Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale
Sezione di Pedagogia

XXVIII Ciclo

Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti

Dottoranda: Monica Bianchi
Docente Tutor: Prof.ssa Bianca Spadolini
Docente co-Tutor: Prof.ssa Anna Maria Ciraci

Anno Accademico 2014/2015

Indice

Introduzione pp. 5-8

Parte I - Il quadro teorico pp. 9-142

Capitolo 1 Le teorie pedagogiche pp. 9-48

1.1 La narrativa sugli insegnanti pp. 9-17

1.2 Perché motivare gli insegnanti pp. 17-23

1.3 La relazione educativa: mediazione e fantasmatica pp. 23-28

1.4 M. Buber pp. 28-31

1.5 G. Corallo pp. 32-37

1.6 W. Brezinka pp. 37-40

1.7 J. Dewey pp. 41-45

1.8 Riflessioni pp. 45-48

Capitolo 2 Le teorie sociologiche pp. 49-93

2.1 Sociologia generale e sociologia dell'educazione pp. 49-50

2.2 Le teorie classiche pp. 51-58

2.2.1 E. Durkheim pp. 51-52

2.2.2 M. Weber pp. 52

2.2.3 T. Parsons pp. 52-53

2.2.4 N. Luhmann pp. 54-55

2.2.5 Il Capitale umano pp. 56-57

2.2.6 R. Collins pp. 57-58

2.3 Le indagini sociologiche sugli insegnanti pp. 58-92

2.3.1 *Le vestali della classe media* pp. 63-65

2.3.2 Il dibattito mondiale sulla qualità dell'istruzione pp. 65-68

2.3.3 *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?* pp. 68-72

2.3.4 *Teachers Matter* pp. 72-76

2.3.5 *Rapporto sulla scuola in Italia* pp. 76-83

2.3.6 *La scuola vista dai giovani adulti* pp. 83-84

2.3.7 Le indagini dell'Istituto Iard pp. 84-89

2.3.8 *Talis* pp. 89-92

2.4 Riflessioni pp. 92

Capitolo 3 Le teorie psicologiche pp. 94-142
3.1 Che cos'è la motivazione? pp. 94-107
3.2 Le componenti della motivazione pp. 107-120
3.2.1 Bisogni, pulsioni, istinti e ormoni pp. 108-109
3.2.2 Motivazioni primarie e secondarie, esplicite ed implicite pp. 110
3.2.3 Motivazione intrinseca ed estrinseca pp. 110-111
3.2.4 Attività e risultato pp. 111
3.2.5 Motivi pp. 111-112
3.2.6 Emozioni pp. 112-120
3.3 L'organizzazione dell'ambiente di lavoro pp. 120-129
3.4 Soddisfazione e insoddisfazione professionale pp. 129-131
3.5 Stress e burnout pp. 131-142
3.6 Riflessioni pp. 142

Parte II – La ricerca empirica pp. 143-246
Capitolo 4 Il progetto di ricerca pp. 143-169
4.1 Il problema evidenziato e gli obiettivi pp. 143-144
4.2 Le ragioni della scelta metodologica qualitativa pp. 144-150
4.2.1 I paradigmi della ricerca scientifica pp. 145-150
4.2.1.1 Il paradigma positivista pp. 146
4.2.1.2 Il paradigma interpretativo pp. 146-148
4.2.1.3 Il dibattito pp. 148-150
4.3 Il campione pp. 150-156
4.4 Gli strumenti di rilevazione dei dati pp. 156-168
4.4.1 L'intervista individuale semi-strutturata pp. 158-163
4.4.2 Il Focus Group pp. 164-168
4.5 Riflessioni pp. 168

Capitolo 5 L'analisi e l'interpretazione dei dati pp. 170-246
5.1 La metodologia di analisi pp. 170-179

5.2 L'analisi dei dati pp. 179-246
5.2.1 Le opinioni degli insegnanti pp. 182-237
5.2.1.1 Le cause di demotivazione pp. 182-213
5.2.1.2 Le cause di motivazione pp. 213-231
5.2.1.3 Le proposte per incentivare la motivazione pp. 232-237
5.2.2 Le opinioni dei Dirigenti scolastici pp. 238-246
5.2.2.1 Le proposte per incentivare la motivazione pp. 238-246

Considerazioni conclusive pp. 247-250
Bibliografia pp. 251-265

Introduzione

L'interesse per lo studio della motivazione professionale degli insegnanti è sorto dalla mia pluriennale esperienza di docente di Scuola Primaria statale, durante la quale ho vissuto personalmente periodi di cambiamento in questa dimensione. Nella ricerca delle ragioni di tali variazioni, sono emerse alcune domande: quali sono le cause della perdita di entusiasmo e di motivazione professionale? Come è possibile recuperare ed incentivare entrambi? Lavorando in diverse scuole e parlando spesso con molti colleghi, ho constatato che questa problematica è comune a tanti insegnanti.

Da una prima ricognizione della letteratura scientifica di riferimento, ho riscontrato alcune informazioni che sono state decisive nel delineare la mia prospettiva di ricerca. Innanzi tutto la motivazione è oggetto di studio delle Scienze dell'Educazione già da molto tempo e alcuni studiosi sottolineano la necessità di sviluppare ulteriori ricerche e riflessioni in prospettiva pedagogica. Le indagini sociologiche hanno esaminato soprattutto le motivazioni al momento della scelta iniziale della professione, confrontandole poi a distanza di tempo con il livello di soddisfazione e la conferma della scelta lavorativa. Mancano però approfondimenti sulla motivazione professionale in servizio, intesa come quella spinta ad agire con entusiasmo, perseveranza e passione nonostante tutte le difficoltà incontrate, frustrazioni incluse. Dal punto di vista psicologico, la motivazione è stata oggetto di interesse inizialmente nell'ambito degli studi sulla personalità, poi con il tempo si è delineata una branca specificatamente dedicata. In questo ambito sono disponibili molti studi, ricerche e teorie che hanno permesso di conoscerla approfonditamente.

Nell'intraprendere il lavoro di progettazione, mi sono posta altre domande: questa ricerca perché può essere utile? Dalle indagini sociologiche nazionali e internazionali risulta che la maggioranza degli insegnanti si dichiara fortemente motivato e soddisfatto del proprio lavoro, tuttavia esiste una percentuale di docenti che accusano demotivazione, frustrazione, insoddisfazione e tra questi alcuni abbandonano la professione prima del pensionamento e in alcuni casi persino a pochi anni dall'ingresso nella professione. Poiché ogni singolo docente ha la responsabilità educativa di un consistente gruppo di studenti, per diversi anni, quali sono le conseguenze del lavorare scarsamente o per nulla motivati? Le ricerche hanno evidenziato che esiste una

correlazione tra la motivazione degli insegnanti e i risultati degli apprendimenti degli studenti. Quindi, conoscere meglio questa dimensione potrebbe aiutare ad elaborare delle strategie per prevenire gli effetti nefasti che una sua carenza provocherebbe.

Che cosa significa per gli insegnanti la motivazione professionale? Dalle indagini risulta che per la maggioranza la motivazione principale è la relazione educativa con gli alunni, prima fonte di gratificazione e soddisfazione professionale, perché correlata alla funzione più importante, quella di formare le nuove generazioni. Essa è anche il primo canale di *feedback* sul loro operato. Tuttavia, i docenti lamentano la difficoltà a potersi dedicare soprattutto a questa funzione, perché distolti da numerose altre richieste, spesso di tipo burocratico. E' emerso anche che non esiste una concezione univoca di motivazione valida per tutti gli insegnanti. Quali sono le cause di demotivazione professionale? Sono stati ben focalizzati i fattori che influiscono negativamente sulla motivazione dei docenti e persino su quella dei più capaci e motivati fin dalla scelta iniziale della professione, che nel corso del tempo accusano demotivazione. Allora, che cosa è stato fatto finora per migliorare le loro condizioni di lavoro? Purtroppo, nonostante gli studi e le evidenze empiriche disponibili, risultano ancora pochi interventi mirati in questo senso. Che cosa pensano gli insegnanti, si potrebbe o si dovrebbe fare per incentivare la loro motivazione? Essendo gli insegnanti i professionisti della scuola, sono quelli che meglio conoscono le dinamiche che in essa si svolgono e quindi hanno certamente maturato delle opinioni e convinzioni sulle possibili condizioni che influiscono positivamente sulla motivazione professionale.

Questi sono alcuni degli interrogativi e dei presupposti concettuali che hanno guidato la riflessione sulle scelte operative necessarie per delineare il progetto di ricerca scientifico. Ho ritenuto importante partire dal pensiero degli insegnanti, in quanto impegnati quotidianamente in prima linea sul complesso fronte educativo, in cui sperimentano i loro bisogni emotivi personali e professionali. Poiché gli obiettivi dell'indagine vertono sulla conoscenza e la comprensione del vissuto dei soggetti, delle loro opinioni e motivazioni, dei significati che attribuiscono ai loro comportamenti e ai contesti in cui lavorano, si è optato per un approccio di ricerca di tipo qualitativo.

Riguardo alle finalità e all'utilità di questo studio, ho trovato infine la mia risposta in questa affermazione: "Il punto di partenza della ricerca in educazione […] è la volontà di comprendere i fenomeni educativi al fine di assumere decisioni educative

che abbiano, in senso lato, maggiori probabilità di essere efficaci" (Lucisano, Salerni, 2012, p. 18). Rispondere ai bisogni professionali dei docenti per migliorare la qualità del loro lavoro e benessere negli ambienti scolastici, significa avere a cuore chi in realtà ne trae il maggiore beneficio e cioè i bambini, gli adolescenti e i giovani di oggi, futuri uomini e donne, cittadini e insegnanti di domani.

Condividendo l'affermazione di L. Ricolfi secondo cui "la qualità di una ricerca dipende dalla capacità di prendere le decisioni giuste […] in tutti gli snodi fondamentali del processo di ricerca" (2001, p. 13) e che tale capacità dipende dallo studio accurato ed approfondito delle teorie, dall'esperienza maturata sul campo accompagnata dalla padronanza delle procedure metodologiche e delle tecniche di indagine, spero di aver fatto delle buone scelte, nonostante gli inevitabili errori commessi sia per la mancanza di esperienza, sia per l'imprescindibile fattore umano che mi determina come aspirante dottore di ricerca. Consapevole che "Per imparare a usare le procedure statistiche standard possono bastare pochi mesi, ma per diventare capaci di muoversi con competenza dentro un processo di ricerca possono occorrere molti anni" (Ricolfi, 2001, p. 13), spero che l'impegno profuso abbia portato ad un risultato apprezzabile dal punto di vista della qualità del lavoro e utile dal punto di vista del progresso della conoscenza. Con questo atteggiamento, la presente ricerca vuole collocarsi in coda a tutte quelle già svolte in questo ambito, avvalendosi dei preziosi contributi della pedagogia, sociologia e psicologia, perché un quadro multi-prospettico consente di dare un fondamento scientifico più accreditato ed una visuale più completa dell'oggetto di studio selezionato.

L'Indice della tesi presenta il percorso di studio ed elaborazione seguito per giungere all'analisi ed interpretazione dei dati rilevati nel corso dell'indagine empirica. Questo percorso è scaturito da un susseguirsi di fasi, anche concomitanti, di studio, azione e riflessione che hanno comportato inevitabilmente delle scelte operative, data la mole della letteratura di riferimento e dei dati raccolti, esplicitate nei vari capitoli. In particolare, il lavoro è stato organizzato in due parti, distinte ma connesse tra loro: la *prima parte* è dedicata al quadro di riferimento teorico, in cui sono resi espliciti gli assunti di fondo, ovvero i paradigmi interpretativi che sono alla base dell'impostazione e dello svolgimento della ricerca stessa, ed è suddivisa in tre capitoli:

- nel Capitolo 1 si pondera una parte della letteratura pedagogica che ha enfatizzato le motivazioni degli insegnanti. Partendo da alcune opere di narrativa italiana, scritte anche dagli stessi insegnanti per raccontare le loro condizioni di lavoro, si prosegue poi con la riflessione su alcuni aspetti della relazione educativa e sul pensiero di alcuni pedagogisti che hanno sottolineato l'importanza di questa relazione e delle caratteristiche personali dell'educatore che la costruisce.
- Il Capitolo 2 è dedicato ad una sintetica analisi di alcune teorie sociologiche classiche e in particolare alla sociologia dell'educazione che da esse trae nutrimento, perché aiutano a leggere e comprendere le problematiche che affliggono la categoria docente, emerse grazie alle indagini sociologiche svolte a livello nazionale e internazionale, anch'esse esaminate in questo secondo capitolo.
- Il Capitolo 3 è l'esito di una concisa elaborazione di alcune tra le principali teorie psicologiche sulla motivazione e analisi di alcuni fattori implicati nel processo motivazionale, necessarie per comprendere approfonditamente il fenomeno oggetto di indagine e la lettura interpretativa dei dati ricavati nel corso della ricerca empirica.

