrenze, a parte le 10 negative, si polarizzano intorno a due nuclei: il primo riguarda la risposta positiva degli alunni in termini di rispetto, collaborazione, partecipazione ecc. (*I bambini sono molto partecipativi perché interessati alle lezioni*); il secondo riguarda il ruolo e le azioni che il docente compie per gestire al meglio la classe (*riesco a gestire la classe, ma il lavoro mi riesce facile per il buon rapporto di squadra creato con i miei colleghi*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Risposta positiva degli alunni	Risposta alunni (in generale)	9
	Alunni rispettosi	22
	Alunni partecipi/interessati	38
	Alunni collaborativi (anche tra loro)/autonomi	12
	Stima/affetto ricevuto dagli alunni	7
Azioni del docente	Apporti del docente (cosa faccio in/per la classe)	22
	Collaborazione con colleghi/altre figure	4
	Eccezioni, criticità	10
	Totale	124

Fig.10 - Elementi di benessere nella gestione della classe

Alla domanda *Il mio modo di insegnare è efficace per i miei studenti?* hanno risposto 104 docenti; le risposte genericamente positive sono 25 e 5 quelle di riflessioni generali sul tema. Le 129 occorrenze sono state categorizzate come in Figura 11. Le risposte ruotano attorno a tre macrocategorie: una si concentra su ciò che il docente fa (circa il 30% del totale), sui suoi valori e sulle sue capacità (*Penso di essere efficace nel mio modo di insegnare, perché cerco sempre di considerare il punto di vista degli alunni. Inoltre mi sembra di essere capace a comunicare ai ragazzi la mia passione e il mio entusiasmo per le materie che presento loro; Io insegno cercando di controllare la risposta complessiva del gruppo e insieme quella del singolo. Chi è in difficoltà va seguito e supportato affinché arrivi al raggiungimento dell'obiettivo comune con i suoi tempi e modalità. Cerco di capire quando e fin dove arriva ognuno dei miei alunni per trovare un equilibrio nel procedere tutti insieme.*

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15165

*Mi sembra un mio punto di forza.*); una invece riguarda gli effetti sugli alunni o il riconoscimento ottenuto da alunni e/o famiglie. C'è poi una categoria di eccezioni, in cui alcuni affermano che è sempre possibile migliorare e pochi che sottolineano delle criticità.

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Apporti del docente	Strategie impiegate dal docente	39
	Approccio/valori del docente	13
	Capacità di suscitare interesse	19
Risultati alunni /Considerazione ricevuta/rapporti	Risultati alunni/alunni con bisogni educativi speciali	35
	Riconoscimento da parte dei genitori	4
	Riconoscimento dagli alunni/empatia/ relazione positiva con loro	10
Eccezioni	Possibilità di migliorare, comunque	6
	Eccezioni/criticità	3
	Totale	129

Figura 11- Elementi di benessere nell'efficacia didattica

## 5.2 Fattori di disagio

Dall'analisi delle risposte della prima area "Rapporto con gli studenti e tra gli studenti: *Come mi sento nella mia classe?*" sono state rilevate 79 occorrenze, 26 risposte mancanti, 23 genericamente positive/nessuna difficoltà. Per questo corpus sono state individuate (Figura 12) due macrocategorie di disagio percepito, quella attinente al rapporto docente-alunno e quella relativa ai rapporti tra pari. Nella prima area il disagio dei docenti risiede prevalentemente nel mancato riconoscimento del proprio ruolo ("*Non sempre riesco a gestire situazioni di confusione e ottenere il pieno rispetto dai ragazzi*"), nella frustrazione per un limitato contributo alla crescita degli alunni e nel mancato stabilirsi di un legame emotivo. Tra i fattori di disagio nei rapporti tra gli alunni emerge il clima di competizione talora presente nelle classi (*mi dispiace quando alcuni alunni entrano in competizione tra loro per mostrare di essere superiori agli altri*), la conflittualità e la poca disponibilità e accoglienza verso le fragilità altrui (*Tra gli alunni percepisco la sterile competizione per il voto. Nonostante sia stato fatto da anni un lavoro sull'inclusione ancora di fronte a un lavoro personalizzato qualche compagno si risente facendolo notare a gran voce*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Rapporto docente-alunno	Mancanza di collaborazione e partecipazione	27
	Difficoltà a stabilire un contatto emotivo con gli studenti- difficoltà di coinvolgimento	7
	Percezione di un inefficace contributo alla crescita degli studenti	8
	Mancanza di rispetto e riconoscimento del ruolo del docente da parte degli studenti	14
Rapporti tra studenti	Conflittualità tra pari	7
	Poca disponibilità verso chi è in difficoltà	6
	Competizione fra pari e incomprensioni	10
	Totale	79

