



UNIVERSITÀ DI PARMA

**DIPARTIMENTO DI MEDICINA E CHIRURGIA
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PSICOBIOLOGIA E
NEUROSCIENZE COGNITIVE**

SCUOLA COVID-*FORMAT*:
Il burnout dell'insegnante tra DAD e tecnostress

Relatore:

*Chiar.ma Prof.ssa
DOLORES ROLLO*

Controrelatore:

*Chiar.ma Prof.ssa
ANNALISA PELOSI*

Laureanda:
MIRIANA D'ANGELO

ANNO ACCADEMICO 2020 - 2021

Indice

Abstract	7
Introduzione	9
Capitolo 1 - Il mondo della scuola	10
1.1 ‘Al di là della didattica’	10
1.2 I co-protagonisti della scuola ‘ <i>intersoggettiva</i> ’: studenti e insegnanti	11
1.2.1 Il ruolo del ‘buon’ insegnante all’interno della classe: relazione educativa e rapporto educativo	14
1.3 Le emozioni dell’insegnante e dell’insegnamento	16
1.3.1 L’emotività dell’insegnante alla ribalta.....	16
1.3.2. La sfera emotiva del docente nel contesto storico-sociale del ventunesimo secolo	18
1.4 Soddisfazione lavorativa: evoluzione del costrutto e fattori predittivi.....	19
1.4.1 <i>Job Satisfaction</i> nel contesto scolastico	21
1.5 Il concetto di spazio-tempo nell’istituzione scolastica	23
Capitolo 2 - Scuola ‘COVID-format’: dalla DAD al <i>burnout</i> dell’insegnante	26
2.1 Situazione pandemica COVID-19: l’instabilità esistenziale e l’evoluzione emergenziale in 4 tappe	26
2.1.1 Prima tappa: dicembre 2019 - gennaio 2020.....	27

2.1.2	Seconda tappa: febbraio – marzo 2020	27
2.1.3	Terza tappa: marzo – novembre 2020	28
2.1.4	Quarta tappa: dicembre 2020 – primo semestre 2021	28
2.2	Il mondo del lavoro ai tempi dell'emergenza: lo <i>smart working</i>	30
2.2.1	La prospettiva scolastica dello <i>smart working</i>	32
2.3	Strategia scolastica ai tempi del COVID-19: la DAD	34
2.3.1	DAD: sfida multidimensionale per gli insegnanti.....	37
2.3.2	Pro e contro della didattica a distanza: il punto di vista degli insegnanti ...	40
2.4	DAD e tecnostress: forma peculiare di stress lavoro-correlato	42
2.4.1	<i>Tecnostress</i> : contesto storico, origine ed evoluzione del costrutto	43
2.4.2	<i>Tecnostressors, inhibitors</i> , conseguenze e strategie per il <i>tecnostress</i>	47
2.5	<i>Burnout</i> , costrutto e implicazioni.....	53
Capitolo 3 - Caso studio: “Insegnare online: tra emozioni e stress”		58
3.1	Introduzione	58
3.2	Obiettivi e ipotesi.....	62
3.3	Metodologia	63
3.3.1	Procedura e reclutamento del campione.....	63
3.3.2	Partecipanti	63
3.3.3	Strumenti	65
3.3.4	Analisi statistica.....	76

3.4 Risultati	78
3.4.1 Esperienza lavorativa e DAD (<i>Sezione 3</i>)	78
3.4.2 Descrittive inerenti soddisfazione, emozioni, <i>tecnostress</i> e <i>burnout</i> (<i>Sezioni: 4, 5, 6 e 7</i>).....	82
3.4.3 Il <i>burnout</i> in funzione delle emozioni negative (DAD) e del <i>tecnostress</i> ..	87
3.4.4 Il <i>burnout</i> e le modalità d'insegnamento.....	88
3.4.5 Il <i>burnout</i> e il supporto percepito dall'ente.....	89
3.4.6 Il genere e l'ansia (dimensione del <i>tecnostress</i>).....	90
3.5 La voce degli insegnanti: riflessioni e testimonianze	92
3.6 Discussione	93
3.7 Limiti e ricerca futura	96
Conclusioni	98
Bibliografia	100
Sitografia	110
Allegati	111
1. Indagine online.....	111
2. Testimonianze degli insegnanti	128

Abstract

La scuola, sin dall'antichità, rappresenta la culla per la civiltà del futuro: all'interno di questa cornice materiale e relazionale, caratterizzata da un continuo scambio intersoggettivo, si formano gli individui.

Insegnanti e alunni figurano in questo contesto come i co-protagonisti della scena: insieme lavorano ad una trasmissione di natura verticale e orizzontale dei saperi e delle conoscenze, necessaria per l'edificazione della struttura scolastica, caratterizzata oltre che da uno spazio-tempo, da un ritmo e da un'ordinarietà prototipica.

Tale elaborato nasce dalla necessità di comprendere come quest'istituzione e parte di coloro che ve ne fanno parte, gli insegnanti, abbiano reagito e reagiscano attualmente, dinnanzi alla situazione emergenziale scaturita dalla diffusione del COVID-19 nel biennio 2019/2021; diversi e numerosi difatti, sono gli ambienti colpiti in maniera drammatica da tale pandemia: tra questi vi è la realtà legata al mondo dell'istruzione.

Dopo una prima panoramica sulla scuola e sulle sue caratteristiche fondamentali, si procederà analizzando nel dettaglio la nuova "scuola COVID-format", all'interno della quale gli insegnanti hanno avviato un processo di metamorfosi, diventando "docenti digitali". Successivamente poi, si proseguirà con una rassegna circa i possibili risvolti negativi di questa nuova organizzazione.

Nel dettaglio, il presente lavoro scaturisce dall'intento di indagare come le nuove modalità emergenziali di insegnamento, basate su una condivisione 'online' e sull'utilizzo di strumenti informatici (DAD), unitamente alla sperimentazione di emozioni negative e al rischio di *tecnostress*, possano risultare dannose per il benessere mentale degli insegnanti, destabilizzando la loro vita professionale e personale, ed esponendoli al rischio di *burnout*.

Per perseguire tale obiettivo, è stata costruita una batteria ad hoc dal titolo "*Insegnare online: tra emozioni e stress*", successivamente somministrata tramite modalità online ad un gruppo di 1210 insegnanti italiani.

I risultati emersi in questo primo studio, sembrano avvalorare, con molta probabilità, l'ipotesi di partenza circa una relazione di causalità tra emozioni negative sperimentate in DAD, *tecnostress* e *burnout*.

Introduzione

L'attuale situazione pandemica dovuta all'imperversare del virus COVID-19 ha colpito aspramente l'intero pianeta, agendo direttamente e indirettamente sulla vita e sulla realtà lavorativa di ogni cittadino del mondo.

Il presente lavoro vede come protagonisti principali della trattazione la categoria degli insegnanti italiani, e il focus della stessa è incentrato sul benessere/malessere psico-fisico che, durante il picco emergenziale ha caratterizzato e denotato l'esistenza personale e lavorativa di queste figure professionali.

L'elaborato qui presentato prevede una suddivisione in tre capitoli, ognuno dei quali affronta diversi aspetti e tematiche relative agli insegnanti e alla loro attività professionale durante il biennio 2020-2021.

Nel primo capitolo verrà proposta una panoramica generica sul mondo della scuola, e su quelli che sono le caratteristiche e i protagonisti principali di tale istituzione. Si procederà dunque con il secondo capitolo, all'interno del quale verranno delineati e tratteggiati i costrutti implicati e agenti all'interno della nuova scuola *COVID-format*, per concludere infine con il terzo capitolo incentrato sul caso studio '*Insegnare online: tra emozioni e stress*', una batteria ad hoc costruita e diffusa online, con lo scopo di raccogliere dati e testimonianze circa l'esperienza lavorativa degli insegnanti ai tempi del COVID-19.

Capitolo 1

Il mondo della scuola

«L'obiettivo principale della scuola è quello di creare uomini che sono capaci di fare cose nuove, e non semplicemente ripetere quello che altre generazioni hanno fatto»

Jean Piaget

1.1 'Al di là della didattica'

Sin dai tempi più antichi, la scuola svolge un ruolo di fondamentale e insostituibile importanza per la vita di una società, della sua cultura e dei soggetti che ve ne fanno parte, figurando come organismo olistico multicomponenziale in continuo mutamento.

Tale istituzione, al pari del contesto familiare, persegue l'obiettivo di dotare i propri discenti degli strumenti necessari che consentano loro di acquisire le conoscenze e le competenze imprescindibili, per occupare il proprio posto nel mondo, garantendo al contempo, il diritto all'educazione, indipendentemente dai fattori contestuali ed economici di appartenenza e provenienza (Pagani & Passalacqua, 2020). Le competenze e conoscenze, cui si fa riferimento, non aderiscono esclusivamente all'ambito 'formativo', ma vanno al di là della didattica pura; il mondo dell'istruzione ha difatti il dovere di formare gli studenti,

professionisti e uomini del futuro, equipaggiandoli di mezzi che garantiscano loro la possibilità di sviluppare autonomia, indipendenza, morale e senso di sé, doti queste, che consentiranno ai propri fruitori, di entrare a far parte del mondo, sia professionale che sociale.

Per perseguire tali obiettivi, realizzandoli concretamente, l'impalcatura scolastica si avvale dell'esperienza, delle conoscenze, dell'etica e del senso di responsabilità degli insegnanti, figure co-protagoniste sul palcoscenico dell'educazione e della formazione.

1.2 I co-protagonisti della scuola '*intersoggettiva*': studenti e insegnanti

[...] l'azione nei contesti significativi di sviluppo è l'espressione primaria di una comunità costruita da individui e gruppi che condividono una storia di interazioni tra loro e sono, dunque, socialmente legati, che coproducono ripetutamente pratiche concrete nei contesti di vita quotidiana e che scambiano in maniera intersoggettiva parole e discorsi utili per fornire ai membri della comunità gli elementi culturali di interpretazione relativi a queste pratiche.

Dalla citazione sopra presentata (Kanizsa & Zaninelli, 2020, p.23), emerge chiaramente come nei contesti caratterizzati da relazioni, in cui i soggetti fungono da 'attori protagonisti' e lo scambio intersoggettivo da 'scenografia', si realizzi una co-evoluzione reciproca, denotata da un carattere 'inter-scambievole', che arricchisce ulteriormente il valore dell'opera risultante.

Quest'idea rispecchia la realtà dell'ambiente scuola, in cui la relazione¹ funge da elemento cardine, regolando i continui e innumerevoli scambi tra studenti e insegnanti, e consentendo la realizzazione di una dimensione intersoggettiva.

Quando si parla di 'intersoggettività' si fa riferimento a un termine 'ombrello' che palesa le caratteristiche prototipiche della relazione (la presenza e il rapporto tra due soggetti) innescando in più quel senso di reciprocità proprio dell'incontro.

Utilizzando difatti termini quali 'contatto intersoggettivo' o 'scambio intersoggettivo' si mira a mettere in evidenza la presenza di un cambiamento bidirezionale, in cui le identità coinvolte, che si trovano in attivo, offrono un proprio contributo che si muove in due direzioni opposte: il soggetto difatti, entrando a far parte di una relazione, modifica sé stesso e il proprio essere, operando al contempo sull'altro e sul 'suo' essere; contingentemente, la medesima sequenza avviene nell'altro soggetto, polo opposto della relazione.

Si realizzano dunque scambi continui e mutevoli, il cui obiettivo ultimo è identificabile in un voler 'lasciare il segno', traccia della relazione, che ogni individuo porta con sé e custodisce, sia che essa sia positiva-costruttiva o negativa-distruttiva. Indipendentemente dalla natura e dalla tipologia di questa traccia infatti, una relazione, è tale, se i soggetti attori vivono l'altro come essere altrettanto protagonista e non come spettatore passivo.

Nel contesto scolastico il concetto di intersoggettività si divincola in un'innumerevole quantità di relazioni, facendo in modo che la propria natura

¹ participio passato latino *relatus*, da *referre*, 'stabilire un legame'

‘modellante’ emerga: in tale realtà si può osservare un quadro intersoggettivo multiplo, in cui studenti e insegnanti entrano in relazione con i propri pari, ma non solo. Gli alunni difatti intrattengono relazioni oltre che con gli insegnanti, anche con i propri coetanei, come d'altronde gli insegnanti fanno con colleghi e altri adulti presenti nel medesimo contesto di vita professionale. Si potrebbe dunque identificare la forza intersoggettiva come un'energia che si orienta e si muove sia in direzione verticale che in direzione orizzontale.

In questa circostanza multidimensionale, vari sono gli effetti che prendono forma, alcuni dei quali più evidenti di altri; a prescindere però dalla consistenza e dalla visibilità delle conseguenze dello scambio intersoggettivo, vi è comunque una costante, che tale per terminologia, tenderà a ripetersi: la scuola, come ambiente e come istituzione, è il luogo punto d'incontro per soggettività diverse, in cui avviene la negoziazione dei significati e la condivisione del valore emerso.

Nonostante però l'idea di co-evoluzione e co-reciprocità si stia facendo strada nel pensiero comune, spesso, quando si pone la scuola come argomento centrale di discussione e confronto, l'attenzione viene focalizzata sugli studenti, intesi come fruitori primari, intorno ai quali ruota la realtà scolastica. Tale ‘sguardo mirato’ esercitato sull'allievo, fa sì che vengano lasciati in penombra coloro che, come già sottolineato, in sinergia con l'intera organizzazione, consentono il realizzarsi di quello che è il piano educativo e formativo cui l'istituzione tende: gli insegnanti.

1.2.1 Il ruolo del ‘buon’ insegnante all’interno della classe: relazione educativa e rapporto educativo

*«Nessuno educa nessuno,
nessuno si educa da solo,
gli uomini si educano insieme,
con la mediazione del mondo»*

Paulo Freire

L’insegnante, come professionista, accetta e porta avanti una sfida che si dirama in due dimensioni, quella ‘contenutistica’, inerente la disciplina e il sapere da trasmettere, e quella ‘relazionale’, tramite cui creare un ponte con il mondo interiore degli allievi. Per far sì che l’obiettivo dalla duplice natura (didattica ed educativa), venga raggiunto, e perduri a lungo termine, è necessario che le due dimensioni si pongano in una realtà di interdipendenza, in cui l’una sia imprescindibile dall’altra.

Emerge così un’importante differenza tra due elementi che caratterizzano l’esperienza scolastica: la relazione educativa e il rapporto educativo. Se difatti all’interno della relazione, insegnante e studenti si influenzano a vicenda in uno scambio inter-relazionale, dal punto di vista del ‘rapporto’ educativo è necessario, che il docente, per soddisfare lo scopo veicolato dal proprio ruolo, assuma una posizione di centralità nella quotidianità scolastica e nella conduzione del rapporto, definendo così una forma di ‘asimmetria’, assente invece nella prima prospettiva (Kanizsa & Zaninelli, 2020).

Lo stile d’insegnamento, inteso come declinazione della stessa conduzione, pur essendo la componente di un rapporto precedentemente definito come non simmetrico, non è di tipo autoritario: da varie ricerche emerge infatti come risultati

migliori, in termini di autonomia degli allievi e di rendimento scolastico, possano essere raggiunti con un approccio di tipo ‘democratico’, in cui gli insegnanti fungano da guida, dando comunque agli studenti uno spazio d’azione che consenta loro di sentirsi e percepirsi agenti attivi del proprio processo di formazione ed evoluzione (Lewin et al., 1939, citato in Kanizsa & Zaninelli, 2020).

Dunque, risulta basilare, che l’insegnante nello stabilire il rapporto differenziato con i propri studenti, sia in grado di controbilanciare gli elementi in gioco.

Oltre al tipo di conduzione, un ‘buon insegnante’ viene definito a partire dagli strumenti che possiede e che mette in atto nella propria professione; tra questi spicca in primis l’empatia, intesa come ‘chiave’ di lettura per l’ambiente in cui si è immersi e in cui si opera, nonché come codice per decifrare la socialità contestuale. Tra le altre ‘doti’ necessarie vi sono, oltre alle competenze disciplinari: capacità d’ascolto attivo, abilità comunicative, motivazione, accettazione, carisma, responsabilità individuale (Margiotta, 1999), elementi questi che non solo andranno a influenzare la relazione studente-insegnante, dando vita a un ‘buon insegnante’, ma che andranno a plasmare, seppur indirettamente, il percorso presente e futuro dell’allievo.

Tutti gli elementi sin qui elencati, intesi come ‘strumenti’ di cui l’insegnante si avvale nella propria pratica professionale, si trovano in un rapporto di interconnessione con due fondamenti basilari per la pratica: le emozioni e la soddisfazione lavorativa. Si ricordi infatti che la possibilità di essere aperti all’interno del contesto classe a tutti i vissuti emotivi sperimentati, rappresenta la *conditio sine qua non* per la realizzazione di un ‘apprendimento felice’, nonché la possibilità per

ciascun soggetto di riconoscere le proprie potenzialità e incrementare le proprie capacità (Zapparata, 2017).

1.3 Le emozioni dell'insegnante e dell'insegnamento

Despite the passion with which teachers have always talked about their jobs, there is relatively little recent research into the part played by or the significance of affectivity in teachers' lives, careers and classroom behaviour. Since the 1960s teachers' feelings have received scant attention in professional writing. [...] By implication and omission teachers' emotions are not a topic deemed worthy of serious academic or professional consideration.

Nonostante la passione con cui gli insegnanti hanno sempre parlato del loro lavoro, c'è relativamente poca ricerca recente sul ruolo svolto o sul significato dell'affettività nella vita degli insegnanti, nella carriera e nel comportamento in classe. Dagli anni '60 i sentimenti degli insegnanti hanno ricevuto scarsa attenzione nella scrittura professionale. [...] Implicitamente e per omissione, le emozioni degli insegnanti non sono un argomento ritenuto degno di una seria considerazione accademica o professionale.

Così esordiva Jennifer Nias nel 1996 a proposito delle emozioni sperimentate dagli insegnanti, e dell'attenzione a esse rivolte (Nias, 1996, p. 293).

Tale campo di ricerca venne infatti reputato 'inadeguato' per molti decenni del secolo scorso, periodo storico in cui l'insegnamento come pratica professionale, era concepito in qualità di attività principalmente cognitiva, e di conseguenza, non contemplato come fenomeno di interesse sociale e culturale (Zembylas, 2003).

1.3.1 L'emotività dell'insegnante alla ribalta

Come Zembylas stesso sottolinea nel proprio saggio (2003), il ‘blocco’ inerente la ricerca nel settore ‘emozione-insegnante’ durante il secolo scorso, è da attribuirsi a un approccio prettamente cognitivo alla professione, correlato dalla difficoltà di studiare adeguatamente il fenomeno emotivo, poiché considerato un costrutto scivoloso e poco pragmatico. Ulteriore motivo di ‘ostacolo’ è rappresentato dalla società peculiare dell’epoca, maschilista e patriarcale, in cui l’emozione era dominio del mondo femminile, e dunque non valida come argomento di interesse e ricerca.

Il percorso di trasformazione, che ha condotto le emozioni al centro dell’attenzione della ricerca, si è sviluppato per mezzo di ‘due ondate’, le quali, seppur con contributi e approcci diversi, hanno concorso ad arricchire le conoscenze in campo emotivo, dando vita a resoconti sui tipi di emozione e sul ruolo da esse rivestito nello sviluppo professionale e personale dei docenti (Zembylas, 2003).

La prima ondata di ricerche (anni ’80 -’90) si è divincolata prevalentemente tra lo stress e il burnout, mettendo in evidenza come le caratteristiche strutturali dei due fenomeni fossero centrali per l’esperienza vissuta dagli insegnanti e per il loro rendimento e la loro soddisfazione lavorativa (Zembylas, 2003).

Di contro, la seconda ondata (fine anni ’90, primi anni ‘2000), ha focalizzato la propria attenzione sul carattere ‘inter-relazionale’ dell’emozione, concependola come il prodotto risultante dalle relazioni presenti in classe e dal contesto scolastico in generale (rapporto con i colleghi, con i genitori e con l’amministrazione).

In tale quadro di studi emerge inoltre, che un incremento del disagio emotivo nel docente (esperienza ricorrente di emozioni negative) sia causa di isolamento, mentre

una sperimentazione cospicua di emozioni positive sia fonte di miglioramento non solo del benessere personale, ma anche dei rapporti intrattenuti in classe con gli studenti (Little, 1996). Da qui consegue il ‘consiglio’ di molti ricercatori circa l’inserimento, nel percorso di formazione dei docenti, di un modulo incentrato sulle emozioni sperimentate durante l’attività professionale (Tickle 1996), anche in previsione della relazione emersa tra emozioni negative e abbandono precoce della professione (Travers & Cooper, 1996).

«Le nostre società cambiano e con loro anche i nostri modi di comprenderle e le nostre concezioni del legame sociale» (Lafortune et al., 2004, p. 84): fortunatamente, dopo più di un ventennio, l’interesse rivolto a tale ambito ha subito una profonda ristrutturazione, e le emozioni dell’insegnamento e dell’insegnante hanno trovato il proprio spazio all’interno del settore e della dialettica scientifica.

1.3.2. La sfera emotiva del docente nel contesto storico-sociale del ventunesimo secolo

A oggi l’emozione dell’insegnante è concepita come il prodotto risultante dalle relazioni culturali, sociali e politiche (Zembylas, 2003), e come tale, è sottoposta a ‘regole emotive’ che sanciscono le modalità e le tempistiche d’espressione.

In tale prospettiva di ‘scoperta’ è utile sottolineare come le competenze emotive di cui il docente è possessore, derivino dalla pratica umana carica di coinvolgimento

emotivo, che denota l'ambiente lavorativo, nonché la motivazione e la passione che lo stesso professionista ripone nella propria attività occupazionale (Zapparrata, 2017).

È fondamentale, dunque, che l'insegnante dia avvio a un'attività 'metariflessiva' riferita al proprio sé e al proprio vissuto emotivo per far sì che gli obiettivi prefissati, sia in termini di relazione che in termini di profitto dello studente, possano trovare un terreno fertile su cui attecchire e successivamente ergersi.

1.4 Soddisfazione lavorativa: evoluzione del costrutto e fattori predittivi

La ricerca sulla soddisfazione lavorativa affonda le proprie radici durante gli anni '30 del '900, con Hoppock e il suo lavoro "*Job Satisfaction*" (1935). Nello specifico, la soddisfazione lavorativa era concepita dallo studioso come un costrutto indistinguibile dalla sfera familiare e personale del soggetto, e a lui va il merito per la strutturazione di uno dei primi indici ad hoc per la rilevazione della soddisfazione generale (Giani, 2006).

Durante gli anni '70 però la cornice interpretativa varia: pur non avendo ancora ottenuto dei risultati eclatanti e consistenti circa la correlazione positiva tra soddisfazione e produttività, emerge comunque un nesso tra le due dimensioni: come una sorta di intuizione, che fungerà poi da base per le ricerche e gli sviluppi futuri, si fa largo l'idea che un lavoratore 'soddisfatto' possa contribuire a un miglioramento del clima lavorativo, nonché alla produttività, abbassando il livello di assenteismo e di *turnover* nell'organizzazione (Giani, 2006).

A fronte delle varie e multiple dimensioni del costrutto non esiste una definizione precisa e del tutto adeguata di soddisfazione lavorativa, ma in generale essa può essere concepita e concettualizzata come un agglomerato di emozioni e connotati positivi che emergono in relazione alla propria professione e ai risultati a essa annessi, nonché a un ideale prefissato dal soggetto circa le proprie prestazioni e gli standard da raggiungere in campo professionale.