La *seconda parte* del lavoro dà conto dell'indagine sul campo:
- Nel Capitolo 4 vengono descritti il problema, gli obiettivi, lo scenario di riferimento, la metodologia di indagine scelta e gli strumenti di rilevazione utilizzati.
- Nel Capitolo 5 si descrivono il metodo di analisi e il procedimento attuato, per concludere con l'effettiva analisi e interpretazione dei dati.

Seguono le Considerazioni conclusive e la Bibliografia.

Parte I – Il quadro teorico

Capitolo 1
Le teorie pedagogiche

1.1 La narrativa sugli insegnanti

Questa tesi inizia con una riflessione in prospettiva pedagogica, perché la pedagogia è chiamata in causa ogni qualvolta si studiano l'uomo e l'educazione. Dovendo selezionare la letteratura di riferimento, ho scelto di avvalermi di alcuni studi su quella parte della letteratura italiana che, raccontando i vissuti all'interno della scuola, ha enfatizzato l'importanza della motivazione dei docenti.

In Italia, tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo, la letteratura e in particolare quella interessata al mondo della scuola, ha registrato un forte incremento della narrativa sulla figura dell'insegnante, anche se già dalla fine del XIX secolo esistevano molte storie di maestri e di scuola raccontate dalla penna di grandi scrittori. Di nuovo in questo periodo c'è che sono gli stessi insegnanti a raccontare le loro condizioni di lavoro quotidiano, evidenziandone le criticità: le scuole sembrano inadatte a formare adeguatamente le nuove generazioni perché gli insegnanti non sono opportunamente preparati, si sentono demotivati e percepiscono una perdita di considerazione sociale[1].

Tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento la figura dell'insegnante godeva di grande stima, rispetto e considerazione da parte della società in generale. Poi si è passati dalla "maestrina dalla penna rossa" di E. De Amicis (*Cuore*, 1886) all'insegnante che ha conquistato la laurea "con i punti Kinder" di M. Oggero (*La collega tatuata*, 2002), dai maestri innamorati del proprio lavoro e ricambiati dall'affetto degli allievi raccontati da G. Mosca (*Ricordi di scuola*, 1939), al professore orgoglioso di aver letto soltanto i testi di studio universitari, descritto da A. Scurati (*Il sopravvissuto*, 2005), (citati in Schiavo, 2013, p. 8).

Le condizioni caratteristiche di ogni epoca hanno giocato la loro parte nel determinare il cambiamento di immagine e di funzioni della scuola e dei docenti: gli

[1] Bocci, F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite; Schiavo, G. (2013). *Dal signor Maestro al Prof in crisi. L'insegnante di scuola nella letteratura italiana contemporanea*. Roma: Armando.

eventi storici (le guerre), economici (l'industrializzazione, il capitalismo), culturali (ideologie dominanti), politici (la scuola di massa, le riforme scolastiche), sociali (le contestazioni studentesche), solo per citarne alcuni[2]. E la letteratura, con i suoi linguaggi specifici, offre una panoramica dei cambiamenti che si riverberano sul mondo della scuola, attraverso le storie degli insegnanti, intrecciate di vissuti personali e professionali.

Da questa narrativa emerge l'immagine di una categoria di lavoratori afflitta dallo scarso livello salariale, ritenuto inadeguato rispetto all'importanza dei compiti richiesti e delle responsabilità implicate nella loro funzione, al punto che molti insegnanti ripiegano su un secondo lavoro per guadagnare il denaro necessario a mantenere la loro famiglia, come racconta De Amicis nel *Romanzo di un maestro* (1890), ma prima ancora L. Marenco in *Mastr'Antonio* (1881) e R. Nigri ne *I maestri rurali* (1871), (citati in Schiavo, 2013, pp. 32-34).

Ad essere di scarso livello però non è solo il salario, bensì la stessa preparazione culturale e professionale degli insegnanti, di frequente reclutati con criteri alquanto discutibili, perché le istituzioni hanno necessità di rispondere al fabbisogno di forza-lavoro indotto dal progressivo aumento del numero di alunni che frequentano la scuola dell'obbligo.

Le incapacità pedagogico-didattiche degli insegnanti venivano da loro celate con atteggiamenti educativi eccessivamente autoritari, che sfociavano spesso in punizioni corporali riversate sugli studenti, in particolare su quelli già in partenza svantaggiati per diverse ragioni (economiche, sociali, culturali, fisiche). Tutto questo si riflette negativamente non soltanto sulla qualità dell'insegnamento, ma pure sul prestigio sino ad allora assegnato al ruolo dell'insegnante[3].

Queste informazioni emergono da alcune importanti inchieste sociologiche commissionate dal Governo e dall'allora Ministero dell'Istruzione, per rilevare le condizioni della scuola italiana, che iniziano a smontare quel quadro idilliaco e benpensante che rappresentava la categoria e secondo il quale tutti gli insegnanti svolgono il loro lavoro con passione, con amore e come una missione scelta per

[2] Santamaita, S. (2000). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori.
[3] Dei, M. (1994). *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: Il Mulino; Roggero, M. (1999). *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*. Bologna: Il Mulino.

vocazione. In realtà molti lo hanno lo scelto perché spinti da necessità contingenti, quali il bisogno di lavorare e di guadagnare e lo avrebbero mantenuto fino a quando non si fosse presentata un'alternativa più attraente e conveniente.

Alla stessa conclusione giungono però anche alcuni insegnanti che seppur inizialmente motivati da forti convinzioni personali, circa la bontà e utilità del loro ruolo, finiscono per arrendersi alla frustrazione causata dalla fatica e dalla routine quotidiana, come racconta B. Chiara in *Maestra di scuola* (1898), (citata in Schiavo, 2013, p. 41). L'immagine degli insegnanti non è più così positiva perché sono poco motivati, poco preparati, vivono in condizioni precarie, percepiscono la pesantezza dei problemi e l'incapacità di risolverli da soli. Così iniziano ad organizzarsi e tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo nascono le prime associazioni di categoria per unire le loro forze, far sentire la loro voce alle istituzioni politiche e reclamare i loro diritti[4].

Un importante cambiamento culturale e sociale si verifica con l'emancipazione delle donne, che permette loro libero accesso ai livelli superiori della formazione universitaria e dell'insegnamento scolastico, dapprima riservati soltanto alle famiglie benestanti. L'età liberale consente la progressiva integrazione femminile nel mondo dell'istruzione (regolamenti Bonghi-Coppino del 1876) e proprio questo processo di emancipazione è una delle concause che determinano quel fenomeno denominato 'femminilizzazione del corpo docente' che caratterizza a tutt'oggi la categoria. Per le donne giunge finalmente il momento del riscatto sociale, dell'emancipazione ed indipendenza personale al di fuori delle mura domestiche, a cui preferiscono le dure condizioni di lavoro nelle scuole, dove il già basso stipendio scema ancora di più per le maestre, mentre di contro aumenta il controllo sociale sulla loro condotta morale e politica (Dei, 1994; Schiavo, 2013).

L'importanza della scuola va aumentando nel tempo, perché la politica e la società guardano ad essa come al principale canale di formazione della persona e della sua coscienza civica, come pure del tessuto sociale. Agli inizi del XX secolo i problemi che affliggono la scuola e gli insegnanti sono aumentati, in modo più grave nel Sud Italia.

Nel periodo del fascismo gli insegnanti devono rispondere ad elevate aspettative: quelle della Riforma Gentile, che intendeva trasformare la struttura stessa del percorso

[4] D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*. Bologna: Zanichelli.

scolastico puntando al miglioramento della qualità della formazione degli studenti, passando prima per quella degli insegnanti (Dei, 1994; Santamaita, 2000), e quelle del Primo Ministro Mussolini, che mirava alla formazione dei fascisti proprio attraverso l'educazione scolastica. Perciò introduce un regime di strettissimo controllo sugli insegnanti e sul loro operato, causando lo svilimento del loro ruolo e funzioni.

In questo periodo soltanto alcuni scrittori usano parole ardite e di forte critica contro la scuola e gli insegnanti sottomessi al regime (T. Marinetti, G. Papini, E. Vittorini)[5], perché sono pochi i docenti che vi si oppongono, pagandone le conseguenze con il licenziamento o l'allontanamento dalla scuola. Alcuni insegnanti si identificano personalmente con il nuovo ruolo, mentre altri lo assumono coercitivamente e maturano un profondo disamore per la professione, ma in entrambi i casi ne scaturisce un'ulteriore svilimento della categoria (D'Amico, 2010; Schiavo, 2013).

Dagli anni '50 in poi la letteratura descrive l'insegnante come un disadattato, che soffre un grave disagio psicologico ed è incapace di costruire relazioni educative equilibrate con gli alunni e di collaborazione con i colleghi. Dagli anni '60-'70 spira un nuovo vento di riforme: la nascita della scuola media unica, le contestazioni studentesche, l'apertura dell'accesso alle facoltà universitarie, i decreti delegati, ecc., ma cambia anche la concezione stessa della scuola, che si vuole configurare come una comunità educante e democratica, basata sul principio pedagogico della centralità dell'alunno. Tuttavia, nonostante i buoni propositi i docenti faticano a rinnovare la propria mentalità e metodologia didattica.

E' in questi anni che si intraprendono le grandi indagini sociologiche (cfr. il paragrafo 2.3 e ss. Della tesi) che mettono in luce come la scuola e gli insegnanti in realtà non corrispondano alle attese delle riforme intraprese e le ragioni di questo fallimento sono manifestate dagli stessi docenti intervistati: "Dieci anni fa, nel chiederci la stessa cosa per gli insegnanti della scuola media unica, partivamo da una costatazione: la violenta opposizione alle innovazioni introdotte dalla riforma del 1962. Ora il punto di partenza è un altro: il diffuso malessere, la disaffezione del corpo docente nei confronti del proprio lavoro" (Cobalti e Dei, 1979, p. 1).

E' loro opinione, infatti, che la scuola di massa abbia comportato un abbassamento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, a motivo

[5] Bocci, F. (2005). *Op. cit*.

dell'elevato numero di studenti e della loro provenienza dai ceti popolari; un aggravamento del carico di lavoro per gli insegnanti, a fronte di un mancato aumento dello stipendio; la perdita di autorità dei docenti, causata dall'ingresso e dalla partecipazione delle famiglie e degli studenti alla gestione della scuola.

Gli insegnanti si sentono frustrati e demotivati anche perché a confronto con i colleghi d'Europa ne escono davvero mal considerati sul piano economico, politico, sociale e culturale (Bocci, 2005) e questo malessere si ripercuote sulla qualità del loro lavoro e sulla motivazione degli studenti, già poco motivati per conto proprio: "analizzando i testi letterari, tale periodo fu anche l'inizio di una profonda e drammatica decadenza dell'immagine letteraria degli insegnanti. Essendo questa molto frequente nelle opere scritte da docenti, essa si configurò anche e soprattutto come una crisi delle motivazioni degli insegnanti stessi" (Schiavo, 2013, p. 92).