Figura 12 - Elementi di disagio nel rapporto docente-studente e fra studenti

La Figura 13 descrive i risultati relativi alla domanda: *Come mi trovo con i miei colleghi?* Il corpus presenta 84 occorrenze, 39 risposte mancanti, 25 con nessuna difficoltà, 2 risposte fanno riferimento

a osservazioni non pertinenti e quindi non categorizzabili. Le ragioni di disagio dichiarate si riferiscono per il 37% a fattori strutturali dovuti mancanza di spazi e tempi adeguati allo scambio di opinioni e alla relazione (*L'aula per gli insegnanti è assolutamente inadeguata. Mancano le sedute, lo spazio dove poter lavorare o poter dialogare nelle ore di buco, armadietti chiusi nei quali poter riporre il proprio materiale*), a fattori relazionali per il 53%, nello specifico dovute ad autoreferenzialità e alla poca disponibilità al confronto (*provo disagio quando trovo colleghi che restano fermi sulle loro idee e posizioni e non accettano o ascoltano punti di vista differenti*), alla competizione e alla poca considerazione dei supplenti. Per una minima percentuale emergono fattori personali e caratteriali inerenti alla timidezza e alla paura di mettersi in cattiva luce.

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Spazio/Tempo	Ristrettezza di tempi a disposizione	23
	Mancanza di spazi adeguati per favorire l'interazione e lo scambio	8
Relazione	Autoreferenzialità nei rapporti, mancanza di considerazione dei bisogni e punti di vista altrui, mancanza di supporto	10
	Mancanza di collaborazione, di dialogo, apertura al confronto, contrasti e divergenze	22
	Competizione tra colleghi con messa in atto di azioni anche scorrette, pettegolezzo.	12
	Poca considerazione dei colleghi supplenti-delega sul sostegno	6
Difficoltà personali nella gestione dei rapporti)	Timidezza, ritrosia caratteriale	1
	Paura, timore di mettersi in cattiva luce, di essere incompresi	2
	Totale	84

Figura 13 – Elementi di disagio nel rapporto con i colleghi

La dimensione relativa al rapporto con il/la dirigente (*che rapporto ho con il mio/la mia dirigente?*) è una di quelle con il maggior numero di risposte mancanti, in totale 49, 31 relative a nessuna difficoltà. Le risposte pertinenti sono 52, distribuite in 5 macrocategorie: distanza percepita nella relazione in termini di difficoltà di contatto, mancanza di supporto, scarsa partecipazione del dirigente alla quotidianità scolastica (35%); autoreferenzialità nell'assunzione di decisioni (25%); gestione delle risorse e dei processi interni (23%), inefficacia nella risoluzione dei problemi e la tendenza a compiacere le famiglie (15%) (Figura 14).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Distanza	Distanza fisica, difficoltà di contatto e incontro	10
	Distanza emotiva: mancanza di supporto emotivo, sostegno nelle difficoltà	4
	Scarsa partecipazione alla vita scolastica e alla quotidianità	4
Autoreferenzialità	Scarsa disponibilità al dialogo e al confronto	7
	Scarso coinvolgimento dei docenti nella presa di decisioni e nella condivisione/presa in carico dei problemi	6
Gestione dei processi e delle risorse	Pressioni sui docenti sulle tempistiche e sulle consegne dei lavori. Fiscalità e rigore.	5
	Interferenze nei processi valutativi degli insegnanti	2
	Non adeguato riconoscimento del lavoro dei docenti	5
Risoluzione problemi	propensione a compiacere le famiglie nelle criticità e richieste	2
	Mancanza di tempestività nella risoluzione dei problemi, Inefficacia	3
Difficoltà personali nella gestione dei rapporti	Paura e timore di fronte ai superiori	3
	Paura e timore di essere umiliati e giudicati male	1
	Totale	52

