



The influence of stress and protective factors on teaching practices: A survey of teachers in training

L'influenza dei fattori di stress e protettivi sulle pratiche didattiche: Un'indagine sui docenti in formazione

Irene Stanzione

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma
irene.stanzione@uniroma1.it
<https://orcid.org/0000-0002-9724-4217>

Ilaria Bortolotti

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma
ilaria.bortolotti@uniroma1.it
<https://orcid.org/0000-0002-3271-5989>

ABSTRACT

Work-Related Stress (WRS) in the teaching profession is a focal issue in the current scientific landscape. While the main causes and consequences in terms of teachers' mental and physical health are known, contextual causes related to organization and effects on the implementation of effective teaching practices are neglected, thus tying psychological aspects to pedagogical implications. The paper shows the results of a research conducted on a sample of 139 teachers coming out of a TFA course on ICT, aimed at investigating the main factors of SLC and its implications for the activation of inclusive teaching. The results show that the major cause of stress is the relationship with colleagues who are perceived as unsupportive. In particular, the lack of recognition of the role of support teacher prevents the implementation and testing of inclusive practices, although these are part of the teacher's skill set.

Lo Stress Lavoro Correlato (SLC) nella professione docente è un tema focale nel panorama scientifico attuale. Mentre sono note le principali cause e le conseguenze sul piano della salute mentale e fisica degli insegnanti, sono maggiormente trascurate le cause di contesto legate all'organizzazione e gli effetti sulla realizzazione di pratiche didattiche efficaci, legando così gli aspetti psicologici alle implicazioni pedagogiche. Il contributo mostra i risultati di una ricerca condotta su un campione di 139 docenti uscenti da un corso TFA sulle TIC, volta ad indagare i principali fattori di SLC e le relative implicazioni per l'attivazione di una didattica inclusiva. I risultati mostrano come la maggiore causa di stress sia la relazione con i colleghi che si perce-

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, sono da attribuire a Irene Stanzione i *paragrafi 1, 3.3, 3.4., 4.2*; a Ilaria Bortolotti i *paragrafi: 2, 3.1, 3.2., 4.1*. Le conclusioni (*par. 5*) sono state scritte da entrambe le autrici.

piscono non supportivi. In particolare, il mancato riconoscimento del ruolo di docente di sostegno impedisce la realizzazione e la sperimentazione delle pratiche inclusive, benché queste facciano parte del bagaglio di competenze del docente.

KEYWORDS

Teachers, Work-related stress, Stressors, Inclusive teaching practices, Pre-service teacher training

Docenti, Stress lavoro correlato, Fattori di stress, Pratiche didattiche inclusive, TFA

1. Introduzione

Un sistema d'istruzione di qualità, per valutarsi e migliorare, considera accanto agli indicatori di apprendimento anche gli elementi di contesto che comprendono il benessere e il disagio di tutti gli attori della scuola, insegnanti e studenti (Guiglielmi & Fraccaroli, 2016). Per tale ragione, le stesse rilevazioni nazionali e internazionali verificano - congiuntamente agli apprendimenti - gli indicatori di benessere che, direttamente o indirettamente, influenzano i fattori di successo scolastico e da questi vengono influenzati (OECD, 2019b; 2020). Da ciò deriva un incremento degli studi che hanno indagato, a diversi livelli, i principali fattori di stress della professione insegnante.

A livello internazionale si può far riferimento ai diversi rapporti dell'OCSE: dall'indagine TALIS (2019a), che approfondisce, tra gli aspetti salienti dell'attività professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, anche il clima scolastico, la soddisfazione sul lavoro e l'autoefficacia percepita degli insegnanti, al più recente rapporto sulla identità professionale dei docenti (*Teacher Professional Identity - TPI*) (Suarez & McGrath, 2022) in cui rientrano anche i fattori di stress e benessere nel luogo di lavoro. Inoltre, l'OCSE ha pubblicato nel 2020 un rapporto interamente dedicato al tema, considerando il benessere degli insegnanti lungo quattro dimensioni (fisico e mentale, cognitivo, soggettivo, sociale) e indagando congiuntamente le condizioni di lavoro sia a livello di sistema che di contesto.

A livello europeo il recente rapporto Eurydice (2022) dal titolo "Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere" è dedicato alla figura del docente in chiave comparata europea e, concentrandosi sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, confronta i dati basati sulla normativa nazionale con i dati tratti dall'indagine internazionale TALIS 2018 dell'OCSE. Il Rapporto ha evidenziato come il 50% degli insegnanti in Europa sperimenti stress sul lavoro e come sia fondamentale il ruolo moderatore del contesto scolastico, in quanto un clima collaborativo rende i livelli di stress più accettabili e il senso di autoefficacia dei docenti più elevato, con ricadute positive sulla motivazione degli studenti.

A livello nazionale non emergono indagini sistematiche e complete sul benessere dei docenti.

I lavori che cercano di inquadrare la problematica sono di diverso carattere disciplinare, e ne indagano solo alcuni aspetti: i diversi contributi della medicina del lavoro si focalizzano sul tema del *burn-out*, *sindrome cronica da SLC* (Chirico & Ferrari, 2020); alcuni studi comparativi della sociologia dell'educazione inquadrano punti di forza e di debolezza del complesso tema dell'efficacia degli inse-

gnanti (Argentin, 2018); gli studi correlazionali in ambito psicologico (nella cornice della psicologia positiva, del lavoro e delle organizzazioni) cercano di inquadrare i fattori di protezione e di rischio Stress Lavoro Correlato.

La ricerca educativa si inserisce in questo quadro epistemico fornendo un valido contributo: è possibile, infatti, indagare non solo le principali cause di Stress Lavoro Correlato dipendenti dal peculiare contesto di lavoro che è la scuola, ma anche la loro relazione con le pratiche didattiche. Una visione unica, dunque, che consente non solo di osservare le pratiche come fattore di rischio ma anche come fattore di protezione, mantenendo come principio guida il ruolo determinante dell'organizzazione scolastica nell'ostacolare o agevolare le condizioni di benessere e disagio dei lavoratori che vi operano.

Questo studio si inserisce in questo filone, con lo scopo di presentare alcuni dei risultati di un'indagine condotta su un campione di docenti in formazione al termine di un corso del Tirocinio Formativo Attivo sul sostegno (TFA). Lo scopo dell'indagine è quello di approfondire la relazione tra la formazione alla professione insegnante, l'impiego delle tecnologie nella didattica inclusiva e le condizioni di benessere e disagio legate alla professione.

Le ipotesi che si intendono verificare considerano la formazione, nello specifico la formazione al digitale per l'inclusione, come un elemento protettivo per il benessere dei docenti nel contesto di lavoro (OECD, 2019).

In questo contributo ci si soffermerà in particolare sui fattori che i docenti stessi riportano come elementi di gratificazione professionale e di rischio Stress Lavoro Correlato, e gli impatti che rintracciano sull'implementazione di pratiche didattiche inclusive.