Dalla seconda metà del Novecento si diffonde ulteriormente la letteratura sugli e degli insegnanti, da cui emerge che il principale fattore di motivazione all'insegnamento è la possibilità di instaurare una relazione educativa con bambini e giovani e che la consapevolezza di essere responsabili della formazione delle nuove generazioni sospinge all'impegno e alla perseveranza, nonostante le crescenti difficoltà. Per queste stesse ragioni però gli insegnanti vivono una profonda frustrazione quando sperimentano che l'impegno profuso nel cercare di migliorare le condizioni di partenza degli allievi più svantaggiati non ha esito positivo, tanto che alcuni finiscono per vivere il loro ruolo come una lotta costante tra la speranza di poter aiutare a migliorare queste giovani vite e la sofferenza nel constatare che alcune cadono nella rete delinquenziale o nel dramma esistenziale.

La letteratura del secondo dopoguerra diffonde l'immagine di un insegnante che soffre una profonda crisi motivazionale, vorrebbe cambiare lavoro per avere maggiori gratificazioni e soddisfazioni, ma è vincolato a proseguire in questo ruolo dalla responsabilità educativa verso le nuove generazioni (Schiavo, 2013).

Nella maggioranza dei docenti permane l'amore per la professione, ma in alcuni contemporaneamente cresce pure il disamore per il contesto scolastico e la percezione di una progressiva perdita di considerazione e stima da parte della società, come raccontano ad esempio L. Mastronardi ne *Il maestro di Vigevano* (1962), D. Rea in *Ritratto di maggio* (1953) e M. Corti ne *Il ballo dei sapienti* (1966), (citati in Schiavo,

2013, pp. 96-110). Da questi romanzi emergono anche altre tipologie di docenti: quelli che favoriscono soprattutto gli studenti con buone condizioni di partenza rispetto a quelli più svantaggiati, ai quali anzi causano ulteriori problemi; quelli che insegnano contenuti non aggiornati e non adeguati alla società del tempo. Tutto questo aggrava ulteriormente "la scarsa considerazione sociale del ruolo dell'insegnante, una figura che, nella maggior parte dei casi descritti, sembra credere poco alla propria missione educativa" (Bocci, 2005, p. 21). E' proprio contro questi docenti, che non corrispondono al loro ruolo e che riflettono l'immagine di una scuola discriminatoria e selettiva, che si scagliano le critiche mosse dalla *Lettera ad una professoressa* di Don Milani (1967) e da una parte della letteratura, al punto che il pedagogista Santoni Rugiu sente la necessità difendere gli insegnanti, affermando che essi in fondo riflettono i modelli secondo cui sono stati formati, scelti e impiegati e che non si può chiedere loro di svolgere efficacemente un lavoro all'interno di un sistema scolastico pieno di contraddizioni[6].

Ormai i tempi sono giunti al culmine per l'avvio di un periodo di forti contestazioni da parte degli studenti, nei confronti sia del sistema scolastico e sia degli insegnanti, di cui rifiutano l'eccessivo autoritarismo, l'inutilità dei contenuti trasmessi e i metodi stessi di insegnamento. Gli insegnanti inevitabilmente si sentono criticati, messi in discussione e svalutati, perciò assumono atteggiamenti difensivi e oppositivi, anche se alcuni scelgono la via pedagogica dell'ascolto e del dialogo, per comprendere le ragioni del dissenso e cercare di incontrare, ove possibile, le richieste avanzate. Comunque ne esce un'immagine sociale ben diversa di insegnanti, detronizzati e persino anacronistici rispetto ai cambiamenti sociali e alle esigenze delle nuove generazioni e anche questo si ripercuote negativamente sulla loro già precaria motivazione e soddisfazione professionale (Bocci, 2005; Schiavo, 2013).

Agli inizi del XXI secolo: "molte delle figure di insegnante che incontriamo nei testi ci appaiono profondamente demotivate e insoddisfatte. Si ha l'impressione che nel loro animo si sia sviluppata negli anni una crescente insofferenza verso il proprio lavoro, che le porta a considerare l'insegnamento come un mero strumento, tutto sommato abbastanza fastidioso, per procurarsi un modesto stipendio a fine mese. Ciò che colpisce molto è la grande diffusione che tale sentimento ha tra gli insegnanti-

[6] Santoni Rugiu, A. (1972). *Educatori oggi e domani*, Firenze: La Nuova Italia.

scrittori, ben superiore a quella dei periodi precedenti e che ha ben poche eccezioni" (Schiavo, 2013, p. 136). Queste figure emergono ad esempio dai racconti di M. Lodoli ne *I professori e altri professori* (2003), di P. Mastrocola ne *La gallina volante* (2000), di G. Bardi ne *L'esordiente, il Prof e l'editore mannaro* (2007), (citati in Schiavo, 2013, pp. 136-138): "In qualche caso la frustrazione è già insita nella scelta stessa di intraprendere tale carriera. Passati ormai i tempi in cui il 'signor professore' era una delle figure sociali più importanti e rispettate, essa appare molto spesso come una soluzione di ripiego, che viene adottata in mancanza di meglio e al solo scopo di assicurarsi un modesto stipendio garantito fino alla pensione" (Schiavo, 2013, p. 137).

Per non avere altri dubbi sulla concretezza di questo diffuso disagio, leggiamo ancora che: "Se in alcuni casi la demotivazione c'è sin dall'inizio, in molti altri si ha invece la chiara impressione che sia il passare del tempo a farla sviluppare nell'animo di persone che, nella prima fase della propria carriera, mostravano un certo entusiasmo e una forte carica" (Schiavo, 2013, p. 138). Ed ecco allora che iniziano le indagini sulle cause di tale demotivazione, da cui emerge che tra quelle principali si annovera l'eccessiva burocrazia, penetrata nell'orario di lavoro dei docenti facendo lievitare il loro impegno, sottratto però alla principale e più gratificante funzione di insegnare (cfr. il paragrafo 2.3 della tesi).

Un'altra causa che influisce negativamente sull'entusiasmo dei docenti è la demotivazione degli studenti, il loro disinteresse e apatia nei confronti della scuola e della cultura in generale. Poiché gli insegnanti hanno investito molto tempo e risorse economiche per la propria formazione professionale, ottenendo specializzazioni di alto livello, il non riuscire a condividere la passione per la disciplina e a coinvolgere gli allievi nello studio di essa, è motivo di grande frustrazione. La scolarizzazione di massa è ritenuta la causa dell'aumento degli studenti demotivati.

Oltre ai sentimenti di insoddisfazione, frustrazione e demotivazione, si stanno diffondendo fenomeni più preoccupanti, ad essi conseguenti, quali lo stress, il disagio mentale e il *burnout* (Lodolo D'Oria, 2005). Gli insegnanti hanno la chiara percezione di non essere adeguatamente formati e di non possedere quelle competenze fondamentali nella gestione delle dinamiche di classe e delle metodologie didattiche.

Tali incapacità si ripercuotono negativamente sulla relazione educativa con gli studenti che, rendendosi conto di quali docenti siano effettivamente ben preparati e capaci di insegnare, solo a questi conferiscono stima e rispetto (Schiavo, 2013).

Su questa immagine già negativa influiscono anche altri fattori risalenti ai cambiamenti sociali e culturali che hanno detronizzato il docente, privandolo dello scettro dell'autorità che, sebbene sia preferibile sostituire con l'autorevolezza, di fatto contribuiva a mantenere un certo livello di considerazione e rispetto da parte di studenti e famiglie. Il docente non è più ritenuto l'unico detentore del sapere al quale rivolgersi per apprendere e conoscere, perché le informazioni sono ormai reperibili da altre fonti diffusamente accessibili. In più, la perdita di valore del titolo di studio nel mercato del lavoro ha indirettamente svalutato la funzione formativa della scuola e degli insegnanti che, pur essendo dei professionisti ai quali è richiesto un elevato grado di preparazione culturale, ricevono un salario pari a quello degli impiegati (cfr. il paragrafo 2.2 della tesi). Si è ulteriormente approfondito il divario con le nuove generazioni e i docenti spesso non riescono neppure a comprendere perché i valori di riferimento siano mutati in modo così macroscopico (Schiavo, 2013).

Concludendo, da una parte della narrativa italiana dedicata alla scuola e ai docenti, è emerso che molti hanno scelto la professione sospinti da un profondo interesse nei confronti della disciplina e dal desiderio di poter condividere la loro passione con i giovani, motivandoli allo studio e instaurando una relazione educativa finalizzata alla crescita della loro personalità. Proprio questa relazione è la principale fonte di gratificazione e di motivazione quotidiana al lavoro, nonostante le tante difficoltà incontrate. Per questi insegnanti tali difficoltà costituiscono una sfida e pure una fonte di motivazione a migliorare, mettendo anche in discussione il proprio modo di agire e cercando nuove strategie e soluzioni. Tutto, pur di attrarre e motivare gli studenti allo studio, tanto che quelli più difficili vengono considerati quelli di cui avere ancora più cura. E gli allievi si rendono conto quando un docente è motivato all'insegnamento, appassionato della propria disciplina e interessato alla loro crescita e ricambiano con la stima, l'affetto, l'impegno e la gratitudine per quanto ricevuto, sia in termini culturali, sia sotto l'aspetto umano. Questi sentimenti positivi possono orientare i giovani ad intraprendere la stessa scelta professionale del docente che li ha segnati positivamente nel loro percorso scolastico (Schiavo, 2013), (cfr. il paragrafo 2.3.4 della tesi).

E' emerso anche che sta aumentando la quota di insegnanti che esprime disagio e malessere, perché la quotidianità del lavoro è ben diversa da quella attesa al momento della scelta della professione. La narrativa ha permesso loro di esprimere pensieri, sentimenti ed emozioni per condividerli, nella speranza di essere ascoltati e in qualche modo aiutati a risolvere i problemi evidenziati, per poter svolgere quello che più di ogni altra cosa desiderano: insegnare ed educare! Nonostante tutto, ritengono di essere dei privilegiati perché svolgono un lavoro affascinante ed emozionante sotto tanti punti di vista e vorrebbero continuare a svolgerlo, con le dovute condizioni (Schiavo, 2013).

Dunque, anche la letteratura dedicata alla scuola ha preso a cuore la dimensione della motivazione degli insegnanti, ritenendola essenziale e caratteristica della categoria, da cui ci si attende sovente che sia animata da passione educativa per spirito di missione o vocazione. Per la maggioranza è così, ma la realtà rivela che ci sono anche docenti demotivati il cui lavoro non è privo di conseguenze negative. Gli stessi insegnanti hanno voluto raccontare questa realtà, attraverso le loro storie ed esperienze personali, non soltanto per denunciare condizioni di lavoro inaccettabili, ma anche per chiedere aiuto affinché queste condizioni siano migliorate. E questa ricerca aspira appunto a cercare possibili soluzioni, suggerite dagli stessi insegnanti, che rispondano a tali richieste.