Figura 14 – Elementi di disagio nel rapporto con il/la dirigente

Per la domanda *Che rapporto ho con i genitori dei miei studenti?* le risposte categorizzabili sono 91, 39 le mancanti, 25 le segnalazioni di nessuna difficoltà (Figura 15). I maggiori disagi percepiti riguardano la mancanza del riconoscimento del ruolo del docente e di fiducia nelle sue scelte (*provo disagio quando mi accorgo della mancanza di fiducia nei miei confronti [...]. Provo disagio quando scelgono di rivolgersi alla dirigenza prima di aver cercato un confronto e uno scambio con noi docenti del team*) (42%). Altre categorie corpose sono quelle relative a forme di ingerenza nella didattica (30%) o al contrario disinteresse (*purtroppo alcuni genitori sono indifferenti verso la vita scolastica dei propri figli e questo provoca un profondo disinteresse negli alunni che vedono la scuola come un luogo prettamente ricreativo*) e delega alla scuola per l'educazione dei figli (28%).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Riconoscimento ruolo del docente	Svalutazione del ruolo e lavoro docente, poco rispetto per la persona o dei punti di vista, mancanza di fiducia	18
	Scavalcare il docente e far riferimento al dirigente	4
	Poca disponibilità al confronto, non accettazione di critiche costruttive e indicazioni nei confronti dei figli	16
Ingerenze e interferenze	Invadenza. Interferenze nella didattica e nella valutazione. Divergenze e mancata condivisione delle regole scolastiche	26
	Interferenze nello svolgimento dei compiti	2
Ruolo genitoriale e modalità di comunicazione	Disinteresse nella vita scolastica dei figli, mancanza collaborazione, contatti, delega alla scuola sull'educazione dei figli.	17
	Eccessiva presenza, mancanza di equilibrio nei rapporti, richieste continue di incontri online e in presenza	6
	Famiglie in difficoltà, Difficoltà di comunicazione (lingua straniera)	2
	Totale	91

Figura 15 - Elementi di disagio nel rapporto con i genitori

La dimensione relativa al senso di appartenenza alla comunità scolastica (*Quanto sento di far parte della mia scuola?*) è la categoria che con quella dei rapporti con il dirigente ha più risposte mancanti (57); quelli che non riscontrano alcuna difficoltà sono 18. Le 46 occorrenze si sono prevalentemente aggregate in 3 aree (Figura 16): il 26% riguarda una scarsa identificazione con il contesto lavorativo (*non sempre le scelte collegiali rispecchiano le mie idee, a volte ho l'impressione che le votazioni avvengano con disinteresse e senza una vera riflessione/confronto*), l'inadeguata considerazione del lavoro sommerso, l'eccessiva pressione e la conseguente indisponibilità all'assunzione di incarichi (*Non sento di voler assumere incarichi o responsabilità perché avverto un'eccessiva pressione e soprattutto un senso di "strada di non ritorno": una volta entrati non si ha più modo di uscirne*); il 15% è connesso a fattori personali quali timidezza e ansia; il 59% a problemi legati ai rapporti con i colleghi (mancato riconoscimento del proprio ruolo, competizione, autoreferenzialità, scarsa accoglienza) e il personale scolastico, (*non sento riconosciuta la mia esperienza, qualche collega manifesta la fastidiosa necessità di gareggiare su tutto*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Fattori personali	Bassa autostima, non sentirsi all'altezza	4
	Timidezza, ansia	2
	Problemi e impegni personali	1
Feedback contesto	Poca corrispondenza con le scelte collegiali	2
	Poca disponibilità all'assunzione di responsabilità e incarichi e a concederli (difficoltà a candidarsi per incarichi)	6
	Scarsa considerazione del lavoro sommerso, dell'impegno mostrato, pressione eccessiva	4
Collegli e personale scolastico	Feedback non positivo ricevuto sul proprio lavoro o rispetto al proprio carattere/modo di fare	6
	Scarsa considerazione del ruolo di docente di sostegno, dei supplenti o nuovi entrati	6
	Disinteresse e superficialità, scarsa riflessione sulle pratiche	7
	Mancanza di collaborazione, desiderio di primeggiare, autoreferenzialità dei singoli e dei gruppi	6
	Scarsa accoglienza, legami solo con un piccolo gruppo	2
	Totale	46

Figura 16 - Elementi di disagio nel senso di appartenenza alla comunità scolastica

Il disagio relativo all'organizzazione scolastica (*Come vivo l'impegno che richiede il mio lavoro?*) ha totalizzato 100 occorrenze distribuite su 2 aree: carico eccessivo di lavoro per il 60% e l'inadeguata distribuzione degli incarichi per il 40% (Figura 17). Non hanno risposto alla domanda 40 docenti e 11 hanno affermato di non rilevare alcuna difficoltà.