Contingentemente può essere interpretata come indice di benessere psicologico, che plasma e simultaneamente è plasmata dall'ambiente in cui il soggetto è immerso e vive.

La soddisfazione, intesa come prodotto di due componenti (aspetti intrinseci ed estrinseci), non è mai diretta o mediata da un unico elemento; anch'essa, come molte altre variabili psicologiche, dipende da una serie di fattori personali-individuali e contestuali-ambientali, che concorrono alla sua crescita, sviluppo e potenziamento (Giani, 2006).

Tra questi fattori, esplorati in diverse ricerche di carattere internazionale, e intesi come predittivi, rientrano:

- genere;
- età;
- retribuzione;
- relazione tra leader e collaboratori;
- clima organizzativo e comunità professionale;
- variabili psicologiche, tra cui: autoefficacia, autonomia e impegno;

Vari, e a volte contrastanti sono i risultati emersi, soprattutto per fattori come genere ed età (Giani, 2006); nonostante però tale carattere contraddittorio, la maggior parte dei ricercatori (Moè et al., 2010; Baluyos et al., 2019; Giani, 2006) sono d'accordo nel concludere che la soddisfazione lavorativa possa fungere da fattore di protezione nei confronti dello stress, e del *burnout* sperimentato nel contesto lavorativo.

1.4.1 *Job Satisfaction* nel contesto scolastico

La soddisfazione lavorativa degli insegnanti nel contesto scolastico rappresenta un fattore determinante per la relazione con gli studenti e l'entusiasmo degli stessi professionisti, ma non solo; essa influenza la qualità e la produttività dell'intera Organizzazione nonché l'acquisizione di conoscenze e competenze e la prestazione dei professionisti del futuro.

Analizzando parte della letteratura in campo (Skaalvikl & Skaalvikl, 2015; Baluyos et al., 2019) è possibile individuare all'interno della realtà scolastica tre 'macro-fonti' produttrici di *job satisfaction* per gli insegnanti, ripartite rispettivamente in:

1. Performance di insegnamento, con relativi risvolti in termini di efficacia, trasmissione di conoscenze e apprendimento (didattico ma anche sociale) degli studenti;
2. Ambiente e clima scolastico, inteso sia come rapporto con i colleghi, con gli studenti, con i genitori e con l'organizzazione scolastica (responsabile della

supervisione e del sostegno ai docenti), sia in termini di valori adottati dall'istituzione e di senso di appartenenza; a tal riguardo emerge come sia proprio il sostegno tra colleghi, nonché la possibilità di poter usufruire di punti di forza soggettivi diversi, a implementare la cooperazione e la collaborazione del team insegnanti. Elementi questi che nel loro complesso danno origine alla 'percezione dell'ambiente scolastico', inteso come indice di qualità, che oltre a mediare la soddisfazione, agisce anche sull'impegno che il docente mette in campo professionale (Rosa & Alessandri, 2009).

3. Variabili psicologiche e organizzative, tra cui: autoefficacia, autonomia, flessibilità, motivazione, e senso più generico di soddisfazione per la vita e di competenza professionale.

Oltre a queste tre fonti, il lavoro di Skaalvikl & Skaalvikl (2015), condotto su un gruppo di 30 insegnanti norvegesi di scuola primaria e secondaria di primo grado, evidenzia come anche l'imprevedibilità e la variazione siano fonti di soddisfazione: a tal riguardo gli insegnanti, sottoposti a interviste semi-strutturate, hanno riportato di sperimentare un senso di sfida ed eccitazione legato al 'non conoscere' il futuro della giornata scolastica e lavorativa, fattore questo che funge per gli stessi individui da spinta e soddisfazione e che incrementa la motivazione e l'impegno nel dare sempre di più.

Di contro, fattori che invece minano la soddisfazione lavorativa sono rappresentati dagli elementi sopra esposti, declinati però con accezione negativa; dunque, una performance di insegnamento scadente e inefficace dal punto di vista

dell'apprendimento, un ambiente relazionale difficile e caratterizzato dalla presenza di sentimenti di sfiducia, senso di inefficacia, incompetenza e demotivazione generale (Rosa & Alessandri, 2009).

Proprio a fronte di quanto emerso, è utile far riferimento alla teoria sociale cognitiva di Bandura (1997), la quale vede l'individuo come 'soggetto attivo' nell'influenzare la qualità e il tipo di eventi che denotano la propria esistenza: sarà dunque responsabilità dell'insegnante stesso, ma anche più in generale del professionista, coltivare pedissequamente la soddisfazione in tutti i suoi aspetti, in quanto è proprio essa che consente alla felicità e alla passione di emergere.

È soddisfatto chi è contento di ciò che ha, della persona che è, delle relazioni che vive e anche ha avuto ciò che desiderava. Serve quindi sia lottare per ottenere, che dare valore alle conquiste (Moè et al., 2010, p.30).

1.5 Il concetto di spazio-tempo nell'istituzione scolastica

L'istituzione scolastica rappresenta la 'cornice spazio-tempo', in cui alunni e insegnanti vivono le proprie giornate e i propri anni, e in cui instaurano relazioni e connessioni sociali nei gruppi e tra i gruppi, un ambiente all'interno del quale gli spazi e i tempi assumono un significato aggiuntivo di sviluppo e crescita reciproca.

La scuola è prima di tutto fisicamente una struttura che deve essere identificabile in un quartiere e in una zona, connotata da una certa idea di edilizia, quella che chiamiamo edilizia scolastica, e deve essere accessibile, deve già esternamente presentarsi in un certo modo.

Emerge dunque, dalla citazione sopra presentata (Kanizsa & Zaninelli, 2020, p. 149), come ad oggi sia essenziale che la scuola come ente, sia riconducibile ad una certa struttura con determinate caratteristiche, architettoniche e spaziali, e che segua un tempo prefissato in grado di scandire le giornate e le azioni di chi vi prende parte quotidianamente, rendendolo luogo di vita.

Spazi e tempi scolastici, nella loro natura interconnessa, assumono una dimensione culturale, declinata dunque non solo dall'edilizia scolastica caratteristica del periodo storico e politico in cui si vive, ma anche, e soprattutto, dalle esperienze e dai contesti di vita attivi nell'epoca di riferimento, in cui individui e istituzioni stesse sono immerse.

Se difatti, in un contesto di stabilità e 'normalità', la scuola predispone, organizza e pianifica i luoghi e i tempi necessari affinché i protagonisti (tra cui figurano insegnanti e alunni) possano vivervi e crescervi attivamente, il tutto assume una connotazione nuova, dai tratti peculiari, in momenti inconsueti e/o emergenziali che possono destabilizzare il consueto e tipico svolgimento della quotidianità di ogni soggetto: basti pensare come le strutture e le tempistiche scolastiche siano soggette a repentine variazioni e rimodulazioni a seguito di catastrofi naturali (terremoti, alluvioni), e a quelle che sono le conseguenze, emotive, psichiche e sociali che insorgono nei principali soggetti che ve ne fanno parte.

Questo riferimento 'normativo' circa l'idea 'perfetta' di tempo e spazio scolastico cui la società odierna tende, aderisce e si concretizza perfettamente in un contesto di normalità, in cui il tempo scorre normalmente, e in cui gli spazi possono essere fruiti

liberamente, una circostanza contrassegnata da una stabilità che nel biennio 2020-2021 diventa quanto più precaria e dubbia.

Capitolo 2

Scuola ‘COVID-format’: dalla DAD al *burnout* dell’insegnante

«Quando la vita rovescia la nostra barca, alcuni affogano, altri lottano strenuamente per risalirvi sopra. Gli antichi connotavano il gesto di tentare di risalire sulle imbarcazioni rovesciate con il verbo ‘resalio’. Forse il nome della qualità di chi non perde mai la speranza e continua a lottare contro le avversità, la resilienza, deriva da qui.

Pietro Trabucchi

2.1 Situazione pandemica COVID-19: l’instabilità esistenziale e l’evoluzione emergenziale in 4 tappe

‘Instabilità’ è il sostantivo che più si presta a descrivere l’esistenza e la vita della popolazione mondiale nel biennio 2020-2021. La precarietà cui si fa riferimento si sviluppa a seguito della situazione emergenziale sanitaria causata dalla diffusione del Coronavirus, che ha colpito e colpisce duramente tutt’oggi la totalità degli ambiti di vita, da quello sanitario a quello sociale, economico e psicologico, compromettendone il normale decorso. In un quadro esistenziale come quello attuale, ridisegnato dai vincoli e dai limiti imposti dalla pandemia, appare quanto più necessario e urgente ridefinire e traslare le caratteristiche prototipiche della scuola in

una nuova ottica, che nonostante le continue e molteplici sfide possa comunque soddisfare e appagare le necessità di studenti e docenti, consentendo di portare avanti e di realizzare il progetto educativo-didattico e formativo-informativo cui la stessa istituzione tende.

Le dinamiche intercorse all'interno di questo arco temporale, caratterizzato dal dilagare dei contagi e della situazione emergenziale, sono state molteplici e varie; per tale motivo risulta utile dar loro una forma di schematizzazione, all'interno della quale i momenti più salienti e significativi sono suddivisi e ripercorsi all'interno di 4 tappe.

2.1.1 Prima tappa: dicembre 2019 - gennaio 2020

Il 31 dicembre 2019 la Commissione Sanitaria Municipale di Wuhan, città dell'Hubei (Cina), segnala all'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) la scoperta di casi di polmonite, con eziologia non nota, registrati in soggetti frequentanti il mercato alimentare di *Huanan Seafood*. Dopo 10 giorni da tale segnalazione, il 10 Gennaio 2020, viene depositata nelle biobanche cinesi la sequenza di RNA virale, passo fondamentale per scoprire che il nuovo virus, il *Sars-Cov-2*, si trasmette da uomo a uomo. Nasce così il *Coronavirus Disease* ai più noto come *COVID-19*.

2.1.2 Seconda tappa: febbraio – marzo 2020

Il 21 febbraio 2020 viene individuato il primo caso italiano, il ‘paziente 0’, nella città di Codogno, Lombardia (successivamente si scoprirà che il soggetto in questione non è il reale paziente 0). In meno di una settimana i casi aumentano in maniera esponenziale, e il virus non ha più confini: l’11 marzo 2020 l’Organizzazione Mondiale della Sanità a fronte dei 118.000 casi e delle 4.291 vittime registrate in 114 paesi, dichiara lo stato di pandemia (Banfi, 2020).

Nello stesso mese, a distanza di 8 settimane dal deposito della sequenza dell’RNA virale, iniziano le sperimentazioni per i primi vaccini.

2.1.3 Terza tappa: marzo – novembre 2020

Da marzo a novembre 2020 la situazione pandemica muta repentinamente; a seguito del periodo estivo, in cui la diffusione del virus sembrava avesse subito una battuta d’arresto, a ottobre 2020 si registra una nuova ondata con una quantità di casi, e di conseguenza vittime, nettamente superiore alla prima ondata (la possibilità di stimare con buona approssimazione i nuovi casi deriva sia dalle nuove tecniche di screening sia dalla campagna di tracciabilità messa in atto da molti paesi per prevenire l’ulteriore diffusione e l’incremento della malattia).

2.1.4 Quarta tappa: dicembre 2020 – primo semestre 2021

Il mese di dicembre 2020, esattamente 1 anno dopo l'ammissione del primo caso cinese, rappresenta un momento di svolta nella storia del COVID-19. Il 14 dicembre viene approvato 'BNT162b2', il primo vaccino contro il COVID-19 sviluppato da Pfizer BioNTech.

Il 27 dicembre 2020 è stato il primo *V-DAY* europeo contro il COVID-19.

Alla data dell'11/05/2021, sul territorio nazionale italiano, risultano esservi le seguenti statistiche (Istituto Superiore di Sanità, 2021):

- Casi totali dall'inizio dell'emergenza: 4.097.140
- Età mediana dei casi: 47 anni
- Decessi: 121.488
- Guariti: 3.320.722
- Vaccinazioni – dosi somministrate (3° Rapporto AIFA, periodo di riferimento: 27/12/20-26/03/21): 9.068.349

L'obiettivo del Governo italiano, chiarificato all'interno del Piano vaccinale anti COVID-19 del Commissario straordinario (pubblicato il 13 marzo 2021), è quello di vaccinare entro settembre 2021 l'80% della popolazione, con circa 500 mila somministrazioni al giorno su base nazionale (Ministero della Salute, 2020).

I dati qui presentati, e il percorso tracciato, ci consentono di comprendere e sperimentare quanto mai l'importanza del '*limite*' come senso del nostro essere nel mondo, scardinando l'idea di 'invincibilità e 'superiorità' che l'uomo moderno vanta (Mantegazza, 2020).

2.2 Il mondo del lavoro ai tempi dell'emergenza: lo *smart working*

La Legge 22 maggio 2017 n. 81 (art. 18-24) regola, per enti pubblici e privati, il 'lavoro agile', ad oggi noto ai più come '*smart working*'.

Tale modalità di esecuzione del rapporto di lavoro è caratterizzata dall'assenza di limiti spaziali e orari, e si contraddistingue per la possibilità di lavorare a distanza/remoto e dalla flessibilità, caratteristica quest'ultima riscontrata anche nei dettagli e nelle modalità di svolgimento dell'attività lavorativa, concordati di volta in volta dai singoli individui o dai sindacati (Formica, 2020); essa è diversa dal telelavoro, regolamentato da altre leggi. Ai lavoratori appartenenti a questa categoria, viene assicurata la parità di trattamento economico e normativo (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, n.d).

Tale approccio innovativo al mondo del lavoro implica un cambiamento di prospettiva, non solo del lavoratore, ma anche dell'azienda privata o pubblica cui il primo aderisce: trattasi infatti di una nuova dimensione definita contingentemente da una riorganizzazione culturale, organizzativa e spaziale dell'azienda, sia in termini 'esterni', che in termini 'interni', un processo di riqualificazione che coinvolge la totalità dei soggetti e delle istituzioni attivi in campo (Stentenella, 2021).

La modalità 'agile' è generatrice di diversi vantaggi dalla molteplice natura, tra cui: riduzione dell'assenteismo per motivi fisiologici, abbattimento delle differenze di genere, aumento della produttività, incremento della sostenibilità tramite la riduzione di emissioni di CO₂. Essa, tra l'altro, fa leva sulle innovative tecnologie che da circa

un ventennio imperversano all'interno di diversi settori lavorativi, concretizzando quella che è nota come *Digital Transformation* (Stentenella, 2021).

Nonostante i vantaggi sopra elencati, e nonostante lo *smart working* sia stato normato più di un decennio fa, ad oggi molte aziende e lavoratori sono ancora restii al suo utilizzo, riluttanza probabilmente dettata dalle difficoltà cui le tecnologie, intese come piattaforme e strumenti, possono assoggettare coloro che per età o conoscenze, non sono particolarmente affini a tale mondo.

La ritrosia nei confronti dello *smart working* retrocede però nel 2020, quando durante il periodo emergenziale esso rappresenta l'unico mezzo, in molte realtà lavorative, tramite cui proseguire le proprie attività e la propria vita professionale.

A partire da febbraio 2020 difatti, è stata emanata una serie di decreto-legge, e di conseguenza provvedimenti, con lo scopo di semplificare l'accesso e l'utilizzo di questa modalità lavorativa; nello specifico, in tal contesto emergenziale, il datore di lavoro può reindirizzare in modo unilaterale il professionista alle proprie dipendenze in *smart working*, senza accordi precedentemente stipulati (Formica, 2020).

Con la Direttiva 2/2020 la Ministra Dadone ribadisce e rafforza il ricorso allo *smart working* affinché diventi lo status principale di operosità delle pubbliche amministrazioni, con lo scopo di tutelare cittadini e dipendenti, e di contenere l'avanzamento dei contagi. Il 19 ottobre 2020 viene firmato dalla stessa Ministra il decreto ministeriale sullo *smart working* esteso poi, con il proseguire dello stato emergenziale al 31 luglio 2021, tramite il decreto-legge del 22 aprile 2021 n. 52, noto anche come 'Decreto Riaperture' (Stentenella, 2021).

2.2.1 La prospettiva scolastica dello *smart working*

Il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020 pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, sancisce per l'Italia l'avvio ufficiale di misure restrittive per il contenimento dell'emergenza sanitaria, sull'intero territorio nazionale.

Nello specifico, l'art. 1 *'Misure per il contrasto e il contenimento sull'intero territorio nazionale del diffondersi del virus COVID-19'* (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 2020, p. 23), al comma 1 punto *d)* recita:

limitatamente al periodo intercorrente dal giorno successivo a quello di efficacia del presente decreto e fino al 15 marzo 2020, sono sospesi i servizi educativi per l'infanzia di cui all'articolo 2 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, e le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, nonché la frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, di corsi professionali, master e università per anziani, ferma in ogni caso la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza; sono esclusi dalla sospensione i corsi post universitari connessi con l'esercizio di professioni sanitarie, ivi inclusi quelli per i medici in formazione specialistica, i corsi di formazione specifica in medicina generale, le attività dei tirocinanti delle professioni sanitarie, nonché le attività delle scuole dei ministeri dell'interno e della difesa;

Ai successivi punti *g)* *h)* e *i)* viene data comunque la possibilità di svolgere le attività curriculari e didattiche secondo la modalità di didattica a distanza; a partire dal 5 marzo 2020 dunque, le attività didattiche in presenza sono ufficialmente sospese, e prende avvio, in maniera inaspettata e repentina, questo nuovo sistema, successivamente ribattezzato 'DAD', che ha coinvolto più di 8 milioni di studenti e

circa 1 milione di adulti, tra docenti e personale scolastico vario (Luperini & Puccetti, 2020).

Con i successivi DPCM, la DAD non è più semplicemente ‘consigliata’ o ‘auspicabile’, ma diventa obbligatoria. Essa rappresenta in piena emergenza, il solo strumento cui la scuola può avvalersi per portare avanti la propria azione educativa e didattica. In un primo momento molti sono stati i dubbi riguardo tale nuova modalità di ‘far scuola’, e tante le resistenze nei confronti di questo sistema, poiché ritenuto troppo artificioso e poco adatto nel proprio essere sostituito di ciò che in realtà, in un contesto di normalità, si palesa come uno scambio sociale, fatto di corpi, sguardi, emozioni e concretezza. Si pensi difatti come la digitalizzazione scolastica sia stata avviata nel 2007 con il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), e implementata nel 2015 con la Legge della Buona Scuola, ma come ancora nel 2019, secondo i dati del rapporto ‘Educare digitale’ dell’AGCOM (Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni), siano davvero pochi gli insegnanti a utilizzare con frequenza le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) e come ancora meno siano le scuole che dispongono di una connessione internet adeguata (De Filippo et al., 2020).

Nonostante un primo momento di incertezza, la DAD diventa dunque per i docenti, professionisti dell’istituzione scolastica, l’applicazione e la concretizzazione dello *smart working*.

2.3 Strategia scolastica ai tempi del COVID-19: la DAD

Con la nota prot.388 con oggetto “*Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*” del 17/03/2020, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR), e nello specifico il Dipartimento per il sistema educativo e di formazione, si premura, a fronte delle molteplici richieste di chiarimento, a esplicitare cosa sia la DAD, e quali i suoi obiettivi e fini principali.

Nel documento affiora come la didattica a distanza sia concepita come un insieme di attività, basate primariamente su un collegamento diretto o indiretto virtuale, atte a costruire e condividere, tramite l’interazione online tra docenti e alunni, il ‘sapere’. Trattasi dunque di un mezzo, che in un contesto emergenziale di tale tipo, in cui l’unico contatto possibile è quello da remoto, si rende necessario come fonte di apprendimento e collegamento, avvalendosi di vari *device hardware* (*tablet, pc, smarthphone, webcam, microfoni*) e *software* (piattaforme e app per lo svolgimento di lezioni e trasmissioni di varia natura).

In un’ottica di questo tipo, diventa dunque normale consuetudine far ricorso a videoconferenze, video-lezioni, piattaforme digitali, compiti multimediali, aule virtuali, come strumenti cardini che consentono l’avverarsi di una nuova routine scolastica, in cui è necessario, rendere attivo e co-partecipativo lo scambio, riducendo ed eliminando quanto più possibile, la mera assegnazione passiva di compiti, tendenza che molto spesso si realizza all’interno del contesto classe fisico. Da

un'indagine nazionale condotta dal SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) che ha coinvolto il 2% degli insegnanti italiani, risulta come gli strumenti maggiormente utilizzati per la didattica a distanza (in termini generici) siano state le piattaforme digitali, seguite poi dai canali di messaggistica istantanea, e infine dai siti scolastici, posizione ultima scaturita probabilmente da un'inadeguata predisposizione al fungere da canale di riferimento; le 'classifiche', in termini di utilizzo, variano poi in relazione all'ordine e al grado di scuola (Lucisano, 2020).

Alla luce di quanto emerso, appare dunque fondamentale una riorganizzazione, non solo dei tempi e delle modalità di trasmissione dei contenuti e delle lezioni, ma anche dei piani di valutazioni (affidandosi alle indicazioni del collegio docenti e del Ministero) (Lucisano, 2020) e delle progettazioni educative/formative che, a inizio anno, sono state formulate e pensate per un contesto di normale fruizione, ma che, in un momento emergenziale, esigono di essere rimodulati e ripensati in una nuova prospettiva, quella virtuale appunto, ponendo la giusta attenzione sia al prodotto che al processo d'apprendimento. La progettazione didattica e la progettazione dell'apprendimento devono essere chiare ed esplicite durante l'insegnamento online (Rapanta et al., 2020).

All'interno di una ri-strutturazione di tale portata ed entità, gioca un ruolo importante il Dirigente Scolastico, figura multifunzionale, chiamato a sorvegliare, coordinare, e tutelare i rapporti tra docenti e alunni, e all'interno dello stesso corpo docente. Quest'ultimo punto risulta cruciale per un duplice motivo: svolgere il lavoro con organicità e sistematicità e creare una dimensione di supporto e aiuto per i

colleghi meno esperti in materia digitale, una forma di *mentoring networks*, concepito come rete di supporto allo sviluppo professionale nel mondo dell'educazione (Mangione et al., 2020). Forme di *mentoring* del medesimo tipo, trovano terreno fertile anche in una dimensione più ampia, quella del dialogo tra scuole ed enti pubblici, in virtù di una condivisione dei saperi e di supporti utili al miglioramento delle performance nella DAD (Mangione et al., 2020); queste volontà 'supportive' e altruistiche scorgono una possibilità di concretizzazione nell'istituzione nazionale de "La scuola per la scuola", che insieme ai ricercatori di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) hanno messo a punto più di 200 *webinar* per formare e orientare i professionisti del settore (Mangione et al., 2020).

Pare chiaro perciò che le nuove pianificazioni debbano tener conto dell'ordine e del grado di scuola. In linea con quest'idea nella stessa nota (prot.388) del Ministero sono contenuti dei 'consigli', tra cui favorire le attività ludiche mantenendo un contatto diretto con i bambini della scuola dell'infanzia tramite messaggi audio-vocali e video, o ancora, promuovere contenuti teorici di tipo propedeutico alla pratica per gli istituti tecnici. Oltre ai suggerimenti sopra elencati, lo stesso Ministero mette a disposizione delle istituzioni scolastiche una pagina *web* come fonte di supporto alla DAD, all'interno della quale sono disponibili rubriche dedicate ad esperienze e narrazioni sulla didattica a distanza, *webinar* e mini-guide informative (De Filippo et al., 2020).