1.2 Perché motivare gli insegnanti

Dagli anni '60 assieme al forte sviluppo della ricerca in pedagogia e nelle scienze dell'educazione, c'è stato un incremento anche di quella parte specifica dedicata alla formazione degli insegnanti (Ballanti, 1975; De Landsheere, 1976). Grazie alle nuove conoscenze sull'intelligenza, sull'apprendimento, sulle strategie didattiche e pedagogiche, sul curricolo (Bruner, 1966; Dewey, 1961; Piaget, 1967; Vygotskji, 1966), diventa indispensabile un'adeguata preparazione da parte di coloro che sono i primi responsabili della riuscita dei processi formativi (Bocci, Cellamare, 2003; Spadolini, 2013). Chiunque si cimenti in questo arduo ed elevato compito, dovrebbe essere consapevole di ciò che sta per intraprendere sin dal percorso di formazione iniziale, perché i fattori che entrano in gioco nei processi educativi sono tanti e alcuni molto complessi: il contesto storico, sociale e culturale generale, le condizioni del mercato del lavoro, le politiche scolastiche, per citare alcuni di quelli a livello macro-sociale, ma

anche l'ambiente familiare di provenienza degli studenti, le condizioni personali di ogni singolo studente (cognitive, affettive, psicologiche, prerequisiti, livelli e ritmi di apprendimento), il contesto scolastico e i suoi operatori, le risorse pedagogico-didattiche disponibili, le relazioni tra il personale scolastico e l'utenza, infine, ma non per minore importanza, la personalità, le credenze, i valori, le capacità e competenze di ogni singolo docente, per citare quelli a livello micro-sociologico (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

Oggi "Viviamo in una società in cui le scuole hanno un'importanza maggiore di quanto non abbiano mai avuto prima nella storia dell'umanità" (Brezinka, 1995, p. 143), in particolare nei Paesi ad alto livello di sviluppo esse hanno assunto un ruolo quanto mai fondamentale, sebbene nelle cosiddette Società della Conoscenza ci sia un'ampia disponibilità di risorse culturali facilmente accessibili alle masse (Delors, 1994; 1997; Cresson, 1995). Evidentemente, per una formazione integrale della persona non è sufficiente soltanto apprendere informazioni e durante l'età evolutiva assume grande importanza la mediazione svolta dalla relazione educativa che si instaura tra educatori ed educandi, tra docenti e discenti, in quanto veicolo di comunicazione di conoscenze, di modelli di comportamento e valori di riferimento: "Perché il 'buon' insegnante, in particolare nelle iperboli ricorrenti, è tale per la relazione che riesce (non si sa bene come) ad instaurare con gli alunni (anche se non proprio con tutti, come non manca di segnalare la disincantata ricerca empirica)" (Damiano, 2004, p. 91). E poiché i giovani trascorrono molti anni nei sistemi formativi, è auspicabile che questi siano strutturati ed organizzati in modo da funzionare efficacemente, ad alti livelli di qualità e che rispondano adeguatamente alle esigenze umane, sociali e culturali. Sono importanti sia le strutture fisiche, gli edifici scolastici e la loro organizzazione interna, sia le persone che vi operano e interagiscono, perché costituiscono l'ambiente e il tessuto umano-relazionale che inviano gli stimoli recepiti dai giovani e in base ai quali essi rispondono: "Ogni scuola può essere intesa come un *mezzo* per il conseguimento di determinati fini […] le conoscenze e le abilità che si promette di procurare agli studenti […] I mezzi più importanti per conseguire negli studenti i fini previsti sono il personale docente e il suo insegnamento" (Brezinka, 1995, p. 144).

Il principio pedagogico cardine è la centralità dell'alunno, ma ad applicarlo concretamente sono i docenti che, attraverso la specificità del loro ruolo e funzioni,

costruiscono relazioni educative finalizzate in primo luogo all'ascolto dei bisogni individuali degli allievi, delle loro domande di apprendimento e potenzialità di crescita, in un'ottica di dialogo in cui entrambi gli interlocutori partecipano attivamente ad un arricchimento reciproco (Pellerey, Grazdziel, 2011). "Tra i fattori scolastici che condizionano il successo della frequenza della scuola, la personalità degli insegnanti è certamente il più importante" (Brezinka, 1989, p. 145) e "Le caratteristiche della personalità (o disposizioni psichiche) necessarie per svolgere con successo la professione docente possiamo raccoglierle nel concetto di *competenza professionale dell'insegnante*" (*Ibidem*), proprio per queste ragioni si dovrebbe prestare la massima attenzione e cura nella formazione e selezione dei candidati, nonché durante tutto il corso della loro carriera docente.

Quali competenze professionali e qualità umane dovrebbe avere ogni docente? Al riguardo Piaget afferma che: "L'arte di educare è come l'arte medica: non si può praticarla senza possedere dei doni speciali, ma, al tempo stesso, presuppone delle conoscenze esatte e sperimentali relative agli esseri umani nei confronti dei quali viene esercitata" (1974, p. 86), ciò significa che la sola presenza di un ottimo livello di preparazione dal punto di vista culturale non è garanzia di un altrettanto livello di competenza pedagogico-didattica, necessaria invece per insegnare efficacemente perché "In una parola, l'evoluzione interna dell'individuo fornisce soltanto un numero più o meno grande, a seconda delle attitudini di ciascuno, di abbozzi suscettibili di essere sviluppati, distrutti o lasciati ad uno stadio incompleto. Ma non sono che degli abbozzi, e soltanto le interazioni sociali e educative li trasformeranno in condotte efficaci oppure li distruggeranno per sempre" (Piaget, 1974, p. 56).

Dunque, competenze disciplinari, metodologico-didattiche, tecnologiche, valutative, per l'inclusione e l'integrazione, pedagogiche, psicologiche, relazionali, comunicative, organizzative, giuridiche, di ricerca e riflessione: "l'insegnamento rappresenta un processo complesso, impegnativo nella pratica quotidiana, non facilmente descrivibile attraverso formule lineari, storicamente determinato e dunque soggetto alle influenze culturali, politiche e sociali che caratterizzano un determinato momento storico" (Cajola, Ciraci, 2013, p. 141). Poiché la scuola è un sistema complesso (Luhmann, Schorr, 1988; Ravaglioli, 2010), il lavoro del docente riflette tale complessità, pertanto "I fini e gli strumenti, detto con altre parole, dipendono in parte

dalla situazione storica e culturale in cui egli si trova ad agire. Ma anche dalle possibilità progettuali che ogni educatore intravede nella sua epoca, secondo i propri valori e quelli della società in cui vive e in cui vivrà l'uomo di domani" (Spadolini, 2013, p. 79).

La complessità dei processi formativi attuale è tale che gli insegnanti dovrebbero esserne consapevoli e sorvegliare continuamente sull'aggiornamento delle proprie competenze: "Da questo punto di vista la complessità che caratterizza la competenza degli insegnanti […] tra tradizione, innovazione e capacità di cambiamento, riconduce le varie e molteplici competenze a unitarietà armonica e solidale che trova espressione nella relazione docente-allievo e dunque nella didattica" (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, p. 19). Data la crescente eterogeneità e diversità della composizione delle classi (eterogeneità culturale, linguistica e sociale; disabilità; bisogni educativi individuali e specifici; disturbi dell'apprendimento; disagio affettivo-emotivo; svantaggio socio-culturale, ecc.) è necessaria una formazione in un'ottica inclusiva e in grado di fornire ai docenti quella sicurezza e competenza non solo in ambito epistemologico, ma anche etico, morale e comportamentale. Il lavoro dell'insegnante si esplica a diversi livelli, perché mira a far crescere l'educando in essi: le capacità cognitive, le conoscenze, le abilità, le competenze, i valori e i comportamenti, la personalità, con un'impostazione pedagogica e metodologico-didattica basata sulla prospettiva dell'integrazione e dell'inclusione di tutte le diversità di cui sono portatori gli allievi: "Personalizzare e individualizzare implicano decisioni, scelte e operazioni complesse che fanno riferimento alla necessità di differenziare e caratterizzare l'insegnamento-apprendimento sulla base della molteplicità e pluralità presenti delle diversità presenti nella classe e nella scuola" (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, pp. 36-37).

Ogni insegnante poi, agisce in sinergia con altri insegnanti e in un contesto organizzato con determinate risorse, altrettanto importanti fattori che influiscono nel processo di insegnamento realizzato individualmente. Con questo contesto ogni docente interagisce e contribuisce a creare in modo cooperativo e collaborativo, il miglior clima possibile per il suo lavoro professionale, all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 2006) e per l'apprendimento e la socializzazione dei giovani, evitando e contrastando qualsiasi forma di disuguaglianza, discriminazione, emarginazione, anzi promuovendo al massimo grado possibile l'inclusione di tutti e le pari opportunità per ciascuno:

“Sotto questo profilo, l’identità professionale dei docenti va ricercata nella ridefinizione di un ruolo non a sé, ma che è determinato anche dall’interdipendenza con gli altri e dalla integrazione sinergica delle diverse professionalità, interne ed esterne alla scuola, nonché dalla capacità di autovalutarsi” (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, p. 42).

Da alcuni anni l’attenzione si è focalizzata sulla formazione degli insegnanti quale elemento essenziale per l’innovazione dei sistemi scolastici (Cros, 1997), e come potrebbe essere diversamente, visto che i circa 4 milioni di docenti presenti nell’Unione Europea costituiscono il 3% della forza lavoro complessiva, e solo in Italia se ne contano complessivamente all’incirca un milione (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, p. 139). Ma questa massiccia forza-lavoro, come lavora? Se la risposta scaturisse dalla mera lettura dei risultati delle indagini OCSE-PISA sarebbe facile da dedurre, ma non è sufficiente una risposta semplice ad una domanda sui risultati di processi complessi.

Ci si attende molto dai docenti, perché oltre a far raggiungere i risultati dell’apprendimento, dovrebbero far amare lo studio ai giovani, insegnarli ad affrontare le sfide e i conseguenti successi o insuccessi, a collaborare per raggiungere obiettivi comuni, a pensare in modo critico, a deliberare scelte responsabili e non solo individualistiche. La formazione culturale e professionale dei giovani, necessaria per inserirsi nel mercato del lavoro e nella società, avviene nell’ambito della visione e formazione integrale della persona, che è costituita anche di dimensioni altre da quelle oggettive e misurabili (prodotti, risultati). Per rispondere a tali attese è indispensabile una formazione iniziale dei docenti che preveda un congruo periodo di tirocinio, per sperimentare e interiorizzare ciò che si desidera svolgere quotidianamente, che oltre ad essere un importante periodo di passaggio dalla teoria alla pratica, dal sapere al divenire e di modellamento, lo è anche di orientamento per lo stesso aspirante affinché acquisisca “La consapevolezza di sé, della propria preparazione, la motivazione a insegnare, la disponibilità professionale” (Piccone Fiori, 2015, p. 108).

La formazione del docente deve ricevere la stessa cura che si ha per quella dei giovani discenti, con riferimento a tutte le dimensioni della persona, tra cui quella della responsabilità etica, così che a sua volta egli sappia “dare risalto alla cultura umana” che significa far circolare i valori fondamentali dell’uomo (Xodo Cegolan, 2001): amore per la vita, solidarietà, libertà con responsabilità, rispetto di ogni persona nella sua singolarità, senso di giustizia, attenzione ai più deboli, valorizzazione della dimensione

affettiva ed emotiva, capacità di comunicare e dialogare, saper confrontare il proprio pensiero, le proprie idee con quelle altrui. La formazione deve riguardare anche l'umanità, non soltanto le *performances* perché queste scaturiscono dalle persone: "L'utilizzo delle discipline, in senso formativo, deve andare oltre l'offerta di modelli del pensiero e dell'azione, deve esplorare la gamma dei sentimenti per conoscere e scegliere quei valori che sembrano più consoni al personale modo di essere" (Piccone Fiori, 2015, p. 143). D'altronde ogni insegnante è anche educatore, che per antonomasia è portatore sano di responsabilità etica, presta attenzione al tu, al modo in cui insegna, accoglie, ascolta, si relaziona con empatia. Adotta tutte le conoscenze e competenze tecniche, metodologiche e pedagogiche acquisite, per ottenere i migliori risultati dal punto di vista dell'apprendimento, ma non dovrebbe trascurare di giovarsi di quelle qualità umane che rendono le relazioni educative significative: fiducia e dialogo empatico, entusiasmo e impegno, sensibilità e rispetto: "Il processo di umanizzazione è possibile con la forza dell'autorevolezza che alimenta il 'risveglio' delle potenzialità, che sa tonificare i rapporti senza stigmatizzare i limiti, sa offrire i rimedi e aiutare a vivere in armonia con se stessi e con gli altri" (Piccone Fiore, 2015, p. 144).

Gli insegnanti hanno il potenziale per influire sulle dimensioni più intime e personali dei giovani, pertanto si dovrebbero formare in loro quelle abilità umane che permettono di accedervi con il dovuto rispetto e competenza. Sovente si è sollevato il dibattito sulla questione se fosse possibile e corretto utilizzare i termini insegnamento ed educazione come strettamente connessi, perché non tutte le attività con finalità educative implicano anche l'insegnamento, mentre "Nel caso degli insegnanti che operano nelle istituzioni scolastiche, con studenti in età evolutiva, la loro responsabilità educativa è – a nostro avviso – intrinseca e imprescindibile" (Corradini, 2004, p. 29). Si ritiene utile ribadire questa dimensione in tempi, come quelli attuali, in cui si ripresenta la forte tendenza a far prevalere gli aspetti tecnici e produttivi a discapito di quelli umani e personalistici dell'educazione, mentre molti pedagogisti non hanno mai cessato di ribadire la necessità di un coniugio di entrambi: istruzione ed educazione; sapere, saper fare, saper essere.