La maggior parte delle segnalazioni riguarda la percezione di un'eccessiva burocratizzazione degli incarichi e la pressione per consegne e scadenze che viene avvertita come tempo sottratto alla didattica e alla vita di classe (*l'impegno per la preparazione delle lezioni, la correzione dei compiti, le scadenze per la consegna di verbali, programmazioni, PDP, PEI ecc. In alcuni periodi soprattutto, il carico di lavoro è molto impegnativo e si percepisce che c'è dietro una logica efficientista e burocratica*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Carico di lavoro	Eccessiva burocratizzazione, tempo sottratto alla didattica, impegni e incontri non necessari	26
	Ansia, stress e disagio per scadenze e impegni, organizzazione temporale serrata	16
	Eccessivo carico di lavoro individuale in tempi ristretti e fuori dall'orario previsto	18
Organizzazione e distribuzione incarichi	Poca chiarezza nelle comunicazioni e nella comunicazione tra lo staff della dirigenza e i docenti	7
	Scadenze ravvicinate, cattiva organizzazione dei tempi	18
	Sopravalutazione dei dispositivi informatici visti come mezzi per snellire il lavoro individuale	2
	Poca libertà nella didattica per la pianificazione di attività per classi parallele	4
	Incarichi attribuiti alle stesse persone. Non condivisione di carico e responsabilità	6
	Mancanza di progettazioni condivise e progettualità interdisciplinare	3
	Totale	100

Figura 17 – Elementi di disagio nell'organizzazione scolastica, scadenze e impegni

Le ultime due dimensioni hanno indagato l'area della gestione della classe e quella sull'efficacia delle proprie pratiche (*Il mio modo di insegnare è efficace per i miei studenti?*). Entrambe presentano categorie comuni, evidenziando come taluni atteggiamenti caratterizzanti, ad esempio, l'interazione tra docenti e studenti, gli approcci metodologici e gli aspetti organizzativi, influenzino per gli insegnanti sia la percezione della propria efficacia didattica che la capacità di gestire l'ambiente di apprendimento.

La categoria disagio nella gestione della classe (Figura 18) ha raccolto un numero di risposte pari a 76. 34 sono state le risposte mancanti e 24 quelle segnalanti nessuna difficoltà.

Le risposte dei docenti hanno toccato la sfera degli aspetti metodologici e organizzativi per il 43%, con difficoltà riscontrate sulla ristrettezza di tempi e risorse (tecnologiche e umane) e nella personalizzazione della didattica in classi caratterizzate da un'eterogeneità dei bisogni. Circa il 60% del disagio rilevato ha riguardato la sfera della relazione con gli alunni, il mancato riconoscimento del proprio ruolo (*provo disagio quando non riesco a coinvolgerli e quindi non ottengo la giusta attenzione e nonostante io tenti con approcci diversi, non riesco a mantenere l'ordine. Quando non mi sento rispettata come docente e come persona e quindi subentra un senso di frustrazione*), il non rispetto delle regole, la scarsa partecipazione e impegno, la difficoltà a gestire le dinamiche tra pari.

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Aspetti metodologici e didattici	Difficoltà nella personalizzazione della didattica, valutazione e nell'adozione di metodologie efficaci e coinvolgenti	11
	Eterogeneità dei bisogni e numerosità delle classi (rallentamento della didattica)	5
	Inadeguatezza di tempi e mezzi, fatica per aiutare gli alunni con difficoltà, con DSA, ADHD, ecc.	5
	Sensazione di essere poco preparato/a per la lezione	2
Aspetti organizzativi	Mancanza di strumentazione digitale per rendere la didattica più coinvolgente	1
	Mancanza di supporto/compresenza/sostegno per i BES	5
	Ritmi lavori stressanti/ tempo insufficiente	5
Relazione tra docente e alunni	Difficoltà a mantenere l'ordine in classe. Mancanza di rispetto per il ruolo del docente	9
	Poca attenzione degli studenti, fattori di disturbo, mancanza di impegno, disinteresse e svogliatezza	20
	Mancanza di regole, autocontrollo, alunni con problemi di comportamento che vengono da famiglie difficili	8
	Difficoltà a gestire le dinamiche interne tra gli studenti	3
	Ricorrere a note/punizioni	2
	Totale	76