È necessario, pertanto, che i docenti riformulino le attività tenendo in considerazione, non solo i contenuti didattici, ma soprattutto le necessità che possono

emergere dal condurre/partecipare ad una lezione online, oltre che ai bisogni di soggetti con disabilità o DSA/BES, formulando un piano d'azione e stabilendo ritmi adeguati che implicino anche pause. Inoltre, al Dirigente Scolastico viene chiesto, in collaborazione con i Centri Territoriali di Supporto, di fornire, ove ve ne fosse necessità, gli strumenti adeguati per fruire delle modalità di lezione a distanza.

Tirando dunque le somme, possiamo rispondere al quesito 'cosa sia la DAD' nel seguente modo:

Con il termine di didattica a distanza si indica percorso educativo mediato dal computer e da Internet in cui il docente organizza le attività in un percorso online a cui gli studenti accedono in modo autonomo, in tempi e spazi personali. I contenuti proposti devono offrire la possibilità di svolgere quelle attività cognitive funzionali all'apprendere: riflettere, rielaborare, sintetizzare e analizzare (Vivoscuola, n.d.).

2.3.1 DAD: sfida multidimensionale per gli insegnanti

La pandemia ha messo spalle al muro i lavoratori di tutti i settori e di tutto il Paese, prefigurandosi come sfida non solo sanitaria ed economica, ma anche, se non principalmente, 'umana'.

L'UNDP (*United Nations Development Program*), considera l'impatto negativo del COVID-19 sull'educazione, come una delle conseguenze più gravi, e come una tra le principali cause di declino dello sviluppo umano globale nel 2020 (Corlateo, 2020).

I professionisti dei vari settori del mondo del lavoro hanno dovuto far ricorso alla propria resilienza, nonché alla propria capacità di non arrendersi dinanzi alle avversità, lottando per mantenere in piedi la propria realtà di vita.

All'interno di tale contesto epidemico, anche gli insegnanti si sono trovati ad affrontare diverse sfide, imbattendosi in non pochi ostacoli e avversità; tra le difficoltà maggiori emerge in primis la 'trasformazione' in 'docenti digitali', metamorfosi che ha sconvolto il normale svolgimento della propria vita professionale, ma che si configura come necessaria per poter adempiere al proprio dovere garantendo il diritto all'istruzione, diritto, a livello internazionale, sancito dall'art.26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Pagani & Passalacqua 2020; Corlateo, 2020). In secundis, durante il periodo emergenziale, i docenti non hanno semplicemente svolto la propria attività professionale di formatori ed educatori, ma si sono anche mobilitati per creare nei propri studenti un senso di responsabilità verso sé stessi e verso gli altri (Alfieri, 2020).

Una terza considerazione, ma non per ordine di importanza, è la sfida che gli insegnanti hanno dovuto affrontare in relazione ad un contesto di difficoltà già preesistente alla pandemia, quello della condizione scolastica di molti studenti, riferita a livelli di preparazione non incoraggianti e al tasso di dispersione scolastica (intesa qui nelle forme di abbandono, non frequenza e ripetenza), fenomeni legati al genere, alla collocazione geografica (difficoltà maggiori sul suolo italiano al Sud e nelle Isole) (Lucisano, 2020) e allo status socio-economico (Luperini & Puccetti, 2020). Affiora difatti come il COVID-19 possa rappresentare una battuta d'arresto

per il mondo dell'educazione, perpetrando un declino già vivo: la pandemia e le relative conseguenze in ambito scolastico, potrebbero essere artefici di una perdita, in termini di anni di scolarizzazione, compresa tra 0,3 e 0,9 anni (Azavedo, 2020 citato in Luperini & Puccetti, 2020); l'80% degli studenti dell'intero pianeta rischia un grave rallentamento accademico, il che potrebbe determinare in uno scenario prossimo, delle ingenti difficoltà lavorative, mettendo a rischio i futuri tassi di reddito e di crescita in vari settori (Wilkerson, 2020; Corlateo 2020). In una cornice di questo tipo, gli insegnanti, e nel dettaglio il loro comportamento e la loro relazione con gli studenti, potrebbero fungere da fattore protettivo, costituendo parte della rete di protezione che salvaguarda i ragazzi dalla caduta nell'isolamento e nell'abbandono, cui potrebbero rischiare di impattare. In questa intelaiatura però, anche gli studenti possono offrire il proprio contributo in virtù della costruzione di tale 'rete': essi difatti sono invitati a vivere la DAD, stabilendo sane abitudini e routine (Mantegazza, 2020), simili a quelle attuate durante la scuola fisica; viene chiesto loro, ad esempio, di attivare le webcam per stabilire un contatto, o ancora, di proporre al corpo docente delle iniziative o degli scambi di tipo interattivo (video, brani musicali), che consentano di riprendere la lezione passata per creare un filo conduttore indice di stabilità.

La DAD può comunque, nel suo essere 'novità', ribaltare le dinamiche relazionali prototipiche presenti nel contesto scolastico e nella realtà fisica della classe: se da un lato può essere vissuta come 'ostacolo' per gli studenti che più apprezzano e si trovano a proprio agio all'interno di un contesto relazionale concreto, dall'altro può

fungere da ‘schermo protettivo’ nonché da trampolino di lancio per gli studenti più timidi e introversi (Mantegazza, 2020).

Da questa prospettiva si delinea dunque, come il COVID-19, nonostante tutto, abbia rappresentato e rappresenti ad oggi, all’interno di un contesto di negatività, un’opportunità molteplice dai risvolti positivi; esso è stato per molti versi elemento di crescita, maturazione e responsabilizzazione, per adulti, bambini e ragazzi (Alfieri, 2020), e i suoi effetti, in termini di apprendimento e sviluppo professionale, non saranno di certo temporanei (Pagani & Passalacqua, 2020).

2.3.2 Pro e contro della didattica a distanza: il punto di vista degli insegnanti

Dalla letteratura presa in esame (Pagani & Passalacqua, 2020; Mantegazza, 2020; Lucisano, 2020; Corlateo, 2020), emergono diversi punti a favore e a sfavore della DAD. Le concettualizzazioni estrapolate, successivamente rielaborate e sintetizzate, sono il risultato delle testimonianze di insegnanti, frutto dell’esperienza sul campo vissuta dal corpo docente attivo professionalmente durante il dilagare della pandemia, che con tale gesto ha voluto offrire il proprio contributo, partecipando ad interviste e studi, per una migliore comprensione del fenomeno.

A tal riguardo, per una maggiore chiarificazione e per il proseguo della trattazione, risulta utile, esplicitare e schematizzare parte dei pro e contro emersi e individuati dai punti di vista degli insegnanti, relativi alla modalità di didattica a distanza.

Pro DAD:

1. Riconsiderazione del proprio ruolo di insegnante e delle proprie capacità di trasmissione e comunicazione, mediante i *feedback* forniti dagli studenti, dalle famiglie, dai colleghi e da sé stessi tramite la visione delle lezioni registrate;
2. Maggiore possibilità (e flessibilità) espressiva e comunicativa per gli studenti, favorendo l'utilizzo di *device* già noti (ma poco utilizzati), e contenuti didattici innovativi, in grado di stimolare interesse e coinvolgimento;
3. Possibilità di sperimentare la 'classe capovolta' e l'apprendimento orizzontale, in cui sono gli studenti a fungere da mentori per l'utilizzo di piattaforme online e strumenti informatici;
4. Collaborazione attiva con le famiglie degli studenti, con la struttura dirigenziale-organizzativa e il gruppo di colleghi;
5. Programmazione didattica innovativa;
6. Principio di trasferibilità delle conoscenze e delle competenze acquisite in ambito tecnologico;
7. Nuove collaborazioni e *partnership* tra enti pubblici e privati per la fornitura di supporto (*training*) e *device* tecnici;

Contro DAD:

1. Impreparazione tecnologica, legata a fattori quali: a) età avanzata del corpo docente; b) disponibilità limitata, e in alcuni casi inesistente, di strumenti e connessione internet; c) problemi tecnici di varia natura;

2. Difficoltà di connessione e utilizzo autonomo delle piattaforme digitali da parte di studenti di scuole dell'infanzia e di scuola primaria, e di conseguenza, aiuto necessario da parte del gruppo adulto;
3. Ambienti domestici sovra-affollati e ricchi di stimoli che riducono il tasso e il focus d'attenzione;
4. Relazioni da vivere a distanza;
5. Aumento del carico e delle tempistiche lavorative, con relative difficoltà nella gestione tra professione e vita privata;
6. Fatica, in termini di gestione della quantità di materiali, e di valutazione degli apprendimenti;
7. Stress lavoro correlato con rischio di cronicità, e di successiva sperimentazione di *burnout*.

Gli elementi presentati negli elenchi sopra esposti ritraggono probabilmente una piccola, se non infinitesimale, parte della realtà legata all'articolato e complesso mondo della DAD e dei suoi effetti sull'ambiente scolastico, ma, nonostante l'esiguità, essi possono fungere da punto di partenza per ulteriori ricerche e approfondimenti sul tema.

2.4 DAD e *tecnostress*: forma peculiare di stress lavoro-correlato

Il lungo persistere dello stato emergenziale (ancora in corso nell'anno 2021), con le relative conseguenze del caso, come il prolungarsi delle attività di didattica a distanza e un'esposizione massiva del gruppo insegnante alle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione), potrebbe rappresentare per questa categoria di lavoratori un fattore di rischio per lo sviluppo di stress lavoro-correlato, rischio già espresso dai docenti, come elemento 'contro' della DAD.

L'INAIL (Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro) fornisce la seguente definizione di stress lavoro-correlato, ripresa a sua volta dall'Accordo Europeo sullo stress lavoro correlato del 2004:

lo stress è "una condizione che può essere accompagnata da disturbi o disfunzioni di natura fisica, psicologica o sociale ed è conseguenza del fatto che taluni individui non si sentono in grado di corrispondere alle richieste o alle aspettative riposte in loro". Lo stress lavoro-correlato, pertanto, può interessare potenzialmente ogni luogo di lavoro e ogni lavoratore in quanto causato da aspetti diversi strettamente connessi con l'organizzazione e l'ambiente di lavoro.

Una forma particolare di stress lavoro-correlato, la cui insorgenza può derivare da un ingente uso delle TIC durante lo svolgimento della propria attività professionale, è da individuare nel *tecnostress*, costruito ancora poco noto e diffuso nella realtà italiana.

2.4.1 *Tecnostress*: contesto storico, origine ed evoluzione del costrutto

Il contesto storico che fa da cornice al *tecnostress* è quello di fine '900, decenni in cui si delinea una nuova epoca, l'era della 'rivoluzione digitale', contraddistinta da

scoperte avanguardistiche che modificano il corso successivo degli eventi e della storia.

A fronte delle numerose innovazioni tecnologiche che hanno caratterizzato il secolo precedente, verranno qui presentate solo alcune di esse, quelle reputate più influenti per la disamina del costruito oggetto d'interesse.

Lo snodo principale, in questa prospettiva, è rappresentato dagli anni '90, decennio per eccellenza dell'avvento tecnologico, con l'introduzione del *computer* tra la popolazione mondiale, seppur inizialmente strettamente legato ad ambiti professionali di un certo settore, e dunque presente solo in ufficio (si rende comunque noto che tale strumento era già diffuso nella prima metà del secolo per altri scopi, tra cui quelli bellici).

Il 6 agosto 1991 nasce il *World Wide Web*, ai più noto come *Web* o WWW, ad opera dell'informatico britannico Tim Berners-Lee, assunto al CERN come consulente nell'ambito dell'ingegneria del software. Due anni dopo lo stesso centro decide di mettere il Web a disposizione di tutti, con una possibilità di fruizione allargata. Con l'avvento del nuovo millennio, molteplici sono le novità in ambito tecnologico: nel 2000 si diffondono i computer portatili, dal facile utilizzo e trasporto, tra il 2006 e il 2008 i primi *smartphone*, telefoni cellulari in grado di navigare sul Web e disporre di una connessione dati, e negli anni successivi si fanno largo i numerosi sistemi di archiviazione digitale.

Tutte queste novità danno un nuovo taglio all'esistenza dell'essere umano, che oggi quanto mai, risulta essere immerso all'interno del *digital* e del *virtual*, mondo

che fa di velocità, simultaneità e iper-connessionismo, i propri dogmi di riferimento. Se però, tutte queste innovazioni facilitano il lavoro autonomo, incrementando gli esiti e gli obiettivi raggiunti, dall'altro lato apportano dei cambiamenti nel benessere psicofisico degli individui e rappresentano un rischio psicosociale (Wang & Li, 2019).

All'interno di questa cornice ipertecnologica prende vita un nuovo fenomeno, dall'accezione negativa, il *tecnostress*. Inizialmente studiato in relazione al *business* e alle pratiche governative, oggi la ricerca di questo costrutto è estesa a qualsiasi settore che in ambito professionale si avvalga dell'uso e della mediazione delle TIC (Wang & Li, 2019).

La formulazione del nuovo termine si deve a Craig Brod che, nel 1984, pubblicò un testo dal titolo "*Technostress: the human cost of the computer revolution*" (Albertini & Galimberti, 2017), all'interno del quale definiva il nuovo costrutto come:

A modern disease of adaptation caused by an inability to cope with the new computer technologies in a healthy manner. This disease may manifest itself in the struggle to accept computer technology, and by over identification with computer technology.

Un (moderno) disturbo causato dall'incapacità di gestire le nuove tecnologie informatiche in una maniera sana. Si può manifestare nella lotta per accettare la tecnologia, e sotto forma di un eccesso di identificazione con la tecnologia del computer.

Da questo momento in poi tale disturbo, dalle conseguenze psicosociali negative, viene studiato da diverse prospettive e angolazioni, e le sue concettualizzazioni vengono ridefinite a fronte delle varie novità in ambito clinico e diagnostico.

Ad oggi, la definizione più comune e condivisa di *tecnostress* è la seguente (Salanova 2003, citato in Salanova et al., 2004):

Uno stato psicologico negativo legato all'uso delle TIC o alla minaccia del loro uso in futuro. Questo stato è condizionato dalla percezione di una mancata corrispondenza tra le richieste e le risorse relative all'uso delle TIC che porta a un alto livello di attivazione psicofisiologica sgradevole e allo sviluppo di atteggiamenti negativi verso le TIC.

Nonostante spesso si parli di *tecnostress* come di un costrutto generico e unico, in realtà esso ha caratteristiche di multidimensionalità. Nel dettaglio, è possibile individuare 3 tipi di *tecnostress* (Salanova et al., 2004):

1. *Tecno-ansia*: tipologia di *tecnostress* maggiormente conosciuta e nota; in tal caso il soggetto che ne fa esperienza sperimenta, oltre all'ansia, una sensazione di disagio e tensione per l'uso attuale e futuro delle TIC. Questa forma di ansia va ad intaccare non solo il rapporto con gli strumenti digitali, ma anche con le proprie capacità e competenze di professionista in relazione alle tecnologie. Esiste una forma specifica di tecno-ansia, la 'tecno-fobia', che si traduce, comportamentalmente, in resistenza e pensieri ostili/aggressivi verso gli strumenti digitali.
2. *Tecno-fatica*: forma peculiare di *tecnostress* legata alla sensazione di stanchezza ed esaurimento mentale causate dalle TIC.

3. *Tecno-dipendenza*: tendenza che si manifesta quando il soggetto non riesce a distaccarsi e allontanarsi per un arco temporale medio-lungo dalle TIC; si parla in questo caso di ‘ansia da disconnessione’ (Brivio et al., 2018), che si traduce in un’evidente compulsività al rimanere ‘connesso’, una forma di bisogno cui il soggetto tende per non trovarsi isolato dal resto del mondo. Tra le azioni compulsive più ricorrenti, cui questi soggetti fanno ricorso, vi sono: controllo anticipatorio delle notifiche, conflitti con altre attività, reazioni negative dinanzi ad un’interruzione/disconnessione, andare alla ricerca dell’ultimo modello/software per stare al passo con i tempi, ‘diritto al *Wi-fi*’ (Albertini & Galimberti, 2017).

In Italia il *tecnostress* è riconosciuto come malattia professionale dal 2007 e come tale, rientra nell’obbligo di valutazione dei rischi ai sensi del decreto legislativo 81/08 art.28. Nonostante ciò, però, non esiste ancora ad oggi uno strumento italiano ufficialmente validato per la valutazione sistematica di tale costrutto; l’analisi e l’esame della condizione stressogena in relazione alle TIC si basa su un’indagine di tipo esplorativo operata da professionisti di varia formazione e derivazione (psicologi, *counselor*, responsabili aziendali).

2.4.2 *Tecnostressors, inhibitors, conseguenze e strategie per il tecnostress*

Per quanto concerne i fattori di rischio del *tecnostress*, noti anche come *tecnostressors*, ovvero fattori antecedenti al *tecnostress*, dalla letteratura (Salanova et al., 2004; Brivio et al., 2018; Albertini & Galimberti, 2017) emergono sia elementi legati alle TIC (A), sia fattori individuali e organizzativi/sociali (B), che possono impattare negativamente a livello individuale e organizzativo. Tra questi vi sono:

A.

1. *Tecno-invasione e tecno-sovraccarico*: tradotta come incursione delle TIC nella sfera privata del lavoratore; in tal caso difatti il soggetto sperimenta difficoltà nel gestire e garantire un equilibrio adeguato tra la dimensione professionale e il mondo privato (amici e famiglia), mancanza di controllo che potrebbe andare ad erodere con il tempo anche le dimensioni più salde. La tecno-invasione è direttamente collegata al tecno-sovraccarico, ovvero alla quantità di informazioni che bombardano il soggetto, rendendo necessario un continuo controllo e intervento dello stesso per non annaspire nel mare delle nuove informazioni. A tal riguardo si parla spesso di ‘sindrome da affaticamento dell’informazione’ (Salanova et al., 2004), intesa come una mancanza di competenze per assimilare, strutturare e ordinare le nuove informazioni, con conseguente comparsa di affaticamento mentale.
2. *Tecno-complessità e tecno-insicurezza/incertezza*: difficoltà nel mantenere un controllo e una gestione salda delle attività lavorative a causa del continuo aggiornamento, e complessità cui le TIC vanno in contro. La costante

evoluzione di questi strumenti fa sì che il soggetto si debba interfacciare costantemente con novità e aggiornamenti, aspetti che possono essere fonte di incertezza, rallentamenti e difficoltà nello svolgimento delle proprie attività quotidiane che per essere portate a termine, si avvalgono di questi *device*.

B.

1. Mancanza di meccanismi di *coping* adatti e adattativi;
2. *Background* sociodemografico ed esperienza pregressa con la tecnologia;
3. Caratteristiche organizzative (grado di complessità, richiesta di innovazione, possibilità di formazione e alfabetizzazione);
4. Grado di istruzione e reddito inferiore;

Di contro, tra i fattori di protezione, o *inhibitors* del *tecnostress*, che consentono di ridurre la possibilità di insorgenza e contingentemente di incrementare il benessere e la produttività, troviamo (Salanova et al., 2004; Brivio et al, 2018):

- Supporto tecnico e organizzativo da parte dell'ente cui il soggetto aderisce;
- Sostegno sociale da parte dell'organizzazione e dei colleghi con relativi *feedback* che consentano al lavoratore di tracciare il proprio percorso e la propria crescita professionale;
- Autonomia nel lavorare con le TIC;

- Coinvolgimento attivo dei professionisti durante la fase di implementazione delle nuove TIC;
- Implementazione e potenziamento della comunicazione tra organizzazione e soggetto, riferita a: cambiamenti, benefici e opportunità delle TIC;
- Caratteristiche di personalità, quali: personalità resiliente, caratterizzata da impegno, controllo e sfida, e senso di autoefficacia, in termini di credenze circa le proprie capacità e competenze;

Il *tecnostress* causa, in chi ne fa esperienza, una serie di effetti che intaccano la vita in gran parte delle sue dimensioni, e che ostacolano la normale prosecuzione delle proprie attività lavorative.

Anche le conseguenze, come per i fattori di rischio, possono essere ripartite in due sezioni:

- Conseguenze individuali e personali:
 - a. *Fisiologiche*: disfunzione endocrina, disregolazione immunitaria, atrofia dendritica, modifiche della plasticità sinaptica, affaticamento, irritabilità, insonnia, dolori muscolari, disturbi gastrointestinali, emicrania;
 - b. *Psicologiche*: frustrazione, ansia, percezione di un aumento del carico mentale, senso di inefficacia, scetticismo, minore soddisfazione, *burnout*;

c. *Comportamentali*: disfunzioni del comportamento alimentare, aggressività, tendenza all'isolamento, irrequietezza, utilizzo di alcool e droghe;

- Conseguenze in ambito organizzativo e professionale: assenteismo, riduzione dell'impegno, della produttività e della *performance*, deterioramento della soddisfazione lavorativa, ritardo e malfunzionamento nei processi produttivi, organizzativi e gestionali;

Si palesa dunque l'importanza, a fronte di quanto discusso e preso in esame sin qui, di progettare strategie di prevenzione e azione, che ambiscano ad impedire l'insorgenza e/o eventualmente mitigare gli effetti del *tecnostress*, per garantire al soggetto una ristrutturazione adeguata del proprio rapporto con le TIC e dunque un proseguo professionale positivo.

Vari a tal riguardo sono i percorsi individuati in letteratura, come molteplici sono i protagonisti di tali interventi. In generale comunque è possibile distinguere due tipi di strategie (Salanova et al., 2004):

1. Strategie individuali, attuate mediante un intervento di tipo attivo in relazione al problema (pianificazione, ricerca di supporto tecnico-sociale, ristrutturazione cognitiva);
2. Strategie organizzative, messe in atto dall'ente/istituzione/organizzazione, tra le quali figurano: riduzione o rimodulazione delle richieste, aumento delle risorse, ri-progettazione del luogo di lavoro, sviluppo di *team* di lavoro, cambiamento del clima e della cultura organizzativa. In riferimento a

quest'ultimo aspetto risulta indispensabile l'utilizzo e l'implementazione di una 'tecnologia positiva' (derivato della psicologia positiva). Questo tipo peculiare di tecnologia altro non è che un approccio scientifico e applicativo all'utilizzo delle TIC idealizzato con lo scopo di migliorare la qualità della fruizione dei vari *device*; esso va ad agire su tre aspetti (Brivio et al., 2018):

- a) Edonico: livello individuale caratterizzato da emozioni positive derivanti da tecnologie progettate e adeguate al ruolo del professionista;
- b) Eudaimonico: livello ambientale in cui vi è un corretto bilanciamento tra richieste lavorative e risorse personali del soggetto, con formazione adeguata;
- c) Sociale/interpersonale: livello di scambi interpersonali e intersoggettivi, in cui la comunicazione rappresenta la chiave per garantire e creare un ambiente supportivo e sostenibile, e in cui tutti i soggetti si sentono attori protagonisti della stessa realtà lavorativa;

I punti sin qui trattati e argomentati chiarificano le impellenti necessità del mondo lavorativo, concretizzate nella necessità di stare al passo delle continue evoluzioni che indirizzano verso il modello '*Enterprise 2.0*' che fa propri strumenti 2.0 come social media e blog, abbandonando realtà come 'obsolete' come la posta elettronica (Brivio et al., 2018); per una trattazione specifica dell'argomento in relazione al corpo docente si rimanda al successivo capitolo 3.

