

## The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics' methods

### Gli effetti dell'emergenza Covid sul benessere e il raggiungimento degli obiettivi dei docenti: un confronto tra modalità diverse di erogazione della didattica

Irene Stanzone

Sapienza University of Rome, Dept. of Social and Developmental Psychology, Rome (Italy)

Cristiana De Santis

Sapienza University of Rome, Dept. of Social and Developmental Psychology, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Stanzone, I., De Santis, C. (2021). The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics' methods. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 95-109.

**Corresponding Author:** Irene Stanzone  
irene.stanzone@uniroma1.it

**Copyright:** © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

**Received:** May 30, 2021

**Accepted:** August 12, 2021

**Published:** September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p95>

#### Abstract

In consideration of the enormous changes in the workplace caused by the spread of the Sars-Cov-2 virus, this contribution focuses on the consequences in the perceptions of the work context and some health aspects of teachers of all levels. The school, in fact, was one of the institutions to undergo major organizational upheavals, at first with the lockdown in March 2020 which led to the sudden transition from face-to-face to remote teaching and then with the start of digital teaching, integrated which further differentiated the school contexts. The contribution, which is the result of an exploratory research, shows the preliminary results of a survey on a sample of convenience of 335 teachers aimed at investigating the differences in the conditions of well-being, stress, and perceptions of the working context in relation to the achievement of the work objectives and the different ways of carrying out teaching. The data show statistically significant differences to the disadvantage of teachers who carry out teaching in blended mode, together with the presence of significant relationships that link the different aspects considered to the achievement of work objectives towards students and parents.

**Keywords:** Teachers; Wellbeing; Psychosocial risks; Work objectives; Blended didactics.

#### Riassunto

In considerazione degli enormi cambiamenti negli ambienti di lavoro dettati dal diffondersi del virus Sars-Cov-2, il presente contributo si sofferma sulle conseguenze nelle percezioni del contesto lavorativo e di alcuni aspetti di salute dei docenti di ogni ordine e grado. La scuola, infatti, è stata una delle istituzioni a subire degli stravolgimenti organizzativi maggiori, in un primo momento con il lockdown decretato a marzo 2020 che ha portato al repentino passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza e poi con l'inserimento della didattica digitale integrata che ha ulteriormente frastagliato e differenziato i contesti scolastici. Il contributo, frutto di una ricerca a carattere esplorativo, mostra i risultati preliminari di un'indagine su un campione di convenienza di 335 insegnanti volta ad approfondire le differenze nelle condizioni di benessere, stress e percezioni di contesto lavorativo in relazione al raggiungimento degli obiettivi di lavoro e alle diverse modalità di erogazione della didattica. I dati evidenziano differenze statisticamente significative a svantaggio dei docenti che erogano la didattica in modalità mista insieme alla presenza di relazioni significative che legano i diversi aspetti considerati al raggiungimento degli obiettivi di lavoro nei confronti di studenti e genitori.

**Parole chiave:** Insegnanti; Benessere; Rischi psicosociali; Obiettivi di lavoro; Didattica mista.

#### Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti, in particolare Irene Stanzone ha scritto §1, §2, §3, §4e §4.3 e Cristiana De Santis ha scritto §3.1, §3.2, §4.1, §4.2. Il §5 è stato redatto da entrambe le autrici.

## 1. Introduzione

L'impatto dell'emergenza COVID-19 sui lavoratori di tutto il mondo è stato significativo. Gli studi nel campo della psicologia del lavoro hanno ampiamente descritto le implicazioni della pandemia sui dipendenti, sui gruppi e sulle organizzazioni (Kniffin et al., 2021). Sono emersi cambiamenti e nuove problematiche in riferimento sia alle pratiche e ai processi di lavoro (nuove modalità di lavoro a distanza, gestione virtuale del lavoro in gruppo, etc.) sia agli impatti sui lavoratori stessi, sottoposti a nuove fonti di stress legate anche al distanziamento sociale e alla crescente disoccupazione (Kniffin et al., 2021).

In questo quadro, caratterizzato da enormi cambiamenti per tutti i contesti di lavoro, la scuola si differenzia dalle altre organizzazioni per numerosi elementi: è stata una delle prime istituzioni a subire delle restrizioni, con il decreto ministeriale del 4 marzo 2020 che ha imposto il repentino passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza su tutto il territorio nazionale; è caratterizzata da una struttura organizzativa differente da tutti gli altri contesti aziendali che hanno dovuto rimodulare le loro attività con modalità virtuali; si rivolge a differenti destinatari; ha caratteristiche specifiche legate ai singoli contesti che, in autonomia, devono tradurre le indicazioni ministeriali in azioni concrete; non ha alle spalle una storia "radicata" di formazione del personale docente sulle modalità di insegnamento a distanza, carenza che ha visto da una parte potenziare problemi già strutturati nel passato (Lucisano, 2020) e dall'altra il volenteroso cimentarsi di insegnanti con nuovi strumenti e strategie didattiche diversi dalle loro pratiche quotidiane (Girelli, 2020).

Le conseguenze organizzative e didattiche di questo periodo emergenziale sono state ampiamente indagate dalla ricerca educativa (SIRD, 2021; Batini et al., 2020; Capperucci, 2020; Ferritti, 2020) che ne ha evidenziato le caratteristiche, i limiti e i punti di forza.

La chiusura delle scuole di ogni ordine e grado si è prorogata fino al termine dell'anno scolastico e, superato il periodo estivo, si è aperto un nuovo e frastagliato scenario. Il DM 89/2020 ha introdotto le Linee guida per la Didattica Digitale Integrata differenziando le modalità di erogazione della didattica sulla base dei livelli di contagio regionale. Durante questo periodo non tutti gli studenti hanno avuto le stesse opportunità di apprendimento e non tutti gli insegnanti hanno avuto le stesse possibilità di insegnamento.

I continui cambiamenti nelle modalità di lavoro, stabiliti dal susseguirsi di numerose normative (Camera dei deputati, 2021) hanno fatto emergere, tra le altre, una delle conseguenze più forti per la professione degli insegnanti in questo periodo: l'aumento del carico di lavoro. Quest'ultimo è stato rilevato e indagato in diversi studi (Batini et al., 2020; Di Donato, 2020; Di Nunzio et al., 2020; Ferritti, 2020; INAPP, 2021; Gabrielli & De Santis, 2020; Lucisano, 2020; SIRD, 2021; Onyema et al., 2020; Schleicher, 2020). Tuttavia, se nella ricerca internazionale le conseguenze sulla salute e sui processi di insegnamento-apprendimento sono stati in parte affrontati (Estrada-Muñoz et al., 2020; Klapproth et al., 2020; Loziak et al., 2020; Panisoara et al., 2020; Shlenskaya et al., 2020; Sokal et al., 2020; Alves et al., 2021; Collie, 2021; Marek et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021; Petrakova et al., 2021; Pressley, 2021), in Italia risultano meno frequenti gli studi che si sono dedicati agli effetti legati all'aumento del carico lavorativo e alle richieste delle nuove modalità organizzative e didattiche. Inoltre, ancor meno frequenti sono gli studi che hanno legato questi effetti al raggiungimento degli obiettivi formativi e lavorativi.