2. Insegnanti e Stress Lavoro-Correlato: fattori individuali e di contesto

Lo Stress Lavoro Correlato (SLC) è un rischio psico-sociale che insorge dall'interazione tra il contenuto e il contesto di lavoro nei termini in cui quest'ultimo è stato organizzato, comprese le richieste che vengono poste al lavoratore, le risorse e i bisogni degli individui (European Social Partners, 2004; Chirico & Ferrari, 2020).

In Italia anche il sistema scolastico deve riferirsi al quadro normativo di tutela di salute e sicurezza sul lavoro, descritto nel D.Lgs. 81/2008 e s.m.i. il quale ha individuato lo Stress Lavoro Correlato come rischio oggetto di valutazione e gestione secondo l'Accordo Quadro Europeo del 2004 (INAIL, 2017).

Secondo una definizione classica, lo stress è una «risposta aspecifica dell'organismo per ogni richiesta effettuata su di esso dall'ambiente esterno» (Selye, 1973).

Lo stress di per sé non ha connotazione negativa, in quanto è una risposta fisiologica adattativa dell'individuo che risponde alle sollecitazioni dell'ambiente, denominate *stressor* [*General Adaptation Syndrome*] (Selye, 1957). L'individuo può quindi far fronte alle richieste di adattamento sia con esperienze piacevoli (*eustress*) che saranno fonte di benessere, sia con esperienze spiacevoli (*distress*) che saranno causa di malessere.

Le sollecitazioni dell'ambiente causano delle condizioni di rischio quando si presenta uno squilibrio tra richieste e risorse, cioè quando l'individuo non riesce più a risponderci in forma funzionale (Avallone, 2021).

L'interazione dell'individuo con il contesto di lavoro fa sì che lo SLC non sia solo un fenomeno individuale ma sintomo di dinamiche disfunzionali che riguardano l'intera organizzazione (Borgogni & Consiglio, 2005). Lo stesso Ministero

della Salute all'interno del Piano Nazionale della Prevenzione 2014-2018 ha sottolineato come lo SLC sia interconnesso a condizioni organizzative.

Tra i fattori di rischio si ritrovano, quindi, due categorie principali tra loro correlate, che riguardano da una parte i fattori sociali e individuali del singolo e, dall'altra, i fattori legati all'organizzazione. Questi ultimi, considerati come «cause oggettive» (Maslach & Leiter, 2000) si dettagliano nel carico di lavoro, nell'autonomia, nella gratificazione, nel senso di appartenenza all'organizzazione, nell'equità del trattamento e, infine, nei valori.

In riferimento alla specifica categoria degli insegnanti, coerentemente con quanto riportato finora, i potenziali fattori di rischio legati allo stress sono stati raggruppati in tre macrocategorie (Chirico & Ferrari, 2020):

1. di tipo lavorativo, che riguardano gli aspetti organizzativi del lavoro e, chiamano in causa l'ambiente, i carichi di lavoro, i ritmi, la corrispondenza tra competenze e richieste, il ruolo lavorativo all'interno dell'organizzazione, l'autonomia nel prendere decisioni, il controllo sul proprio operato, il senso di comunità e le relazioni con i colleghi e con gli alunni.
2. di tipo individuale, che concernono caratteristiche come i tratti di personalità, il genere, l'età, lo status socioeconomico e così via.
3. di tipo socioculturale, che si riferiscono ai valori e ai disvalori specifici delle varie culture in relazione alla professione, ma anche all'insieme di norme e strumenti che ne regolano la trasformazione.

Lo SLC porta con sé delle ripercussioni sul piano individuale (disturbi fisiologici e alterazioni sul piano comportamentale e psicologico) e organizzativo (assenteismo, abbassamento della prestazione) che se non affrontate adeguatamente, possono sfociare nel già citato *burn-out* (Baiocco et al., 2004; Chirico & Ferrari, 2020).

La tutela delle condizioni di benessere dei docenti è una responsabilità dell'organizzazione e allo stesso tempo una risorsa per la scuola stessa. Sebbene gli studi sul tema mostrino come siano i fattori di contesto ad avere un'azione maggiormente protettiva nei confronti dello SLC e, in particolare, il sostegno dei colleghi (Brouwers et al., 2011) e l'identificazione con la propria organizzazione (Ashforth & Mael, 1989), a livello istituzionale ci si sofferma spesso solo sulla componente individuale dello SLC, cioè l'abbassamento delle condizioni di benessere e salute mentale. Tuttavia, anche gli studi più recenti su campioni italiani mostrano come sia forte ed evidente l'impatto dei fattori contestuali e organizzativi sul benessere e il *burnout* degli insegnanti (Castelli et al. 2017; Parrello et al. 2019).

Questi risultati riportati in letteratura sono particolarmente interessanti per lo studio presentato in questo contributo.

L'obiettivo è, infatti, indagare e analizzare le principali cause di SLC e le relative implicazioni sulla didattica esperite e riportate da un gruppo di docenti specializzandi per ricoprire il ruolo di insegnante di sostegno - neoassunti o supplenti - che hanno appena concluso, nel percorso del TFA, il corso "TIC per la didattica speciale".

Dal punto di vista pedagogico risulta, infatti, fondamentale studiare non solo le condizioni di contesto che portano allo SLC ma anche le sue ricadute sulla pratica didattica e, nell'ambito dell'educazione speciale, i conseguenti elementi ostacolanti o, al contrario, i fattori agevolanti l'implementazione di una didattica inclusiva ed efficace.

Sulla base della veloce rassegna teorica presentata emerge la responsabilità

del singolo lavoratore a ricorrere alle proprie risorse individuali per affrontare la realtà lavorativa, ma anche il ruolo cruciale del contesto di lavoro per la promozione di strategie efficaci nell'affrontare lo SLC e le sue conseguenze sulla sfera privata, sociale e professionale.

Il docente, dunque, deve essere messo nelle condizioni - e ha la responsabilità che questo accada - di riuscire a riconoscere con competenza le proprie difficoltà per poterle gestire e risalire a soluzioni efficaci al fine di evitare impatti negativi sulle pratiche didattiche; allo stesso tempo però, l'organizzazione deve fornire un supporto adeguato in relazione alle diverse dimensioni che costituiscono la professionalità dell'insegnante; come noto, quest'ultima subisce una continua complessificazione (Argentin, 2018; Perrello et al. 2019; Petrillo & Donizzetti, 2013) in virtù di un articolato sistema di fattori che interagiscono tra loro e che richiedono responsabilità e competenze non solo sul piano psico-pedagogico, ma anche su quello metodologico-didattico, organizzativo, relazionale e comunicativo, emotivo e culturale (Baldacci, 2017). Per una maggiore chiarezza, le dimensioni individuate possono essere riassunte nelle tre aree di competenze che emergono dalla normativa sul profilo docente (DM 797 del 19 ottobre 2016) relative all'insegnamento (Didattica), alla partecipazione scolastica (Organizzazione), alla propria formazione (Professionalità).