Le strategie d'azione e quelle preventive illustrate in questo paragrafo si pongono l'obiettivo di tutelare il professionista, anche in forma preventiva, agendo tramite effetti di assistenza impattanti e duraturi, ed evitando al contempo che quest'ultimo, a

seguito di un'esperienza prolungata e massiva di *tecnostress*, possa giungere ad uno stato di *burnout* (Estrada-Muñoz et al., 2020).

2.5 *Burnout*, costruito e implicazioni

Il *burnout*, letteralmente 'esaurimento', indica un fenomeno occupazionale, una sindrome multifattoriale, risultato di una condizione di stress cronico sul luogo di lavoro non ben gestita.

Secondo la nuova definizione dell'Oms (Organizzazione Mondiale della Sanità), il *burnout* non è identificabile né come malattia né come condizione medica, ma piuttosto figura nell'ICD-11 (*International Classification of Disease*), che entrerà in vigore a partire da gennaio 2022, come un quadro, o meglio un fattore, che influenza lo stato di salute dell'individuo. Affinché si possa diagnosticare questa sindrome è però necessario escludere altri disturbi che presentano un quadro simile, come ansia, depressione o disturbo dell'adattamento (Orsolini, 2019).

L'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) delinea nei propri rapporti un quadro allarmante: 1 lavoratore su 10 soffre di stress cronico, ansia e *burnout*, sintomatologie antecedenti a problemi in ambito professionale, quali: pensionamento precoce, assenteismo, problemi legati al sonno, alla memoria, all'autostima e all'insorgenza di disturbi alimentari (Puertas-Molero et al., 2018), elementi questi, che oltre ad avere un impatto negativo sul soggetto, ricadono anche sul sistema economico e sanitario.

Da tali dati si evince dunque una condizione che necessita di attenzione e prevenzione, particolarmente nel contesto pandemico attuale, in cui lo stress dilaga, sia per la condizione di instabilità sanitaria-economica cui la popolazione riversa, sia per la ristrutturazione cui il mondo del lavoro è sottoposto.

Diverse sono le trattazioni sull'argomento, e varie le definizioni scaturite dai molteplici studi presenti in letteratura.

Il termine *burnout* compare per la prima volta negli anni '30 del '900, in ambito sportivo; con tale sostantivo si faceva riferimento alle prestazioni atletiche di soggetti, che dopo un cospicuo numero di successi, arrivavano ad una certa soglia, una sorta di *plateau*, a seguito della quale il risultato ottenuto non migliorava. Dinanzi ad una limitazione di tale tipo, i soggetti sperimentavano una condizione di esaurimento emozionale e psicofisico (Sabato & Caruso, 2012).

Soltanto 40 anni dopo (anni '70 circa), il costrutto venne traslato alle *helping professions*, ovvero tutte le occupazioni lavorative caratterizzate da un intenso scambio relazionale (infermieri, medici, insegnanti, poliziotti, etc).

La definizione più diffusa, che per anni determina la cornice di riferimento del *burnout*, è quella della Maslach, secondo cui (Maslach, 1993, citato in Maslach, 2006):

Job burnout is a psychological syndrome that involves a prolonged response to chronic interpersonal stressors on the job. The three key dimensions of this response are an overwhelming exhaustion, feelings of cynism and detachment from the job, and a sense of ineffectviness and lack of accomplishment.

Il burnout lavorativo è una sindrome psicologica che comporta una risposta prolungata a fattori di stress interpersonali cronici sul lavoro. Le tre dimensioni

chiave di questa risposta sono un esaurimento schiacciante, sentimenti di cinismo e distacco dal lavoro, e un senso di inefficacia e mancanza di realizzazione

Da questa definizione si delineano le dimensioni che per decenni caratterizzano tale sindrome: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e realizzazione personale (declinata in senso negativo).

In generale, le ricerche attuali si muovono intorno a questi 3 assi, seppur in alcuni casi gli stessi vengono ridefiniti; a tal riguardo si evidenziano le dimensioni individuate nel *Copenhagen Burnout Inventory*, introdotto da Kristensen et al. e convalidato nel 1997 (Sestili et al., 2018):

- *Burnout* personale: relativo al soggetto e indipendente dal contesto lavorativo;
- *Burnout* lavoro-correlato: riguarda l'attribuzione del soggetto di specifiche caratteristiche (stanchezza fisica e psicologica, esaurimento) al contesto lavorativo;
- *Burnout* cliente-correlato: focalizzato su fatica ed esaurimento scaturiti dalla relazione con il 'cliente', ovvero il soggetto (o i soggetti) con cui il professionista si relaziona e si interfaccia quotidianamente;

Tale strumento si differenzia da altri mezzi diagnostici per l'attenzione fornita alla sfera personale del soggetto, caratterizzata da dimensioni caratteriali e personali, precedentemente ignorata per concentrarsi invece, in maniera esclusiva, sulla dimensione lavorativa. Dallo studio di validazione italiana (Fiorilli et al., 2015) risulta che lo strumento è affidabile.

Trattandosi comunque di una sindrome abbastanza nota e diffusa, vi sono varie ricerche che hanno studiato il costrutto in relazione ad altre dimensioni/fattori, quali: stress percepito (Teles et al, 2020), intelligenza emotiva (Colomeischi 2014), comunicazione non verbale, soddisfazione e qualità della vita (Sestili et al, 2018), identificazione con l'organizzazione (Parrello et al, 2019), e, da tali studi si delinea come in realtà altrettanto vari sono i fattori che possono accrescere, o viceversa decrescere, il rischio di sperimentare *burnout*.

Dunque, anche in tal caso come per il *tecnostress*, è possibile individuare sia fattori di rischio, che espongono il soggetto ad un elevata probabilità di sperimentare *burnout*, sia fattori di protezione. Tra i primi rientrano fattori esterni (eventi critici della vita e dinamiche istituzionali, traducibili quest'ultime, in continui cambiamenti legislativi, retribuzione insoddisfacente, scadenze) e fattori interni (età, tipo di lavoro, anni di esperienza, *locus of control*), tra i secondi invece figurano: intelligenza emotiva ed empatia, motivazione, attività fisica/ricreativa e alimentazione, cura del sistema mente-corpo).

Le conseguenze sperimentate a seguito di *burnout* sono innumerevoli, e interessano sia la sfera individuale (dimensione psicologica, fisica e sociale), sia quella professionale (qualità della *performance*, successo dell'organizzazione cui il soggetto è affiliato, ricadute sul contesto lavorativo circostante e sui colleghi).

Generalmente un soggetto che sperimenta questa condizione riporta di star "bruciando", da qui il corrispettivo inglese *burnout*, ad indicare appunto un elevato tasso di stress che 'brucia' le risorse dell'individuo.

L'approccio al *burnout*, in termini preventivi e d'azione, è di tipo multidimensionale; tra le varie strategie che possono essere implementate per prevenire e/o ridurre lo stato di *burnout* (Colomeischi, 2014), vi sono:

- Incremento dell'attività fisica per ridurre i livelli di cortisolo e incrementare la quantità di endorfine in circolo;
- Supervisione da parte dell'istituzione cui il professionista appartiene;
- Servizi di consultazione e formazione sul *burnout*, con relativo sviluppo di piani di prevenzione/formazione sul controllo e sulla gestione dello stress, e di piani di educazione emotiva;

Giunti a tal punto della trattazione è possibile pertanto notare come un quadro eterogeneo come quello attuale, caratterizzato da una pandemia che continua a dilagare, espone l'intera popolazione a problemi e sfide di varia natura e dimensioni (psicofisiche, sociali, economiche, sanitarie), e che come tali, necessitano di attenzione scientifica, affinché sia possibile comprendere al meglio la cornice scientifica di riferimento, e contingentemente fungere da punto di partenza per implementare e arricchire azioni e strategie d'intervento future.

Questo l'intento dell'indagine illustrata nel successivo capitolo.

Capitolo 3

Caso studio: “Insegnare online: tra emozioni e stress”

3.1 Introduzione

Il presente studio nasce dall'esigenza e dalla curiosità, di comprendere sino in fondo, tramite le testimonianze dirette, il benessere, o in questo caso specifico il malessere, sperimentato e vissuto dagli insegnanti italiani durante la pandemia scaturita dalla diffusione del virus COVID-19.

Come già esposto nei capitoli precedenti, i docenti di ogni grado e ruolo, hanno dovuto ‘ri-scoprirsi’ e ‘re-inventarsi’, alla luce delle nuove necessità scaturite dal dilagare della situazione emergenziale, partendo proprio dal proprio *modus operandi* professionale.

Caratteristica intrinseca dell'insegnamento è il contatto: fisico, spaziale, visivo, emotivo, forme diversificate di relazione, che consentono al docente di entrare in ‘contatto’ con i propri studenti, trasmettendo loro non solo conoscenze didattiche, ma anche e soprattutto esperienze e strumenti di cui i discenti stessi potranno usufruire durante la costruzione della propria identità e del proprio essere all'esterno del mondo scolastico, nel contesto di vita quotidiana e lavorativa. All'interno dell'attuale quadro emergenziale docenti, studenti e famiglie, hanno ri-convertito il classico

‘contatto concreto’ tipico dell’ambiente classe, in un’innovativa forma virtuale e online, dettata dalle necessità contestuali e storiche del momento.

Tale forma nuova di ‘relazione scolastica e umana’ è possibile tramite la DAD, unico mezzo tramite cui continuare a vivere e viverci nel contesto scolastico. Non poche però sono le difficoltà da essa scaturite: ci concentreremo in questa trattazione su aspetti legati alle emozioni, allo stress tecnologico (*tecnostress*) e al *burnout*.

Le emozioni sono il fulcro dell’esperienza umana, e come tali agiscono nella realtà quotidiana e nel contesto lavorativo di ogni soggetto.

Come Balboni (2013) stesso afferma “le emozioni influenzano la motivazione dell’insegnante, la sua gestione della classe, ma anche la sua capacità cognitiva” (p. 23); a partire da quest’osservazione è possibile dunque comprendere come esse fungano da asse all’interno dello spazio relazionale e a livello personale, andando ad agire non solo sullo stato prettamente emotivo dell’individuo, ma anche sulla sfera cognitiva.

A seguito di questa breve premessa, è possibile quindi immaginare come le ripercussioni delle emozioni negative vadano ad interessare tutti gli ambiti della vita, lavoro compreso, dimensioni che assumono una connotazione non più floreale e positiva: in letteratura emozioni di ansia e frustrazione (Balboni, 2013) sono ricorrenti nell’insegnante dinanzi a nuove riforme e piani organizzativi, elementi che a lungo andare possono causare nella persona una forte demotivazione. Quest’ultima a sua volta, incide sulla qualità della relazione con gli studenti, oltre che

sul contenuto della stessa (Balboni, 2013), concorrendo tra l'altro alla stratificazione di un vissuto di esaurimento emotivo nell'insegnante.

A tal riguardo è stato dimostrato in un gruppo di docenti universitari (Puertas-Molero et al., 2018) che un carico lavorativo eccessivo, accostato ad altri fattori, tra cui ad esempio la responsabilità in termini di 'formazione di qualità' per i professionisti del futuro, possano innescare nel loro insieme emozioni negative che, a loro volta, riducono l'intelligenza emotiva. Costrutto quest'ultimo di vitale importanza, che consente di distinguere consapevolmente emozioni positive e negative, razionalizzandole e operazionalizzandole come tali. L'intelligenza emotiva tra l'altro, favorisce l'incremento dell'empatia, capacità psicologica di cui si avvale il soggetto per innescare un clima positivo in classe e tra i colleghi, accrescendo la soddisfazione e di riflesso il benessere dell'individuo (Puertas-Molero et al., 2018).

Uno studio italiano (Matteucci et al., 2020), condotto tra maggio e giugno 2020 su un campione di 1110 docenti sparsi in 3 regioni italiane (Emilia-Romagna, Marche e Sardegna), mette in luce come la sperimentazione prolungata di un vissuto di esaurimento emotivo, connotato da emozioni negative, possa esser causa di insorgenza di *burnout*, rischio questo, maggiorato da fattori legati a difficoltà nell'utilizzo delle tecnologie e problematicità connesse alla DAD, condizione risultante che va a minare il benessere psicologico degli insegnanti.

Questa modalità di insegnamento, implica infatti l'utilizzo di *device*, e più in generale, *software*, di natura tecnologica, più o meno complessi: non tutti gli insegnanti erano pronti ad un cambiamento radicale di questo tipo, e un'esposizione

massiva, continua e prolungata a questi strumenti potrebbe rappresentare, all'interno di un approccio risolutivo, un problema dagli ostici tratti.

Proprio in relazione all'utilizzo di strumenti tecnologici in ambiente scolastico, lo studio di Estrada-Muñoz et al. (2020) che ha visto coinvolti 428 soggetti (insegnanti reclutati presso strutture pubbliche e private) ha riportato come l'11.9% del campione sia soggetto a tecno-fatica, il 13.1% a tecno-ansia e il 10.7% ad entrambe le dimensioni caratteristiche del più generico *tecnostress*. Nello specifico, i risultati mostrano come gli individui che sperimentano tali condizioni (tecno-ansia e tecno-fatica) siano soggetti ad alti livelli di attivazione fisiologica, disagio e tensione circa l'uso attuale e futuro delle TIC. All'interno della stessa ricerca si evidenzia inoltre, come il genere maschile sia quello maggiormente coinvolto nello sperimentare un vissuto di *tecnostress*, mentre per l'età non sono state riscontrate differenze statisticamente significative. Per quanto riguarda il genere però, vi sono dati contrastanti in letteratura: le analisi effettuate su un campione globale (n= 741) di lavoratori spagnoli (Salanova et al.,2004) mostrano che vi sono differenze statisticamente significative, in termini di maggiori livelli di ansia, per il genere femminile.

Nello studio sul *tecnostress*, condotto da Salanova, Llorens, Cifre e Nogareda nel 2004, lo stesso costrutto indagato viene considerato come antecedente del *burnout*, nonché come fattore di rischio per l'insorgenza di disturbi psicosomatici e danni all'organizzazione di appartenenza.

3.2 Obiettivi e ipotesi

L'obiettivo principale di questo studio è quello di verificare se, all'interno del gruppo insegnanti che hanno svolto la propria attività professionale durante il periodo pandemico, la sperimentazione di emozioni negative durante l'utilizzo della DAD come modalità d'insegnamento, e l'eventuale presenza di stress legato alle tecnologie, declinato nelle dimensioni di ansia, fatica, scetticismo e inefficacia, possano essere predittori di *burnout*.

Obiettivi secondari sono:

- Verificare se le modalità (online, presenza, mista) possano essere predittori di *burnout*;

- Verificare se effettivamente un supporto tecnico attivo e la fornitura di adeguato materiale in relazione alla DAD da parte dell'ente cui il docente aderisce, possa fungere da fattore di protezione in relazione al *burnout*, protezione concettualizzata come relazione negativa tra le due variabili;

- Verificare se vi sia una differenza statisticamente significativa tra uomini e donne nello sperimentare *tecnostress*, nella dimensione specifica dell'ansia, come riportato da alcuni dati in letteratura (Estrada-Muñoz et al, 2020; Salanova et al.,2004);

In prima battuta era stata formulata un'ulteriore ipotesi circa la relazione tra *tecnostress* e disciplina d'insegnamento, ma, come verrà mostrato nei successivi risultati, a fronte del forte sbilanciamento circa i settori disciplinari, tale variabile è stata presa in considerazione in termini descrittivi ma non è stata posta a modello.

3.3 Metodologia

3.3.1 Procedura e reclutamento del campione

A fronte dell'attuale situazione emergenziale la ricerca presentata in quest'elaborato è stata condotta interamente online nei mesi di febbraio e marzo 2021.

Per la strutturazione e costruzione della batteria è stata utilizzata la piattaforma digitale gratuita *Google Moduli*, che offre a tutti gli utenti del *web* la possibilità di creare questionari personalizzati e di diffondere gli stessi tramite link, automaticamente generato. La batteria self-report costruita ad hoc tramite la suddetta procedura, illustrata dettagliatamente nei paragrafi successivi, è rivolta a docenti/insegnanti di ogni grado e istituzione, che abbiano raggiunto la maggiore età, che risiedano e lavorino sul territorio nazionale italiano e che siano stati professionalmente attivi e operativi durante il periodo pandemico. A tutti i partecipanti dello studio è stato garantito l'anonimato, e prima di procedere con la compilazione della batteria, è stata data loro l'opportunità di leggere finalità e scopi della ricerca, chiedendo solo successivamente di esprimere il proprio consenso circa il trattamento dei dati e la tutela della *privacy*.

3.3.2 Partecipanti

Il campione complessivo che ha preso parte all'indagine "*Insegnare online: tra emozioni e stress*" consta inizialmente un totale di 1239 soggetti.

A seguito del controllo circa la qualità dei dati, durante la quale sono stati eliminati casi di doppia compilazione (dovuta a *bug* momentanei del *software*) e di mancata accettazione del consenso informato, i soggetti risultanti, costituenti il campione finale sul quale sono state condotte le successive analisi e inferenze sono 1210.

Nel complesso, l'età media dei partecipanti è pari a 41.7 anni (SD= ± 8.68 anni), con un minimo dichiarato di 20 anni ed un massimo di 66.

Per quanto concerne invece il genere l'84.79% appartiene al sesso femminile, con età media pari a 41.93 anni (SD= ± 8.40), e il 15.21% appartiene al sesso maschile, con età media pari a 40.42 anni (SD= ± 10.05).

Le ulteriori caratteristiche sociodemografiche indagate sono illustrate nella Tabella 1:

Tabella 1: *Caratteristiche sociodemografiche del campione complessivo*

VARIABILI	N frequenze (%)	
<i>Nazionalità</i>	Italiana	99.92 %
	Francese	0.08 %
<i>Luogo attuale di residenza sul territorio italiano</i>	Nord	9.83 %
	Centro	4.79 %
	Sud	77.93 %
	Isole	7.44 %

<i>Istruzione</i>	Diploma/maturità	23.55 %
	Laurea triennale	5.70 %
	Laurea magistrale/vecchio ordinamento	45.70 %
	Post-laurea	25.04 %
<i>Stato civile</i>	Celibe/nubile	16.86 %
	Fidanzato/a	9.92 %
	Convivente	5.79 %
	Sposato/a	60.91 %
	Separato/a o divorziato/a	5.87 %
	Vedovo	0.66 %

3.3.3 Strumenti

La batteria *self-report* costruita *ad hoc* e presentata online con il titolo “*Insegnare online: tra emozioni e stress*” (presente in tutte le proprie parti nella sezione Allegati al termine del presente elaborato), è uno strumento composito, costituito da 7 sezioni il cui obiettivo principale è quello di esplorare parallelamente diversi aspetti inerenti la pratica professionale, ma non solo, dell’insegnante ai tempi del COVID-19.

Dopo una prima presentazione generica dello strumento (*Sezione 1*), all’interno della quale sono illustrati obiettivi e finalità dello stesso, ad ogni partecipante viene garantito l’anonimato, e solo successivamente viene invitato alla compilazione delle sezioni susseguenti, in tutte le loro parti. Non vi è un tempo minimo per la compilazione, né risposte giuste/sbagliate.

La prima sezione vera e propria dello strumento è presentata come “*Sezione 2: Dati socio-demografici*” e al suo interno vengono esplorate, tramite 9 item, le principali caratteristiche sociodemografiche del soggetto, presentate nella precedente Tab.1.

La sezione successiva, “*Sezione 3: Esperienza lavorativa e DAD (Didattica a distanza)*”, è stata costruita a partire da quesiti personali circa l’attuale condizione/situazione degli insegnanti in rapporto alla DAD, nonché prendendo spunto dalla letteratura presente sull’argomento. In questa parte vengono difatti indagate informazioni legate all’ente presso cui il soggetto presta servizio, al ruolo ricoperto e alla disciplina insegnata, per poi continuare con gli anni d’insegnamento, la modalità principale di svolgimento della propria attività durante l’ultimo anno, eventuale supporto fornito dall’ente in relazione alla DAD, la frequenza nell’uso delle TIC pre-post DAD, l’adeguatezza di quest’ultima, e infine la credenza circa un potenziamento dei servizi offerti in materia dal proprio ente, per un totale complessivo di 10 item. Le sezioni successive hanno visto l’impiego di strumenti già costruiti e presenti in letteratura, illustrati nei paragrafi successivi.

Alla fine dell’indagine è stato aggiunto il seguente item: “*Ha delle riflessioni e/o suggerimenti personali riguardo l’indagine appena svolta?*”, inserito con lo scopo di dare l’opportunità a ciascun soggetto compilante di poter esprimere, di poter dare “voce” ai propri pensieri, alle proprie riflessioni e alle proprie emozioni, circa la compilazione appena conclusa, e più in generale, in relazione alla situazione di disagio sperimentata.

Una presentazione sintetica delle sezioni e dei contenuti (presentati nel dettaglio nei paragrafi successivi) è illustrata nella Tabella 2:

Tabella 2: Sezioni della batteria "Insegnare online: tra emozioni e stress"

<i>Insegnare online: tra emozioni e stress</i>	
<p><i>Sezione 1</i></p> <p>Presentazione dello strumento</p>	<p>Sezione dedicata alla presentazione dello strumento, con relativi scopi, obiettivi, modalità e consenso al trattamento dei dati.</p>
<p><i>Sezione 2 (7 item)</i></p> <p>Dati socio-demografici</p>	<p>Sezione adibita a informazioni di carattere socio-demografico (età, genere, nazionalità, luogo di residenza, livello d'istruzione, stato civile, convivenza attuale).</p>
<p><i>Sezione 3 (10 item)</i></p> <p>Esperienza lavorativa e DAD</p>	<p>Sezione incentrata sull'esperienza lavorativa svolta durante il periodo pandemico (ente, ruolo, disciplina, anni attività, modalità ultimo anno, supporto materiale e tecnico da parte dell'ente, frequenza nell'utilizzo di strumenti tecnologici pre e post DAD, adeguatezza DAD, potenziamento del supporto fornito dall'ente in relazione alla tecnologia).</p>

<p><i>Sezione 4 (5 item)</i></p> <p>Soddisfazione lavorativa</p>	<p>Sezione dedicata alla soddisfazione esperita durante la propria attività lavorativa, indagata tramite l'utilizzo del SOD (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento, MESI; Moè, Pazzaglia & Friso, 2010).</p>
<p><i>Sezione 5 (30+30 item)</i></p> <p>Emozioni nell'attività d'insegnamento</p>	<p>Sezione dedicata alle emozioni (positive e negative) esperite nell'attività d'insegnamento, indagata tramite l'utilizzo dell'EMOZ (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento, MESI; Moè, Pazzaglia & Friso, 2010).</p>
<p><i>Sezione 6 (16 item)</i></p> <p>Tecnostress</p>	<p>Sezione dedicata al vissuto di <i>tecnostress</i>, indagato tramite l'utilizzo del RED-TIC (Salanova, Llorens & Cifre, 2004).</p>
<p><i>Sezione 7 (19 item)</i></p> <p>Burnout</p>	<p>Sezione dedicata al vissuto di <i>burnout</i>, indagato tramite l'utilizzo del CBI (Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005); validazione italiana ad opera di Fiorilli, Benevese, De Stasio e Iezzi (2015).</p>
<p>Riflessioni e/o suggerimenti</p>	<p>Item libero tramite cui ogni singolo partecipante poteva esprimere le proprie riflessioni circa l'indagine appena svolta.</p>

3.3.3.1 Soddisfazione lavorativa (*Sezione 4*)

Il “Questionario sulla soddisfazione lavorativa (SOD)” del MESI (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento, MESI; Moè, Pazzaglia & Friso, 2010), è stato utilizzato nella quarta sezione della batteria con l’obiettivo di andare a verificare gli attuali livelli di soddisfazione percepita dai soggetti compilanti, appartenenti alla categoria professionale degli insegnanti.