Figura 18 - Elementi di disagio nella gestione della classe

La categoria della percezione di inefficacia delle proprie pratiche (Figura 19) contiene 122 occorrenze valide, 37 risposte mancanti, 25 segnalanti nessuna difficoltà. Le risposte sono state aggregate in due macrocategorie, la prima (61%) relativa a fattori estrinseci ossia riguardanti aspetti organizzativi, come la mancanza di tecnologie, ristrettezza di tempi e risorse (*A volte mi sono sentita impotente per non riuscire a raggiungere tutte le esigenze dei ragazzi.*), l'eterogeneità delle classi (*in alcuni gruppi classi le situazioni di disagio e di difficoltà di apprendimento sono tante e molto diverse tra loro mentre gli strumenti a disposizione non sono sempre utili ed efficaci per tutti.*); la seconda (39%)

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15165

attiene all'autoriflessione dei docenti sulle proprie pratiche e alla percezione di un senso di inadeguatezza nel far fronte alle difficoltà degli studenti soprattutto quelli con bisogni educativi speciali (*Non dedico abbastanza impegno agli alunni con disabilità, delego all'insegnante di sostegno e mi preoccupo più del resto della classe che di quel singolo alunno. Dovrei preparare più materiali e dar loro più spazio*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Aspetti organizzativi	Inadeguatezza di tempi e mezzi, per aiutare gli alunni con difficoltà e BES e avviare interventi su recupero e potenziamento	15
	Mancanza di tecnologie per la didattica per rendere la didattica più coinvolgente. Materiale didattico	11
	Poco supporto per le attività in compresenza. Mancanza ore/docente di sostegno	11
	Alternanza nei supplenti. Mancanza di continuità e carenza docenti	3
	Eccessivo carico di richieste e scadenze, ritmi lavori stressanti/tempo insufficiente	6
	Eterogeneità dei bisogni e numerosità delle classi. Difficoltà a gestire tanti bisogni diversificati (rallentamento della didattica). Aumento numero BES nelle classi (certificati e non)	21
	Tempi ristretti che impediscono ai docenti di poter concentrare gli interventi su recupero e potenziamento	9
Autoriflessione del docente sulle cause di inefficacia della didattica	Senso di inadeguatezza, difficoltà nel relazionarsi e nel progettare per alunni BES e con difficoltà di apprendimento. Inadeguatezza nella valorizzazione delle eccellenze	12
	Difficoltà nella personalizzazione della didattica e nell'adozione di metodologie efficaci e coinvolgenti	21
	Senso di impotenza nonostante gli sforzi per trovare soluzioni.	7
	Richieste al di sopra delle possibilità degli studenti	3
	Sensazione di essere poco preparato/a per la lezione	2
	Difficoltà nella valutazione	3
Totale		122

Figura 19 - Elementi di disagio nell'efficacia didattica

### 5.3 Risultati del questionario “Quando Insegno”

Il questionario “Quando Insegno” è stato validato su un campione di convenienza di 800 docenti, adeguatamente distribuito su tutto il territorio nazionale e fra i diversi ordini di scuola: Primaria, 39,8% del campione, Secondaria di primo grado 31% e Secondaria di secondo grado 27,9%. I dati sono stati standardizzati in punti  $t$  con media 500 e deviazione standard 100 e su di essi è stata effettuata un'Anova a una via con confronto *post hoc* Bonferroni. A livello nazionale la scuola Primaria si distingue in positivo, con medie significativamente superiori a quelle delle scuole secondarie in quasi tutte le scale, tranne per la valorizzazione dell'esperienza. La Figura 20 riporta le medie di scala standardizzate per grado scolastico.