Dalla letteratura e anche dai dati del presente studio, emerge la centralità, nei processi che determinano condizioni di SLC, della dimensione organizzativa, intesa come area della competenza relativa alla partecipazione scolastica che comprende la capacità di collaborare con i colleghi, con il Dirigente e con tutto il personale scolastico.

All'interno degli aspetti didattici, le dimensioni di contesto mantengono un forte impatto nella prospettiva di una concreta realizzazione di pratiche inclusive, innovative e personalizzate.

3. Metodologia

3.1 Il contesto della ricerca

Il disegno di ricerca è stato strutturato all'interno di un Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per l'ottenimento della qualifica di docenti specializzati sul sostegno. Il corso all'interno del quale è stata portata avanti la ricerca, le TIC per la didattica speciale, consta in 75 ore di formazione indiretta dedicate alle TIC come strumento poliedrico con molteplici usi e finalità didattiche, prima fra tutte quella di migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali.

Al termine del corso di formazione, ai partecipanti sono stati somministrati un questionario strutturato e un'auto intervista in formato digitale con l'obiettivo di indagare, oltre ad alcune caratteristiche dei docenti, diverse dimensioni legate ad aspetti del contesto lavorativo e del benessere nella professione insegnante.

3.2 Il campione

I partecipanti al corso erano 176 insegnanti, di cui 163 donne e 13 uomini. L'11% dei partecipanti ha meno di 30 anni e il 5% più di 51 anni. La maggior parte del campione si concentra tra i 31-40 anni (41%) e i 41-50 anni (43%). Il 29% degli in-

segnanti partecipanti insegna nella scuola dell'infanzia, il 26% nella scuola primaria, il 22% nella scuola secondaria inferiore, il 21% nella scuola secondaria superiore. Il 2% non insegna ancora e non è stato considerato in questa analisi. Tutti i partecipanti hanno frequentato il corso Tic tra giugno e luglio 2021, per un totale di 75 ore. Alle auto-interviste hanno risposto 139 docenti del corso, dunque circa il 79% sul totale dei partecipanti.

3.3 Gli strumenti

La ricerca ha previsto l'utilizzo di due strumenti strutturati, uno quantitativo e uno qualitativo, somministrati ai partecipanti al termine del corso.

Nel primo caso, è stato somministrato, online tramite Modulo Google, un questionario strutturato per indagare la relazione tra gli aspetti di benessere/disagio e la formazione nell'uso delle tecnologie didattiche digitali. I risultati hanno messo in luce come l'uso delle tecnologie nella pratica didattica sia un elemento protettivo per il benessere degli insegnanti nel contesto lavorativo e per l'aumento della percezione di autoefficacia professionale (Di Donato et al., 2021; Stanzone et al., 2022).

Nel secondo caso, è stata proposta ai corsisti un'auto-intervista da registrare in autonomia tramite uno strumento di lavoro digitale collaborativo: la piattaforma didattica di video-discussione *Flipgrid* (Stoszkowski, 2018). L'auto-intervista si compone di otto domande strutturate che accolgono risposte aperte sulle opinioni e percezioni dei rispondenti riguardo a: elementi per la gratificazione sul lavoro; fattori di stress individuali e di contesto e i relativi impatti sulla pratica; elementi centrali per la promozione dell'autonomia nell'insegnamento; strategie adottate per attuare l'inclusione; limiti e risorse nella propria professionalità (Fig. 1).

1. Al termine di questa esperienza di formazione, quali elementi del lavoro credi siano fondamentali per te, per farti sentire appagato e gratificato nella tua professione?
2. Quali elementi, tuoi personali o del contesto lavorativo, ti causano stress, malessere e fatica?
 - a. Come credi che questo possa influenzare le tue pratiche didattiche?
3. L'autonomia degli insegnanti è un fattore importante per promuovere la sperimentazione in classe: quali elementi ritieni indispensabili nella tua professione e di che cosa senti di aver bisogno, affinché questo possa realmente avvenire?
4. Quali pratiche didattiche senti più vicine al tuo stile?
5. Come intendi promuovere l'inclusione a scuola?
6. Quale tua qualità professionale credi ti renda più efficace?
7. Quale limite ritieni di dover superare per diventare un insegnante migliore?

Figura 1. Scaletta auto intervista

Questo contributo si concentra sui risultati delle auto-interviste in relazione alle prime tre domande che indagano gli elementi chiave riportati per sentirsi gratificati sul lavoro, i fattori di stress che si ravvisano nella propria professione e gli impatti che questi ultimi hanno sulle pratiche professionali. Lo scopo è quello di indagare quali elementi del contesto lavorativo sono percepiti come strategici per sentirsi gratificati nella professione e quali sono percepiti come causa di stress,

individuando così quelle condizioni di benessere/disagio che influenzano la pratica didattica - in particolare l'utilizzo delle tecnologie o di pratiche innovative - e anche le modalità secondo cui si palesa questa influenza.

3.4 Metodologia di analisi

Sulle 139 interviste auto-registrate, è stata condotta un'analisi tematica (Braun & Clark, 2006) carta-matita seguendo l'approccio del *framework method* (Gale et al., 2013) basato su una lettura bottom-up delle trascrizioni, che ha portato ad un modello categoriale condiviso dai ricercatori. L'analisi dei dati ha seguito perciò un approccio fondato sulle evidenze attraverso le quali si è risaliti alla struttura categoriale.

All'analisi hanno partecipato quattro ricercatrici, tutte facenti parti del gruppo di ricerca, la cui variabilità dei punti di vista ha permesso un approccio integrato. Prima di procedere con la lettura delle evidenze, sono stati condivisi dei criteri per la definizione delle categorie stabilendo come queste dovessero essere esaustive e non sovrapponibili, cercando di mantenerne il numero più ampio possibile al fine di non rendere complessa l'interpretazione delle risposte; sarebbero inoltre state considerate "categorie atipiche" quando era possibile inserirle in più categorie/sottocategorie e quando le ricercatrici non arrivavano a dividerne l'interpretazione. Le evidenze atipiche, infine, dopo una triangolazione dei punti di vista e un'attenta discussione, sono state incluse nella struttura del modello.

La prima fase di lavoro è stata di tipo individuale: ogni ricercatrice ha letto autonomamente e più volte le risposte delle interviste fino ad arrivare a sviluppare un proprio modello categoriale per ognuna delle otto domande. L'obiettivo di questa prima fase era sviluppare i principali nuclei tematici estesi, al fine di creare una prima struttura, ampia e flessibile, da condividere con il gruppo di lavoro.

In una seconda fase sono stati confrontati i modelli fino ad arrivare a un modello unico condiviso, il quale è stato successivamente testato attraverso l'inserimento delle risposte. Nel confronto si è verificato primariamente che i nuclei tematici individuati dalle singole ricercatrici fossero simili anche se interpretati con diversi punti di vista.