Tale strumento è un adattamento del questionario di Pavot e Diener (1993), che valuta il livello di soddisfazione per il lavoro svolto.

Il Questionario SOD è composto da 5 item, il cui punteggio viene attribuito tramite scala Likert a 7 punti (da 1= “fortemente in disaccordo” a 7= “fortemente d’accordo”); dalla letteratura presente, lo strumento risulta essere affidabile (α di Cronbach =.84); la normalità del punteggio è garantita all’interno di un range 3.89 – 6.09 (M= 4.00, SD= \pm 1.10).

Il punteggio finale ottenuto deriva dalla somma dei singoli punteggi grezzi, ponderati poi per il numero totale di item, ottenendo così un valore medio.

Il dato finale verrà interpretato nel seguente modo: tanto maggiore sarà la media, quanto maggiore sarà la soddisfazione percepita dal soggetto compilante.

3.3.2.2 Emozioni nell’attività d’insegnamento (*Sezione 5*)

La quinta sezione è incentrata sul tema delle emozioni, concepite nella prospettiva attuale come elementi pregnanti per la vita di ciascun individuo, in tutti i suoi aspetti e i suoi contesti, tra cui ovviamente quello lavorativo.

A tal scopo è stato inserito un adattamento del “Questionario sulle emozioni nell’insegnamento (EMOZ)” del MESI (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento, MESI; Moè, Pazzaglia & Friso, 2010), strumento che valuta le emozioni sperimentate dagli insegnanti. L’adattamento in questione consiste in una modifica circa le modalità in cui le emozioni presentate (di cui è necessario indicare la frequenza) possono essere esperite, adeguando la struttura al contesto lavorativo attuale. Nello specifico, le due modalità presentate ai soggetti, per le quali si chiede di esprimere la frequenza di emozioni positive e negative, sono ‘Didattica online (DAD)’ e ‘Didattica in presenza’ (per un totale di 60 item), mentre la consegna presentata ai soggetti compilanti è la seguente: *“Pensando alla sua attività d’insegnante nell’ultimo anno (online ed in presenza) indichi con quale frequenza prova le emozioni sotto elencate”*.

Il numero di emozioni positive/negative presentate, la frequenza delle stesse, nonché i valori di riferimento per lo *scoring* successivo sono rimasti invariati rispetto lo strumento originale.

Il questionario è costituito da un totale di 30 item corrispondenti a emozioni positive e negative. Esso è stato costruito ex-novo con l’aiuto e il supporto di gruppi d’insegnanti, che hanno elencato le emozioni più significative sperimentate durante la

propria attività professionale. Il punteggio viene attribuito ai singoli item con una scala di risposta Likert a 5 punti (da 1= “quasi mai” a 5= “quasi sempre”).

Ambedue le scale del questionario EMOZ risultano, in letteratura, affidabili (α di Cronbach= .89); la gamma di normalità per le emozioni positive è garantita per un punteggio ottenuto compreso nel range 2.87 – 4.13 (M= 3.50, SD= \pm 0.63), mentre per le emozioni negative la gamma di normalità è garantita per un punteggio ottenuto compreso nel range 1.34 – 2.38 (M= 1.86, SD= \pm 0.52).

Anche in questo caso, come per il SOD, il punteggio finale deriva dalla somma dei punti grezzi ponderata per il numero di item (13 nel caso delle emozioni positive e 17 nel caso delle emozioni negative).

Analoga al primo strumento è anche l’interpretazione che ne scaturisce circa il punteggio finale ottenuto: tanto più il soggetto sperimenta emozioni positive/negative durante la pratica dell’insegnamento, quanto maggiore sarà la media ottenuta come punteggio finale.

Le emozioni positive e negative indagate all’interno di questo strumento sono illustrate nella successiva Tabella 3.

Tabella 3: *Elenco completo emozioni positive e negative MESI*

Emozioni positive (tot. 13) Emozioni negative (tot. 17)

Allegria	Vergogna
Entusiasmo	Rabbia
Affetto	Disagio
Commozione	Senso di inadeguatezza
Ammirazione	Collera
Compiacimento	Esasperazione
Piacere	Sdegno
Felicità	Tristezza
Soddisfazione	Senso di fallimento
Appagamento	Colpa
Senso di realizzazione	Irritazione
Gioia	Rassegnazione
Arricchimento	Antipatia
	Frustrazione
	Scoraggiamento
	Nervosismo
	Delusione

3.3.3.3 *Tecnostress (Sezione 6)*

Il *tecnostress* rappresenta il tema centrale della sesta sezione.

Come già anticipato nei capitoli precedenti, nonostante questo costrutto rientri attualmente nell'obbligo di valutazione dei rischi ai sensi del decreto legislativo 81/08 art.28., e sia riconosciuto in Italia come malattia professionale dal 2007, non esiste ancora sul territorio italiano uno strumento sistematicamente strutturato e validato per una valutazione completa e multidimensionale del costrutto.

L'attuale valutazione del rischio avviene tramite un'indagine di tipo esplorativo condotta da figure professionali di varia formazione e derivazione, avvalendosi di una metodologia basata sul modello *Management standards* diffuso dall'INAIL e derivante dall'*Health and safety executive* (Hse), basato su un'analisi di sette dimensioni organizzative chiave: domanda, controllo, supporto del management, supporto dei colleghi, relazioni, ruolo, cambiamento.

Per una migliore sistematizzazione e comprensione dei dati si è scelto in questo contesto di utilizzare un adattamento ad hoc del "Cuestionario de Tecnoestrés (Tecnoansiedad y tecnofatiga)" (Salanova, Llorens & Cifre, 2004), diffuso online anche con il nome di RED-TIC. Poiché non esiste una versione validata e adattata per il campione italiano, lo strumento è stato semplicemente tradotto dalla lingua originale (spagnolo), cercando di essere quanto più possibile fedeli ai significati di partenza. I dati di riferimento per lo scoring sono quelli relativi ad un campione di n= 741 lavoratori spagnoli con occupazione varia, tra cui rientrano anche gli insegnanti.

Lo strumento, il cui obiettivo è quello di individuare il rischio di insorgenza di tecnostress (tramite la scala di tecno-ansia e fatica), è composto da un totale di 16 item, ripartiti in 4 sub-scale (ognuna delle quali contenente 4 item):

1. *Scetticismo* (α di Cronbach =.93; M= 1.33, SD= \pm 1.32);
2. *Fatica* (α di Cronbach =.92; M= 1.47, SD= \pm 1.35);
3. *Ansia* (α di Cronbach =.83; M= 1.22, SD= \pm 1.19);
4. *Inefficacia* (α di Cronbach =.84; M= 1.05, SD= \pm 1.13);

Il punteggio viene attribuito su scala Likert a 7 punti (0= “niente/mai” a 6= “sempre/ogni giorno”); i punteggi totali delle singole sottoscale si ottengono dalla somma delle frequenze riportate ad ogni item, ponderata poi per il numero degli stessi (media).

Tale dato finale non è diagnostico di *tecnostress*, ma funge da indicatore ‘potenziale’ in termini di rischio di comparsa e successivo sviluppo, consentendo dunque una repentina pianificazione e attivazione di strategie preventive, ove esse fossero necessarie.

3.3.3.4 Burnout (Sezione 7)

Il costrutto del *burnout* è qui misurato tramite la versione italiana validata del “Copenhagen Burnout Inventory” (CBI; Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005), ad opera di Fiorilli, Benevese, De Stasio e Iezzi (2015), su un gruppo di docenti italiani.

Questo strumento indaga, tramite 19 item, 3 domini diversi del *burnout*: i) *burnout* personale, ii) *burnout* lavoro-correlato, iii) *burnout* cliente-correlato.

Nella versione italiana tutte e tre le sottoscale hanno un alfa di Cronbach al di sopra della soglia di accettabilità convenzionalmente stabilita.

I soggetti possono esprimere la propria esperienza tramite un punteggio espresso su scala Likert a 5 punti (da 0= “mai” a 5= “sempre”).

Lo scoring finale consiste in una somma dei punteggi ottenuti in tutte le scale, tenendo presente che un item (*n° 10*) è reverse, e dunque va calcolato invertendo i consueti punteggi. Tramite tale somma è possibile individuare il rischio di *burnout*, ripartito all'interno di tale strumento nelle seguenti fasce:

- basso (punteggi ≤ 40);
- medio-basso (punteggi ≥ 41 e ≤ 50);
- medio-alto (punteggi ≥ 51 e ≤ 60);
- alto (punteggi ≥ 61);

Caratteristica peculiare di questo strumento, che lo distingue dal classico MBI (*Maslach Burnout Inventory*), è rappresentata dalla concezione del *burnout* non solo come un evento strettamente legato al contesto lavorativo, ma come possibile risultante di un contesto/condizione di vita più generico.

L'adeguatezza del CBI come strumento utile ad individuare il rischio di *burnout*, emerge anche dalla sua flessibilità d'utilizzo.

3.3.4 Analisi statistica

L'analisi statistica dei dati raccolti è stata condotta tramite l'utilizzo del software R (versione 4.0.2).

In una prima fase sono state poste in esame le informazioni tratte dalla Sezione 2 (*Dati socio-demografici*) e dalla Sezione 3 (*Esperienza lavorativa e DAD - Didattica a distanza*). Per tali dati le analisi condotte sono state di tipo descrittivo, con lo scopo di far emergere, in termini di percentuali sull'intero campione, le caratteristiche socio-demografiche e le esperienze personali in relazione alla DAD. I risultati ottenuti nella Sezione 2 sono presentati nel paragrafo 3.3.1 (*Partecipanti*), mentre i risultati inerenti la Sezione 3 verranno illustrati nel paragrafo successivo (*Risultati*).

Successivamente, per poter verificare le ipotesi inizialmente formulate, sono stati utilizzati dati tratti dalle Sezioni 5, 6 e 7 (*Emozioni, Tecnostress e Burnout*); nello specifico le variabili prese in considerazione sono:

- emozioni negative in DAD, in forma continua;
- tutte le scale del *tecnostress* (scetticismo, ansia, fatica e inefficacia) in forma continua, di cui è stata verificata l' α di Cronbach per garantirne l'affidabilità ;
- punteggio totale del *burnout* in forma continua;

a tali dati si aggiungono alcune variabili indagate nelle precedenti sezioni, tra cui:

- variabile genere, indagata nella sua forma dicotomica (maschio/femmina);
- variabile modalità, indagata nella sua forma categoriale (online, presenza, mista);

- variabile “supporto tecnico/materiale fornito dall’ente”, item strutturato ad hoc per sondare la percezione del soggetto circa il supporto tecnico e materiale fornito dall’ente di appartenenza per affrontare la realtà della DAD.

La significatività statistica per tutte le analisi affrontate è stata stabilita con $\alpha < 0.05$.

Per verificare la prima ipotesi costruita sull’idea che il *burnout* possa essere predetto dalle emozioni negative sperimentate in DAD e dalle quattro dimensioni del *tecnostress*, ovvero che vi sia tra queste variabili un rapporto di causalità, è stato costruito un modello di regressione multipla di tipo additivo con più di un predittore continuo, di cui sono stati poi valutati i pre-requisiti essenziali per l’attendibilità del modello. In questo caso specifico è stato utilizzato il test di Shapiro per verificare la normalità dei residui del modello, il t-test per assodare che la media della distribuzione dei residui fosse uguale a 0, il test di Breusch-Pagan per la verifica dell’omoschedasticità e infine il test di Durbin-Watson per verificare l’indipendenza dei residui. Inoltre, è stata indagata la multicollinearità del modello, ed è emerso che lo stesso non ha problemi di questo tipo: vi è difatti una bassa correlazione tra le variabili poste in esame.

Procedendo con gli obiettivi secondari, sono state verificate in ordine:

- l’ipotesi di causalità tra la modalità d’insegnamento e il *burnout*, tramite un modello di regressione lineare semplice, i cui pre-requisiti sono tutti rispettati;

- l’ipotesi di causalità tra il supporto/materiale fornito dall’ente e il *burnout*, identificando un’eventuale relazione negativa come un ipotetico fattore di protezione;

per testare quest'ipotesi è stato creato un modello di regressione lineare semplice, i cui pre-requisiti sono tutti rispettati;

- l'ipotesi di differenza, in termini di genere (maschio/femmina), in relazione all'ansia (dimensione del *tecnostress*). Poiché questo modello non rispetta i pre-requisiti di normalità (statistica W del test di Shapiro $<.95$) è stato utilizzato il Test U robusto di Wilcoxon -Mann - Whitney.

3.4 Risultati

3.4.1 Esperienza lavorativa e DAD (*Sezione 3*)

Gli insegnanti che hanno preso parte all'indagine online '*Insegnare online: tra emozioni e stress*' afferiscono ad enti istituzionali diversi, e nello specifico, il 32.2% presta il proprio servizio presso una scuola secondaria di II° grado, il 28.5% presso una scuola primaria, il 22.6% presso una scuola secondaria di I° grado, ed infine il 16.6% presso una scuola dell'infanzia.

Contingentemente è stato chiesto ai soggetti compilanti di fornire le informazioni circa il ruolo rivestito all'interno dell'ente di appartenenza, nonché della disciplina insegnata; il 39.75% del campione è costituito da insegnanti di sostegno, il 10.08% da tirocinanti/docenti in formazione, il 18.76% da insegnanti di scuola secondaria non di ruolo, il 13.80% da insegnanti di scuola secondaria di ruolo, l'8.26% da insegnanti di scuola primaria non di ruolo, il 6.94% da insegnanti di scuola dell'infanzia non di

ruolo, l'1.4% da insegnanti di scuola primaria di ruolo e infine l'1.16% da insegnanti di scuola dell'infanzia di ruolo.

Le discipline insegnate, sono state ripartite in modo settoriale, e i dati emersi sono illustrati nella seguente Tabella 4:

Tabella 4: Settori disciplinari nel campione complessivo

SETTORI DISCIPLINARI	N FREQUENZE (%)
<i>Sostegno</i>	39.75 %
<i>Discipline umanistiche/antropologiche/psicologiche</i>	12.56 %
<i>Tirocinio (tirocinanti e docenti in formazione)</i>	10.08 %
<i>Discipline scientifiche</i>	8.35 %
<i>Infanzia</i>	8.10 %
<i>Discipline artistiche/creative/motorie</i>	6.03 %

<i>Lingue e letterature straniere</i>	4.79 %
<i>Discipline tecniche/tecnologiche/laboratoriali</i>	4.71 %
<i>Discipline giuridiche ed economiche</i>	2.40 %

Per quanto concerne gli anni d'insegnamento, il campione nel suo complesso è così ripartito (Figura 1):

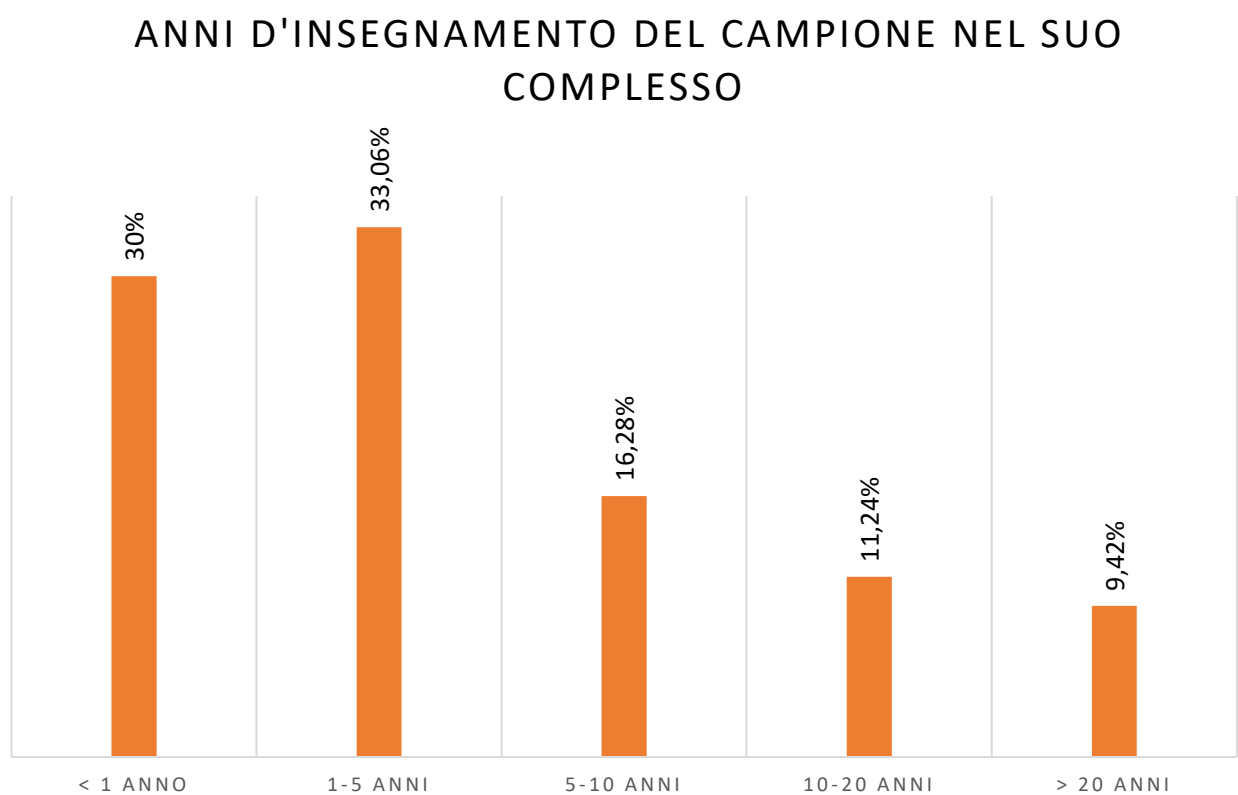


Figura 1: Frequenze (%) degli anni d'insegnamento del campione complessivo

Per quel che riguarda la modalità d'insegnamento, il 41.57% del campione ha dichiarato di aver svolto la propria attività professionale nel periodo pandemico tramite modalità mista (o *blended*), il 29.09% tramite modalità online (DAD) e il restante 29.34% in presenza. È stato tra l'altro chiesto di esprimere un giudizio circa l'utilizzo di strumenti tecnologici pre e post DAD, e i risultati emersi sono diametralmente opposti (Fig. 2-3):

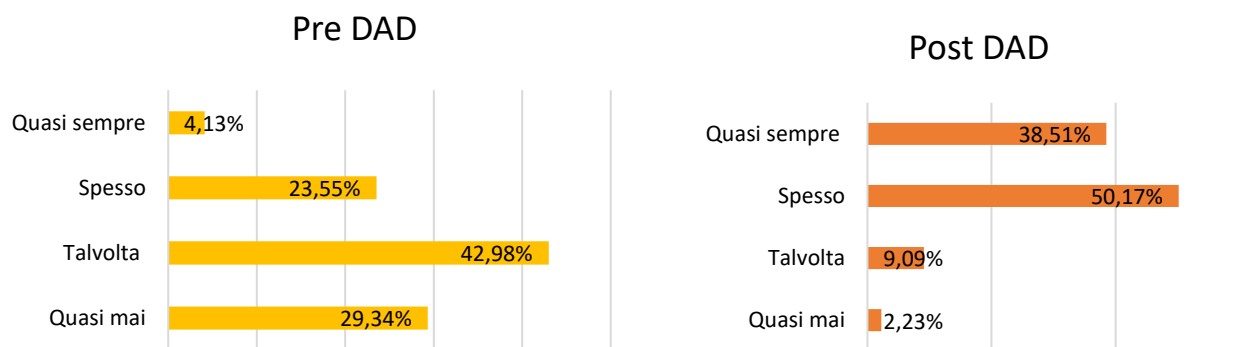


Figura 2-3: Frequenze utilizzo strumenti tecnologici pre e post DAD

Più della metà del campione (65%) si è ritenuto soddisfatto del supporto (tecnico e logistico) fornito dal proprio ente riguardo l'utilizzo e l'impiego della DAD, ma l'89.5% ha comunque espresso il proprio parere positivo riguardo una possibilità di potenziamento dello stesso supporto.

Esplorando l'adeguatezza dello strumento per l'attività di insegnamento, emerge come il 55.04% dei professionisti abbia fornito un responso negativo, non considerando la DAD uno strumento adeguato per l'attività e la professione dell'insegnamento.

3.4.2 Descrittive inerenti soddisfazione, emozioni, *tecnostress* e *burnout* (Sezioni: 4, 5, 6 e 7)

Le sezioni 4, 5, 6 e 7 della batteria online sono costituite da strumenti già noti e diffusi, che indagano rispettivamente la soddisfazione dell'insegnante, le emozioni positive/negative dell'insegnante, il *tecnostress* nei suoi 4 domini e il *burnout*.

Per quel che concerne la soddisfazione i risultati ottenuti dal campione risultano complessivamente nella media, come mostra la Figura 3:

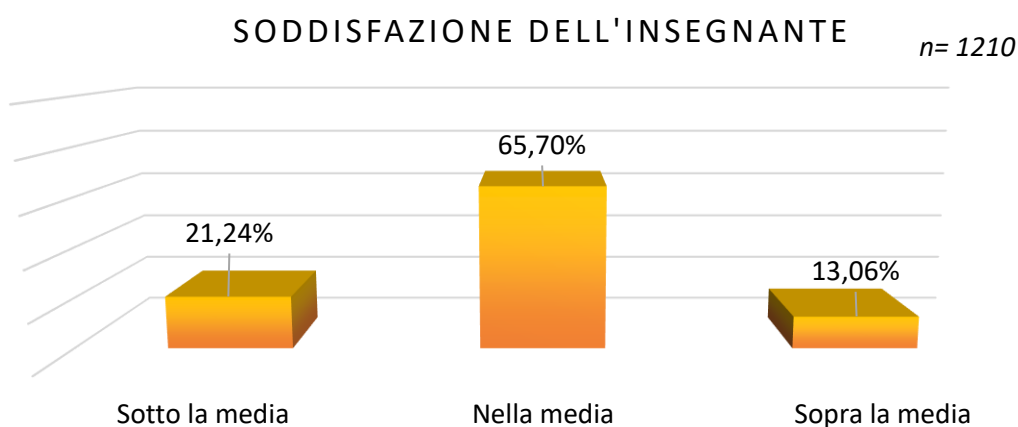


Figura 3: *Soddisfazione (%) dell'insegnante nel campione complessivo*

Per le emozioni positive dell'insegnante indagate in presenza e in DAD, i dati emersi sono descritti in Figura 4:

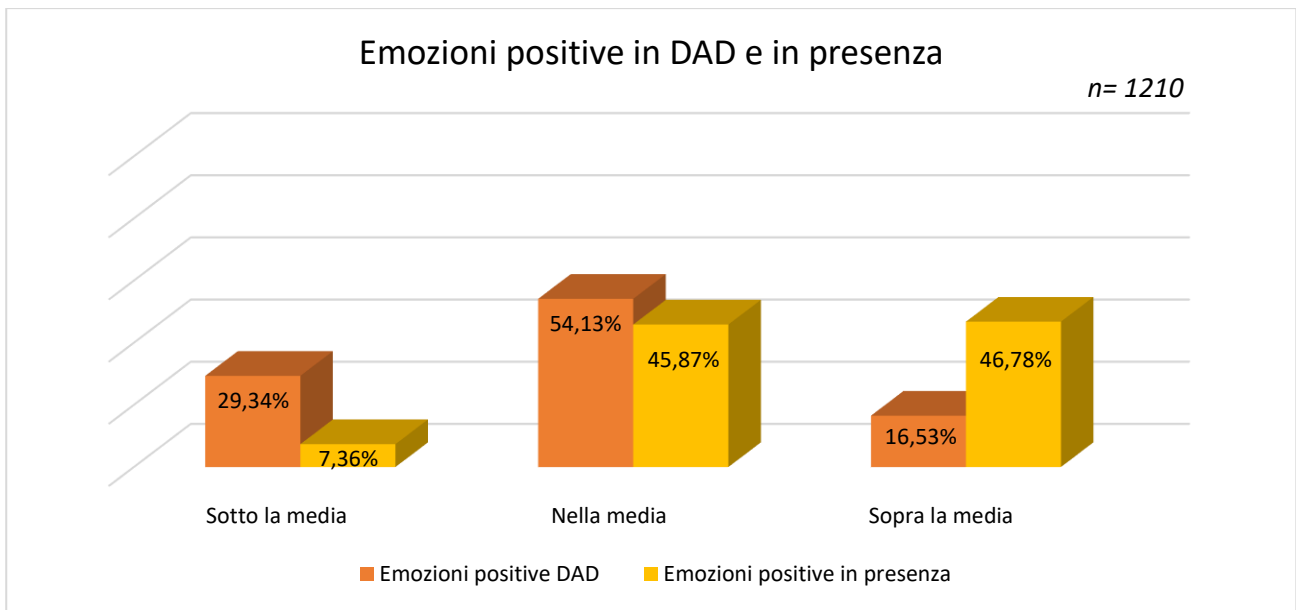


Figura 4: *Emozioni positive in DAD e in presenza nel campione complessivo*

Questo primo dato è veicolo di informazioni preziose: gli insegnanti sperimentano una quantità di emozioni positive nettamente superiore (sopra la media) in presenza piuttosto che in DAD, il che potrebbe influenzare negativamente la percezione che gli stessi hanno della modalità online, concepibile in questo caso come forma di ‘ostacolo’ per l’emotività positiva.