Nei paragrafi successivi si riflette su aspetti concernenti la funzione educativa dell'insegnante, a partire dalle caratteristiche della sua personalità che costituisce il nucleo unificante in cui convergono e da cui divergono poi le competenze professionali,

e quindi le specifiche e uniche modalità di espletarle. Si è voluto mettere in evidenza in particolare il tessuto relazionale che l'insegnante costruisce, in cui agisce e che influisce sui processi di insegnamento e apprendimento. Poi sono stati scelti alcuni pedagogisti che hanno esaminato aspetti fondamentali della relazione educativa e dell'educatore che la gestisce. Da queste riflessioni si aspira a desumere spunti di riflessione che fungano da incentivo e nutrimento per la motivazione di chi ha scelto questa professione, sottolineandone quelle caratteristiche che le conferiscono bellezza, profondità, responsabilità, umanità e utilità sociale.

1.3 La relazione educativa: mediazione e fantasmatica

Uno degli aspetti fondamentali della funzione docente è la costruzione di relazioni educative e sono gli stessi insegnanti ad avere interesse per e cura di queste relazioni, che costituiscono la linfa vitale del loro ruolo: "La scuola sente cioè il bisogno di pensare non solo a quello che fa, ma anche e soprattutto a *come* lo fa; sente il bisogno di confrontarsi sinceramente e approfonditamente con i colleghi, di comprendere più a fondo le dimensioni emotive dei rapporti educativi; e non ha solo bisogno di più soldi, strutture, tecnologie, laboratori. Certo, queste risorse sono assolutamente indispensabili e indilazionabili! Ma credere e progettare di poter cambiare la scuola occupandosi solo di questi aspetti è davvero illusorio quando non miope" (Blandino & Granieri, 2002, p. IX).

Perciò gli insegnanti hanno bisogno di riflettere non soltanto sul loro agire professionale (Schön, 1993; 2006), caratterizzato dall'esplicazione delle competenze nei campi specifici dell'insegnamento, ma anche sulle relazioni che costruiscono con gli alunni e le loro famiglie, con i colleghi e il personale scolastico in generale, relazioni che implicano dimensioni solitamente non considerate nella misurazione e valutazione oggettiva e quantitativa dei processi scolastici: sentimenti, affetti, emozioni, grado di maturità personale e responsabilità etica. E' opportuno invece essere consapevoli che "La qualità della scuola non si misura solo con l'efficienza organizzativa, la disponibilità di risorse economiche, la modernità degli strumenti didattici o delle materie che si insegnano, ma soprattutto dai modelli di relazione che vengono messi in atto dagli insegnanti" (Blandino & Granieri, 2002, p. 3). Come tutte le professioni, anche l'insegnamento richiede ai suoi impiegati il possesso di specifiche competenze

tecnico-pratiche, ma in particolare il lavoro educativo esige delle abilità nell'ambito della comunicazione e delle relazioni, necessarie per promuovere sia l'apprendimento che la socializzazione, due processi attivati intenzionalmente al fine di conseguire dei risultati, le finalità scolastiche.

E' un compito difficile quello che spetta ad ogni docente che deve relazionarsi e comunicare non in modalità uno-a-uno ma sempre uno-a-molti contemporaneamente e a vari livelli ed è noto che nel modo in cui ci si relaziona e si comunica influiscono molti fattori, interni ed esterni, che non sempre si è in grado di controllare e gestire al meglio, tanto che a volte la comunicazione può risultare inefficace o persino controproducente (Lumbelli, 2003). Sono risultati che nessun docente potrebbe permettersi e per accertarsi che siano in grado di improntare comunicazioni efficaci, questo ambito richiederebbe specifichi corsi e percorsi di formazione per far maturare le competenze necessarie: "quello di instaurare una comunicazione funzionale tra docente e discente, basata su una gestione consapevole delle componenti in atto nel dialogo in corso che rendono dinamica la relazione […] La sfida pedagogica, relativamente ad una possibile competenza da esercitare da parte dei docenti, consiste nello sviluppare modalità comportamentali che consentano loro di riorientare quei meccanismi automatici rilevabili all'interno della relazione in atto, da gestire con quell'intenzionalità didattica in grado di renderli funzionali agli obiettivi educativi e formativi che si vuole far conseguire agli allievi" (Bocci, 2005, p. 187).

Sono certamente tanti gli aspetti da esaminare in una relazione interpersonale (Rossi, 1992), molti di più in quella educativa e tra questi, quello che viene definito di 'mediazione': "L'azione educativa presuppone, sempre e comunque, una mediazione" (Bobbio, 2012, p. 145). Si tratta infatti di un tipo di rapporto che viene annoverato tra quelli del tipo 'relazione di aiuto' che si instaura allorquando si individua una persona che necessita di una qualche forma di intervento risolutivo di un problema. Nel caso di un educando, consiste nell'aiutarlo a trovare e sviluppare le risorse interiori che gli consentono di diventare persona e apprendere, non soltanto nozioni, informazioni e conoscenze, ma anche a saper essere, saper fare e saper vivere insieme agli altri.

Trattando della bellezza della relazione educativa, bisogna però metterne in luce anche quegli elementi irriducibilmente conflittuali, perché trattasi di un rapporto tra due persone che, diverse per età, cultura ed esperienza, non sono sempre concordemente

orientate al raggiungimento degli stessi obiettivi, anzi al contrario, l'educando inevitabilmente prima o poi esterna la sua volontà che si oppone a quella dell'educatore.

Ed è proprio in questi momenti di contrasto tra l'educatore e l'educando che il primo è sollecitato ancor più a riflettere sul proprio agire e anche sul proprio essere, perché deve decidere in quale modo reagire alle difficoltà, facendo appello non soltanto alle sue fondamentali conoscenze e competenze in campo metodologico e pedagogico, ma anche alla sua responsabilità etica che lo chiama ad avere rispetto, non solo cura, di un soggetto altro, in parte già costituito nella sua identità e libertà (Lévinas, 1982; Meirieu, 1995; Ricoeur, 1990). "Promuovere, sollecitare, animare la relazione educativa, in definitiva, sono azioni che presuppongono nell'educatore uno sguardo pedagogico – *meta* (riflessivo, culturale) in grado di costruire una prospettiva di terzietà (e quindi di mediazione) rispetto a una relazione io-mondo vissuta dall'educando" (Bobbio, 2012, p. 147), far crescere un altro senza imporre il proprio personale punto di vista, ma cercando qual è realmente il vero bene per lui, è un compito impegnativo che richiede un continuo lavoro dell'educatore su se stesso. In fondo, è l'educando che in qualche modo, implicitamente, suggerisce all'educatore di cercare il vero bene per lui.

E' una continua sfida per l'educatore che si trova coinvolto in una relazione viva, inter-personale, in cui avviene uno scambio reciproco tra due persone poste in una configurazione comunicativa asimmetrica. Se egli è aperto e disponibile a questo rapporto di scambio reciproco di doni differenti, si rende conto che non si relaziona mai con due persone uguali e quindi non potrebbe veramente attuare sempre gli stessi comportamenti, per quanto pedagogici, con tutti gli educandi. Educare, nella prospettiva della mediazione, implica relazioni né statiche e né direttive, ma problematizzanti, che stimolano la riflessione, che rendono capaci di auto-direzione e auto-progettualità "Esito finale della mediazione educativa, in questi termini, è rendere l'interlocutore (attraverso un apprendimento prima imitativo, poi sempre più libero e consapevole) *maître de soi*, pilota di se stesso, in grado di intrattenere con il proprio immaginario e con la propria coscienza un dialogo interiore fecondo e costruttivo" (Bobbio, 2012, p. 150).

Altro aspetto non trascurabile della relazione interpersonale ed educativa è quello inconscio, presente in ciascuno degli interlocutori. La relazione educativa è dinamica, cangiante e correlata alla persona del docente, della materia che insegna e alla personalità di ogni singolo alunno. I soggetti di questa relazione hanno delle

rappresentazioni immaginarie e inconsce reciproche che condizionano, spesso inconsapevolmente, le reazioni di entrambi: attrazione, fascinazione e interesse oppure timore, repulsione e disinteresse. L'atto dell'insegnare è correlato a quello di apprendere ed entrambi sono condizionati anche dal clima che si crea nella relazione pedagogica (Marciano, 2003). Ne consegue che alcuni alunni sono affascinati dalla personalità dell'insegnante e attratti dalla materia che insegna, giovandone dal punto di vista dell'apprendimento e sul piano inconscio il sapere si trasforma in educazione. Altri alunni, invece, rifiutano l'insegnante, perché non corrisponde alle loro rappresentazioni inconsce e di conseguenza la sua materia, a danno dell'apprendimento e del successo scolastico[7]. Per i giovani, gli adulti costituiscono dei modelli di riferimento non solo dei comportamenti da attuare, ma delle persone stesse che vorrebbero diventare "Il bambino e l'adolescente cercano supporti di identificazione nelle relazioni che hanno con gli adulti, e l'insegnante è uno di questi, ma la sua influenza è tanto più grande in quanto si trova in una posizione dominante nella situazione scolastica. L'avvio del processo ha luogo quando il bambino scopre un punto in comune con lui e sente il desiderio di rendersi simile a lui, non fosse altro che per un tratto particolare" (Postic, 2006, p. 173), ma non bisogna dimenticare che la relazione educativa nasce in situazioni contingenti e specifiche e che per la sua peculiare natura e finalità richiede il rispetto di determinate regole di gestione, soprattutto da parte dell'educatore responsabile.

Questa relazione è oggetto di studio delle Scienze dell'Educazione, che hanno scoperto che i fattori che vi influiscono sono sia esterni (la società, i modelli culturali, lo status sociale, il ruolo e la posizione gerarchica, il contesto familiare e scolastico) che interni alla persona (la personalità e l'inconscio individuale, le capacità cognitive, le emozioni), inoltre "Il carattere asimmetrico del dialogo educativo è inerente alla situazione; pertanto l'asimmetricità assume talvolta proporzioni tali che il dialogo – vale a dire l'incontro di soggetti che si ascoltano, che sanno mettersi da parte quando è necessario, o intervenire per apportare il loro contributo, per perseguire lo stesso scopo – non è più possibile" (Postic, 2006, p. 119), con ciò si vuole evidenziare che alcune patologie disfunzionali del dialogo educativo risalgono ad un'assunzione scorretta della funzione e dello scopo da parte dell'educatore, per esempio per sua immaturità,

[7] Postic, M. (1995). *L'immaginario nella relazione educativa*. Roma: Armando; Postic, M. (2006). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.

incompetenza o negligenza, oppure quando si è talmente assorbiti dal ruolo che si perde di vista il fine, cioè il bene del giovane.

In questa relazione l'insegnante assume un'autorità, che poggia sul mandato educativo conferitogli allo scopo di perseguire il bene degli studenti, quindi funzionale al ruolo e al fine, che è quello di rendere autonomo l'educando e poi accompagnarlo, guidarlo, orientarlo nelle sue libere scelte.

L'eccesso di autorità, nel senso di un suo uso oltre i limiti delle circostanze di modo e di tempo, non è più utile anzi dannoso. Il rischio per l'educatore è anche quello di concepire idee e immagini dell'educando che ne condizionano l'agire, nel senso che proietta sul minore le sue aspettative ed esercita pressioni affinché questi vi corrisponda, snaturando però le sue reali potenzialità di crescita: "l'insegnante avvia il processo educativo e agisce in base alla percezione del futuro dell'allievo. Anche se ha come scopo quello di emancipare il bambino e di aiutarlo a costruire il suo itinerario personale, egli rimane il protagonista della situazione" (Postic, 2006, p. 121).

Quando si tratta di casi problematici o persino di una classe problematica e difficile da gestire, allora la fatica e i fallimenti registrati dai docenti causano loro frustrazione e pesano negativamente sull'immagine che hanno di se stessi "Specialmente i giovani insegnanti provano un senso di abbandono e di solitudine che può indurli a dubitare della propria competenza nel gestire un gruppo di bambini, che sembra coeso e coalizzato contro l'insegnante, col solo fine di farlo crollare psicologicamente e fisicamente. Più l'insegnante vacilla e risponde con atteggiamenti non coerenti e non guidati da una convinzione educativa, più la classe sembra leggere la sua debolezza in ogni gesto" (Borin, 2006, p. 41).