Nella terza fase ogni ricercatrice ha provveduto in autonomia all'inserimento delle risposte all'interno del modello, individuando e appuntando eventuali difficoltà interpretative o un mancato adattamento del modello alle risposte.

In una quarta fase il gruppo si è nuovamente confrontato per un ulteriore aggiustamento del modello categoriale, confrontandosi sulle interpretazioni e sugli aggiustamenti da dover compiere affinché la versione finale fosse il più esaustiva possibile e interpretasse al meglio il ventaglio e le sfumature delle risposte date dagli intervistati. L'analisi delle risposte è stata condotta dai singoli per ciascuna domanda, individuando poi nel gruppo i punti di contatto e di divergenza tra le diverse strutture categoriali e operando un confronto tra i nuclei tematici individuati.

Infine, dopo aver ottenuto una struttura fissa del modello, composto da categorie, sottocategorie, descrizioni ed esempi di evidenze, si è proceduto con la lettura sistematica delle risposte e all'inserimento all'interno del modello per il calcolo delle occorrenze. Questa fase ha previsto la codifica di categorie e sottocategorie attraverso una griglia di calcolo (Microsoft Excel). Le interviste sono state suddivise tra le quattro ricercatrici che hanno proceduto in autonomia, ognuna per la sua parte, all'inserimento delle risposte all'interno della griglia.

Dopo aver raccolto tutte le risposte all'interno delle categorie/sottocategorie, è stata considerata la loro validità interna. Il gruppo di lavoro ha riletto in forma condivisa le risposte contenute all'interno di ogni singola sottocategoria per verificare il grado di coerenza delle evidenze inserite dai diversi ricercatori.

Il modello definito ottenuto nelle prime tre domande¹ è presentato nel paragrafo successivo.

4. Risultati

In questo paragrafo vengono mostrati i risultati ottenuti sia rispetto al modello categoriale sia al conteggio delle occorrenze per ogni categoria e sottocategoria, in riferimento alle prime tre domande dell'intervista riguardanti i fattori di gratificazione e stress nel lavoro e le relative implicazioni per la pratica didattica.

4.1 Elementi di gratificazione professionale

La prima domanda aperta chiedeva di esplicitare gli elementi del lavoro percepiti come fondamentali per sentirsi appagato e gratificato nella professione. Dall'analisi delle risposte sono state isolate le categorie e le relative sottocategorie come mostrato nella tabella seguente (Tab. 1).

Categoria	Sottocategoria	Descrizione
1. CONOSCENZE E COMPETENZE	1a. Metodologiche e psicopedagogiche	L'insieme di conoscenze e competenze legate alla didattica disciplinare, alle metodologie collaborative e inclusive, ma anche a come supportare realmente e al meglio il processo di apprendimento e socializzazione degli studenti
	1b. TIC	La conoscenza teorica di strumenti digitali, hardware e software, in grado di agevolare una pratica didattica realmente centrata sullo studente e l'apprendimento significativo
2. CONDIZIONI DI LAVORO	2a. Successo formativo	L'insieme dei traguardi raggiunti, nel tempo e a fine anno scolastico, dai propri allievi
	2b. Supporto e collaborazione dei colleghi	La possibilità di lavorare in un clima supportivo e collaborativo, con colleghi disponibili non solo al confronto, ma anche alla condivisione di pratiche e strategie da poter mettere in campo in classe
	2c. Riconoscimento del ruolo	Il vedere riconosciuto, in modo esplicito o implicito, il proprio ruolo di insegnante all'interno della classe sia dalle famiglie che dai colleghi, nonché dagli studenti
	2d. Formazione continua	La possibilità di formarsi e aggiornarsi parallelamente all'azione educativa che si opera nella classe, in modo da percepirsi come un professionista efficace

Tabella 1. Categorizzazione prima domanda (Al termine di questa esperienza di formazione, quali elementi del lavoro credi siano fondamentali per te, per farti sentire appagato e gratificato nella tua professione?).

1 Al termine di questa esperienza di formazione, quali elementi del lavoro credi siano fondamentali per te, per farti sentire appagato e gratificato nella tua professione?; Quali elementi, tuoi personali o del contesto lavorativo, ti causano stress, malessere e fatica?; Come credi che questo possa influenzare le tue pratiche didattiche?

La prima categoria fa riferimento al possesso di specifiche conoscenze e competenze come elemento di gratificazione professionale. I docenti hanno riportato come possedere conoscenze specifiche in campo metodologico, didattico, psicopedagogico ma anche relativo in modo esplicito agli strumenti tecnologici, riconosciuti come facilitatori di un apprendimento significativo per tutti gli alunni («ritengo che gli strumenti legati alla tecnologia e applicata alla didattica siano fondamentali per questa professione, per la professione dell'insegnante, per rendere l'apprendimento davvero significativo e soprattutto per far sentire appunto, l'insegnante appagato e gratificato nello svolgimento del proprio lavoro.» F010) contribuisca a un senso di maggiore autoefficacia nel contesto lavorativo e dunque a una maggiore gratificazione («il fatto di avere maggiori conoscenze in più e quindi una maggiore cultura contribuisce a farmi sentire più gratificata in quanto avere conoscenza in più porta sempre ad avere maggiori sicurezze nell'ambito lavorativo e di conseguenza essere più efficace nel lavoro» F013).

Il senso di gratificazione legato alla percezione di possedere adeguate competenze e conoscenze sembra legato al successo formativo, ai processi inclusivi e al bisogno di formazione, sottocategorie appartenenti alle Condizioni di lavoro. I docenti si mostrano gratificati quando riescono, tramite le competenze acquisite, a raggiungere tutti gli studenti toccando il loro successo negli apprendimenti e mettendo in campo una didattica multimodale e inclusiva («Vedere il successo formativo di ogni ragazzo, perché questo vorrebbe dire che sono stato in grado di mettere in pratica una didattica personalizzata, tenendo conto di tutti, di ogni studente, quindi questo mi farebbe sentire molto appagato e contento del mio lavoro» M001). Il bisogno di possedere una "cassetta degli attrezzi" adeguata e aggiornata alla professione, la quale inevitabilmente incontra una varietà di situazioni differenti, si lega al bisogno di formazione. Quest'ultima non solo risulta un elemento di gratificazione professionale («la gratificazione secondo me passa proprio dalla formazione, quindi mi appaga che andrò a insegnare in una comunità educante che spero avrà cognizione del fatto che c'è un professionista che si è formato alla professionalità. Poi passa proprio da questo no? dalla formazione stessa. La gratificazione quindi passa da questo, dall'aver gli strumenti per fare bene il proprio lavoro» F045), ma anche un elemento fondamentale per acquisire sicurezza nella pratica («è la formazione. Sentirmi preparata mi fa sentire più sicura e pronta ad affrontare le varie problematiche» F120). Nella categoria Condizioni di lavoro rientrano anche il Riconoscimento del ruolo e il Supporto e la collaborazione con i colleghi, sottocategoria quest'ultima emersa con molta rilevanza nei fattori di stress, come si potrà osservare nel prossimo paragrafo.