Grado scolastico/Scala	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
1 Autovalutazione	520	501	471
2 Consapevolezza critica	500	501	499
3 Disponibilità al confronto	514	504	477
4 Attenzione agli studenti	525	502	463
5 Passione per la disciplina	524	493	476
6 Valorizzazione dell'esperienza	484	512	512
7 Riflessione sulla pratica	522	491	478
8 Cura della pratica	528	497	466

Figura 20 - Medie di scala standardizzate per grado scolastico

I dati mostrano che la scuola di riferimento IC1, per la quale hanno risposto 50 docenti di cui 34 di scuola primaria, ha risultati significativamente più alti del dato nazionale in tutte le scale, fatta eccezione per la passione per la disciplina e per la consapevolezza critica. L'istituto mostra inoltre medie maggiori di quelle degli altri istituti comprensivi che hanno partecipato alla rilevazione, tranne che per la passione per la disciplina, si distingue inoltre in positivo nella scala relativa alla valorizzazione dell'esperienza, costituendo un'eccezione nel panorama nazionale. Se infine analizziamo i dati distinguendo fra scuola Primaria e Secondaria di primo grado possiamo osservare che le differenze sono minime, le più rilevanti sono nelle dimensioni riflessione sulla pratica e cura della pratica, a favore della Primaria, e nella consapevolezza critica e nella disponibilità al confronto, a favore della Secondaria di I grado. Il grafico in Figura 21 riporta i dati dell'IC1 confrontati con la media nazionale e con quella degli altri istituti dello stesso tipo.

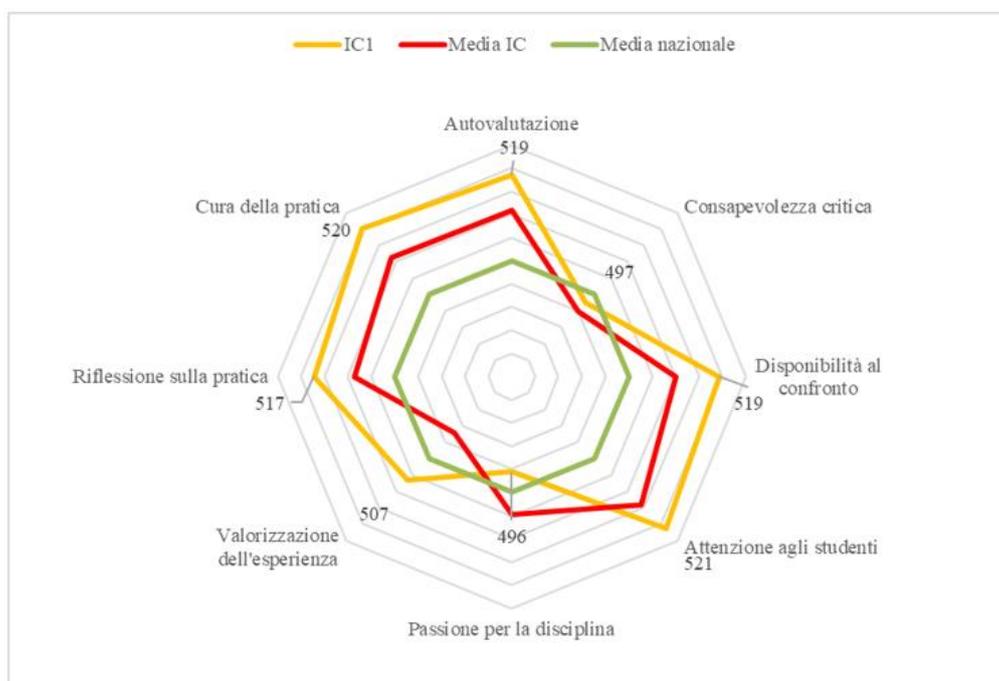


Figura 21 – Diagramma di confronto fra IC1, medie campione nazionale e medie istituti comprensivi

La Figura 22 riporta il dettaglio del confronto fra le medie dei diversi istituti comprensivi e per l'IC1 anche le medie distinte per grado scolastico.