Questo contributo vuole offrire perciò un primo quadro esplorativo dei rischi psicosociali a cui sono esposti gli insegnanti in questo periodo pandemico, indagando aspetti di stress e di benessere in relazione ad alcune specifiche variabili socio-demografiche, alle diverse modalità di erogazione della didattica e al raggiungimento degli obiettivi di lavoro. A tale scopo, verranno mostrati i risultati di un questionario divulgato in modalità elettronica, tramite canali social, a un campione di convenienza di docenti di ogni ordine e grado distribuito sull'intero territorio nazionale. Il questionario si compone di diverse scale validate a livello internazionale volte alla rilevazione dei fattori di burn-out, di benessere e di esposizione a rischi psicosociali. Inoltre, è stata costruita una scala sugli obiettivi di lavoro a partire dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo (GU, 2012). Lo scopo è esplorare ed evidenziare le differenze nei livelli di stress e benessere dei docenti, le percezioni del contesto lavorativo e aspetti legati al raggiungimento degli obiettivi di lavoro in relazione alle diverse modalità di erogazione della didattica (a distanza, in presenza, *blended*).

Di seguito approfondiremo i costrutti teorici trattati tramite un'analisi sintetica della letteratura per giungere a presentare la metodologia adottata e i primi esiti della ricerca.

## 2. Rischi psicosociali, benessere e didattica a distanza

La qualità del sistema d'istruzione costituisce un importante indicatore di benessere per un Paese. Le rilevazioni nazionali e internazionali verificano periodicamente conoscenze e abilità degli studenti, ma la qualità del sistema non è data solo da indicatori di apprendimento, bensì anche da elementi come il benessere individuale e organizzativo di chi lavora nella scuola (Guglielmi & Fraccaroli, 2016). D'altra parte, questi indicatori non possono essere considerati separati da quelli di apprendimento perché si influenzano vicendevolmente tramite processi diretti e indiretti (OECD, 2019b; 2020). Se questo è vero in condizioni "ordinarie", lo è ancora di più in condizioni straordinarie, come quelle causate dalla pandemia. Gli indicatori classici di valutazione del sistema educativo hanno iniziato a traballare; la valutazione è stata una dei primi elementi a subire grosse fatiche processuali (Ferritti, 2020) e le prove INVALSI sono state rimandate. A emergere con maggior impellenza sono stati, invece, altri elementi del processo di insegnamento-apprendimento già noti nella letteratura scientifica, ma forse ancora poco considerati come costitutivi dei processi educativi e pedagogici, cioè i fattori di stress e benessere. L'argomento è troppo spesso demandato alla psicologia o alla medicina del lavoro e troppo poco considerato all'interno di una cornice pedagogica che invece, in modo prioritario, può osservare gli impatti sull'intero processo educativo. L'urgenza di indagare in profondità il benessere degli insegnanti e le sue implicazioni nel processo di insegnamento-apprendimento è stata colta anche dall'OCSE che nel 2020 ha pubblicato un report dedicato interamente a questo tema (OECD, 2020). L'indagine ha considerato il benessere degli insegnanti lungo quattro componenti chiave (benessere fisico e mentale, benessere cognitivo, benessere soggettivo, benessere sociale) esplorando congiuntamente le condizioni di lavoro a più livelli, di sistema (macro) e di contesto (meso). Le conseguenze di queste condizioni sono state considerate sia internamente, nei confronti degli insegnanti, approfondendo i livelli di stress e gli impatti sulla professione, sia esternamente, nei confronti degli studenti, indagando l'impatto sui processi di apprendimento e sul benessere degli studenti. Inoltre, l'OCSE ha deciso da tempo di considerare i fattori di benessere degli studenti nell'indagine PISA sugli apprendimenti attraverso una reportistica dedicata (OECD, 2017; 2019a; 2019b); nel 2021, infine, ha previsto un questionario sul benessere degli insegnanti all'interno della stessa indagine.

Come noto, in Italia, la scuola rientra nell'attuale quadro normativo di tutela della salute e sicurezza sul lavoro costituito dal D.lgs. 81/2008 e s.m.i.. Quest'ultimo ha per la prima volta specificamente individuato lo stress lavoro-correlato (SLC) come uno dei rischi oggetto di valutazione e di conseguente gestione, secondo quanto indicato dall'Accordo Quadro europeo dell'8 ottobre 2004 (INAIL, 2017).

Lo stress lavoro-correlato rientra tra i rischi di natura psico-sociale in ambito lavorativo che, secondo l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), sono rischi provenienti dall'interazione tra il contenuto del lavoro, il modo in cui esso è stato organizzato, le richieste tecnologiche/ambientali e le competenze, le risorse e i bisogni dei lavoratori (Chirico & Ferrari, 2020). Tra questi rischi rientra il burn-out che si differenzia dallo stress per alcune particolarità. Lo stress, in quanto "risposta aspecifica dell'organismo per ogni richiesta effettuata su di esso dall'ambiente esterno" (Selye, 1973), è una reazione fisiologica a qualsiasi situazione che l'individuo deve affrontare. Il burn-out invece è una sindrome cronicizzata caratterizzata da esaurimento, disaffezione lavorativa e ridotta efficacia professionale (Maslach, 1976; Maslach & Leiter, 1999; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Quest'ultimo non è un fenomeno unicamente individuale, ma sintomo di un malessere diffuso che coinvolge l'intera organizzazione (Borgogni & Consiglio, 2005). L'insegnante, come noto, in quanto lavoro *high touch* e *helping profession*, è una delle professioni maggiormente esposta ai rischi di tipo psicosociale, in modo particolare ai fattori di stress e burn-out. I fattori di rischio sono riconducibili a due categorie principali (Lodolo d'Oria, 2004) correlate tra loro: fattori sociali e individuali del soggetto e fattori professionali organizzativi. I secondi possono essere considerati come cause "oggettive", dettagliate da Maslach e Leiter, (1999) in: carico di lavoro (troppo lavoro e scarse risorse); autonomia decisionale (controllo sul proprio lavoro, assenza di potere decisionale); gratificazione (remunerazioni e ricompense); senso di appartenenza all'organizzazione (isolamento, conflitti); equità (favoritismi e discriminazioni) e valori (questioni etiche).

Chirico e Ferrari (2020) hanno raggruppato i potenziali fattori causali di stress e/o burn-out dei docenti in tre macro-categorie: cause di tipo lavorativo, di tipo individuale e di tipo socio-culturale. Tra le prime rientrano l'ambiente e le attrezzature di lavoro, i carichi e i ritmi di lavoro, l'orario e i turni, la corrispondenza tra le competenze dei lavoratori e i requisiti professionali richiesti, il ruolo nell'ambito

dell'organizzazione, l'autonomia decisionale e il controllo, le relazioni interpersonali con l'utenza, il senso di comunità.

Appare chiaro, dunque, come nel periodo pandemico - in cui gli insegnanti hanno visto completamente rivisitato il loro modo di fare didattica, in cui le "attrezzature di lavoro" si sono trasformate in nuovi e spesso sconosciuti strumenti tecnologici, in cui gli orari di lavoro sono diventati labili e flessibili, in cui è aumentato lo squilibrio tra le competenze e i requisiti professionali richiesti - sia fondamentale considerare i fattori di stress e benessere non solo come indicatori della salute dei lavoratori, ma come indicatori di qualità dell'intero processo di insegnamento-apprendimento e del sistema d'istruzione.

Le evidenze raccolte intorno alla situazione emergenziale hanno mostrato come l'aumento del carico di lavoro sia stato uno degli aspetti maggiormente vissuti dai docenti (Lucisano, 2020; Di Nunzio, 2020; Ferritti, 2020). È importante capire come questo si sia tradotto in conseguenze sulla salute, sul raggiungimento degli obiettivi di lavoro e sulla percezione del proprio contesto lavorativo.

A livello internazionale diversi studi hanno indagato parte di questi fattori in relazione alla pandemia e all'erogazione della didattica a distanza (Estrada-Muñoz et al., 2020; Loziak et al., 2020; Klapproth et al., 2020; Panisoara et al., 2020; Shlenskaya et al., 2020; Sokal et al., 2020; Collie 2021; Courtney et al., 2021; Lopes et al., 2021; Marek et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021; Petrakova et al., 2021; Pressley, 2021).