Di fronte a queste situazioni l'insegnante ha diverse alternative: adottare delle strategie di *coping* sperimentate come efficaci (sia personalmente che dalla letteratura psico-pedagogica disponibile), chiedere aiuto a colleghi e ad esperti, seguire specifici corsi di formazione sulla gestione delle dinamiche della classe: "Il conflitto, se nasce, viene visto non come una manifestazione negativa, ma come il segno di una crisi che rende necessario scoprire nuovi orientamenti, creare nuove forme di azione e di dialogo" (Postic, 2006, p. 200). Le alternative fallimentari sarebbero invece quelle di ricorrere all'autorità in modo soverchiante, oppure al lassismo diseducativo sintomatico

di una resa personale e professionale, a volte conseguenti ad un nocivo isolamento professionale.

E' demandata alla responsabilità personale ed etica del singolo docente, la scelta della strada da intraprendere, quando invece dovrebbe essere interesse e cura della comunità scolastica far sì che ogni suo membro si trovi in una condizione di benessere e lavori proficuamente ed efficacemente. Per alimentare la motivazione del docente ad intraprendere la direzione più cònsona al proprio ruolo, si propone la riflessione sul pensiero di alcuni pedagogisti che hanno sottolineato la grandezza e bellezza della relazione educativa e le modalità più corrette per impostarla, curarla e correggerla ove necessario: M. Buber ne ricorda la realtà essenzialmente dialogica e personalistica; G. Corallo ne enfatizza la dinamica generativa, finalizzata alla maturazione della libertà responsabile; W. Brezinka ne mette in risalto il fondamento sull'etica professionale e J. Dewey sulle abilità cognitive e pedagogico-didattiche dei docenti, gli artisti dell'insegnamento.

1.4 M. Buber

Le spontanee energie ed inclinazioni del bambino diventano capacità ben sviluppate soltanto grazie al paziente e sapiente lavoro dell'educatore: "Ciò che chiamiamo educazione, consapevole e voluta, significa selezione da parte dell'uomo dell'influenza del mondo, significa esporre in modo decisivo la persona ad aspetti selezionati del mondo che vengono messi insieme e vissuti da parte dell'educatore […] Così, solo nell'educatore, il mondo esercita in quanto soggetto la sua influenza sulle persone" (Buber, 2009, p. 43). La presenza dell'educatore, dell'insegnante nel nostro caso, è vitale e determinante se trattasi di persona altamente qualificata, culturalmente ben preparata e umanamente capace di stabilire una relazione che guida, orienta le energie spontanee dell'educando in modo non direttivo, né interventista, ma 'indicativo'. Il vero insegnante indica la strada da percorrere e il modo in cui percorrerla, assumendo l'atteggiamento di un camaleonte che si confonde tra le cose del mondo, le sole in realtà che insegnano all'educando, assieme al rapporto che con lui costruisce: "Lo educano gli elementi, aria, luce, la vita nelle piante e negli animali; e lo educano i rapporti. Il vero educatore rappresenta entrambi: ma il suo esserci deve essere per il bambino come quello di uno degli elementi" (Buber, 2009, p. 45).

Buber considera il ruolo dell'insegnante così elevato da ritenerlo una missione: "L'educazione come intenzione è inevitabilmente una missione" (Buber, 2009, p. 44) e la relazione educativa che prende vita, non casualmente, va coltivata con sensibilità e intelligenza perché è il canale attraverso cui passano non soltanto le conoscenze del mondo selezionate, ma anche l'esperienza concreta della libertà vissuta con responsabilità: "Ma l'opposto della costrizione non è la libertà, bensì lo sperimentare un legame (*Verdundenheit*) […] La costrizione in educazione è l'assenza di legami (*Nichtvebundensein*), è sopraffazione e senso di ribellione; l'attaccamento in educazione significa appunto sentirsi legati, significa essere aperti, inclusi, coinvolti (*Einbezogen*). Libertà in educazione significa poter sperimentare il legame" (Buber, 2009, pp. 46-47).

Questa relazione intenzionale è funzionale alla crescita dell'educando, il quale prima o poi vorrà emanciparsi e diventare autonomo ed è ciò che vuole anche l'educatore, una volta che lo ha riconosciuto in grado di esserlo, e in quel caso la liberazione dal vincolo della relazione educativa, alla ricerca della libertà (in antico tedesco *Freihals*, che significa "collo libero", p. 47) "significa che al posto di una responsabilità condivisa con molti, con generazioni, subentra la responsabilità personale" (Buber, 2009, p. 48). Cioè, la persona singola è in grado di rispondere delle sue scelte e decisioni, di ciò che pensa e compie nella e della sua vita: "quanto più progrediamo nel 'diventare liberi' tanto più ci viene precluso l'appoggio e la nostra responsabilità diventa personale e solitaria" (Buber, 2009, p. 49). Questo è l'ambizioso obiettivo educativo che si vuole raggiungere passando attraverso le relazioni umane intenzionalmente educative.

L'insegnante è colui che risponde alle domande dell'educando, ma anche colui che suscita in lui domande e risposte e questo processo è, utilizzando una metafora, come l'accensione di una scintilla di vita che genera una grandissima responsabilità: "In quale ambito dell'esistenza a noi conferita e affidata desideriamo rispondere, vale a dire con cosa abbiamo, e con cosa esercitiamo, una relazione che, con tutta la nostra inadeguatezza, può fornire una risposta retta? E' qui che esercitiamo una responsabilità" (Buber, 2009, p. 49). L'insegnante assume una responsabilità educativa che comporta un costante lavoro di riflessione su se stessi, perché le giovani vite a lui affidate necessitano di aiuto, ma senza creare legami di dipendenza di nessun altro tipo, se non quello temporaneo finalizzato al raggiungimento della maturità dell'educando.

Buber invita a prestare molta attenzione alle due passioni che si agitano nell'anima di ciascuno, cioè la volontà di potenza (*kràtos*) e l'*eros*, che inducono ad altrettante tentazioni nocive per il rapporto educativo, il desiderio di dominare e il desiderio di godere e possedere l'altro: "L'educativo significa quindi un'alta ascesi: un'ascesi che gioisce del mondo in virtù della responsabilità e del farsi carico di un ambito vitale sul quale agire, ma senza intervenire né con la volontà di potenza, né con le modalità proprie dell'eros. Il servizio (*Dienst*) dello spirito a favore della vita può affidarsi solo ad un sistema regolato da leggi di contrappunto tra diversi tipi di rapporto, tra il darsi e il mantenersi distaccati, tra confidenza e distanza" (Buber, 2009, p. 55). Con ciò non intende rinnegare gli impulsi, ma invitare l'educatore ad una costante vigilanza su di sé e ad educarli per utilizzarli correttamente e funzionalmente a vantaggio della relazione educativa, processo che lui chiama "esperienza della controparte (*Gegenseite*)" (Idem, p. 56) e che invita al "contenimento" delle proprie passioni: "Solo la potenza che contiene (*umfasst*) è guida: solo l'eros che contiene è amore. Contenimento è la possibilità di rendere totalmente presente il sottoposto" (Idem, p. 57).

La focalizzazione e l'analisi della dimensione dell'interiorità dell'educatore consente all'autore di spiegare concretamente che cosa intende con rispetto dell'altro. L'incontro con l'altro, tra educatore ed educando, richiede al primo, adulto responsabile, una capacità di ascesi e di contenimento di alcune inclinazioni, pulsioni o passioni, perché queste non permetterebbero all'altro, minore in crescita, di esprimersi liberamente, ponendolo in una condizione di soggezione e dipendenza: "Possiamo chiamare dialogico un rapporto tra due persone che, in misura minore o maggiore, è caratterizzato dall'elemento del contenimento" (Idem, p. 58) dove dialogico non presume esclusivamente il significato di discorsivo, cioè caratterizzato da comunicazione di tipo verbale, conversazionale. Il dialogo si manifesta anche nell'incontro silenzioso, tacito, tra due persone ed è reso possibile grazie al contenimento della volontà di potenza e dell'eros, che però sono parte costitutiva di questo rapporto dialogico: "e per questo significano che la pulsione entra a far parte del legame con il prossimo e della responsabilità nei suoi confronti, un prossimo che è un ambito della vita che ci è stato assegnato e affidato" (Buber, 2009, p. 59).

Il rapporto educativo è puramente dialogico e fondato sulla fiducia che l'educatore è presente e disponibile anche quando non lo è di fatto fisicamente. Paragonando il rapporto educativo a quello tra madre e figlio, la relazione dialogica è continua anche quando non c'è la presenza fisica dell'educatore, perché l'educando ha fiducia nella persona che ha creato con lui un legame. "L'uomo la cui professione consiste nell'agire sull'essere di una determinata persona, deve appunto continuamente sperimentare questo suo fare dalla parte della controparte (anche se ciò dovesse assumere le sembianze del non fare nulla)" (Buber, 2009, p. 63), per questo la relazione educativa è caratterizzata da empatia, che permette all'educatore di comprendere progressivamente di cosa ha bisogno l'educando per crescere. Il rapporto dialogico presume che nella relazione 'io-tu', l'io educatore consideri sempre l'educando come un tu e mai come un 'esso', che indica un oggetto, poiché le parole fondano un'entità e la parola io-tu implica l'intero essere, diversamente dalla parola io-esso: "La parola fondamentale io-tu fonda il mondo della relazione" (Buber, 1993, p. 61) e "Se sto di fronte a un uomo come di fronte al mio tu, se gli rivolgo la parola fondamentale io-tu, egli non è una cosa tra le cose e non è fatto di cose" (Buber, 1993, p. 64).

L'autore invita a riflettere sulla bellezza, sulla profondità e sulla responsabilità che comporta la scelta di diventare insegnante o educatore, attraverso una radiografia concettuale di aspetti forse poco considerati nel percorso di formazione iniziale dei docenti. Invece, ripensando al fatto che per molti studenti è stato determinante l'aver incontrato insegnanti ed educatori significativi, che hanno influito positivamente sulla loro crescita personale, sviluppo culturale e persino sulla stessa scelta professionale, ritengo che queste riflessioni potrebbero ravvivare quella dimensione di interiorità che spesso viene sopraffatta dagli impegni, dai compiti e dai doveri oggettivi necessari per misurare i risultati dell'apprendimento, quindi la qualità di un insegnante. Nella valutazione di un docente si dovrebbe tener conto del fatto che l'insegnamento poggia sulla base di relazioni educative che si costruiscono nel tempo e con fatica, e che spesso non riescono ad essere positive non per cattiva volontà, ma per difficoltà che andrebbero esaminate e risolte. In altre parole, forse i fallimenti quantitativi degli apprendimenti potrebbero essere il riflesso di errori qualitativi nelle relazioni educative.

1.5 G. Corallo

Secondo il pedagogista "è necessaria una ben specifica preparazione tecnica per 'guidare' l'allievo attraverso i suoi anni di studio […] Conoscenza degli alunni, assunzione di responsabilità, *tirocinio di guida*, sono punti essenziali di tale preparazione, che deve peraltro riposare su un sufficiente corredo di doti personali e di vocazione (fare l'insegnante per ripiego è una delle peggiori disgrazie per sé e per gli altri): comprensione, entusiasmo, intelligenza, cultura, ottimismo, capacità didattiche, iniziativa, ecc., ecc.: sono alcune di queste qualità senza le quali nessuno dovrebbe accingersi alla carriera dell'insegnamento" (Corallo, 2010, p. 312) e questa scelta è affidata alla responsabilità della persona singola, ma anche della società e dell'istituzione che li sceglie, perché l'insegnante è un modello molto influente, nel bene e nel male, sulle giovani persone che tentano di percorrere con successo la strada dell'apprendimento formale delle conoscenze essenziali per crescere in tutte le dimensioni ed inserirsi pienamente nella società.