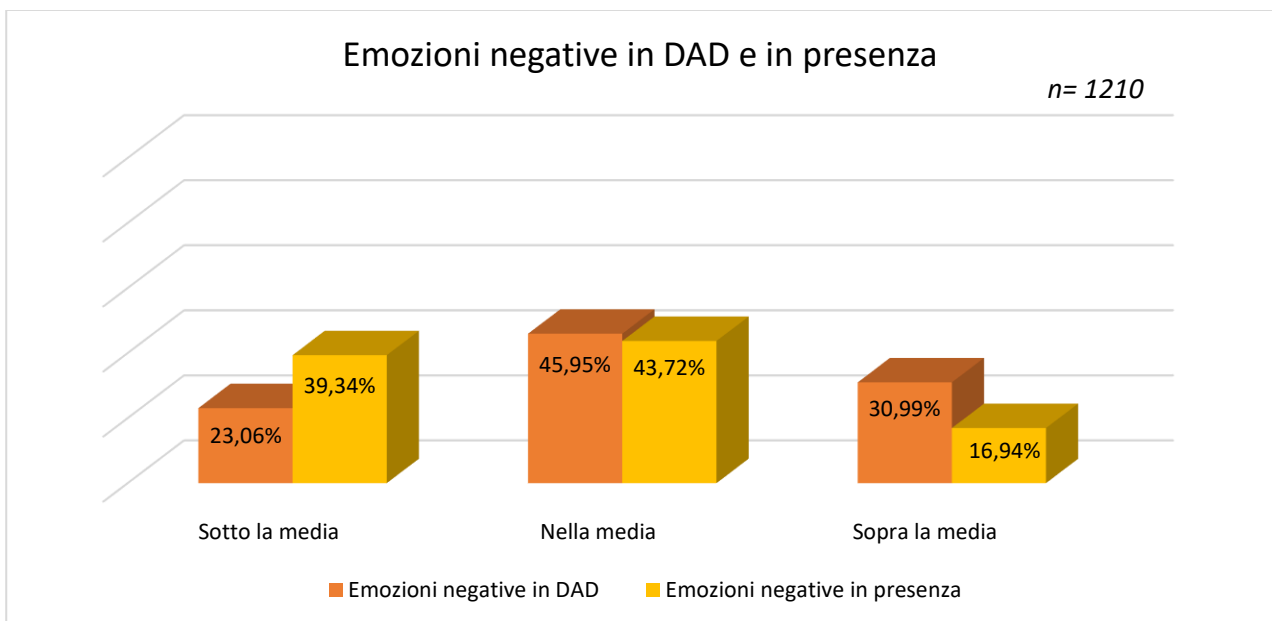


Figura 5: *Emozioni negative in DAD e in presenza nel campione complessivo*

Simultaneamente, per le emozioni negative (Fig.5) il quadro si ribalta: in DAD vi è un incremento quasi doppio di emozioni negative sopra la media rispetto alle stesse sperimentate in presenza.

Per le 4 dimensioni del *tecnostress*, utilizzate qui, come indicatori di insorgenza della patologia, è possibile osservare come il campione nel suo complesso abbia un andamento diversificato a seconda del dominio specifico (Figure 6-7). Per tutte le scale inoltre, l'alfa di Cronbach (testata sul campione preso in esame) figura al di sopra della soglia di accettabilità convenzionalmente stabilita (scetticismo $\alpha = .83$, ansia $\alpha = .93$, fatica $\alpha = .9$, inefficacia $\alpha = .88$).

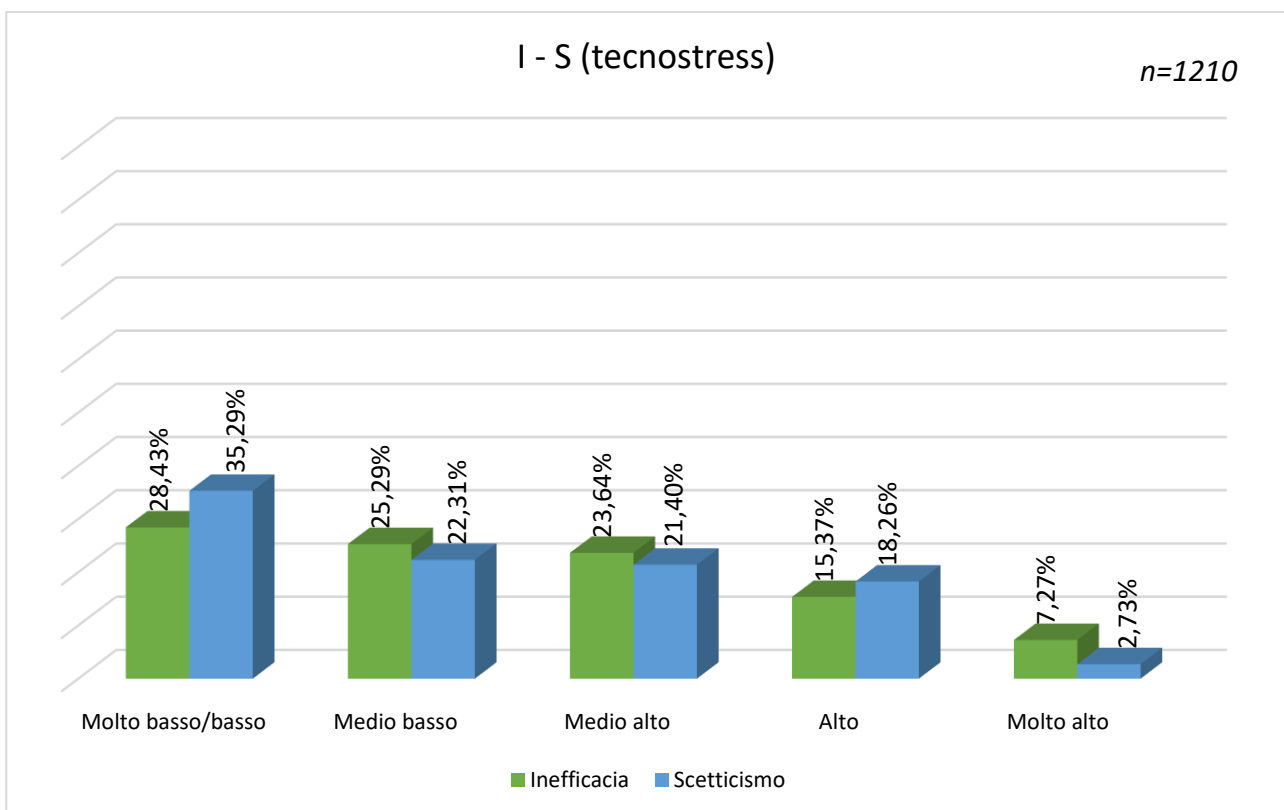


Figura 6: Scale di scetticismo e inefficacia, nel campione complessivo

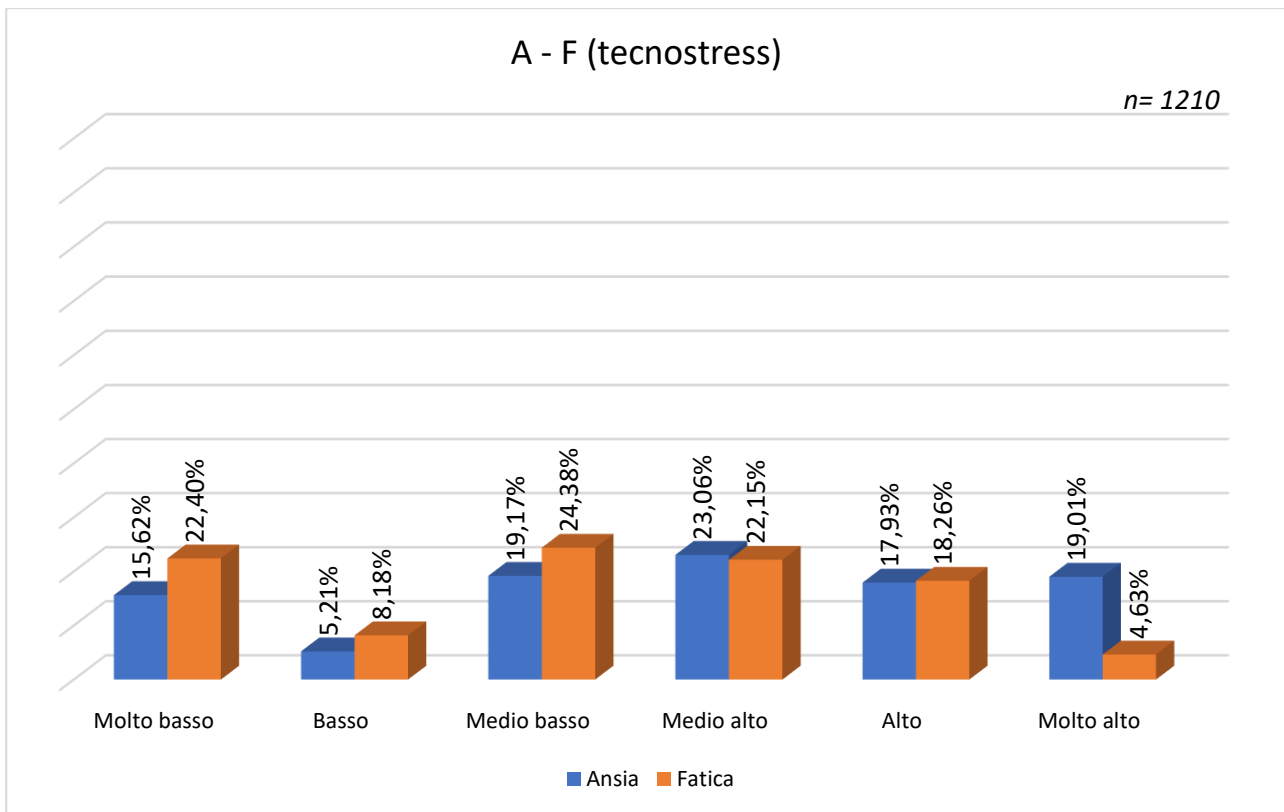


Figura 7: Scale di fatica e ansia, nel campione complessivo

Nello specifico, per le dimensioni di scetticismo (S) e inefficacia (I) (Fig. 6), i soggetti, nella loro totalità, seguono un andamento decrescente, in termini di gravità del quadro patologico: man mano che le classificazioni si avvicinano al picco di rischio, la percentuale di soggetti diminuisce. Si parte dalla fascia “*Molto basso/basso*” con il 28.4% (I) e il 35.29% (S) dei soggetti, per giungere alla fascia “*Molto alto*” che racchiude il 7.27% (S) e il 2.73% (I) della numerosità campionaria complessiva.

Di contro, le altre due dimensioni, ansia (A) e fatica (F) (Fig. 7), presentano un andamento molto diversificato; analizzando nel dettaglio la dimensione dell’ansia, è possibile notare come la percentuale maggiore del campione (23.96%) si collochi nel

suo complesso nella fascia “*Medio alto*”, il che fa presupporre che questo dominio, almeno nel presente contesto, sia portavoce della condizione di disagio sperimentato dai soggetti in relazione all’utilizzo delle TIC.

Infine, per quel che riguarda il *burnout* (Fig. 8), più della metà del campione preso in esame (52%) si colloca in una fascia di rischio bassa.

Le restanti percentuali, in termini di numerosità campionaria si distribuiscono in maniera decrescente man mano che il rischio (categorizzato in fasce) aumenta (Figura 8).

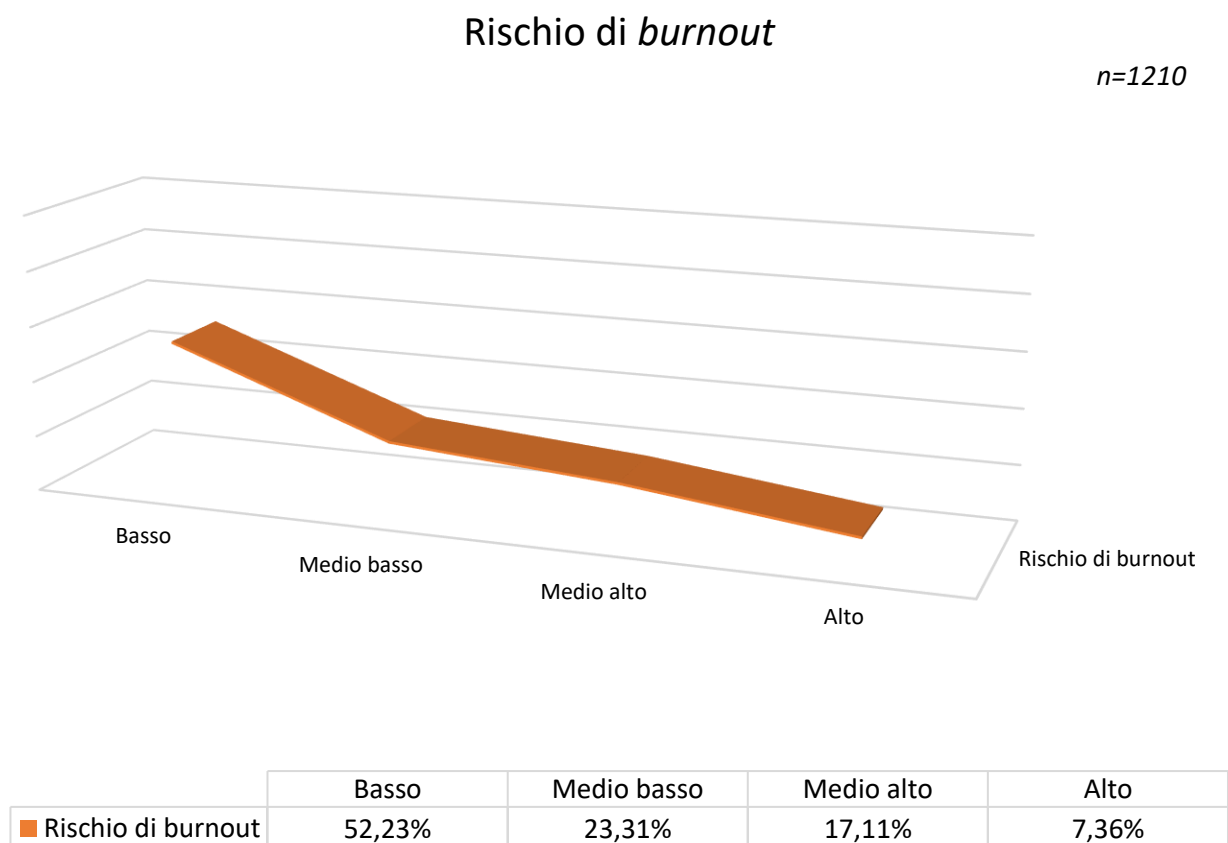


Figura 8: *Rischio di burnout nel campione complessivo*

3.4.3 Il *burnout* in funzione delle emozioni negative (DAD) e del *tecnostress*

Per testare e verificare l'ipotesi principale, ovvero che il costrutto del *burnout* possa avere un rapporto di causalità con le emozioni negative sperimentate in DAD e con tutti i domini indicatori di *tecnostress* (ansia, fatica, scetticismo, inefficacia), è stato creato un modello di regressione lineare multipla a più predittori continui.

A seguito della verifica dei pre-requisiti del modello, soltanto l'omoschedasticità risulta violata.

All'interno del modello creato, tutti i predittori inseriti (tramite procedura additiva) sono risultati statisticamente significativi, ad eccezione della dimensione dello scetticismo ($p > 0.05$). Nello specifico, le dimensioni che più risultano significative, sono quelle relative all'ansia e alle emozioni negative in DAD.

In generale, il modello presenta una buona significatività statistica ($F_{[1204]} = 149.7$; $p < 0.05$), il che ci consente di ipotizzare con discreta probabilità, che effettivamente le emozioni negative in DAD e gran parte delle dimensioni del *tecnostress* (3 su 4), possano avere un nesso di causalità in relazione alla sperimentazione di *burnout*.

Nel complesso, il modello spiega il 38% della variabilità del costrutto, variabilità che rimane tale anche in popolazione ($R^2 = 0.3833$, $R^2 \text{ adjusted} = 0.3808$). I risultati principali sono illustrati nella seguente Tabella 5:

Tabella 5: Predittori statisticamente significativi nel predire il burnout

<i>Coefficienti</i>	<i>Coefficiente angolare</i>	<i>Coefficienti angolari standardizzati</i>	<i>t test (df= 1204)</i>
Emozioni negative DAD	4.81	0.29	<i>p < 0.0001</i>
Ansia	1.94	0.23	<i>p < 0.0001</i>
Scetticismo	-0.11	-0.010	<i>p 0.705</i>
Inefficacia	1.09	0.10	<i>p 0.007</i>
Fatica	1.37	0.14	<i>p 0.002</i>

3.4.4 Il *burnout* e le modalità d’insegnamento

Tra gli obiettivi secondari prefissati, vi è quello di verificare se le modalità d’insegnamento di cui si avvalgono i docenti durante il periodo pandemico (DAD, mista, presenza), potessero rappresentare dei predittori per il rischio di *burnout*.

A tal scopo è stato costruito un modello di regressione semplice lineare, in cui il costrutto del *burnout* è stato posto in funzione della variabile categoriale ‘modalità’; il modello creato, rispetta tutti i pre-requisiti richiesti.

Analizzando i dati emersi, è possibile notare come i valori statistici del modello creato ($F_{[1207]} = 2.9$; $p = 0.0549$; $R^2 = 0.004$; $R^2 \text{ adjusted} = 0.003$) ci consentano di ipotizzare che presumibilmente, le modalità di insegnamento, nelle loro varie forme, non siano dei predittori significativi per la sperimentazione di uno stato di *burnout*, e che dunque tra le due variabili non vi sia, con molta probabilità, un rapporto di causalità. Tale assenza di causalità si estende anche alla popolazione di riferimento.

Osservando difatti nel dettaglio le medie del *burnout* per le tre modalità d'insegnamento (Figura 9), non si riscontra per nessuna delle modalità un valore medio complessivo al di sopra della fascia di *burnout* medio-basso, delimitata da un punteggio compreso tra 41 e 50.

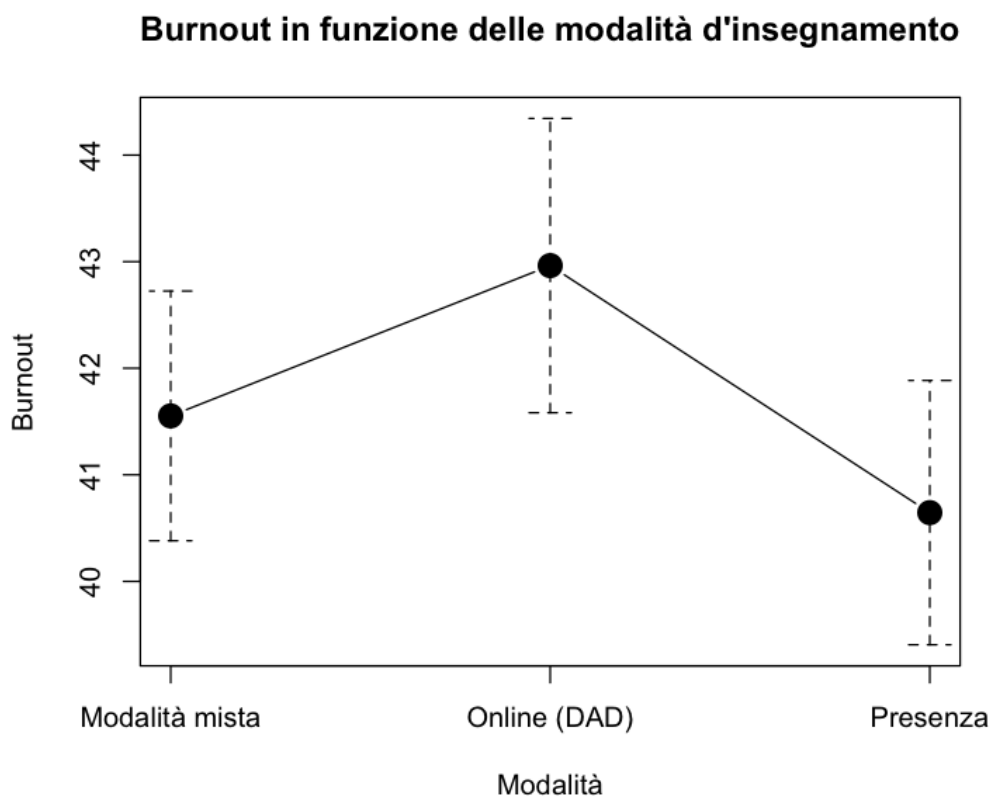


Figura 9: Valori medi di burnout riscontrati nelle tre modalità d'insegnamento

3.4.5 Il *burnout* e il supporto percepito dall'ente

Dal modello di regressione lineare semplice creato, che vede il *burnout* in funzione del supporto percepito dal soggetto in relazione all'ente di appartenenza (supporto tecnico e materiale per la DAD), emerge una significatività statistica di discreta entità ($F_{[1208]}= 29.44$; $p < 0.05$; $R^2= 0.02$; $R^2 \text{ adjusted}= 0.02$), mostrata in Figura 10.