Gli esiti hanno mostrato un elevato livello di stress nei docenti legato al cambiamento lavorativo; tale stress si traduce in conseguenze psicologiche negative dettate dai cambiamenti repentini nella modalità di svolgere il lavoro e da un elevato esaurimento emotivo (Shlenskaya, 2020; Collie, 2021). Tra i fattori di rischio-stress rientrano poi gli aspetti di ansia, legati alla pandemia e alle nuove richieste di insegnamento e quelli dell'area della comunicazione, con i genitori, con il dirigente e con l'amministrazione, di cui in modo particolare si è sentito mancare il supporto (Sokal et al., 2020; Pressley, 2021). Questi elementi hanno influenzato anche la soddisfazione lavorativa (Alves et al., 2021) degli insegnanti (Spector, 1997; Briones et al., 2010) e gli esiti della loro pratica lavorativa.

Le richieste percepite possono infatti essere più alte di quanto la persona sente di poter sostenere con le sue risorse. Si consideri ad esempio il noto modello *Job Demands -Resources* di Bakker e Demerouti (2007): le richieste lavorative sono ritenute "fluide" e le risorse lavorative comprendono sia quelle di contesto fornite da un leader di supporto (ad esempio il dirigente scolastico) sia le risorse personali come il senso di autoefficacia dell'insegnante e le pratiche di auto-cura. Ma nel contesto attuale, sono proprio le aspettative sui docenti ad essere aumentate (OECD, 2020); si chiede loro di adattarsi a nuove forme tecnologiche e a nuove modalità di erogazione della didattica contestualmente a un sovraccarico di attività burocratiche.

Inoltre, i fattori di stress che riguardano gli insegnanti sono legati anche alle aspettative nei loro confronti nel riuscire a gestire i comportamenti difficili e conflittuali degli studenti, alle maggiori richieste in termini di servizi da dedicare al lavoro con meno risorse, alla mancanza di tempo per pianificare il lavoro e a maggiori responsabilità in generale (OECD, 2020).

In sintesi, nonostante diversi studi nazionali e internazionali (Batini et al., 2020; Di Donato, 2020; Gabrielli & De Santis, 2020; Lucisano, 2020; Onyema et al., 2020; Schleicher, 2020) abbiano evidenziato che, durante il periodo di emergenza sanitaria, gli insegnanti abbiano percepito un aumento del carico di lavoro dovendosi adattare a nuove modalità di erogazione della didattica a distanza pur non sentendosi completamente formati per farlo, risultano ancora pochi gli studi che indagano gli impatti di questi fattori sul processo educativo e osservano le differenze che emergono nei livelli di stress e benessere tra le diverse modalità di erogazione della didattica.

Per questo, l'obiettivo di questo studio è indagare in termini esplorativi eventuali differenze nei livelli di stress e benessere a seconda della modalità di erogazione della didattica e come questi fattori incidano sulla percezione di aver raggiunto gli obiettivi di lavoro.

### 3. Metodologia, obiettivi e ipotesi di ricerca

Lo scopo della ricerca è portare avanti un'indagine esplorativa guidata da due ipotesi che mirano a verificare l'esistenza di differenze nei livelli di benessere, di burn-out e nella percezione del contesto lavorativo a se-

conda delle diverse modalità di erogazione della didattica (in presenza, a distanza e mista); e se a diversi livelli di burn-out, benessere e percezione del contesto lavorativo corrisponda anche una differente percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro.

Al fine di verificare le ipotesi sopra descritte, il contributo prosegue con l'esplicitazione degli strumenti di indagine, le analisi descrittive degli stessi e dei partecipanti alla ricerca e l'analisi dei dati condotta tramite il programma statistico SPSS 26, passando per uno studio dei punteggi medi, dell'Anova one way e dei test post-hoc per testare la prima ipotesi e di un'analisi di regressione lineare per la seconda.

Per raggiungere gli scopi di ricerca è stato costruito il questionario "Stress, Burn-out e Benessere degli insegnanti durante l'emergenza Covid-19", che è stato diffuso nel periodo febbraio-aprile 2021, attraverso Google Moduli, tramite canali social come ad esempio i gruppi professionali di insegnanti su Facebook. La scelta di questo mezzo è legata al suo potenziale come rete che «comporta dinamiche che sviluppano un forte senso di partecipazione sociale, con la conseguenza che gli ambiti del coinvolgimento partecipativo si possono variamente espandere con diversi gradi di condivisione» (Capogna, 2011, p. 69).

### 3.1 Il questionario e le misure

Il questionario *Stress, Burn-out e Benessere degli insegnanti durante l'emergenza Covid-19* è costituito da 73 item, di cui 11 indagano variabili di sfondo come il genere, l'età, la regione in cui si lavora, il tipo di impiego (insegnante titolare o supplente, curriculare o di sostegno), da quanto tempo si lavora nella scuola, in quale grado di istruzione, la materia di insegnamento, il numero di ore di lavoro svolte in una settimana, il numero di studenti a cui si insegna e la modalità di erogazione della didattica (a distanza, in presenza, *blended*).

È suddiviso poi in tre sezioni:

1. La prima sezione riguarda la percezione del contesto lavorativo, composta da 5 item dicotomici (con risposte Sì/No) che chiedono se si sia ricevuta una formazione o un supporto per la rimodulazione della didattica e per prepararsi alla Didattica a distanza da parte della scuola; seguono 20 item (versione ridotta) del *Management Standard Indicator Tool* (MSIT) (Rondinone et al., 2012; Houdmont et al., 2013) a risposta chiusa, su scala Likert a cinque passi, di cui 9 item sono di frequenza e gli altri 11 di accordo. Questo strumento nasce per la misura del rischio stress lavoro-correlato, ma si rivela utile, in particolare in questa forma breve (Di Tecco et al., 2020), anche per rilevare la percezione del contesto lavorativo, rispetto all'esposizione a rischi di tipo psicosociale (Guidi et al., 2012). Il questionario è composto da 35 affermazioni che misurano sette dimensioni, ognuna corrispondente ad un ambito lavorativo associato allo stress:

- Domanda: comprende aspetti quali il carico lavorativo, l'organizzazione del lavoro e il contesto lavorativo;
- Controllo: riguarda l'autonomia dei lavoratori sulle modalità di svolgimento della propria attività lavorativa;
- Supporto del dirigente: include l'incoraggiamento, il supporto e le risorse fornite dal dirigente;
- Supporto dei colleghi: riguarda l'incoraggiamento, il supporto e le risorse fornite dai colleghi;
- Relazioni: include la promozione di un lavoro positivo per evitare i conflitti;
- Ruolo: verifica la consapevolezza del lavoratore relativamente alla propria figura professionale e nell'evitare l'insorgere di conflitti;
- Cambiamento: valuta in che misura i cambiamenti organizzativi, di qualsiasi entità, vengono gestiti e comunicati nel contesto lavorativo.

Per ogni ambito, lo strumento riporta dei livelli ottimali da raggiungere per ridurre il rischio stress: tali livelli possono essere usati come obiettivi per interventi mirati a migliorare le condizioni dei lavoratori (Guidi et al., 2012).

2. La seconda sezione indaga le condizioni di benessere e di burn-out, attraverso il *Maslach Burn-out Inventory - General survey* (MBI-GS) (Maslach et al., 1996; Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2002), composto da 16 item su scala Likert a sette passi (da 0= Mai a 7= Quotidianamente), che rileva le condizioni di burn-out.