	Autoval.	Consap. critica	Disp. confronto	Attenz. studenti	Passione disciplina	Valorizz. esperienza	Rifless. pratica	Cura della pratica
<b>IC1</b>	<b>519</b>	<b>497</b>	<b>519</b>	<b>521</b>	<b>496</b>	<b>507</b>	<b>517</b>	<b>520</b>
<i>Primaria</i>	518	494	514	519	497	507	522	523
<i>Secondaria I</i>	519	497	519	521	496	507	517	520
IC2	559	524	554	560	551	513	540	534
IC3	481	498	470	509	504	483	510	498
IC4	445	509	526	473	471	432	449	487
IC5	498	456	538	448	465	531	447	501
IC6	533	493	501	535	515	535	520	502
IC7	520	492	528	526	525	503	532	503
IC8	467	453	434	498	486	419	432	489
IC9	514	531	507	496	464	502	493	514
IC10	512	497	518	512	519	444	517	535
IC11	469	488	459	454	471	522	463	501
IC12	444	449	409	460	435	480	412	448
IC13	560	481	516	541	513	520	538	535
<b>Media IC</b>	<b>511</b>	<b>495</b>	<b>510</b>	<b>514</b>	<b>505</b>	<b>492</b>	<b>509</b>	<b>511</b>

Figura 22 - Confronto Medie fra Istituti Comprensivi

Il confronto con quanto emerso dall'analisi dei fattori di benessere e disagio evidenzia alcune incongruenze, in particolare, relativamente al disagio si evidenzia una parziale contraddizione fra la categoria Rapporto con i colleghi e la dimensione Disponibilità al confronto, rispetto alla quale i docenti mostrano una percezione di sé estremamente positiva. Una contraddizione analoga si rileva nell'ambito della categoria Efficacia delle pratiche, rispettivamente fra l'Organizzazione della didattica e la dimensione Cura della pratica e fra l'Autoriflessione del docente sulle cause di inefficacia e la dimensione Autovalutazione.

Le stesse dimensioni osservate come fattori di benessere sanano solo in parte tali contraddizioni, sono infatti messe in evidenza le risposte positive degli alunni in termini di rispetto e partecipazione più di quelle legate al proprio agire o alla collaborazione con i colleghi mirata al miglioramento della gestione della classe e degli apprendimenti degli studenti.

## 6. Conclusioni

I risultati dello studio evidenziano luci e ombre rispetto alle percezioni e autopercezioni del contesto lavorativo e del proprio operato da parte degli insegnanti.

Dall'analisi delle risposte dell'intervista risulta difficile separare nettamente gli elementi di disagio da quelli di benessere. Uno stesso elemento come il rapporto con le famiglie presenta per lo stesso rispondente tratti positivi e tratti negativi oppure è percepito in modo diverso da rispondenti diversi. Tra i dati emergono in particolare due elementi su cui riflettere: nei fattori di benessere dell'efficacia didattica molti docenti descrivono cosa fanno in classe, non i risultati ottenuti che, logicamente, definirebbero l'efficacia delle pratiche; il secondo – già menzionato in precedenza - è il grande peso attribuito alle famiglie nel benessere in classe, segno forse di una difficoltà ad essere autonomi rispetto al giudizio di terzi.

Globalmente i risultati confermano gli esiti di alcuni studi recenti, come quello di Gozzoli et al. (2017), che individuano come elementi di benessere una motivazione non cristallizzata nel tempo, una buona relazione e condivisione degli obiettivi con i colleghi e con il dirigente scolastico, una

cultura organizzativa sentita come propria; viceversa vengono percepiti come fattori di disagio una motivazione rigida e fissa, relazioni conflittuali con i vari interlocutori e clima di solitudine, una cultura organizzativa burocratizzata e la presenza di poche occasioni di confronto.

Nell'analisi quantitativa l'istituto si segnala, come visto, per medie più alte del campione nazionale in quasi tutte le scale, tranne che per la passione per la disciplina e per la consapevolezza critica. Anche in questo caso emergono aspetti positivi da valorizzare e alcuni negativi da ripensare.

C'è poi da fare un'ultima riflessione su entrambi gli strumenti: la partecipazione all'intervista è stata alta ma non totale e sono numerosissime le risposte laconiche e generiche, frutto di compilazioni frettolose. La partecipazione al questionario è stata limitata a poco più di un terzo dei docenti dell'istituto. Tutto ciò descrive una cultura della valutazione di sistema da rafforzare.