Nello specifico l'ipotesi di partenza, sulla quale poi è stato realizzato tale modello, era basata sull'idea che i soggetti che percepissero un supporto da parte dell'ente, potessero in qualche modo sperimentare una quantità di *burnout* inferiore, una sorta di fattore di protezione, rispetto a coloro che non sperimentassero tale percezione; si parla in tale contesto di 'percezione', poiché per la misura del supporto non è prevista una misurazione obiettiva e robusta.

Effettivamente, dai risultati riscontrati si delinea una conferma dell'ipotesi iniziale, con indici significativi.

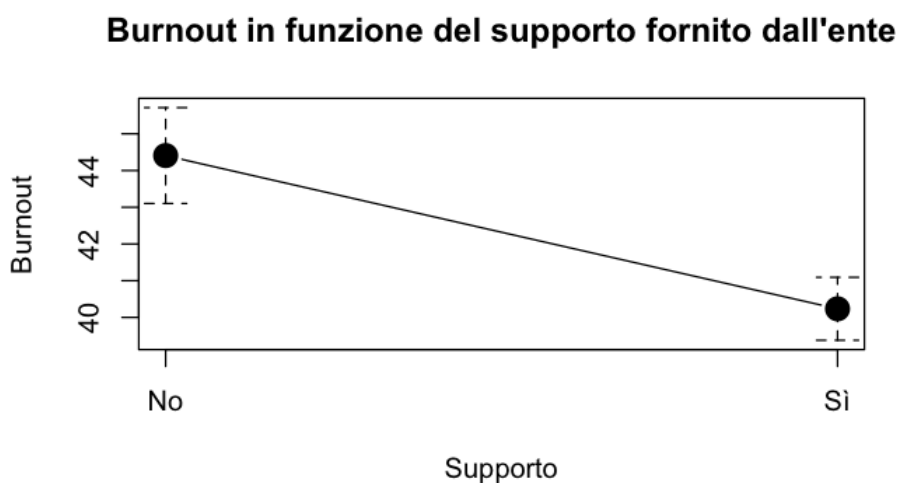


Figura 10: Livello di *burnout* in funzione del supporto percepito dall'ente

3.4.6 Il genere e l'ansia (dimensione del *tecnostress*)

Le analisi condotte per verificare l'esistenza di una differenza statisticamente significativa di genere (maschio-femmina) in relazione alla dimensione dell'ansia, come costrutto del *tecnostress*, non hanno confermato l'ipotesi iniziale ($(F_{[1208]}= 2.33; p= 0.127; R^2= 0.001; R^2 \text{ adjusted}= 0.001)$).

Dunque, possiamo concludere che, con molta probabilità, i maschi e le femmine non differiscono tra loro in maniera significativa nella sperimentazione dell'ansia come indicatore di *tecnostress* (Fig. 11) contrariamente a quanto emerso nella letteratura precedente; occorre comunque, in tal caso, tenere in considerazione che la diversa numerosità campionaria legata al genere, possa distorcere i risultati emersi e che per ulteriore conferma del dato saranno necessarie altre repliche.

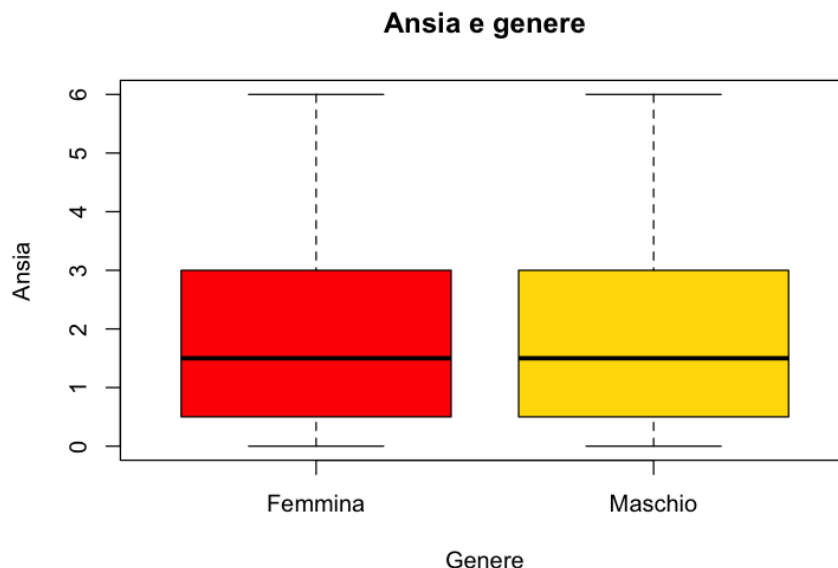


Figura 11: Distribuzione della variabile ansia all'interno della variabile genere

Alcune delle testimonianze più significative e rilevanti sono riportate nella sezione *Allegati*. Sebbene non costituisse oggetto della presente indagine, crediamo che anche queste testimonianze potrebbero costituire un punto di partenza per un ulteriore studio di tipo qualitativo.

3.6 Discussione

In relazione alle analisi condotte e illustrate sin qui, emerge come effettivamente il *burnout* possa avere nell'insegnante un nesso di causalità con le emozioni negative, qui indagate all'interno della modalità DAD, e con tre domini del *tecnostress*, individuati nell'ansia, nella fatica e nell'inefficacia.

Se difatti, vissuti di emotività positiva possono incrementare l'*epithymia* del docente, ovvero il desiderio di calarsi all'interno di nuove sfide con sé stesso e con i propri alunni andando alla ricerca del nuovo e dell'inesplorato, un vissuto di emozioni negative blocca tale entusiasmo, conducendo lo stesso professionista all'interno di una dimensione di 'a-motivazione', caratterizzata da una forma di letargia che intacca il normale svolgimento del proprio lavoro: all'interno di un quadro così definito, l'insegnante rischia di sperimentare un vissuto di *burnout*, che oltre ad intaccare la sfera personale e professionale, andrà a causare un importante declino dal punto di vista cognitivo (Balboni, 2013).

Unitamente alla sfera emotiva, anche le tecnologie, qui identificate come TIC, e declinate nella dimensione di ansia, fatica e inefficacia, possono influire

negativamente sul docente, facendo in modo che il professionista sperimenti una forma di rifiuto e rinneghi il loro utilizzo.

Come già illustrato in precedenza, il *tecnostress* è una forma specifica di stress lavoro-correlato, la cui insorgenza e sviluppo, dipendono dalla relazione con le TIC: all'interno dell'attuale contesto pandemico e del presente lavoro, esso viene inquadrato come un derivato dell'eccessiva esposizione tecnologica e dell'alta velocità di cambiamento cui gli insegnanti sono sottoposti, a fronte anche dell'impreparazione tecnologica cui gli stessi lamentano.

Come emerso dai risultati, e in accordo con la letteratura sul tema (Salanova et al., 2013), l'ansia e la fatica sono le dimensioni più influenti in termini di *tecnostress*. Nello specifico, l'ansia si concretizza nell'individuo come paura, apprensione e agitazione, mentre la fatica trova la propria concretizzazione tramite difficoltà cognitive, tra cui ridotta capacità nel prestare attenzione, nel memorizzare e nel mettere in atto un processo decisionale (Salanova et al., 2013).

Dalla letteratura sul *tecnostress* si delinea inoltre un dibattito legato al genere: se difatti alcuni studi indicano un'assenza in termini di differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine, altri invece ne sottolineano lo spessore e l'importanza (Estrada-Muñoz et al, 2020; Salanova et al.,2004). Sulla base di questi dati è stata formulata un'ipotesi di differenza tra maschi e femmine in relazione alla dimensione specifica dell'ansia, intesa qui come indicatore di *tecnostress*. Dalle analisi statistiche condotte però non emerge alcuna differenza rilevante in merito;

maschi e femmine difatti hanno media e variabilità, concettualizzata tramite la deviazione standard, molto simili.

Nonostante vi sia una significatività di entità discreta tra il *burnout*, le emozioni negative e il *tecnostress*, il campione preso qui in esame non risulta avere degli elevati indici di *burnout*; probabilmente infatti, il tasso di soddisfazione percepito, che nel complesso risulta nella media ($M= 4.79$, $SD= \pm 1.22$), unitamente alla percezione del supporto da parte dell'ente e alle relazioni positive con colleghi, studenti e genitori (Skaalvik & Skaalvik, 2015), levigano le conseguenze e i vissuti negativi cui gli insegnanti sono esposti all'interno del contesto emergenziale.

Tale costrutto inoltre non risente in maniera significativa di quelle che sono le modalità di insegnamento con cui il professionista si interfaccia: se difatti inizialmente la modalità era stata concettualizzata come predittore di *burnout*, i dati emersi non confermano quest'ipotesi; probabilmente anche in questo caso una solida rete di supporto sociale fornito da colleghi e famiglie, non indagato in questa sede, ha svolto il ruolo di fattore di protezione.

Un fattore di protezione in relazione al *burnout*, di cui però si ha traccia è quello rappresentato dal supporto tecnico e materiale in relazione alla DAD, fornito dall'ente cui lo stesso insegnante afferisce. La forma di supporto qui concettualizzata può essere concepita, in termini globali, come una rappresentazione peculiare della più generica '*identificazione con l'organizzazione*', che già in studi precedenti (Parrello et al., 2019) è risultata correlata positivamente con il benessere degli insegnanti, e negativamente correlata con il *burnout*.

Nonostante però la maggioranza del campione abbia espresso parere positivo circa il supporto percepito, una quantità ancora superiore ha fornito il proprio giudizio in merito alla possibilità di poter potenziare questo stesso supporto.

Questo dato apparentemente contrastante segue in realtà una logica dettata dalla situazione instabile causata dall'imperversare del COVID-19: dinnanzi ad un contesto di tale portata e gravità, i docenti hanno riscontrato un supporto importante e concreto da parte dell'organizzazione, potenziato anche dalle risorse online (blog, *webinar*, pagine web dedicate), ma nonostante la soddisfazione esperita a riguardo, gli stessi credono che le istituzioni implicate all'interno del processo organizzativo (scuola, ministeri, sindacati), possano implementare e potenziare ulteriormente tale supporto, anche a fronte delle esperienze da poco vissute.

Nonostante tutto ciò, si delinea così, il versante 'buono' dell'applicazione forzata della tecnologia in ambito scolastico: assistendo difatti a una metamorfosi dell'educazione, che procede in una direzione di nuovi materiali, metodi e strumenti didattici utilizzati nel campo dell'insegnamento e fruiti dalle nuove generazioni di studenti (Corlateo, 2020), ci si augura che le stesse tecnologie trovino applicazione anche nel contesto post-pandemico.

3.7 Limiti e ricerca futura

I dati presentati sono stati raccolti in modalità *self-report* e all'interno di un campione di convenienza, il che rende necessario procedere con cautela dinnanzi a una

generalizzazione dei risultati emersi. Inoltre, lo stesso campione risulta essere poco bilanciato in termini di genere e di settori disciplinari.

La ricerca futura potrebbe porre il proprio focus non solo sul supporto fornito dall'ente, come fatto qui, ma anche, se non soprattutto, sul supporto e sulla rete sociale dell'individuo, all'interno della quale figurano colleghi, studenti e famiglie. Il presente studio può essere dunque considerato un contributo da cui partire per migliorare la comprensione circa i fenomeni esaminati.

Conclusioni

I contenuti presentati all'interno di questo elaborato sono stati costruiti e organizzati seguendo un filo conduttore, che tramite le proprie diramazioni e appendici fosse in grado di fornire una prospettiva quanto più globale e multidimensionale dei fenomeni presi in esame.

Gli scopi che sottendono una rassegna di questo tipo, e che il presente lavoro ha cercato di raggiungere e realizzare, sono molteplici e di varia natura.

In primis vi si scorge la necessità, nonché la volontà di voler dar voce agli insegnanti, che in un contesto come quello attuale più e più volte si sono sentiti abbandonati a se stessi, sperimentando una condizione di disagio e stress, ma che, con grande animo ed entusiasmo hanno trovato la forza di ri-scoprirsi e ri-alzarsi, ascoltando la propria motivazione e vocazione, e individuando, nella negatività generica, spunti di positività a cui agganciarsi e sui quali far attecchire la propria passione, seme fondamentale per il proseguo della propria attività lavorativa.

Un quadro drammatico come quello attuale difatti, nella sua tragicità, rappresenta per l'intera popolazione, un punto e una possibilità di ri-partenza: i momenti di fragilità, e gli ostacoli attraversati rappresentano un tesoro da cui attingere in futuro, un forziere di resilienza e antifrangibilità, di cui gli individui potranno avvalersi nei momenti più bui e difficili, anche in fase post-emergenziale (Lucisano, 2020).

In secundis, le argomentazioni e i fenomeni qui trattati possono avere valenza in termini non solo esplicativi e conoscitivi, ma anche applicativi e pragmatici: a fronte dell'incremento e dell'intensificazione dello smart-working, il *tecnostress* e il

burnout vanno concepiti e pensati come manifestazioni di un prorompente rischio psico-sociale che espone l'individuo ad un declino di tutte quelle che sono le dimensioni che lo caratterizzano e che gli appartengono. Dinanzi ad un quadro così delineato, la scuola, e in generale le istituzioni e le organizzazioni cui la stessa fa riferimento, hanno il dovere di mettere in campo strategie preventive e d'azione, piani di educazione e formazione che siano in grado di fornire ai soggetti gli strumenti necessari per fronteggiare e costeggiare i pericoli emergenti dall'attuale situazione pandemica, nonché dalle future difficoltà cui gli insegnanti potranno andare in contro. Una 'cultura della sicurezza organizzativa' che vada ad agire sulle prestazioni e sul profitto, ma soprattutto sul benessere psico-fisico dell'individuo e dei gruppi (Brivio et al., 2018).

Bibliografia

Albertini, E., & Galimberti, C. (2017). Il Tecnostress (1), ovvero cosa succede quando si esagera con la tecnologia... *RSPPITALIA salute e sicurezza*. https://www.rsppitalia.com/media/posts/315/RSPPITALIA_COM_Tecnostress1.pdf

Alfieri, A.M. (2020, 25 novembre). *La DAD dello scorso anno: come dimenticare la promozione per tutti o i 100 fioccati all'esame di Stato. Quest'anno la scuola vinca la sfida educativa*. *Orizzontescuola.it* <https://www.orizzontescuola.it/la-dad-dello-scorso-anno-come-dimenticare-la-promozione-per-tutti-o-i-100-fioccati-allesame-di-stato-questanno-la-scuola-vinca-la-sfida-educativa/>

Balboni, P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2, 21-26. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063.pdf>

Baluyos, G.R., Rivera, H.L., & Baluyos E.L. (2019). Teacher's job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206-221. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.

Banfi, D. (2020, 31 dicembre). *Un anno di pandemia. Dai primi casi a fine 2019 alla somministrazione delle prime dosi di vaccino a fine 2020. Le dieci date che hanno segnato l'anno*. <https://www.fondazioneveronesi.it/magazine/articoli/da-non-perdere/covid-19-la-pandemia-in-10-date-da-ricordare>

Behrendt, S. (2014). lm.beta: add standardized regression coefficients to lm-objects. R package version 1.5-1. <https://CRAN.R-project.org/package=lm.beta>

Brivio, E., Gaudio, F., Vergine, I., Mirizzi, C.R., Reina, C. Stellari, A., & Galimberti, C. (2018). Preventing technostress through positive technology. *Front. Psychol.* 9:2569. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02569

Censis (2020). Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>

Colomeischi, A.A. (2015). Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia Soc. Behav. Sci.*, 180, 1067–1073. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.207

Corlateo, T. (2020, 1-2 giugno). *Risks, discrimination and opportunities proceedings of the 17th International RAIS conference for education during the times of COVID-19 pandemic.* (conferenza) Proceedings of the 17th International RAIS (Research Association for Interdisciplinary Studies) Conference.

De Filippo, M., Percoco, A., & Voce, A. (2020). Covid-19 e didattica a distanza. Il caso Basilicata, una regione a rischio digital divide. *FEEM Working Paper* No. 10.2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3705205>

Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A., & Boada-Grau, J. (2020). Teacher technostress in the Chilean school system. *Int J Environ Res Public Health.* 17(15):5280. DOI: 10.3390/ijerph17155280

Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D., Pepe, A., & Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM. TESTING, PSYCHOMETRICS, METHODOLOGY IN APPLIED PSYCHOLOGY*, 22(4), 537-55. <https://psycnet.apa.org/record/2015-54849-007>

Formica, F. (2020). *Smart working, che cosa prevede la legge italiana*. https://www.repubblica.it/dossier/tecnologia/rivoluzione-smart-working/2020/05/25/news/smart_working_cosa_prevede_la_legge_italiana-257347...

Fox, J. (2020). RcmdrMisc: R commander miscellaneous functions. R package version 2.7-1. <https://CRAN.R-project.org/package=RcmdrMisc>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, anno 161° - Numero 55, pag. 23

Giani, V. (2006). Job satisfaction. *Psicoterapia.it*. 26 dicembre 2006. <http://psicoterapia.it/rubriche/approfondimenti/template.asp?cod=12162>

Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper and Brothers.

Istituto Superiore di Sanità (2020). Dati della Sorveglianza integrata COVID-19 in Italia (accesso web: 11/05/2021). <https://www.epicentro.iss.it/coronavirus/sars-cov-2-dashboard>

Kanizsa, S., & Zaninelli F.L. (Cur.). (2020). *La vita a scuola*. Raffaello Cortina Editore.

Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2):151-162. {<https://journal.r-project.org/archive/2014-2/korkmaz-goksuluk-zararsiz.pdf>}

Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F., Hancock, D.R., Albanese, O., & Fiorilli, C. (Cur.). (2004). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Erickson.

Little, J.W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, 345–359. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764960260304>

Lucisano, P. (2020). Fare ricercar con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17, 3-25. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>

Lüdecke, D., Ben-Shachar, M.S., Patil, I., Waggoner, P., Makowski, D. (2021). Performance: an R package for assessment, comparison and testing of statistical models. *Journal of Open Source Software*, 6(60), 3139. <https://doi.org/10.21105/joss.03139>

Mangione, G.R., Mughini, E., Sagri, M.T., Rosetti, L., Storai, F., & Zuccaro, A. (2020). La rete come strategia di sistema nel supporto alla scuola italiana in epoca di pandemia: la buona pratica coordinata da INDIRE. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17, 58-75. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.552>

Mantegazza, R. (2020). *Sopravvivere alla DAD. Scuola a distanza: vademecum per docenti e studenti*. Lit Edizioni.

Margiotta, U. (Ed.). (2002). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Armando.

Maslach, C. (2006). Understanding Job Burnout. In Rossi A.M., Perrewé P.L. e Sauter S.L. *Stress and quality of working life: current perspective in occupational health* (pp. 37-52). Information Age Publishing.

Matteucci, M.C., Soncini, A., & Floris, F. (2020). Insegnanti e pandemia. DAD, benessere psicologico e lavorativo degli insegnanti in tempo di COVID-19. DOI:10.6092/unibo/amsacta/6537

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (n.d). Smart working (accesso web: 12/05/21). <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/smart-working/Pagine/default.aspx>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2020). Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione; nota prot.388 del 17/03/2020, con oggetto: emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza. [https://www.professionistiscuola.it/attachments/article/3590/m_pi.AOODPIT.RRREGIST%20UFFICIALE\(U\).0000388.17-03-2020.pdf.pdf](https://www.professionistiscuola.it/attachments/article/3590/m_pi.AOODPIT.RRREGIST%20UFFICIALE(U).0000388.17-03-2020.pdf.pdf)

Ministero della salute (2020). Nuovo coronavirus: Piano vaccinale anti Covid-19 del Commissario straordinario (13 marzo 2021). <https://www.governo.it/it/dipartimenti/cscovid19-pianovaccini/16417>

Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI, Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Erikson.

Monticone, I. (2015). *Stress e burnout degli insegnanti. Orientarsi al futuro*. Sovera Edizioni.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26:3, 293-306. DOI: 10.1080/0305764960260301

Nimrod, G. (2020). Technostress in a hostile world: older internet users before and during the COVID-19 pandemic. *Aging Ment Health*. 18:1-8. DOI: 10.1080/13607863.2020.1861213.

Orsolini, L. (2019, 30 maggio). *La sindrome da “BURNOUT” riconosciuta ufficialmente dall’Organizzazione Mondiale della Salute (OMS)*. [https://neomesia.com/la-sindrome-da-“burnout”-riconosciuta-ufficialmente-dall’organizzazione-mondiale-della-salute-\(oms\)/](https://neomesia.com/la-sindrome-da-“burnout”-riconosciuta-ufficialmente-dall’organizzazione-mondiale-della-salute-(oms)/)

Pagani, V., & Passalacqua, F. (2020). “Da un giorno all’altro abbiamo dovuto cambiare lavoro”. L’esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12, 101-116. DOI: 10.32076/RA12206

Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., & Castelli, L. (2019). School burnout, relational, and organizational factors. *Front Psychol*. 10:1695. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01695.

Puccetti, E.C., & Luperini, V. (2020). Quale scuola dopo la pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16, 93 -102. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.536>

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., & González-Valero, G. (2018). An explanatory model of

emotional intelligence and its association with stress, burnout syndrome, and non-verbal communication in the university teachers. *J Clin Med.* 7(12):524. DOI: 10.3390/jcm7120524

R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigit Sci Educ* 2, 923–945. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Rosa, V., & Alessandri, G. (2009). L'efficacia dei docenti: come promuovere l'impegno nell'organizzazione e la soddisfazione lavorativa. *Prevenzione oggi*, 5(3-4), 75–86. <https://www.psicologiadellavoro.org/tag/sindrome-del-burnout/>

Revelle, W. (2020). psych: procedures for personality and psychological research. <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 2.1.3,.

Sabato, S., & Caruso, R. (2012). La sindrome del BurnOut. <https://www.ausl.fe.it/azienda/hospice/modulo-6-la-sindrome-del-burnout>

Salanova, M., Llorens, S., & Cifre, E. (2013). The dark side of technologies: technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology.* Vol. 48, No. 3, 422–436, <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.680460>

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Nogareda, C. (2004). NTP 730: Tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial. https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp_730.pdf/55c1d085-13e9-4a24-9fae-349d98deeb8a

Sarkar, D. (2008). *Lattice: multivariate data visualization with R*. Springer.

Seongho, K. (2015). ppcor: partial and semi-partial (part) correlation. R package version 1.1. <https://CRAN.R-project.org/package=ppcor>

Sestili, C., Scalingi, S., Cianfanelli, S., Mannocci, A., Del Cimmuto, A., De Sio, S. et al. (2018). Reliability and use of Copenhagen Burnout Inventory in italian sample of university professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15(8):1708. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15081708>

Signorell, A. et al. (2021). DescTools: tools for descriptive statistics. R package version 0.99.41.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teach. Teach. Educ.*, 26, 1059–1106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—what do teachers say? *Int. Educ. Stud*, 8. DOI:10.5539/ies.v8n3p18

Stentenella, M. (2021). *Smart working: cos'è, come funziona, la normativa e i vantaggi per le PA*. <https://www.forumpa.it/riforma-pa/smart-working/smart-working-cose-come-funziona-la-normativa-e-i-vantaggi-per-le-pa/>

Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at portuguese higher education institutions (HEI). *Int J Environ Res Public Health*. 17(9):3248. DOI: 10.3390/ijerph17093248

Tickle, L. (1996). New teachers and the emotions of learning teaching. *Cambridge Journal of Education*, 21, 319–329. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764910210306>

Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.