Il burn-out, come noto, è una condizione di stress-cronico che si manifesta tramite:

- Esaurimento emotivo: la persona, come esito di un prolungato vissuto di emozioni stressanti e negative, prova la sensazione di aver esaurito (bruciato) le proprie energie emotive e psicologiche fino a non riuscire a ristabilire le proprie risorse necessarie ad affrontare il lavoro. Sentendosi logorata e sopraffatta la persona non riesce più a ricaricarsi;
- Depersonalizzazione: la persona si distacca umanamente dall'utenza iniziando a provare indifferenza e cinismo verso la manifestazione dei bisogni altrui che legge come minaccia per sé. Il lavoratore inizia ad assumere un comportamento freddo e distaccato abbassando entusiasmo e coinvolgimento;
- Ridotta realizzazione professionale/inefficacia lavorativa: la persona inizia a percepire un sentimento di inadeguatezza nello svolgimento delle sue mansioni, sviluppando credenze che non lo ritengono capace di svolgere il lavoro efficacemente. L'abbassamento della fiducia rispetto all'efficacia delle sue mansioni aumentano l'insoddisfazione e la mancanza di stima nei confronti delle proprie capacità.

In questa sezione inoltre è stato inserito il *General Health Questionnaire-12 items* (GHQ-12) (Goldberg et al., 1997; Anjara et al., 2020), composto da 12 item su scala Likert a quattro passi (da 0 = Mai a 3= Molto più del solito), che rileva la percezione dello stato di salute mentale generale. Il GHQ è stato tradotto in 38 lingue, denotando la sua validità attraverso differenti culture. Inizialmente era composto da 60 item, poi sono state rese disponibili diverse versioni ridotte (30 item, 28 item, 20 item e 12 item). La versione a 12 item, scelta per questa indagine, è stata utilizzata anche in uno studio dell'OMS sui disturbi mentali in ambito di cure primarie, poiché era considerata la migliore validata tra strumenti simili (Anjara et al., 2020). L'analisi fattoriale esplorativa aveva evidenziato tre sottodimensioni: disagio, ansia e funzione sociale; sono poi stati testati quattro modelli attraverso l'analisi fattoriale confermativa, tra i quali è stato ritenuto migliore il modello unidimensionale con correlazione tra i termini di errore sui sei item formulati negativamente (Anjara et al., 2020); lo stesso modello è stato utilizzato in questo studio. Il punteggio della scala è dato dalla sommatoria degli item che la compongono, da cui si ottiene un punteggio complessivo che va da un minimo di 0 a un massimo di 36. Sulla base della letteratura è possibile identificare un cut-off soglia corrispondente a 11/12 al di sotto del quale si manifesta un disagio psicofisico (Anjara et al., 2020).

3. Infine, la terza sezione del questionario è composta da una scala riguardante gli obiettivi di lavoro, formata da 17 item su scala Likert a cinque passi (da 1= Per niente a 5= Del tutto); gli item sono stati costruiti sulla base delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (GU, 2012), delle *Indicazioni per i percorsi liceali* (GU, 2010) e dei *Nuovi Scenari* (Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento, 2018), scegliendo delle aree trasversali di indagine, sia rispetto ai rapporti con gli studenti, sia rispetto alle relazioni con i genitori. Sulla scala è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa unita a una misura di affidabilità (coefficiente alpha di Cronbach) per confermare la correttezza degli item.

Le statistiche sono state calcolate utilizzando il software IBM SPSS Statistics, versione 26

### 3.2 Descrizione dell'unità di analisi

Il campione di convenienza è costituito da 335 insegnanti che lavorano in diverse regioni italiane, come indica la tabella 1, a esclusione della Valle D'Aosta. L'86% di loro è di genere femminile. Il 32,8% ha tra i 36 e i 45 anni, il 29,6% ha tra i 46 e i 55 anni, il 20,3% ha meno di 35 anni e il 17,3% ha più di 55 anni. La maggior parte degli insegnanti partecipanti alla ricerca lavora nel Lazio (29,0%), in Lombardia (15,8%) e in Veneto (10,1%).

| Regioni               | N   | %    |
|-----------------------|-----|------|
| Lazio                 | 97  | 29,0 |
| Lombardia             | 53  | 15,8 |
| Veneto                | 34  | 10,1 |
| Campania              | 27  | 8,1  |
| Emilia-Romagna        | 24  | 7,2  |
| Puglia                | 15  | 4,5  |
| Piemonte              | 12  | 3,6  |
| Calabria              | 11  | 3,3  |
| Liguria               | 8   | 2,4  |
| Sardegna              | 7   | 2,1  |
| Sicilia               | 7   | 2,1  |
| Toscana               | 7   | 2,1  |
| Abruzzo               | 6   | 1,8  |
| Basilicata            | 6   | 1,8  |
| Friuli-Venezia Giulia | 6   | 1,8  |
| Marche                | 6   | 1,8  |
| Trentino-Alto Adige   | 6   | 1,8  |
| Umbria                | 2   | 0,6  |
| Molise                | 1   | 0,3  |
| Totale                | 335 | 100  |

Tabella 1: Regioni in cui lavorano gli insegnanti in ordine decrescente della percentuale

Il 65,4% è insegnante curriculare titolare, il 19,1% è curriculare supplente, il 9,5% è insegnante di sostegno supplente e il 6,0% è insegnante di sostegno titolare, appartenenti a diversi ordini di scuola: infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado.

Il 4,5% (15) dei partecipanti è insegnante della scuola dell'infanzia, l'86,7% di loro (13) è insegnante titolare (curriculare e sostegno), svolge 25 ore di lavoro a settimana, come da contratto collettivo nazionale del comparto scuola (CCNL, 2007), con un numero di studenti compreso tra gli 11 e i 30, mentre il restante 13,3% svolge meno ore. La maggior parte di loro (73,3%) eroga la didattica in presenza.

Gli insegnanti della scuola primaria costituiscono il 32,2% dei partecipanti (108), il 75% di loro è insegnante titolare (curriculare e sostegno); il 70,4% svolge 22 ore settimanali di lavoro, il 15,7% indica di lavorare 24 ore settimanali, comprendendo le due ore di programmazione didattica previste (CCNL, 2007; 2016-2018); il restante 13,9% svolge meno di 22 ore settimanali. Il 50,9% degli insegnanti della scuola primaria lavora con un numero di studenti compreso tra 11 e 30 e il 30,6% con un numero di studenti tra 31 e 90. Il 44,4% degli insegnanti di primaria ha erogato la didattica a distanza, il 34,3% in presenza e il 21,3% in modalità mista.

Dei 335 insegnanti, il 20,6% (69) lavora nella scuola secondaria di primo grado, il 56,5% è insegnante titolare (curriculare e di sostegno) e il 71% svolge 18 ore settimanali. Il 55,1% lavora con un numero di studenti compreso tra 31 e 90; il 44,9% ha erogato la didattica a distanza, il 33,3% in presenza e il 21,8% in modalità mista.

Infine, gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado formano il 42,7% dei partecipanti alla ricerca, il 74,1% di loro è insegnante titolare (70% curriculare e 2,1% di sostegno). L'81,1% svolge 18 ore settimanali e la maggior parte (46,9%) lavora con un numero di studenti compreso tra 31 e 90, il 20,3% degli insegnanti lavora con un numero di studenti tra 91 e 120, il 24,5% lavora con più di 121 studenti, il restante 8,3% ha meno di 30 studenti. Il 41,3% degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado ha erogato la didattica in modalità a distanza, il 4,9% in presenza e il 53,8% in modalità mista.