Ma come può attuare questo un docente che non abbia sin dall'inizio così tante qualità? "Il futuro insegnante così impara a conoscere sistematicamente i suoi allievi, seguendo un metodo preciso da lui ben conosciuto e studiato […] Nello stesso tempo, egli impara a studiare la scuola, i suoi programmi, la sua organizzazione, in modo da non esserne una passiva e quasi irresponsabile appendice, ma da cooperare al suo miglioramento attivamente" (Idem, p. 313), la risposta è da ricercare dunque nell'impegno costante del docente alla cura della sua formazione professionale e personale, sotto tutte le dimensioni implicate (cognitiva, emotiva, etica, relazionale), perché la responsabilità è tale che dovrebbe scoraggiare coloro che non sono disposti a impegnarsi, anche con sacrificio, per questa importantissima funzione educativa e ad assumere l'atteggiamento di chi impara ad apprendere e ad insegnare per tutta la vita (*lifelong learning*), (Aleandri, 2003). E' un lavoro appassionante e interessante, forse proprio perché richiede una cura costante della crescita professionale e, aggiungerei, della sensibilità e capacità umana.

"La forma essenziale dell'educazione è lo sviluppo del soggetto come libertà, autodeterminazione, autocoscienza morale" (Corallo, 2010, p. 325), questo obiettivo apparentemente sembra contenere in sé una contraddizione, perché la libertà cui ambisce non si manifesta se prima non c'è stato un intenzionale intervento esterno da

parte dell'educatore, che le permette di svilupparsi. Chi è in grado di realizzare questo processo, se non qualcuno che prima abbia sperimentato personalmente che cosa sia libertà responsabile? In pedagogia non solo è ammesso, ma è indispensabile che ci sia un educatore, un insegnante che stimoli e favorisca tale processo di maturazione, tanto che a questo ruolo viene conferita automaticamente un'autorità istituzionale, che dovrebbe essere attuata con autorevolezza e non con l'imposizione, perché "L'autorità educativa, non solo suppone che le libertà degli educandi siano formate, ma, al contrario, positivamente suppone delle libertà non formate, da formare. In quanto la libertà dell'educando è già formata, in tanto l'autorità educativa non ha più nulla da fare: l'educazione è finita […] L'autorità educativa non solo non tende a limitare la libertà dell'educando, ma, al contrario, ha positivamente il compito unico e essenziale di farla crescere fino al massimo grado" (Corallo, 2010, p. 331).

Anche se è concettualmente comprensibile il significato, in quale o quali modi è concretamente possibile realizzare questo processo? Un processo così bello ed elevato, quello di consentire ad una persona di divenire tale senza coercizioni di sorta, che richiede necessariamente la compartecipazione attiva dell'interlocutore principale, l'educando: "Non si può pensare al rapporto educativo (educatore-educando; autorità-libertà) come a un rapporto deterministico […] L'educando verrebbe così posto fuori di questo vivo rapporto, messo in una posizione puramente passiva e recettiva, considerato come oggetto e non come soggetto. L'educazione sarebbe per lui un fatto, non un atto" (Idem, p. 334). L'educatore dovrebbe sempre considerare l'educando come attore co-protagonista della sua educazione, rendendolo, ove possibile, compartecipe degli obiettivi da raggiungere, stimolando così la sua partecipazione attiva e collaborativa.

Il pedagogista ritiene che un atto educativo non sia di per sé infallibile e che l'educatore debba trattare l'educando come soggetto indispensabile e partecipe di ogni atto educativo, al quale acconsentirebbe razionalmente e quindi in modo motivato perché ne conosce le finalità: "La visione dello scopo cui si tende è causa di tutta la serie globale delle azioni, o dei vari momenti dell'azione, che conduce al conseguimento dello scopo" (Idem, p. 336). Da questa relazione reciproca, asimmetrica, intenzionale e finalizzata, cioè educativa, deriva che "La generazione della forma educativa nella persona dell'educando, per mezzo del rapporto educativo con l'educatore, ha molta somiglianza con la generazione della vita nel mondo […] Come

da un vivo può nascere un vivo, così solo chi è educato può educare […] L'educazione si fa per *contagio* di anime non per istruzione dell'intelligenza" (Idem, pp. 336-337).

In questo campo, in questa specifica dimensione educativa come in nessun'altra, per quanto attiene l'educatore ha più effetto ciò che lui è e ciò che lui fa, rispetto a ciò che dice. Ovvero, sono tutti fattori influenti, ma se non sono coerenti tra loro prevale l'agire, perché il segno verrà lasciato soltanto da quell'educatore che "passando, anche momentaneamente, a contatto con l'anima di lui, gli ha comunicato la sua forma, accendendogliene il desiderio" (Idem, p. 337).

E' noto, grazie alla psicologia dello sviluppo, che in particolare nel periodo evolutivo, l'esempio è, per la sua concretezza e immediatezza, un efficace ed indispensabile fattore di educazione, ma che deve necessariamente essere vivificato dalla persona dell'insegnante per essere realmente efficace. Tuttavia, la pura esemplarità esteriore dell'educatore non assume l'efficacia della causalità educativa se non attiva la volontà dell'educando di imitarlo: "L'atto educativo, quindi, esiste allorquando si instaura tra le due volontà (dell'educatore e dell'educando) una unità di intenti, e cioè di oggetti […] l'uomo con l'atto di volontà libera si identifica in certo modo con l'oggetto che vuole […] Così veramente si instaura una perfetta unità (che non è identità, né confusione) tra educatore e educando, per mezzo dell'oggetto che è comune oggetto (motivo) delle due volontà […] e così la concordia delle due volontà che amano lo stesso oggetto diventa quella strettissima *relazione personale* che è essenziale al rapporto educativo" (Idem, p. 339). Questa concezione non ha nulla a che vedere con quella dell'idealismo attualistico, secondo cui invece educatore ed educando diventano tutt'uno nell'atto di educazione attraverso il quale attualizzano appunto lo spirito trascendentale. Qui, invece, viene espressa la grandezza morale dell'atto educativo e la responsabilità dell'educatore, perché "L'atto d'amore unitivo delle due persone che entrano in rapporto educativo, se educativo vuole essere, deve passare attraverso il comune oggetto, e non porsi, indipendentemente da questo, direttamente verso la persona" (Idem, p. 340).

Bisogna però distinguere il procedimento metodico dalle finalità dell'atto educativo: l'educatore fa nascere nell'educando l'amore per il comune oggetto, che poi di conseguenza si riflette sulle persone, quindi l'educatore si fa amare come persona, ma il fine è sempre che l'educando ami il bene in sé e non perché legato alla persona

dell'educatore, poiché questo legame sarebbe indice di dipendenza e quindi di mancanza di autonomia e di libertà: "Alla fine dell'educazione (e cioè al compiersi di ogni atto veramente educativo) l'educando (per essere educato) deve essere riuscito a trasformare i motivi iniziali dell'affetto verso l'educatore, amandolo ora come 'datore di un bene', e deve essere riuscito a amare il bene ricevuto per se stesso, senza necessario riferimento alla persona dell'educatore" (Idem, p. 340). La causalità esemplare (educatore) si deve trasformare in causalità formale (bene in sé) interna all'educando, cioè parte costitutiva del suo nuovo essere, solo così l'educazione è avvenuta e l'intervento dell'educatore non è più necessario. La grandezza morale della persona e del ruolo dell'educatore sta nel suo compito educativo di trasmettere il bene per e dell'educando, che costituisce il contenuto dell'educazione. "Si può dire così che tutto in educazione dipende dall'educatore, la cui assenza renderebbe impossibile l'atto dell'educare" (Idem, p. 341), che non significa la relatività dell'educando in questo processo, perché "in ogni momento di essa devono essere compresenti e cooperanti entrambi gli agenti, e la mancanza di uno solo di essi compromette irrimediabilmente la riuscita dell'opera" (*Ibidem*).

Anche questa analisi profonda della relazione educativa consente di scorgere la bellezza del compito educativo, troppo spesso offuscata da altre richieste che distolgono l'attenzione dalla persona. Però, ci si domanda come può un singolo docente instaurare relazioni educative così belle, profonde ed efficaci con ogni singolo studente? "il rapporto educativo ha proprio per oggetto la persona, e tende appunto a farla crescere come persona. Si vede perciò già fin da questo momento come sia assurdo pensare a un'educazione 'di massa'; nell'atto vivo dell'educazione le teorie generali del metodo devono *personalizzarsi* per ciascun educando per ottenere veramente un effetto educativo. La libertà non soffre di duplicati" (Idem, p. 343).

La maggioranza degli insegnanti è consapevole dell'importanza del proprio ruolo e funzioni, ma spesso soffre per l'impossibilità di poterli realizzare pienamente. Gli studenti sono in grado di rendersi conto di che tipo di insegnante e di persona hanno di fronte, osservandone e percependone non soltanto il livello di cultura ma anche di umanità che promana: "Gli stessi educandi, pur forse senza sapersene rendere ragione, sentono quando nel fare del maestro c'è qualcosa di opaco, di distaccato, di freddo: pura razionalità di *metodo generale*, senza il calore della personalità, puro scheletro

giuridico-formale senza l'anima dell'amore" (Idem, p. 343). Quando realizzano che un docente è competente, entusiasta, appassionato della disciplina che insegna e che ha cura delle persone anche sotto l'aspetto umano, allora si accende l'interesse per la materia e si alimenta la stima per la persona e "In questa capacità di porsi in immediato contatto educativo con la persona dell'educando sta la base della spiegazione dei successi educativi ottenuti da alcune fortissime personalità di *educatori nati*" (Idem, p. 344). Questo non esime però dal "partire dalla teoria del metodo per farsi educatore cosciente e coscienzioso" (*Ibidem*).

Un altro aspetto che si vuole qui considerare, è quello dell'importanza da riconoscere all'autorità educativa della persona dell'educatore, ormai da troppo tempo svalutata: "questo è l'ufficio del *magis-ter*, come uno che è maggiore non per sé, per sua gloria, ma per elevare l'altro. Scoronare l'educatore di questa autorità è annientarlo come educatore: basta la critica di un collega, di un superiore, di un genitore, a compiere l'irreparabile guasto. O può anche essere colpa dello stesso educatore: se egli non combatte i suoi difetti come educatore. I giovani sanno benissimo distinguere i difetti di altra natura da quelle che sono le sue carenze, diciamo, professionali specifiche" (Idem, p. 347). Forse non tutti nascono per diventare insegnanti ed educatori, non tutti hanno la motivazione in origine ad essere docenti, forse alcuni scelgono questa professione per ragioni diverse da quelle ritenute e desiderate come vocazionali, comunque l'accesso a questo ruolo non è condizionato dal possesso di determinate motivazioni, perché di fatto non vengono considerate tra i criteri di selezione, né tantomeno esaminate in altri momenti a carriera avviata. Però, è ormai innegabile che le motivazioni degli insegnanti hanno la loro importanza ed influenza nel delineare la tipologia e la qualità dell'insegnamento realizzato, delle relazioni educative instaurate e dei risultati formativi conseguiti dagli studenti.

Quindi, qualunque siano le motivazioni che hanno sospinto alla scelta iniziale, è auspicabile che chi ha intenzione di mantenerla abbia anche l'accortezza e la responsabilità di avere cura di sé come persona e come professionista, in quanto le due dimensioni sono strettamente correlate: "Ogni volta che si scorga la necessità di riformare o migliorare l'educazione e la scuola, sarà forse anche necessario rivedere e migliorare programmi e metodi, ma questa necessità sarà sempre relativa e di gran lunga secondaria rispetto all'altra, a quella di meditare dei piani, siano pur lenti, ma

efficaci, per ottenere la formazione di educatori e di maestri migliori" (Idem, p. 349) e a mio avviso ogni singolo docente può già contribuire personalmente, per quanto possibile, a questo miglioramento.