Per Riconoscimento del ruolo si intende sia l'aspetto di professionalità legato in modo particolare alla figura dell'insegnante di sostegno, come si può bene intendere da questo esempio di estratto «la possibilità di sentirmi riconosciuta e come persona e come collega non nella mia figura assistenzialistica quanto piuttosto di figura professionale paritetica assegnata alla classe e non soltanto all'alunno» (F090) sia il riconoscimento da parte di alunni e famiglie del lavoro e dell'impegno con il quale è stato svolto.

Infine, il Supporto dei colleghi come elemento di gratificazione fa riferimento alla percezione del gruppo come fattore di efficacia didattica («Gli elementi fondamentali sono sicuramente il gruppo di lavoro. Lo abbiamo sperimentato anche durante la formazione, quanto sia importante potersi confrontare con le colleghe, condividere le idee e avere degli obiettivi comuni e fare dei progetti condivisi» F067).

La *Figura 2* mostra la distribuzione percentuale delle risposte all'interno di ogni

sottocategoria su un totale di 183 occorrenze. Si nota come la percezione di possedere le conoscenze e le competenze adeguate a una pratica didattica efficace e inclusiva sia la categoria più popolata (43,8%) seguita dalla percezione di aver raggiunto un buon successo formativo con i propri alunni (18,4%).

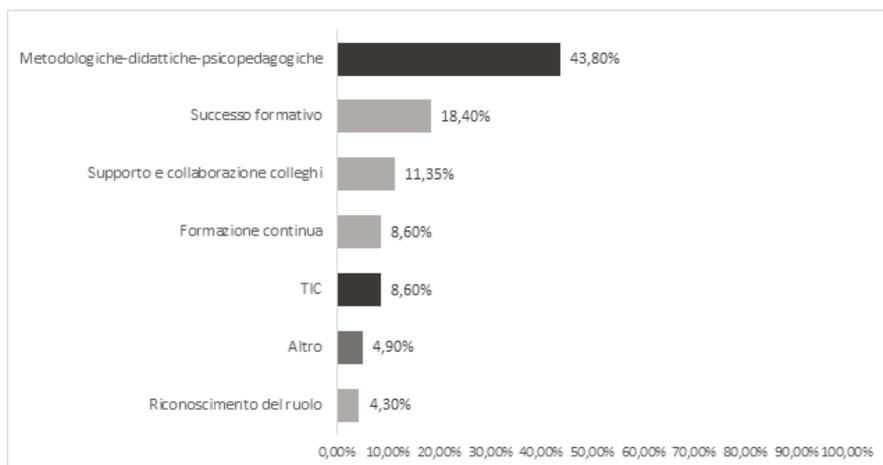


Figura 2. Distribuzione percentuale delle occorrenze per sottocategorie domanda 1.

4.2 Fattori di stress e implicazioni per la pratica didattica

La seconda e la terza domanda, collegate tra loro, chiedevano ai docenti quali elementi, personali o del contesto lavorativo, percepivano come maggiore causa di stress e affaticamento e come ritenessero che questi influenzassero le loro pratiche didattiche. Le categorie e le sottocategorie che sono state isolate sono riportate nelle tabelle 2 e 3. Nella categoria Condizioni di contesto (Tab.2) rientrano tutti i temi legati strettamente all'ambiente lavorativo, sia dal punto di vista organizzativo che relazionale. Nella categoria Condizioni individuali (Tab. 2) sono state isolate invece le sottocategorie inerenti cause e condizioni personali, legate ad aspetti di tratto.

A dominare tra le sottocategorie, nei termini di frequenza nel calcolo delle occorrenze, è la Mancanza di supporto e collaborazione tra i colleghi che racchiude oltre il 40% delle risposte su un totale di 162 occorrenze (Fig. 3). Questa sottocategoria fa riferimento alle diverse sfumature di difficoltà relazionali che si incontrano nel gruppo di lavoro, che spaziano da quelle di tipo conflittuale, comunicativo e organizzativo a una inefficacia didattica negli aspetti di programmazione o azione sinergica nella classe. In particolare, la mancata collaborazione è percepita come conseguenza di una differenza di vedute, spesso immutabile, e di una differente formazione, più o meno aggiornata.

Il mancato supporto dei colleghi, dunque, rappresenta una vastità di situazioni possibili di cui è difficile fornire una descrizione sintetica o esaustiva. I docenti hanno descritto situazioni di conflitto relazionale, competizione, mancata collaborazione o affiatamento fino a ostacoli alla pratica lavorativa dati da una differenza di vedute. Quello che certamente si può affermare è che la relazione sana ed efficace con i colleghi e la percezione del loro supporto - nella programmazione didattica, nella costruzione di un contesto inclusivo, nell'affrontare le difficoltà e le situazioni nuove - è il fattore che questi docenti considerano come più

determinante nella realizzazione di pratiche efficaci e, soprattutto, nella protezione allo sviluppo di SLC. Il dato è interessante in quanto è un elemento interno ai contesti, gestibile e migliorabile se attenzionato e curato tramite strategie efficaci; un esempio possono essere formazioni congiunte a carattere attivo e collaborativo – disciplinari, metodologiche e relazionali – che coinvolgono tutto il corpo docenti operante nel medesimo istituto, al fine di creare una comunità di pratiche in grado di negoziare significati comuni, agire secondo traiettorie coerenti e condivise e supportarsi in autonomia rispetto a tutte le dimensioni proprie della professionalità docente (Annese & Loperfido, 2016; Gentile, 2015; Lakkala e Iilomäki, 2015; Opfer e Pedder, 2011). Questo dato è confermato anche dai risultati emersi dalla terza domanda (Tab. 3 e Fig. 4) nei quali appare come l'inefficacia didattica sia percepita come il risultato di una relazione disfunzionale tra i colleghi («Avendo diciamo delle difficoltà con alcuni colleghi, è difficile poi condurre un buon lavoro anche con i ragazzi, purtroppo» F004).

Un'alta percentuale di risposte (14,8%) viene racchiusa dalla sottocategoria Non riconoscimento del ruolo nella quale sono raccolte le percezioni dei docenti che non si sentono considerati come insegnanti di sostegno e in generale non sentono un giusto apprezzamento della professione. La mancanza di riconoscimento, dunque, non è percepita solo dall'esterno ma dallo stesso contesto scuola e dai colleghi come esplicitato nella risposta di questo partecipante:

«Spesso si trova invece una barriera, un muro con molti colleghi che non riescono ad abbandonare un concetto di didattica che ormai è superato e che non sono disponibili ad aprirsi al nuovo, non sono disponibili a mettersi in gioco e che spesso reputano l'insegnante di sostegno invece che un vero supporto e integrazione della classe, come un collega di serie B da tenere nella sedia accanto al bambino disabile» (M136).