## 4. Risultati

Come accennato, in questa sezione mostreremo i risultati ottenuti dalle analisi statistiche, illustrando in modo preliminare una panoramica dei dati descrittivi e dei punteggi medi, per proseguire poi con le analisi della varianza One Way per verificare se esistono delle differenze nei livelli di benessere, di burn-out e nella percezione del contesto lavorativo a seconda delle diverse modalità di erogazione della didattica; poi, le regressioni lineari multiple per verificare se a diversi livelli di burn-out, benessere e percezione del contesto lavorativo corrisponda una differente percezione del raggiungimento degli obiettivi.

### 4.1 Analisi descrittive

Nel complesso, il 42,4% degli insegnanti ha erogato la didattica in modalità a distanza, il 34,3% in modalità mista e il 23,3% ha svolto lezioni in presenza. L'unità di analisi si distribuisce quindi in modo abbastanza omogeneo rispetto alle diverse modalità di erogazione della didattica.

Il 36,4% dei partecipanti dichiara di aver ricevuto una formazione specifica sulla didattica a distanza e il 37% ha potuto contare su un servizio di supporto, offerto dalla scuola, per rimodulare la didattica. Più della metà (51%) ha concordato e/o ricevuto delle indicazioni dal proprio dirigente scolastico sulle attività da svolgere e il 49,3% ha avuto una formazione specifica per l'utilizzo di strumenti collaborativi per il lavoro da remoto. In generale, la percentuale di insegnanti che ha ricevuto un supporto o una formazione specifica supera di poco il 50% solo per le indicazioni pervenute dal dirigente.

La figura 1 mostra i punteggi medi e le deviazioni standard nelle scale di percezione del contesto lavorativo (MSIT), burn-out (MBI-GS), benessere (GHQ-12) e obiettivi di lavoro.

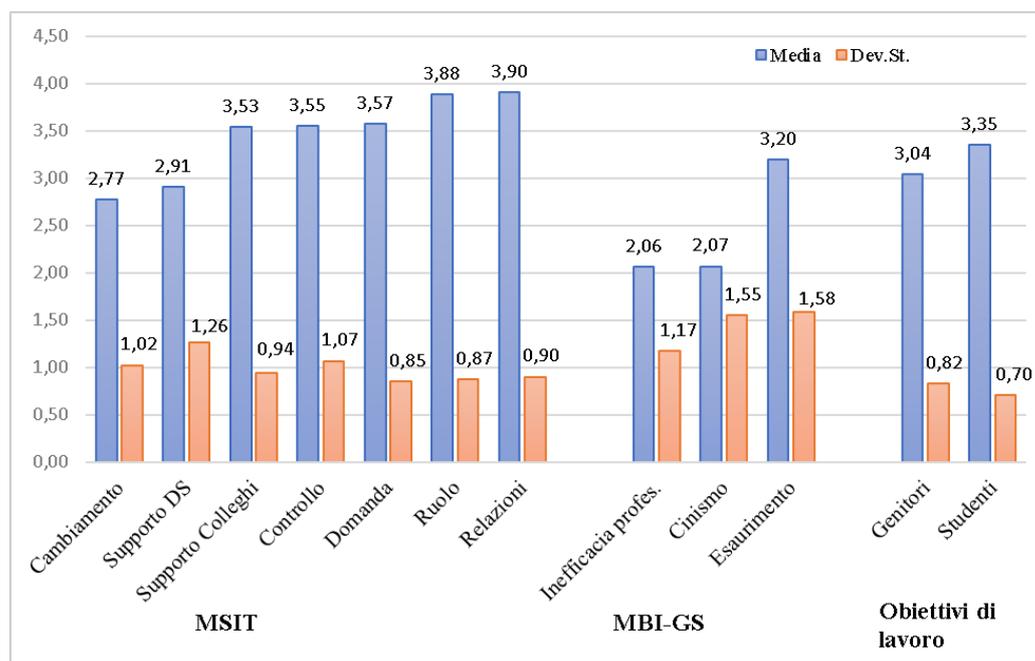


Figura 1: Punteggi di media e dev.st. per le scale MSIT, MBI-GS, e Obiettivi di lavoro, in ordine crescente della media

Per la scala MSIT si riscontrano medie più alte nella dimensione Relazioni (3,90). La scala Relazioni è costruita in modo *reverse* ed è stata rigirata per l'analisi in modo da rappresentare un andamento positivo, in linea con le altre dimensioni del questionario. I punteggi quindi mostrano come l'assenza di relazioni negative sia stato l'aspetto maggiormente percepito. A seguire si ritrova la dimensione Ruolo (3,88) che indica una maggiore percezione di consapevolezza rispetto a compiti e responsabilità richieste. Seguono le dimensioni Domanda (3,57), Controllo (3,55) e Supporto dei colleghi (3,53). Tra le dimensioni con medie inferiori, si ritrova il Supporto del dirigente (2,91) e il Cambiamento (2,77) mostrando quindi

come sia più bassa la percezione di un sostegno in questa fase di cambiamento da parte del dirigente scolastico rispetto alle modalità di accesso alle risorse necessarie per svolgere il proprio lavoro e come siano quindi mancate opportune informazioni per la comprensione dei nuovi processi in atto.

Nella scala MBI-GS la media più alta si riscontra in Esaurimento emotivo (3,20) indicando come sia maggiore la percezione di non avere sufficienti energie fisiche e psichiche nel portare a termine il lavoro; segue a più di un punto di distanza la dimensione del Cinismo (2,07) che caratterizza l'approccio distaccato nei confronti del lavoro, in cui si perde il senso di ciò che si fa; infine, si ritrova l'Inefficacia professionale (2,06) che rappresenta la percezione di incapacità e di mancanza di soddisfazione nello svolgere il lavoro. Le deviazioni standard elevate (tutte superiori a 1) sono legate al fatto che il burn-out è considerato un risultato patologico in quanto sindrome cronica, quindi la dispersione dei punteggi dalla media denota che gli insegnanti non percepiscono tutti lo stesso stato di malessere.

Come spiegato precedentemente, il GHQ-12 individua eventuali problemi generali di salute mentale (non psicotici) con una scala di risposta che va da 0 a 3, e viene calcolato attraverso la sommatoria degli item che la compongono. Il punteggio complessivo medio è risultato uguale a 16,04, abbastanza superiore al cut-off soglia (11/12) al di sotto del quale si manifesta un disagio psicofisico, mostrando pertanto uno stato di salute mentale del campione analizzato mediamente positivo.

La scala riguardante gli Obiettivi di lavoro è stata messa a punto per misurare la percezione che gli insegnanti hanno di aver raggiunto determinati obiettivi nello svolgimento del proprio ruolo professionale rispetto alle finalità dichiarate nelle *Indicazioni Nazionali* sopra citate, per cui «ogni scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza» (GU, 2012, p. 31), obiettivi condivisi come responsabilità di tutti gli insegnanti, indipendentemente dall'area di insegnamento, dall'ordine e dal grado scolastico.

Dato che la scala degli Obiettivi di lavoro è l'unica del questionario a non essere validata si riportano di seguito le sue caratteristiche statistiche.

Sulla scala è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa che ha portato a un totale di 17 item che godono di buone saturazioni ( $\geq 0,45$ ).