A chi servono questi dati? Certamente uno studio di caso non consente conclusioni generalizzabili, quindi l'utilità immediata dei dati raccolti è per la scuola, che ha la possibilità, per esempio, di usarli come base per redigere alcune parti del Rapporto di autovalutazione, affinché questo, come gli altri documenti strategici, possa essere una reale espressione del contesto scolastico e non un documento concepito e redatto dalla dirigenza e lontano dall'esperienza e dal quotidiano lavoro in classe dei docenti.

Non solo: un'analisi più di dettaglio del *corpus* potrebbe essere lo spunto per avviare gruppi di discussione tra docenti, trovando quegli spazi e tempi che mancano per il confronto.

Da quanto esposto fin qui emerge come le iniziative di autovalutazione in una scuola che fa ricerca su sé stessa possano diventare esperienze di (auto)formazione per i propri insegnanti, che imparano a riflettere sulle proprie pratiche, a rilevare i bisogni formativi, a raccogliere dati e interpretarli in vista del miglioramento individuale e dell'organizzazione.

Infine c'è da sottolineare sia in termini di valore che di necessità la sinergia tra la scuola e i suoi bisogni, da un lato, e il mondo della ricerca pedagogica dall'altro. Merita ribadire che "un caso come quello descritto rappresenta un ponte tra scuola e università che appare necessario rafforzare per il beneficio di entrambe: la prima perché sia sostenuta nella ricerca e nella riflessione da esperti, la seconda affinché scongiuri il rischio che il dibattito pedagogico rimanga confinato agli ambienti universitari senza arrivare effettivamente a chi quotidianamente lavora tra i banchi di scuola" (Castellana & Rossi, 2021 a: 220-1).

### **Riferimenti bibliografici:**

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving schools*, 19(1), 5-26.
- Baldacci, M., Riva, M. G., & Nigris, E. (2020). Idee per la formazione degli insegnanti. Idee per la formazione degli insegnanti, 1-148.
- Barzanò, G. (Ed.). (2000). L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi. Pearson Italia
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp.100-156). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Botta, E. (2022). “Quando insegno” – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa., in Rizzo, A. L., & Riccardi, V. La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità, pp. 161-166.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593-604.
- Castellana G., Rossi L., (2021a). La didattica a distanza secondo docenti, alunni e famiglie: il percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo. *Italian Journal of Educational Research*, XIV S.I. pp. 203-222. ISSN 2038-9744.
- Castellana G., Rossi L., (2021b) La didattica a distanza nelle risposte aperte di docenti e alunni: l’analisi di un percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo di Roma. *Italian Journal of Educational Research*, 27. pp. 160-182.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009a). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Collie R. et al. (2015), “Teacher Well-Being: Exploring its Components and a PracticeOriented Scale”, *J. of Psychoeducational Assessment*, Vol. 33/8, pp. 744-756, <http://dx.doi.org/10.1177/0734282915587990>.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, 4, 540-547. doi:10.1080/17439760903157232
- Gase, L. N., Gomez, L. M., Kuo, T., Glenn, B. A., Inkelas, M., & Ponce, N. A. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of school health*, 87(5), 319-328.
- Gozzoli C. et al. (2017). Benessere e malessere degli insegnanti: cosa protegge e cosa espone?. *Psicologia dell'Educazione*. 1/2017.
- Knowles, M.S., (1975) *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Association Press, New York 1975
- Lucisano, P., De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all’emergenza COVID-19. In AA.VV, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marini F. & Mondo M. (2008). (Eds.). *Il benessere nei contesti lavorativi e formativi*. Roma: Carocci.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 1-15.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458-486.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkien, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281-300. doi:10.1007/s10212-010-0025-6
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers’ motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Quaglino, G.P. (2004) (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

- Richieri, C. (2008). L'autoformazione di reciprocità nella professione docente: come il docente professionista agisce in ambito scolastico. In I. Padoan, *Forme e figure dell'autoformazione*, pp. 349-379. Lecce: Pensa MultiMedia
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 45-64). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9667-8\_3
- Schon D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Stokols, D. (2000). The social ecological paradigm of wellness promotion. In M. S. Jammer & D. Stokols (Eds.), *Promoting human wellness: New frontiers for research, practice, and policy* (21-37). Los Angeles (CA): University of California Press.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Viac C. & Fraser P (2020), "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352.
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 139-152.