Altri elementi di contesto fonte di SLC fanno riferimento alle eccessive richieste burocratiche alle quali i docenti sono chiamati a far fronte che impediscono uno svolgimento sereno del lavoro, congiuntamente a una organizzazione scolastica inefficace a livello d'Istituto (Richieste burocratiche e organizzazione - 12,3%). Questo spesso si lega a un altro tema emerso come causa di malessere, cioè il Sovraccarico lavorativo (6,2%), il quale fa riferimento alla percezione di essere sommersi da incombenze e richieste di diversa natura alle quali non si riesce a rispondere. Inoltre, la mancata o non adeguata strumentazione per svolgere il proprio lavoro al meglio: «ciò che mi causa malessere o stress a scuola e appunto più la mancanza degli strumenti idonei, la mancanza di materiale e da utilizzare con l'alunno e con la classe» F099 (Affordance - 4,9%).

Un dato interessante è come gli aspetti relazionali con le famiglie e con gli studenti non vengano percepiti come grossa fonte di affaticamento lavorativo. Le difficoltà relazionali con le famiglie sono state registrate solo per il 4% mentre quelle con la classe e gli studenti sono state fatte rientrare nella categoria 'Altro', in quanto solo un numero irrisorio di docenti le ha riportate nelle sue risposte.

All'interno della categoria Condizioni individuali, cioè quei fattori personali vissuti come causa di SLC, rientrano l'Ansia e la percezione di Inefficacia lavorativa. Quest'ultima, che riceve il 5,6% delle occorrenze totali, raccoglie tutte le risposte di coloro che hanno la sensazione di sentirsi inadeguati al compito di docenti sia in senso didattico che relazionale, e dunque di non essere efficaci nella pratica quotidiana. L'Ansia, infine, risulta essere l'emozione maggiormente raccontata nelle interviste dei docenti: questa è frequentemente connessa al senso di inadeguatezza, che la rende spesso costante ed invasiva.

Categoria	Sottocategoria	Descrizione
1. CONDIZIONI DI CONTESTO	1a. Mancanza di supporto e collaborazione tra colleghi	L'impossibilità di trovare nei colleghi operanti nella medesima classe o nell'istituto un valido supporto e una proficua collaborazione nella co-progettazione dell'intervento educativo, nella pratica didattica quotidiana e nell'analisi e riflessione degli eventi all'interno della classe. Spesso vengono riportati atteggiamenti di chiusura/opposizione/denigrazione nei confronti del docente di sostegno
	1b. Relazioni con le famiglie	Il doversi rapportare con famiglie che, percepite come poco rispettose del ruolo per le loro ingerenze, contestano il percorso educativo dello studente in classe, o, al contrario, non si rendono disponibili alla comunicazione
	1c. Non riconoscimento del ruolo	Il mancato coinvolgimento, da parte del corpo docenti, dell'insegnante di sostegno nella progettazione didattica, la reticenza ad accogliere idee e suggerimenti da poter applicare nella pratica didattica quotidiana
	1d. Affordance	L'impossibilità di utilizzare strumenti e spazi in modo funzionale per loro mancanza o per difficoltà oggettive di reperimento e modificazione
	1e. Sovraccarico lavorativo	L'accumularsi di incombenze legate alla professione nel suo aspetto didattico e di programmazione che impediscono di gestire in modo adeguato il tempo all'interno della classe ma anche nella vita privata
	1f. Richieste burocratiche e organizzazione	La presenza di incombenze burocratiche che appesantiscono notevolmente il lavoro del docente, che si aggiungono a problemi comunicativi all'interno dell'organizzazione
	1g. Precariato e riassegnazione	L'impossibilità di mantenere una continuità educativa con i propri studenti e le sinergie create con le famiglie/la classe/i colleghi all'interno del medesimo istituto a causa della riassegnazione annuale cui vanno incontro molti docenti non di ruolo
2. CONDIZIONI INDIVIDUALI	2a. Ansia e insicurezza	Ansie di diversa natura attribuibili alla scarsa esperienza in aula, a caratteristiche di personalità (e quindi presente nella quotidianità dell'individuo), alla impossibilità di poter prevedere cosa accadrà in classe e quindi cosa si riuscirà realmente a compiere nella pratica didattica
	2b. Percezione di inefficacia	La sensazione di non essere adeguati per il ruolo che si andrà a ricoprire/si ricopre in classe sia in termini generali, che relazionali e didattici
3. ALTRO		In questa categoria rientrano alcune risposte che esulano dal sistema individuato, con una frequenza di rilevazione molto bassa. Variano dall'impossibilità di trovare un equilibrio soddisfacente tra vita privata e lavoro, alle difficoltà relazionali con gli studenti, fino a rimandi alla DAD in tempi di pandemia

Tabella 2. Categorizzazione seconda domanda (Quali elementi, tuoi personali o del contesto lavorativo, ti causano stress, malessere e fatica?).

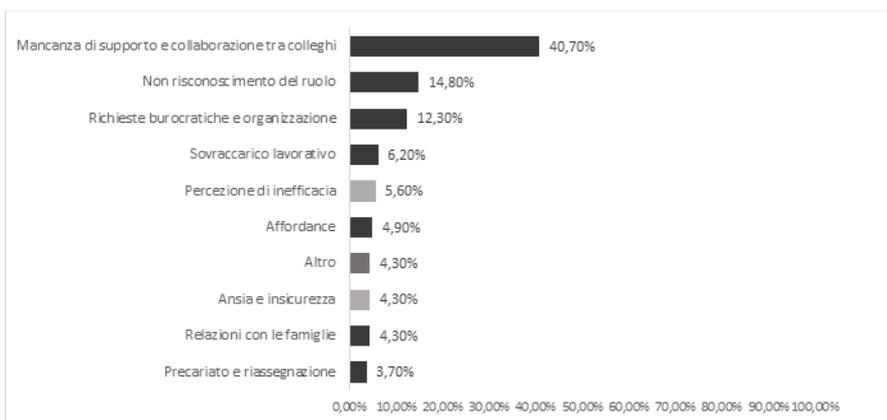


Figura 3. distribuzione percentuale delle occorrenze per sottocategorie domanda 2.

Quasi tutti i docenti intervistati, dopo aver raccontato le principali fonti di stress, hanno anche esplicitato le relative conseguenze, specificando le ricadute sulla pratica e fornendo risposte articolate (79 occorrenze) che comprendono sia il piano personale che quello prettamente didattico.²

Nella categoria Aspetti individuali troviamo due dimensioni: la Perdita di energie e il Malessere fisico che inevitabilmente si riflettono anche sul piano lavorativo. Alcuni docenti riportano, infatti, la perdita di lucidità e un abbassamento delle prestazioni in tutti gli aspetti propri della pratica professionale («Molto spesso arrivo a scuola che sono già stanco. Chiaramente c'è sempre bisogno di dare il 100% perché i ragazzi sono talmente sensibili che sovente mi hanno chiesto il perché fossi triste o il perché fossi un pochino agitato» M136; «la qualità del sonno è peggiorata e questo ha fatto sì che non riposassi bene la notte e di conseguenza fossi molto stanca durante il giorno, rallentando quindi le mie attività» F079).