Il punteggio del determinante è al di sopra della regola empirica di 0,00001, che indica l'assenza di multicollinearità (Costello & Osborne, 2005). La misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento è 0,94, ben al di sopra del criterio minimo di accettabilità di 0,50 (Field, 2018). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ( $\chi^2(136) = 4182,28$ ,  $p < 0,0001$ ). L'analisi fattoriale è stata eseguita utilizzando il metodo di estrazione della fattorizzazione dell'asse principale e il metodo di rotazione oblino diretto. Il modello a due fattori emerso spiega il 59,71% di varianza totale. Il primo fattore Studenti spiega il 50,91% della varianza; il secondo fattore Genitori spiega l'8,80% di varianza. L'alpha di Cronbach attesta l'affidabilità delle scale (cfr. tabella 2). All'interno della scala Studenti si ritrovano sia aspetti legati al benessere (riscontrabili in item come *Riesco ad incentivare l'autostima dei miei studenti*, o *Riesco a promuovere il prendersi cura di sé stessi*), sia aspetti legati alla didattica (esempio di item: *Riesco a promuovere momenti di autovalutazione da parte degli studenti*). La scala Genitori invece fa riferimento alla relazione scuola-famiglia. Si indaga la condivisione degli obiettivi educativi, delle regole e la creazione di un gruppo nell'ottica di una organizzazione quotidiana delle attività. Da un calcolo dei punteggi medi risulta che la percezione di aver raggiunto gli obiettivi nei confronti degli Studenti (3,35) sia leggermente più alta di quella nei confronti dei Genitori (3,04).

| Alpha    |   | 1     | 2 |
|----------|---|-------|---|
|          | Riesco a promuovere esperienze che favoriscono lo sviluppo della solidarietà tra studenti     | 0,890 |   |
| Studenti | Riesco a promuovere esperienze di rispetto nei confronti degli altri                          | 0,885 |   |
| = 0,940  | Riesco a promuovere esperienze di ascolto attento dell'altro                                  | 0,870 |   |
|          | Riesco a promuovere il senso di appartenenza a una comunità                                   | 0,831 |   |
|          | Riesco a promuovere lo sviluppo di capacità tese alla risoluzione di problemi di varia natura | 0,804 |   |
|          | Riesco a promuovere lo sviluppo della creatività dei miei studenti                            | 0,784 |   |
|          | Riesco a promuovere esperienze orientate al prendersi cura dell'ambiente scolastico           | 0,701 |   |
|          | Riesco a promuovere il prendersi cura di sé stessi  | 0,685 |   |

|          |  |       |       |
|----------|--|-------|-------|
|          | Riesco a promuovere momenti di autovalutazione da parte degli studenti           | 0,677 |       |
|          | Riesco a valorizzare le capacità di apprendere di ciascuno studente              | 0,673 |       |
|          | Riesco ad incentivare l'autostima dei miei studenti                              | 0,618 |       |
|          | Riesco a lavorare insieme agli studenti sulla gestione dei conflitti             | 0,545 |       |
|          | Riesco ad attivare esperienze laboratoriali                                      | 0,447 |       |
| Genitori | Sono riuscito a condividere gli obiettivi educativi con i genitori               |       | 0,918 |
| = 0,883  | Sono riuscito/a a condividere regole di organizzazione quotidiana con i genitori |       | 0,889 |
|          | Sono riuscito a instaurare relazioni efficaci con i genitori                     |       | 0,794 |
|          | Sono riuscito/a a creare un gruppo classe  |       | 0,496 |

Tabella 2: Matrice del modello fattoriale emerso dall'analisi degli obiettivi di lavoro

#### 4.2 Differenze nei livelli di benessere, di burn-out e nella percezione del contesto lavorativo a seconda delle diverse modalità di erogazione della didattica

Per indagare la prima ipotesi, riguardante l'esistenza di differenze nei livelli di benessere, di burn-out e nella percezione del contesto lavorativo a seconda delle diverse modalità di erogazione della didattica è stata condotta un'analisi della varianza Anova one way. I risultati mostrano l'esistenza di una relazione significativa tra le diverse modalità con cui è stata erogata la didattica e due delle dimensioni del MSIT (percezione del contesto lavorativo): Cambiamento ( $F(2, 332) = 4,047, p = 0,018$ ) e Controllo ( $F(2, 332) = 3,651, p = 0,027$ ). I test post-hoc LSD (*least-significant difference*) evidenziano che chi ha erogato la didattica in modalità mista ha riportato punteggi significativamente inferiori, e pertanto percezioni più negative, per la dimensione del Cambiamento ( $p = 0,006$ ) rispetto a chi ha erogato la didattica in modalità a distanza; mentre per la modalità in presenza non si riscontrano differenze significative (cfr. figura 2). Per la dimensione Controllo, chi ha svolto attività didattiche in modalità mista ha dichiarato di percepire più negativamente il controllo e l'autonomia rispetto al proprio lavoro, sia rispetto a chi ha svolto la didattica a distanza ( $p = 0,014$ ), sia rispetto a chi l'ha svolta in presenza ( $p = 0,034$ ).

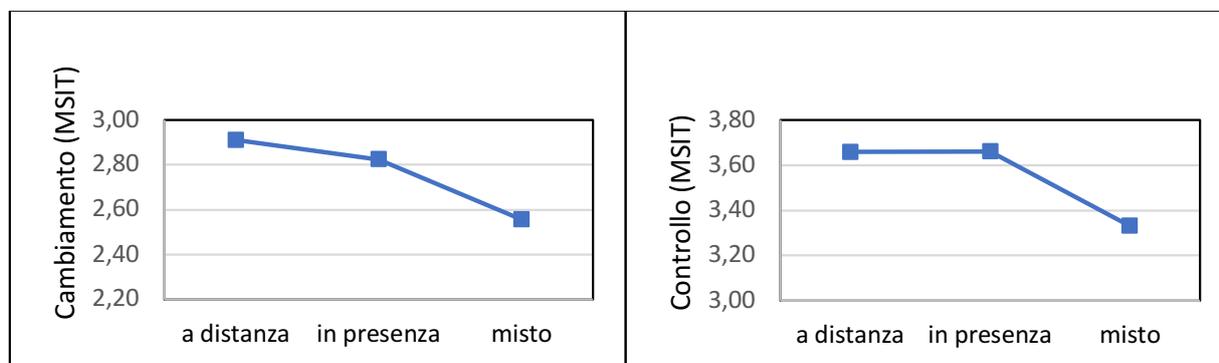


Figura 2: Dimensioni Cambiamento e Controllo del MSIT in relazione all'erogazione della didattica

Esiste una differenza significativa anche tra la modalità di erogazione didattica e la percezione di aver raggiunto gli obiettivi di lavoro, rispetto al fattore denominato Studenti ( $F(2, 332) = 4,744, p = 0,009$ ).

I test post-hoc LSD mostrano infatti che chi ha erogato la didattica in modalità mista ha punteggi significativamente inferiori nella dimensione Studenti rispetto a chi ha svolto la didattica a distanza ( $p = 0,003$ ) e rispetto a chi l'ha portata avanti in presenza ( $p = 0,035$ ) (cfr. figura 3).

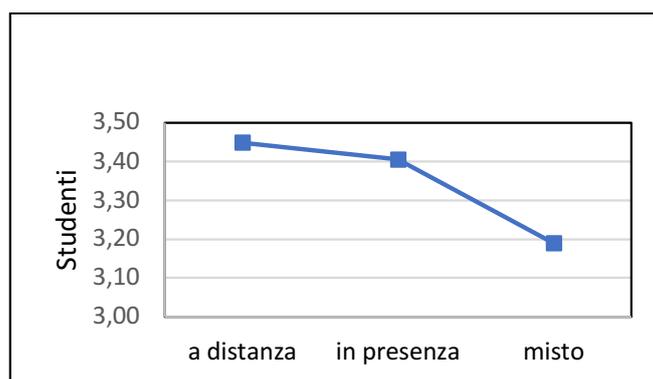


Figura 3: Dimensione Studenti della scala Obiettivi di lavoro in relazione all'erogazione della didattica

Riguardo alle modalità di erogazione della didattica, non sono state riscontrate differenze significative rispetto alla dimensione Genitori nella scala degli Obiettivi di lavoro e neanche rispetto al benessere (GHQ-12) e alle dimensioni del burn-out (MBI-GS).