Torchiano M. (2020). `_effsize: efficient effect size computation_`. DOI: 10.5281/zenodo.1480624

Wang, X., & Li, B. (2019). Technostress among university teachers in higher education: a study using multidimensional person-environment misfit theory. *Front Psychol*. 10:1791. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01791

Warnes, G.R., Bolker, B., Lodewijk, B., Gentleman, R., Wolfgang, H., Liaw, A., Lumley, T., Maechler, M., Magnusson, A., Moeller, S., Schwartz, M., & Venables, B. (2020). `gplots: various R programming tools for plotting data`. R package version 3.1.1. <https://CRAN.R-project.org/package=gplots>

Wilkerson, B.D. (2020, 29 aprile). COVID-19 jeopardizes the future for students and employers. *Forbes*.

<https://www.forbes.com/sites/brendadwilkerson/2020/04/29/covid-19-jeopardizes-the-future-for-students-and-employers/?sh=54cba40058c7>

Wickham, H. (2007). Reshaping data with the reshape package. *Journal of Statistical Software*, 21(12), 1-20. URL <http://www.jstatsoft.org/v21/i12/>.

Zapparrata, M. (2017). *LE COMPETENZE EMOTIVE E RELAZIONALI NELLA PROFESSIONE DOCENTE. Un laboratorio per lo sviluppo delle Life-skills nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria* [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Palermo]

<https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/239971/447391/Zapparrata%20M.V.%20-%20Dottorato%20XXIX%20ciclo%20-.pdf>

Zeileis, A., & Hothorn, T. (2002). Diagnostic checking in regression relationships. *R News* 2(3), 7-10. URL <https://CRAN.R-project.org/doc/Rnews/>

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103-125. DOI: 10.1023/A:1022293304065

Sitografia

https://www.vivoscuola.it/Didattica-Digitale-Integrata/Didattica-Digitale-Integrata-DAD/INFO/DAD__didattica-a-distanza-che-cos-e

<https://www.inail.it/cs/internet/attivita/ricerca-e-tecnologia/area-salute-sul-lavoro/rischi-psicosociali-e-tutela-dei-lavoratori-vulnerabili/rischio-stress-lavoro-correlato.html>

<https://www.tomshw.it/culturapop/la-nascita-del-world-wide-web/>

Allegati

1. Indagine online

Insegnare online: tra emozioni e stress

La presente indagine nasce dall'interesse e dal desiderio di focalizzare l'attenzione sull'insegnante ai tempi del Covid-19. La situazione pandemica attuale ha difatti prodotto importanti cambiamenti di tipo logico-strutturale e psico-educativo nel mondo dell'istruzione e nel suo assetto organizzativo-didattico. A fronte di ciò e del delicato ruolo rivestito dalla didattica, risulta importante indagare ed approfondire gli aspetti emozionali e stressogeni che, insieme ai nuovi strumenti e alle nuove modalità di comunicazione, condizionano le attuali pratiche d'insegnamento.

I dati raccolti ed i risultati emersi avranno pertanto una duplice funzione: arricchire la conoscenza dei fenomeni sopra descritti e fungere da punto di partenza per migliorare ed implementare azioni e strategie future.

La compilazione dell'indagine richiederà all'incirca 10-15 minuti.

***Campo obbligatorio**

Sezione 1: **Trattamento dei dati e consenso informato**

Gentile partecipante, ai sensi dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679 (RGDP) ed in relazione alle informazioni di cui si entrerà in possesso, ai fini della tutela delle persone e altri soggetti in materia di trattamento di dati personali, si informa quanto segue:

1. Finalità del trattamento

I dati da lei forniti verranno utilizzati esclusivamente al fine della presente ricerca.

2. Conferimento dei dati

I dati che ci interessano saranno conferiti solo dopo la lettura e la sottoscrizione del precedente Consenso informato e della presente Nota informativa sul trattamento dei dati. In qualunque momento della fase del conferimento lei potrà rivolgersi al Ricercatore responsabile della ricerca, nonché ai soggetti di seguito indicati, per ottenere chiarimenti, e potrà revocare il suo consenso decidendo di non partecipare all'attività di ricerca.

3. Modalità del trattamento

I dati saranno raccolti e archiviati in forma anonima. Il trattamento dei dati avverrà anche attraverso la piattaforma Google, pienamente conforme al RGDP

(https://privacygoogle.com/businesses/compliance/?hl=it#!?modal_active=none). In nessun modo sarà possibile, dopo il conferimento dei dati, risalire all'identità dell'interessato cui i dati raccolti si riferiscono. I dati saranno poi elaborati statisticamente dai ricercatori, in qualità di soggetti autorizzati al trattamento, coinvolti nella ricerca.

4. Comunicazione e diffusione dei dati

Durante la fase di elaborazione dei dati nessuno, all'infuori dei ricercatori coinvolti, potrà avere accesso ai dati raccolti. Nella fase di pubblicazione dei risultati della ricerca, in nessun caso e in nessun modo sarà possibile ricondurre un risultato emerso all'identità di un partecipante, poiché i dati saranno trattati e archiviati in forma anonima.

5. Soggetti del trattamento

Il Titolare del trattamento dei dati è la Prof.ssa Dolores Rollo.

Il Responsabile del trattamento è la persona fisica o giuridica, l'autorità pubblica, il servizio o altro organismo che effettua il trattamento dei dati per conto del titolare del trattamento. I trattamenti condotti da un Responsabile del trattamento sono disciplinati da un contratto o da un altro atto giuridico secondo il diritto dell'Unione o degli Stati membri, che vincoli il Responsabile del trattamento al Titolare del trattamento. Responsabile del trattamento è la Prof.ssa Dolores Rollo.

La presente indagine è stata integrata con i seguenti strumenti:

- Questionario sulla soddisfazione lavorativa (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento, 2010 – MESI; Moè A., Pazzaglia F. & Friso G.);
- Questionario sulle emozioni nell'insegnamento (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento 2010 – MESI; Moè A., Pazzaglia F. & Friso G.);
- Questionario del Tecnostress (tecno-ansia e tecno-fatica), 2004 – Salanova M., Llorens S. & Cifre E (strumento adattato ad hoc);
- Copenhagen Burnout Inventory (CBI, Versione Italiana 2015; Fiorilli C., De Stasio S., Benevene P., Iezzi D. F., Pepe A., & Albanese O.);

I soggetti autorizzati al trattamento dei dati sono le persone fisiche che operano sotto l'autorità diretta del Titolare, del Referente per la protezione dei dati e dei Responsabili del trattamento.

Il Responsabile della Protezione dei Dati (R.P.D.) è la Prof.ssa Dolores Rollo.

6. Conservazione dei dati

I supporti informatici e cartacei, i dati personali, nonché i consensi informati e le relative note informative sul trattamento dei dati personali, saranno custoditi presso il Dipartimento di Psicobiologia e Neuroscienze Cognitive dell'Università degli studi di Parma. I dati personali saranno conservati per il tempo necessario alle finalità scientifiche del presente studio (orientativamente, due anni a partire dalla conclusione della raccolta dei dati). I dati saranno

trattati mediante l'adozione di misure tecniche e organizzative conformi all'art.32 del RGDP e idonee a garantire la sicurezza dei dati e del sistema informativo.

7. Diritti dell'interessato

Nella sua qualità di Interessato, il soggetto partecipante alla ricerca in questione gode dei diritti di cui alla sezione 2,3 e 4 del capo III del Regolamento (UE) 2016/679 (es. chiedere al titolare del trattamento: l'accesso ai dati personali e la rettifica o la cancellazione degli stessi; la limitazione del trattamento che lo riguardano; di opporsi al loro trattamento).

L'Interessato ha altresì il diritto di:

- revocare il consenso in qualsiasi momento senza tuttavia pregiudicare la liceità del trattamento basata sul consenso prestato prima della revoca. In tal caso, non saranno raccolti ulteriori dati che lo riguardano, ferma restando l'utilizzazione di quelli eventualmente già raccolti per determinare, senza alterarli, i risultati della ricerca o di quelli che, in origine o a seguito di trattamento, non siano riconducibili a una persona identificata o identificabile. - proporre reclamo ad un'autorità di controllo.

In merito all'esercizio di tali diritti, l'Interessato può rivolgersi al Titolare del trattamento, ai Referenti per la protezione dei dati e ai Responsabili del trattamento.

I contatti di riferimento sono:

- Prof.ssa Dolores Rollo (dolores.rollo@unipr.it)
- Dott.ssa Miriana D'Angelo (miriana.dangelo@studenti.unipr.it)

Prima di accettare, le ricordiamo che i dati saranno archiviati in maniera anonima, ed in nessun modo, conclusa la fase di raccolta, sarà possibile risalire all'identità delle persone coinvolte nella ricerca. In nessun questionario raccolto e archiviato sarà presente un riferimento all'identità dell'interessato cui il questionario si riferisce. In qualunque momento, potrà contattare il Responsabile per la protezione dei dati per chiedere informazioni o il Responsabile del trattamento.

Se desidera partecipare alla ricerca, risponda "ACCETTO" alla domanda successiva.

Se non desidera partecipare alla ricerca, risponda "NON ACCETTO" alla domanda successiva.

1. Desidera partecipare alla presente indagine? *

Accetto

Non accetto

Sezione 2: **Dati socio-demografici**

2. Et  (valore numerico intero) *

3. Genere *

Maschio

Femmina

Altro

4. Nazionalit  *

5. Luogo in cui risiede attualmente *

6. Livello d'istruzione *

Licenza media

Diploma/maturit 

Laurea triennale

Laurea magistrale/specialistica/vecchio ordinamento

Post-laurea (specializzazione post-laurea, master, dottorato)

7. Stato civile *

Celibe/Nubile

Fidanzato/a

Convivente

Sposato/a

Separato/a o Divorziato/a

Vedovo/a

8. Vive *

Da solo

Con altre persone (una o più persone)

Sezione 3: Esperienza lavorativa e DAD (Didattica a distanza)

9. Ente presso cui presta servizio *

- Scuola dell'infanzia
- Scuola primaria
- Scuola secondaria di I grado
- Scuola secondaria di II grado
- Università

10. Ruolo svolto *

- Insegnante scuola dell'infanzia di ruolo
 - Insegnante scuola dell'infanzia non di ruolo
 - Insegnante scuola primaria di ruolo
 - Insegnante scuola primaria non di ruolo
 - Prof./ssa o ricercatore/ricercatrice universitario/a strutturato/a
 - Prof./ssa a contratto o ricercatore/ricercatrice a tempo determinato
 - Prof./ssa scuola secondaria di ruolo
 - Prof./ssa scuola secondaria non di ruolo
 - Altro:
-

11. Disciplina oggetto d'insegnamento *

12. Da quanti anni insegna? *

- < 1 anno
- 1-5 anni

- 5-10 anni
- 10-20 anni
- > 20 anni

13. Nell'ultimo anno scolastico/accademico, con quale modalità ha svolto prevalentemente l'attività di insegnamento? *

- Online (DAD)
- Presenza
- Modalità mista

14. L'ente presso cui presta servizio ha fornito il materiale/supporto tecnico necessario per svolgere l'attività di insegnamento in modalità online (DAD)? *

- Sì
- No

15. Prima della DAD con quale frequenza utilizzava materiali/lezioni/piattaforme/strumenti online? *

- Quasi mai
- Talvolta
- Spesso
- Quasi sempre

16. Dopo la DAD con quale frequenza utilizza materiali/lezioni/piattaforme/strumenti online? *

- Quasi mai
- Talvolta
- Spesso

Quasi sempre

17. Crede che la DAD sia uno strumento adeguato per svolgere correttamente l'attività di insegnamento? *

Sì

No

18. Crede che l'ente presso cui presta servizio possa potenziare/migliorare il supporto fornito per l'utilizzo della tecnologia? *

Sì

No

Sezione 4: **Soddisfazione lavorativa**

Di seguito troverà un elenco di affermazioni relative alla sua soddisfazione lavorativa. Indichi il suo grado di accordo su una scala da 1 a 7, ricordando che:

1= Fortemente in disaccordo

2= In disaccordo

3= Abbastanza in disaccordo

4= Né in accordo né in disaccordo

5= Abbastanza d'accordo

6= D'accordo

7= Fortemente d'accordo

19.

		1	2	3	4	5	6	7
1	Per molti aspetti il mio lavoro attuale si avvicina al mio ideale.							
2	Le mie condizioni di lavoro sono eccellenti.							
3	Sono soddisfatto/a del mio lavoro.							
4	Fino ad ora ho ottenuto ciò che volevo di importante nel mio lavoro.							
5	Se tornassi indietro nel tempo, non cambierei le scelte fatte nell'ambito del lavoro.							

Sezione 5: Emozioni nell'attività di insegnamento

Pensando alla sua attività d'insegnante nell'ultimo anno (online ed in presenza) indichi con quale frequenza prova le emozioni sotto elencate.

Facendo riferimento alla scala sottostante per ognuna delle emozioni segni nelle colonne a destra uno dei valori numerici proposti:

1= Quasi mai

2= Di rado

3= Talvolta

4= Spesso

5= Quasi sempre

20.

DIDATTICA ONLINE (DAD)

1 2 3 4 5

		1	2	3	4	5
1	Allegria					
2	Vergogna					
3	Rabbia					
4	Disagio					
5	Senso di inadeguatezza					
6	Collera					
7	Entusiasmo					
8	Affetto					
9	Commozione					
10	Ammirazione					

11	Esasperazione					
12	Compiacimento					
13	Sdegno					
14	Tristezza					
15	Senso di fallimento					
16	Colpa					
17	Piacere					
18	Irritazione					
19	Rassegnazione					
20	Felicità					
21	Antipatia					
22	Soddisfazione					
23	Appagamento					
24	Senso di realizzazione					
25	Frustrazione					
26	Scoraggiamento					
27	Nervosismo					
28	Gioia					
29	Delusione					
30	Arricchimento					

21.

DIDATTICA IN PRESENZA

1 2 3 4 5

1	Allegria					
2	Vergogna					
3	Rabbia					
4	Disagio					
5	Senso di inadeguatezza					
6	Collera					
7	Entusiasmo					
8	Affetto					
9	Commozione					
10	Ammirazione					
11	Esasperazione					
12	Compiacimento					
13	Sdegno					
14	Tristezza					
15	Senso di fallimento					
16	Colpa					
17	Piacere					
18	Irritazione					

19	Rassegnazione					
20	Felicità					
21	Antipatia					
22	Soddisfazione					
23	Appagamento					
24	Senso di realizzazione					
25	Frustrazione					
26	Scoraggiamento					
27	Nervosismo					
28	Gioia					
29	Delusione					
30	Arricchimento					

Sezione 6: Tecnostress

Come si sente quando usa le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC: computer, tablet, smartphone) nel suo lavoro? Usi la seguente scala di risposta:

0=Mai/per niente

1=Quasi mai/un paio di volte l'anno

2=Raramente/una volta al mese

3=Alcune volte/un paio di volte al mese

4=Abbastanza/una volta a settimana

5=Spesso/un paio di volte a settimana

6=Sempre/ogni giorno

22.

		0	1	2	3	4	5	6
1	Con il passare del tempo mi sento sempre meno interessato alle TIC							
2	Ogni volta mi sento meno coinvolto nell'utilizzo delle TIC							
3	Sono scettico riguardo il contributo che le TIC possono dare al mio lavoro							
4	Dubito del valore significativo che la tecnologia può offrire al lavoro							
5	Trovo difficoltoso rilassarmi dopo una giornata di lavoro con le TIC							
6	Quando termino di lavorare con le TIC mi sento esausto							
7	Quando lavoro con le TIC sono così stanco da non riuscire a fare nient'altro							
8	Per me è complicato concentrarsi dopo aver lavorato con le TIC							
9	Mi sento teso ed ansioso dopo aver lavorato con le TIC							
10	Mi spaventa pensare di poter danneggiare molte informazioni a causa di un uso improprio delle TIC							

11	Indugio nell'utilizzo delle TIC per paura di commettere degli errori							
12	Lavorare con le TIC mi rende inquieto, irritato e impaziente							
13	A mio parere, mi sento inefficiente nell'uso delle TIC							
14	È difficile lavorare con le tecnologie della comunicazione e dell'informazione							
15	La gente dice che sono inefficiente nell'utilizzo delle TIC							
16	Non sono sicuro di portare a termine i miei lavori quando utilizzo le TIC							

Sezione 7: **Burnout**

22. Di seguito troverà una serie di quesiti che riguardano alcune sensazioni che potrebbe provare in relazione al suo lavoro. Seguendo le istruzioni sotto elencate indichi quanto spesso le è capitato di provare tali sensazioni.

1= Mai

2= Raramente

3= Qualche volta

4= Spesso

5= Sempre

23.

		1	2	3	4	5
1	Quanto spesso si sente stanco?					
2	Quanto spesso si sente fisicamente esausto/a?					
3	Quanto spesso si sente emotivamente esausto/a?					
4	Quanto spesso pensa "Non posso andare avanti così?"					
5	Quanto spesso si sente sfinito/a?					
6	Quanto spesso si sente debole e suscettibile alle malattie?					
7	Si sente sfinito/a alla fine di una giornata lavorativa?					
8	La mattina, al pensiero di un'altra giornata lavorativa da affrontare, si sente già esausto/a?					
9	Sente che ogni ora di lavoro è per lei stancante?					
10	Ha abbastanza energie per la famiglia e gli amici durante il tempo libero?					
11	Il suo lavoro è emotivamente					

	spossante?					
12	Si sente frustrato/a a causa del suo lavoro?					
13	Si sente esaurito/a a causa del suo lavoro?					
14	Trova difficile lavorare a contatto con gli studenti?					
15	Lavorare con gli studenti esaurisce le sue energie?					
16	Trova frustrante lavorare con gli studenti?					
17	Sente che dà più rispetto a quanto riceve quando lavora con gli studenti?					
18	È stanco/a di lavorare con gli studenti?					
19	Si chiede qualche volta quanto riuscirà ancora a lavorare con gli studenti?					

24. Ha delle riflessioni e/o suggerimenti personali riguardo l'indagine appena svolta?

2. Testimonianze degli insegnanti

<i>39 anni, femmina</i>	<p>Credo che al giorno d'oggi sia doveroso, da parte di ogni insegnante, conoscere e utilizzare in modo sapiente le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, integrandole adeguatamente con le attività tradizionali. Viceversa si rischierebbe di non essere consapevoli del mondo in cui viviamo e delle grandi potenzialità delle TIC che si possono sfruttare anche per la didattica. Ciò detto, niente sostituirà mai una "vecchia" e tradizionale lezione in presenza o una interrogazione orale dal vivo!</p>
<i>28 anni, femmina</i>	<p>Suggerirei di usare la modalità online per le riunioni, i collegi docenti e i consigli di classe. Trovo utile questa modalità soprattutto per chi vive lontano dal posto di lavoro e per chi ha famiglia. Questa modalità permetterebbe anche di avere insegnanti più sereni.</p>
<i>56 anni, femmina</i>	<p>Insegno da soli 2 mesi, ma sono convinta che anche dalla Dad, con buona connessione e la tecnologia adatta, possiamo comunque insegnare bene e creare relazioni proficue. Le emozioni passano anche attraverso lo schermo, i ragazzi (adolescenti) lo sanno bene. È comunque indispensabile salvare la didattica in presenza, a tutti i costi.</p>
<i>40 anni, maschio</i>	<p>E' un'indagine utile a dare una dimensione alle sensazioni quotidiane nel mondo del lavoro; devo puntualizzare che, per quanto riguarda il grado dell'infanzia, sono convinto che il contatto diretto e umano coi bambini sia un valore aggiunto molto importante.</p>

<i>48 anni, femmina</i>	Aiutateci! Siamo una categoria distrutta!
<i>53 anni, femmina</i>	Non è solo la mole di lavoro in classe p in Dad a rendere il lavoro complesso. Molte delle energie vengono impiegate in attività di compilazione documenti o in corsi incentrati su aspetti secondari (privacy, sicurezza...) Ciò che esaurisce è la richiesta di avere sott'occhio mille aspetti diversi.
<i>61 anni, femmina</i>	Chi è fortemente motivato risente meno dei notevoli limiti che pone la Dad. Per me il contatto umano e affettivo con i miei studenti è fondamentale. Considero che almeno la tecnologia ha consentito di mantenere i contatti e in questo momento è stato importante. Ai ragazzi manca moltissimo la socialità e hanno vissuto momenti di scoraggiamento che ho sempre cercato di accogliere. Importantissimo è infondere loro fiducia e speranza, amore per la cultura e motivazione. Certo non è il caso di appioppare loro le nostre ansie e frustrazioni, che io peraltro non ho. Siamo noi gli adulti e dovremmo continuare ad essere dei punti di riferimento.....in un momento storico che non ne offre affatto. E una cosa è certa, che i modelli che i ragazzi osservano sono in molti casi penosi
<i>42 anni, femmina</i>	Trovo che la DAD manifesti la sua efficacia con ragazzi e/o persone adulte e consapevoli, al contrario, è quasi fallimentare con il grado dell'infanzia e della primaria: la frustrazione per alunni e docenti è spesso un sentimento comune.
<i>48 anni, femmina</i>	Questo questionario ci porta a riflettere molto sul nostro lavoro e a darci delle risposte su ciò che avvertiamo durante lo svolgimento del

	medesimo.
<i>45 anni, femmina</i>	Grazie perchè avete dimostrato interesse per "l'aspetto emotivo" dei docenti.
<i>38 anni, maschio</i>	La differenza la fa il docente con il suo entusiasmo, la sua ironia e la sua antifragilità
<i>35 anni, femmina</i>	Non è facile lavorare in modalità online per la mancanza di responsabilità di alcuni studenti. La DAD limita, inoltre, la relazione empatica e la lunga esposizione davanti ad uno schermo crea ansia, stress e timore di non portare a termine nei tempi giusti le consegne.
<i>32 anni, maschio</i>	Personalmente, preferisco la didattica in presenza. La Dad va bene in questo periodo pandemico ma poi si deve tornare alla normalità e utilizzare la DAD solo a cornice delle lezioni in presenza. La scuola deve essere un centro di socialità, non un'azienda 2.0!
<i>39 anni, femmina</i>	Nel mio caso lavorare con i bambini con la Dad è un'impresa difficile e faticosa. Riuscire a carpire l'attenzione di un bambino non è semplice, attraverso uno schermo. Spero di ritornare al più presto ad abbracciare i miei piccoli, giocare con loro e avere rapporti interpersonali ricchi di empatia ed emozioni.
<i>39 anni, femmina</i>	La collaborazione tra docenti e un ambiente sereno è il solo fattore determinante per il benessere di tutti e il successo formativo degli alunni. Quando avviene questa sinergia avvengono miracoli educativi che lasciano un'impronta motivazionale negli alunni e nei docenti che durerà per tutta la vita.
<i>53 anni, femmina</i>	Trovo che l'utilizzo della DAD sia una delle peggiori violazioni della privacy di studenti, famiglie e insegnanti.

54 anni, femmina

L'amore, la passione e la pazienza sono le nostre armi vincenti e ci consentiranno di uscire da questo tunnel buio che sta attraversando il mondo dell'istruzione. Sono però fermamente convinta che questa triste esperienza porterà con sé dei nuovi ed inaspettati frutti nel campo della scuola. Il vento del cambiamento sta soffiando con grande insistenza sulla scuola italiana e forse il tanto atteso cambiamento è molto più vicino di quanto immaginiamo. Sta a noi insegnanti dosare e scegliere strumenti e modalità per accedere alla conoscenza.