Le ricadute prettamente professionali dello SLC sono numerose e interconnesse, anche se la maggioranza dei docenti non scende nel dettaglio quando invitato a riflettere su queste ultime: il 30,38% delle risposte afferenti agli Aspetti professionali viene infatti categorizzato come Aspecifico («lo stress, l'agitazione e questo questi tipi di difficoltà vanno ad influenzare le pratiche didattiche» M075). Altra ricaduta con una frequenza considerevole di occorrenze è la Demotivazione (15,19%) verso la professione («incide negativamente sulle pratiche didattiche inibendo il mio spirito d'iniziativa e la voglia di fare» M001)

Non mancano ricadute relative alla relazione con colleghi, che spesso viene complicata dallo stress, come riporta F088 «questo influenzava le mie pratiche didattiche perché mi sentivo in qualche modo sempre un gradino sotto ai miei colleghi» (Ricadute Relazionali, 10,13%), la qualità della relazione, come emerge da alcune risposte, influenza anche le pratiche («un rapporto sereno con i colleghi può influire positivamente sullo svolgimento dell'attività lavorativa.» F101) e per questo viene attivamente ricercato da alcuni («occorre sempre cercare condivisione e rapporti positivi con gli altri.» M163).

2 Il calcolo delle occorrenze risulta più basso rispetto a quello delle domande precedenti perché alcuni docenti non hanno risposto in modo specifico alla domanda 3.

Lo stress incide anche sulla pianificazione e progettazione didattica (Ricadute sulla pianificazione/progettazione didattica, 10,13%) e ne inficia non solo l'attuazione, ma anche l'efficacia, come evidenziato da F077

«Credo che influisca tantissimo sulla didattica, perché lo stress quando è eccessivo non è quel minimo di stress che serve a stimolare il problem solving... quando è eccessivo non fa più vedere le cose con la chiarezza che occorre invece per poi poter prendere delle decisioni o pianificare un lavoro efficace».

Nella categoria Altro sono state inserite le risposte che prendono in considerazione prevalentemente le conseguenze sull'apprendimento degli studenti e la didattica. Queste ultime sembrano non originare dallo stress ma dalle cause dello stesso, precedentemente rilevate (Tab.2).

Risulta interessante riportare le sottocategorie per poter contestualizzare e identificare l'origine, diversa dal puro SLC, dell'impossibilità di attuare pratiche didattiche inclusive ed efficaci. I docenti rilevano come difficoltà relazionali con i colleghi li portino a problematiche generali anche con i loro studenti, come riportato dalla docente F127 «È difficile lavorare all'interno di una classe dove senti questo tipo di astio, però io non mi sono mai persa d'animo. Non giova a nessuno, anzi peggiora le cose e peggiora anche la didattica.» (Ricadute sull'apprendimento e sull'inclusione degli studenti, 15,19%), anche se queste criticità li portano spesso ad adoperarsi per evitare che questo accada («Non mi farò di certo influenzare dai dalle difficoltà dei rapporti di colleganza e farò di tutto perché non si verifichi.» M50)

Rimane imputabile alle difficoltà relazionali con il resto del corpo docenti anche l'evitare di sperimentare nuovi metodi e strumenti che pure si riterrebbero utili per la classe e gli studenti (Ricadute sulla sperimentazione didattica, 6,33%), nonché ad evitare di operare scelte più vicine alla loro formazione e al loro modo di vedere la didattica (Ricadute sull'autonomia in classe, 5,06%).

Categoria	Sottocategoria	Descrizione
1. ASPETTI INDIVIDUALI	1a. Malessere fisico	Viene riportato un generale malessere fisico, senza ulteriori specifiche
	1b. Perdita di energie	Il docente lamenta un generale abbassamento delle energie individuali
2. ASPETTI PROFESSIONALI	2a. Aspecifico	Vengono esplicitate generali conseguenze negative sulla professione, senza dettagliarle
	2b. Ricadute relazionali	Lo stress influisce sulle relazioni che il docente ha con i colleghi, rendendole difficoltose o poco funzionali; le conseguenze non sono necessariamente negative, ma viene riportata anche una spinta a curare maggiormente le relazioni con gli altri in modo da non provocare o mitigare le tensioni
	2d. Ricadute sulla pianificazione/progettazione didattica	Lo stress impedisce al docente di pianificare in maniera coerente e dettagliata la propria azione didattica o, nei casi in cui la pianificazione sia già avvenuta, rende difficoltoso raggiungere gli obiettivi prefissati
	2e. Demotivazione	La perdita di interesse e motivazione nello svolgere la propria professione

3. ALTRO	3a. Ricadute sull'apprendimento e sull'inclusione degli studenti	Le cause di SLC (mostrate nella Tab. 2) inibiscono il processo di apprendimento degli alunni e la loro inclusione nel gruppo classe; come per le ricadute relazionali però, le conseguenze inserite in questa categoria non sono sempre negative, ma rappresentano una tensione del docente ad innescare processi virtuosi di cambiamento, in modo che gli studenti possano apprendere e sentirsi inclusi nonostante le difficoltà
	3a. Ricadute sull'autonomia in classe	I docenti rilevano come alcune delle cause di SLC (mostrate nella Tab. 2) influiscano sulle pratiche didattiche, inibendo la possibilità di avvalersi in classe di metodologie e strumenti egosintonici e utili al proprio modo di fare didattica
	3b. Ricadute sulla sperimentazione didattica	Alcune delle cause di SLC (mostrate nella Tab. 2) inibiscono la sperimentazione in classe di metodologie in grado di supportare i processi di apprendimento e l'inclusività

Tabella 3. Categorizzazione terza domanda (Come credi che questo possa influenzare le tue pratiche didattiche?).

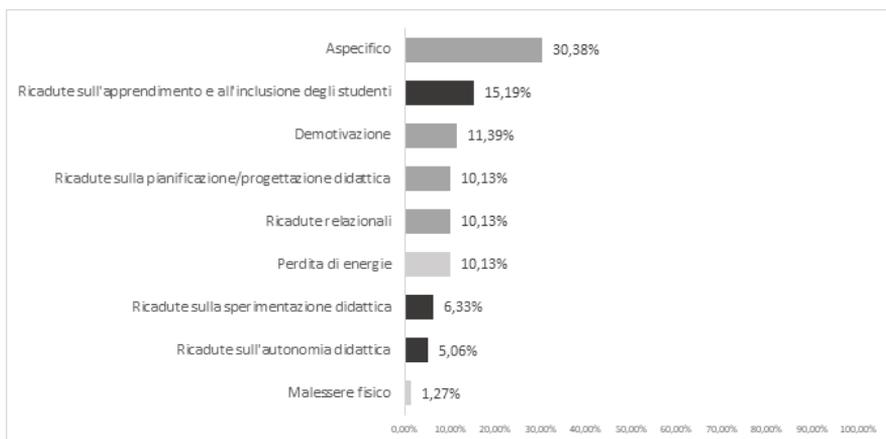


Figura 4. Distribuzione percentuale delle occorrenze per sottocategorie domanda 3.