### 4.3 Relazioni tra il benessere e il contesto lavorativo e il raggiungimento degli obiettivi

Per verificare la seconda ipotesi della ricerca, e cioè se i diversi livelli di burn-out, benessere e percezione del contesto lavorativo possano condizionare la percezione di aver raggiunto gli obiettivi di lavoro, è stata condotta un'analisi di regressione lineare, con metodo Inserisci. La tabella 3 mostra gli effetti delle percezioni del contesto lavorativo (MSIT), del burn-out (MBI-GS) e dello stato di salute, (GHQ-12) sul raggiungimento degli Obiettivi di lavoro (Studenti, Genitori).

Dalla tabella si vedono relazioni diversificate sulle due variabili dipendenti (Genitori e Studenti). In particolare, per le dimensioni del MSIT: al crescere della dimensione Relazioni si ha un effetto positivo sul fattore Genitori del raggiungimento degli obiettivi ( $B=0,155$ ;  $p<0,05$ ) e anche sul fattore Studenti ( $B=0,166$ ;  $p<0,05$ ). All'aumentare della percezione del Ruolo si ha un miglioramento sia nella dimensione Genitori ( $B=0,208$ ;  $p<0,05$ ), sia nel raggiungimento degli obiettivi verso gli Studenti ( $B=0,231$ ;  $p<0,05$ ). Infine, il Supporto dei colleghi mostra una relazione positiva e significativa sul raggiungimento degli obiettivi verso i Genitori ( $B=0,160$ ;  $p<0,05$ ). Rispetto alle dimensioni relative alla salute, per il MBI-GS emerge una relazione inversa tra Inefficacia professionale e la dimensione Genitori ( $B=-0,184$ ;  $p<0,05$ ) come anche per la dimensione Studenti ( $B=-0,338$ ;  $p<0,05$ ), mentre all'aumentare del Cinismo diminuisce la percezione del raggiungimento degli obiettivi rispetto agli Studenti ( $B=-0,338$ ;  $p<0,05$ ). Infine, non risultano relazioni significative tra la salute psico-fisica misurata con il GHQ e il raggiungimento degli obiettivi.

| Variabili indipendenti |                           | GENITORI |       | STUDENTI |       |
|------------------------|---------------------------|----------|-------|----------|-------|
|                        |                           | Beta     | Sign. | Beta     | Sign. |
| MSIT                   | Domanda                   | 0,102    | 0,150 | 0,077    | 0,240 |
|                        | Relazioni                 | 0,155    | 0,030 | 0,166    | 0,012 |
|                        | Ruolo                     | 0,208    | 0,001 | 0,231    | 0,000 |
|                        | Cambiamento               | 0,071    | 0,441 | 0,092    | 0,276 |
|                        | Controllo                 | -0,124   | 0,077 | -0,112   | 0,085 |
|                        | Supporto Dirigente        | 0,030    | 0,729 | -0,050   | 0,532 |
|                        | Supporto Colleghi         | 0,160    | 0,019 | 0,012    | 0,848 |
| MBI-GS                 | Esaurimento               | -0,072   | 0,316 | -0,013   | 0,849 |
|                        | Inefficacia Professionale | -0,184   | 0,002 | -0,338   | 0,000 |
|                        | Cinismo                   | -0,083   | 0,196 | -0,187   | 0,002 |
| GHQ                    | GHQ-12                    | -0,049   | 0,490 | 0,054    | 0,413 |
|                        | R <sup>2</sup> adattato   | 0,161    |       | 0,281    |       |

Tabella 3: Dimensioni delle misure MSIT, MBI-GS e GHQ-12 che hanno influenza nel predire la percezione di raggiungimento degli Obiettivi di lavoro

## 5. Discussione, limiti della ricerca e conclusioni

Lo scopo del presente studio è quello di condurre una prima indagine esplorativa sulle diverse condizioni di stress, benessere e percezione del contesto lavorativo in riferimento al raggiungimento degli obiettivi di lavoro e alle diverse modalità di erogazione della didattica. L'indagine ha come limite sia la ridotta numerosità campionaria sia la tipologia dell'unità di analisi, in quanto i partecipanti sono stati scelti tramite un campionamento di convenienza. La natura di questo limite è dettata dalla difficoltà di raggiungere i partecipanti in questo particolare periodo pandemico che ostacola notevolmente l'accesso al campo di ricerca. Per tale ragione si è scelto di condurre questa prima fase tramite la distribuzione di un questionario nei canali *social* più in uso.

I risultati preliminari mostrano, a conferma degli esiti di ricerche precedenti (Ferritti, 2020), come gli aspetti di maggiore difficoltà percepiti dai docenti e legati al contesto lavorativo riguardino la dimensione del supporto. Quest'ultimo è infatti necessario per affrontare il periodo di grandi cambiamenti che investono le dinamiche lavorative a tutti i livelli (Kniffin et al., 2021). Inoltre, per quel che riguarda gli aspetti di salute legati allo stress, i docenti sembrano aver percepito un maggiore stato di esaurimento emotivo inteso come l'esito di un prolungato vissuto di emozioni stressanti e negative, che porta a terminare le proprie energie emotive e psicologiche, a dimostrazione che l'esposizione a condizioni stressanti non si è limitata al periodo di *lockdown*, ma si è prolungata anche con la ripartenza dell'anno scolastico a settembre 2020.

Uno degli aspetti innovativi di questo studio risiede nell'aver legato dimensioni di stress, benessere e percezione del contesto con il raggiungimento degli obiettivi di lavoro, verificando anche le differenze nelle modalità di erogazione della didattica particolarmente determinanti nello scenario odierno della Didattica Digitale Integrata. I risultati hanno mostrato delle differenze statisticamente significative a svantaggio dei docenti che erogano la didattica in modalità mista, i quali sembrano percepire meno garanzie di un supporto adeguato in questa fase di cambiamento e meno autonomia e controllo sulle modalità di svolgimento della propria attività didattica. Inoltre, in un'ottica di integrazione tra una prospettiva psicologica e pedagogica è stata creata una scala ad hoc relativa alla percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro degli insegnanti tramite un riadattamento delle diverse *Indicazioni Nazionali* sopra citate.

L'erogazione della didattica mista sembra avere un effetto anche sugli obiettivi di lavoro, in particolare rispetto a quelli riferiti ai propri studenti, in quanto la percezione dei docenti di aver raggiunto tali obiettivi è significativamente più bassa. Dunque, coloro ai quali è richiesto di adottare questa modalità lavorativa e didattica hanno una percezione più negativa di riuscire sia ad adottare modalità laboratoriali e collaborative capaci di creare un senso di comunità e di appartenenza, sia di promuovere condizioni di benessere degli studenti intese come incentivi all'autostima e al prendersi cura di sé.

Questi risultati, nel contesto legato alle indicazioni ministeriali e alle nuove Linee guida per la Didattica Digitale Integrata, risultano particolarmente interessanti e da approfondire in futuro. Per questa ragione, in una prospettiva di ampliamento e miglioramento della ricerca e in considerazione anche dei risultati preliminari che mostrano come alcune dimensioni del contesto lavorativo e della salute impattino sul raggiungimento degli obiettivi di lavoro, si approfondiranno le differenze legate alle diverse modalità di erogazione della didattica attraverso un campionamento più ragionato e modelli più complessi di regressione gerarchica.