5. Conclusioni

Lo studio permette di ricavare importanti informazioni rispetto al tema dello SLC in relazione alle sue cause contestuali e alle sue ricadute sulla pratica didattica inclusiva.

Comprendere questi aspetti considerandoli come un *unicum* ci permette di aggiungere un tassello alla letteratura sul tema, spesso troppo focalizzata sulla componente individuale dello SLC.

Dalle interviste emerge chiaramente come lo stress sia causato da fattori legati all'organizzazione, con una preponderanza della dimensione relazionale tra il docente e i suoi colleghi, troppo spesso percepiti come distanti se non addirittura

ostili; a ciò si aggiunge il valore protettivo che assume l'insieme di competenze e conoscenze del singolo docente, in grado di incrementare il senso di autoefficacia personale.

La formazione si configura come uno strumento in grado di agire sulla dimensione di conoscenze e competenze e sulla sfera relazionale.

Percorsi formativi caratterizzati da una forte componente collegiale e collaborativa, in cui i docenti sono messi nella condizione di condividere e di co-costruire attivamente un contesto culturale e di pratiche, potrebbero essere strumenti funzionali per rispondere ad un duplice bisogno: mitigare i fattori di stress e incrementare i fattori di gratificazione professionale.

Di conseguenza, ci si aspetta che questo possa avere delle conseguenze indirette anche sull'implementazione in classe di metodologie e strategie innovative e realmente inclusive. Infatti, affinché questo possa avvenire, occorre avere una visione olistica del contesto lavorativo, che si traduce nella sua considerazione come organizzazione e come contesto culturale e valoriale.

Rispetto al primo punto, questo implica considerare sia gli aspetti relazionali, che vanno dal supporto del dirigente a quello dei colleghi, sia gli aspetti legati al processo di lavoro, con un'attenta suddivisione di compiti e ruoli, un sistema efficace di comunicazione interna, ma anche una adeguata strumentazione per la reale messa in pratica di una didattica efficace ed inclusiva.

Rispetto al secondo punto, risulta chiaro dai dati come l'impossibilità di trovare nei colleghi operanti nella medesima classe o nell'istituto un valido supporto e una proficua collaborazione nella co-progettazione dell'intervento educativo sia la maggior causa percepita di stress. Per rispondere a questa esigenza immaginiamo che la co-costruzione di una cornice di valori comuni passi per una formazione congiunta di qualità, che rispetti le caratteristiche esplicitate in precedenza (Annese & Loperfido, 2016; Gentile, 2015; Lakkala e Ilomäki, 2015; Opfer e Pedder, 2011).

I limiti di questo studio riguardano l'impossibilità di isolare i fattori individuati al netto di caratteristiche individuali e professionali (come l'età, l'anzianità di servizio, etc.); inoltre, i dati raccolti intorno alla seconda e alla terza domanda, a causa di un ridotto numero di rispondenti, non permettono di creare relazioni tra le cause specifiche dello stress e le loro conseguenze.

In futuro, si prevede di estendere lo studio ad altri contesti in modo da coinvolgere un numero più ampio di partecipanti e poter dunque isolare alcune variabili di tipo sociodemografico.

Dallo studio qualitativo sarà possibile pensare anche a una somministrazione quantitativa di strumenti specifici identificati sulla base delle dimensioni emerse che permetteranno di operare delle analisi statistiche di mediazione e moderazione su quei fattori, ad esempio la formazione, individuati come strategici.

Riferimenti bibliografici

- Annese, S., & Loperfido, F. F. (2016). La dimensione collaborativa tra partecipazione e apprendimento nella formazione degli insegnanti. *Form@re*, 16(2). <http://dx.doi.org/10.13128/formare-1820>
- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20–39.

- Avallone, F. (2021). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali*. Carocci.
- Baiocco, R., Crea, G., Laghi, F., & Provenzano, L. (2004). *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto. La sindrome del burnout negli operatori sociali, medici, infermieri, psicologi e religiosi*. Erickson.
- Baldacci, M. (2017). La "nuova" formazione dei docenti. In G. Domenici (Ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 322–326). Armando Editore.
- Borgogni, L., & Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23–57.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brouwers, A., Tomic, W., and Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Eur. J. Psychol.* 7(1), 17–39. <https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103>
- Castelli, L., Crescentini, A., & Marcionetti, J. (2017). *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2020). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Edizioni FS.
- Di Donato, D., Stanzone, I., Cecalupo, M., & Bortolotti, I. (2021). Digital training in the teaching profession and well-being at work: which elements and which relationships?. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 5481–5486). IATED.
- European Social Partners (2004). *European Framework Agreement on work-related Stress*. UNICE, UEAPME, CEEP. Retrieved September 30, 2022, from <http://erc-online.eu/wp-content/uploads/2014/04/2005-00679-EN.pdf>
- Eurydice (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*. INDIRE – Unità italiana di Eurydice. Retrieved September 30, 2022, from https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2022/04/QUADERNO_EURYDICE_51_insegnanti.pdf
- Gale, N. K., Heath G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Gentile, M. (2015). La formazione in servizio: un modello a due livelli. Il caso del CESEDI di Torino. *RICERCAZIONE*, 7(2), 233–252. Retrieved September 30, 2022, from <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/20/49>
- Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2016). *Stress a scuola: 12 interventi per insegnanti e dirigenti*. Il Mulino.
- INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro-correlato*. Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro e ambientale https://www.inail.it/cs/internet/docs/alg-pubbl-la-metodologia-per-la-valutazione-e-gestione_6443112509962.pdf
- Lakkala, M., & Iloäki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education*, 90, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.001>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Erickson.
- OECD (2019a) *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <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. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., & Castelli, L. (2019). School burnout, relational, and organizational factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.-2019.01695>
- Petrillo, G., & Donizetti, A.R. (2013). Burnout degli insegnanti: il ruolo protettivo dei fattori contestuali e delle percezioni riferite all'efficacia scolastica e alle risorse del territorio. *Psicologia della Salute*, 2, 96-119. <http://dx.doi.org/10.3280/PDS2013-002007>

- Selye, H. (1957). *Stress*. Edizioni Scientifiche Einaudi.
- 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 catatoxic hormones. *American Scientist*, 61(6), 692–699. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.jstor.org/stable/27844072>.
- Stanzione, I., Bortolotti, I., Cecalupo, M., & Di Donato, D. (2022). The role of ICT for Special Education training on individual resources and attitudes towards the work of Italian teachers. In *INTED2022 Proceedings* (pp. 5313–5318). IATED.
- Stoszkowski, J. R. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2), 786. <http://dx.doi.org/10.21100/compass.v11i2.786>
- Suarez, V. & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers N° 267. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>