## Riferimenti bibliografici

- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. URL: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>.
- Anjara, S. G., Bonetto, C., Van Bortel, T., & Brayne, C. (2020). Using the GHQ-12 to screen for mental health problems among primary care patients: psychometrics and practical considerations. *International Journal of Mental Health Systems*, 14(1), 1-13. URL: <https://doi.org/10.1186/s13033-020-00397-0>.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach burnout inventory-general survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(3), 245-260. URL: <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716>

- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. URL: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A. L. & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71. Doi: 10.32076/RA12211.
- Borgogni, L., & Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23-57.
- Briones, P. E., Urbieto, T. C., & Arenas, M. A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 26(2), 115-122. URL: <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>.
- Camera dei deputati (2021). *Le misure adottate a seguito dell'emergenza Coronavirus (COVID-19) per il mondo dell'istruzione (scuola, istruzione e formazione professionale, università, Istituzioni AFAM)*. Disponibile in: <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1218064.pdf?1590338246360>.
- Capogna, S. (2011). *Socializzarsi con, nei, social media. Processi sociali e comunicativi*. Napoli: Scripta Web.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22. Doi: 10.13128/ssf-12309
- CCNL (2007). Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007. Disponibile in: <https://www.aranagenzia.it/attachments/-article/512/CCNL%20SCUOLA%202006-2009.pdf>
- CCNL (2016-2018). Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Istruzione e Ricerca Triennio 2016-2018. Disponibile in: [https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL\\_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019\\_4\\_2018%20DEF\\_PUBB\\_2.pdf](https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf).
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2020). *Il burnout nella scuola: strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: Edizioni FerrariSinibaldi.
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *Area Open*, 7(1), 1-15. URL: <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>.
- Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento (2018) (Ed.). *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Costello, A.B., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Di Donato, D. (2020). Sarà una scuola migliore? Solo se sfruttiamo la "lezione" del lockdown. *Agenda Digitale*. Disponibile in: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sara-una-scuola-migliore-lanno-prossimo-cosi-sfruttiamo-la-lezione-del-lockdown/>.
- Di Nunzio, D., Pedaci, M., Pirro, F. & Toscano, E. (2020). *La scuola «restata a casa». Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19*. Flc-Cgil. Roma: Fondazione Giuseppe Di Vittorio.
- D.M. 89 del 07 agosto 2020. *Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39*. Disponibile in: <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/08/07/linee-guida-sulla-didattica-digitale-integrata/>.
- Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A. & Boada-Grau, J. (2020). Teacher technostress in the Chilean school system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5280. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph17155280>.
- Ferritti, M. (2020). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro degli insegnanti e dei docenti al tempo della didattica a distanza. *Sinapsi*, 10(3), 64-76. URL: <http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/823>.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gabrielli, S. & De Santis, C. (2020). Strategie di resilienza degli insegnanti durante il lockdown dovuto al Covid-19. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 12(4), 291-305.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208. Disponibile in: <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/10/1.-Claudio-Girelli-Esperienze-e-riflessioni1.pdf>.
- Goldberg, D., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T.B., Piccinelli, M., Gureje, O. & Rutter, C. (1997) The validity of two versions of the GHQ in the WHO study of mental illness in general health care. *Psychological Medicine*, 27(1), 191-197. Doi: 10.1017/s0033291796004242.
- GU (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente

- della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034) (GU Serie Generale n.30 del 05-02-2013). Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>.
- GU (2010). Decreto 7 ottobre 2010, n. 211. Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.». (10G0232) (GU Serie Generale n.291 del 14-12-2010 - Suppl. Ordinario n. 275). Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>.
- Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2016). *Stress a scuola: 12 interventi per insegnanti e dirigenti*. Bologna: Il Mulino.
- Guidi, S., Bagnara, S., & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), 203-209. URL: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs021>.
- Houdmont, J., Randall, R., Kerr, R., & Addley, K. (2013). Psychosocial risk assessment in organizations: Concurrent validity of the brief version of the Management Standards Indicator Tool. *Work & Stress*, 27(4), 403-412. URL: <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.843607>.
- INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro correlato. Manuale ad uso delle aziende in attuazione del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.* Collana Ricerche, Tipolitografia Inail, Milano. Disponibile in: <https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/pubblicazioni/catalogo-generale/pubbl-la-metodologia-per-la-valutazione-e-gestione.html>.
- INAPP (2021). La scuola in transizione: la prospettiva del corpo docente in tempo di covid 19. *Inapp, Policy Brief*, 22. URL: <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/812>.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. URL: <https://doi.org/10.3390/JPR.2020062805>.
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., Bamberger, P., Bapuji, H., Bhawe, D. P., Choi, V. K., Creary, S. J., Demerouti, E., Flynn, F. J., Gelfand, M. J., Greer, L. L., Johns, G., Kesebir, S., Klein, P. G., Lee, S. Y., Ozelik, H., Petriglieri, J. L., Rothbard, N. P., Rudolph, C. W., Shaw, J. D., Sirola, N., Wanberg, C. R., Whillans, A., Wilmot, M. P., & Vugt, M. V. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63-77. URL: <https://doi.org/10.1037/amp0000716>.
- Lodolo D'Oria, V. (2004). I rischi di una professione. *Pedagogika.it*, 4, 19.
- Loziak, A., Fedáková, D., & opková, R. (2020). Work-related Stressors of Female Teachers During Covid-19 School Closure. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, (3-4), 59-78. URL: <https://doi.org/10.28934/jwee20.34.pp59-78>.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD. "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25. URL: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40-60. Doi: 10.4018/IJDET.20210101.0a3.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3rd. ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Disponibile in: [https://www.researchgate.net/profile/ChristinaMaslach/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7/The-Maslach-Burnout-Inventory-Manual.pdf](https://www.researchgate.net/profile/ChristinaMaslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7/The-Maslach-Burnout-Inventory-Manual.pdf).
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Take this job and ...love it. *Psychology Today*, 32, 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- McCallum, F. Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher Wellbeing: A review of the literature*. Sydney: Association of Independent Schools of NSW. Disponibile in: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf>.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2020). Teachers' Well-being: A Framework for Data collection and Analysis. *OECD Education Working*

- Paper No. 213*. Paris: OECD Publishing. Disponibile in: [https://www.oecd.org/official-documents/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)1&docLanguage=En](https://www.oecd.org/official-documents/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)1&docLanguage=En)
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. Doi: 10.7176/JEP/11-13-12.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.620718
- Panisoara, I.O., Lazae, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A., S. (2020). Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating effect of Burnout and Technostress, *International Journal Environmental Research Public Health*, 17, 8002, 1-28. Doi:10.3390/ijerph17218002.
- Petrakova, A. V., Kanonire, T. N., Kulikova, A. A., Orel E. A. (2021). Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchiteley v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID 19 [Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID 19 Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 1, 93–114. URL: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 325-327. URL: <https://doi.org/10.3102/>.
- Rondinone, B. M., Persechino, B., Castaldi, T., Valenti, A., Ferrante, P., Ronchetti, M. & Iavicoli, S. (2012). Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*, 34(4), 392-399. Disponibile in: <http://europemc.org/article/MED/23477105>.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. Disponibile in: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Selye, H. (1973). The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatonic hormones. *American Scientist*, 61(6), 692-699. Disponibile in: <http://www.jstor.org/stable/27844072>.
- Shlenskaya, N., Karnaukhova, A., Son, L., & Lapteva, E. (2020). Teachers' burnout in online university courses in the time of pandemic. In *2020 The 4th International Conference on Education and Multimedia Technology*, 95-99. URL: <https://doi.org/10.1145/3416797.3416841>.
- SIRD (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications. URL: <https://doi.org/10.4135/9781452231549>.