1.6 W. Brezinka

Sebbene il pedagogista consideri gli insegnanti come il canale principale per conseguire i fini scolastici: "Dipende principalmente dalle loro conoscenze e dalle loro abilità, dalle loro attitudini e dai loro atteggiamenti, il fatto che gli obiettivi che le scuole dovrebbero raggiungere vengano conseguiti in minore o maggiore misura" (Brezinka, 1995, p. 145), riconosce che non sono il mezzo esclusivo e che i risultati conseguiti non sono frutto soltanto del loro operato ma di una sinergia di fattori diversi, non tutti controllabili: "Naturalmente ognuno sa che non dipende esclusivamente dalle scuole e dai loro insegnanti il fatto che i fini dell'educazione prescritti vengano effettivamente conseguiti. Perché possano svilupparsi i tratti della personalità posti come fini dell'educazione, devono verificarsi molte condizioni. Solo su una parte di queste possono influire gli insegnanti, le scuole, le leggi scolastiche e i provvedimenti amministrativi della scuola" (Idem, p. 144). Ciononostante, lo Stato, la scuola e gli insegnanti hanno il dovere di realizzare quelle condizioni essenziali affinché tali obiettivi siano conseguiti, perché l'istruzione è un servizio necessario la cui qualità dipende non solo dalla preparazione culturale specifica, ma anche da determinati atteggiamenti professionali degli insegnanti: "Fa parte della competenza professionale dell'insegnante tra le altre componenti l'etica professionale, che ne è un elemento essenziale" (Brezinka, 1995, p. 145) e "per il bene degli studenti e per il bene comune è indispensabile una buona etica professionale degli insegnanti" (Idem, p. 146).

L'etica è una dimensione dell'individuo e del lavoratore in generale, una disposizione psichica collegata alla coscienza personale che assume criteri di valutazione del proprio pensare e agire e atteggiamenti che riflettono cosa si ritiene conforme o meno al proprio dovere. A livello di categoria professionale riguarda gli atteggiamenti assunti nei confronti di quei comportamenti attesi da tutta la classe di lavoratori e che per i docenti hanno una peculiare connotazione pedagogica. L'autore riscontra che negli ultimi decenni la letteratura pedagogica ha omesso di indagare sull'etica professionale degli insegnanti, ravvisandone le cause nel cambiamento sociale

e culturale che ha condotto ad un disorientamento morale generale e nell'enfasi posta eccessivamente sulla loro preparazione tecnica. La competenza etico-professionale degli insegnanti è invece una condizione essenziale per assolvere al mandato educativo conferito dallo Stato e regolato da norme specifiche.

I termini etica, ethos professionale, morale professionale, etica professionale pedagogica hanno significati simili ma differenti, pertanto è necessario conoscerli per comprendere la funzione che questa dimensione assolve nel lavoro quotidiano di ogni insegnante. *Etica* fa riferimento ad una disciplina della filosofia pratica in cui si ritrovano i fondamenti razionali, che esulano quindi da altre fonti (politica, religiosa, ecc.), delle norme che regolano la condotta moralmente buona. Da essa deriva la dottrina morale o dei costumi ed è in tal senso che si parla di 'etica professionale', di 'etica medica' e di 'etica pedagogica. *Ethos professionale* è "l'insieme degli atteggiamenti morali che una persona ha verso la propria attività professionale e i particolari compiti e doveri della propria professione" (Brezinka, 1995, p. 148), quindi è una caratteristica della personalità detta altrimenti 'senso professionale' o 'atteggiamento etico-professionale'. *Morale professionale* racchiude "l'insieme delle norme morali legate alla professione, norme valide per tutte le persone che esercitano una determinata professione" (*Ibidem*) e per gli insegnanti assume la definizione di 'morale pedagogica', che intende le richieste morali riferite a virtù specifiche della professione e i doveri degli insegnanti di professione (*Ibidem*). Questo aspetto si rivela particolarmente importante, perché l'esistenza e la conoscenza diffusa di una morale professionale (esterna) è presupposto essenziale per la formazione di un ethos professionale (interno).

L'etica professionale pedagogica, al pari di quella medica, è una dimensione che se coltivata adeguatamente sarebbe di grande aiuto nella pratica scolastica quotidiana degli insegnanti, poiché gli vengono affidate giovani vite in divenire. Inoltre, data la complessità della professione, fermo restando i fini dell'educazione prestabiliti a livello nazionale, non è possibile fissare a priori delle modalità di svolgimento universalmente valide (tecniche educative e didattiche), pertanto "gli insegnanti godono di libertà pedagogica nell'impostazione delle loro lezioni" (Brezinka, 1995, p. 151), anche se questa libertà è limitata da ciò che è noto si debba evitare per non pregiudicare il successo dell'educazione.

Proprio in virtù di questa libertà da esercitare in modo responsabile è necessario l'ethos professionale come base stessa della competenza professionale: "Una professione con compiti così difficili e con una tanto grande gamma di possibilità nella scelta dei mezzi per il loro svolgimento può esercitarla in maniera soddisfacente soltanto una persona positivamente impegnata sul piano morale per i compiti della professione e per le norme che presiedono al suo esercizio, abitualmente percepite come vincolanti" (Brezinka, 1995, pp. 151-152). Ogni insegnante non dovrebbe educare secondo credenze personali, che sono tanto diverse quante sono le persone, bensì secondo "il bene" comunemente inteso e "i valori" del patrimonio culturale, consapevoli dei continui cambiamenti e capaci di rispettare le singole personalità degli alunni.

In questo arduo compito l'ethos professionale è un aiuto indispensabile per orientarsi sugli atteggiamenti più idonei ed efficaci da adottare e il pedagogista ne individua quattro fondamentali: atteggiamento positivo verso gli alunni e il loro bene; verso la propria comunità e il mandato educativo; nei confronti della materia e le attività connesse all'esercizio della professione. Il compito educativo affidato al docente implica più che la promozione del sapere e lo sviluppo delle competenze, e cioè l'educazione alle virtù umane che favoriscono la maturazione della persona e la rendono capace di autogovernarsi, autodeterminarsi e inserirsi in una collettività con la quale collaborare per il bene dell'intera società, non soltanto per la realizzazione individuale.

Si ritiene implicitamente che i docenti siano persone esemplari, altrimenti come potrebbero chiedere ad altri ciò che loro stessi non sono, non credono e non vivono ed è noto che costituiscono dei modelli da imitare da parte dei giovani. A motivo della condizione di continua evoluzione in cui si trovano i discenti e del contatto quotidiano che hanno con i docenti, questi ultimi possono influenzarli, perciò è vitale ricordare che "L'educazione degli alunni è un compito che l'insegnante può assolvere soltanto se ha già interiorizzato le norme morali che dovrebbe far assimilare dagli alunni" (Brezinka, 1995, p. 153) e dimostra con il comportamento di averle scelte. Su questi presupposti si fonda anche la fiducia che le famiglie ripongono nei docenti a cui affidano i propri figli, dietro richiesta della norma che obbliga alla formazione fino alla raggiunta maturità anagrafica.

L'analisi pedagogica ha diagnosticato un 'ethos malato' a quei docenti che si limitano ad impartire lezioni evitando il confronto con le strutture intellettuali dei discenti, che invece dovrebbero stimolare, a motivo di un'insicurezza che ha radici nella mancanza di competenza pedagogica, a sua volta causata dalla bassa qualità della formazione professionale ricevuta. Questa continua insicurezza provoca una 'crisi motivazionale' denominata 'degenerazione' in insegnanti di discipline scolastiche, conseguenza del passaggio dalla professione al mestiere, della mancanza di dialogo pedagogico e di comunicatività, della perdita di valori che incide sulla significatività dell'azione educativa. A questo si aggiunga che la molteplicità, la contraddittorietà e l'irrealismo delle molteplici richieste fatte agli insegnanti, li conduce ad uno stato di scoraggiamento e di senso di inadeguatezza, perché avvertono la crescente insufficienza delle proprie risorse e capacità rispetto alle attese sociali (Brezinka, 1995). A lungo termine, questo stato psicologico può sfociare nel comportamento di palese rinuncia a svolgere il proprio ruolo, che si manifesta in un mero ottemperamento formale e burocratico delle responsabilità pedagogiche. Nelle riunioni collegiali non si discute più di pedagogia, ma di organizzazione, smorzando così la passione educativa, la collaborazione e l'accordo tra i docenti, finanche nell'ambito di una stessa classe. Questo clima di lavoro interno è fuoriuscito dall'alveo dell'ambiente scolastico ed è finito in pasto all'opinione pubblica, che ha assestato un duro colpo alla fiducia nella categoria docente e nella scuola stessa.

Bisogna riconoscere che è difficile per la società e le istituzioni politiche, che non sperimentano la quotidianità intra scolastica, comprendere la reale portata delle difficoltà insite nella professione in un contesto socio-culturale pluralistico e relativistico. Alcuni insegnanti, forse abbastanza se il fenomeno è stato notato, lavorano con la 'paura di educare' perché vivono un conflitto interiore tra i valori sinora creduti e trasmessi e quelli propugnati dalle attuali società, compresi il soggettivismo, il relativismo, l'indifferentismo, ecc. Poiché anche il problema morale influisce sulla motivazione professionale, sarebbe opportuno affrontare la questione in sede di formazione e aggiornamento dei docenti (Brezinka, 1995).

1.7 J. Dewey

"L'educazione consiste nello sviluppo della curiosità, della suggestione, e degli abiti di esplorazione di prova, sviluppo che accresce la sensibilità per i problemi e l'amore della ricerca per tutto ciò che è misterioso e sconosciuto […] Il pensiero non è un separato processo mentale: è una faccenda che riguarda il modo in cui una gran quantità di fatti osservati e suggeriti viene impiegata, il modo in cui essi concorrono assieme e sono fatti concorrere assieme, il modo in cui sono trattati. Di conseguenza tutte le materie, gli argomenti, le questioni, sono intellettuali non per se stessi, ma in ragione del ruolo che, nella vita di una determinata persona, vien fatto loro giocare nella direzione del pensiero" (Dewey, 1961, p. 122), con questa frase del noto pedagogista americano si vuole focalizzare un altro compito che rientra nel nucleo essenziale delle competenze professionali del docente, quello di guidare i processi didattici al fine di stimolare e far sviluppare le capacità cognitive, le abilità e le competenze nei discenti. I fattori determinanti l'esito di questi processi sono le condizioni generali del contesto scolastico e particolari della classe in cui avvengono, e i metodi utilizzati ed è ovvio che l'insegnante vi gioca ruolo apicale: "All'insegnante che ha studiato intelligentemente tanto le operazioni mentali individuali quanto gli effetti delle condizioni scolastiche su queste operazioni si può affidare con fiducia la scelta dei metodi di istruzione […] In mano a chi non è intelligentemente consapevole delle capacità individuali e dell'influenza inconscia esercitata su di esse dall'intero ambiente, anche il migliore dei metodi tecnici avrà con tutta probabilità il risultato immediato di formare profondi e persistenti cattivi abiti di pensiero" (Dewey, 1961, pp. 123-124).

Dovrebbe avere una preparazione culturale necessariamente ampia, non settoriale e limitata alla propria disciplina e conoscere anche gli stili di ragionamento e apprendimento di ogni singolo studente, per stimolare in ciascuno la "formazione di abiti di pensiero" e di capacità pratiche. Spesso, invece, l'insegnante si focalizza su un campo limitato dell'attività dello studente, che riguarda principalmente la sua disciplina, ma questo comportamento "trascura il sottostante processo di formazione di abiti, attitudini ed interessi permanenti. Eppure questi ultimi sono quelli che più importano per il futuro" (Dewey, 1961, p. 124). A volte si preoccupa soltanto delle condizioni contingenti la sua specifica lezione trascurando quelle più generali dell'ambiente scolastico, che invece influiscono sullo sviluppo degli abiti mentali in generale.

Tra le condizioni che influiscono sull'apprendimento e sullo sviluppo cognitivo degli educandi, rientra anche la personalità del docente. Grazie alla connaturale tendenza all'imitazione, propria della natura umana, che agisce profondamente e anche inconsapevolmente, "L'esempio più potente del precetto, e gli sforzi meglio consapevoli dell'insegnante possono essere più che ostacolati dall'influenza di tratti personali di cui egli è inconscio o che considera privi di importanza" (Dewey, 1961, p. 125), ma che operano invisibilmente e potenzialmente inficiando i metodi di istruzione applicati. Il processo di imitazione influisce sul ragionamento dell'allievo perciò l'insegnante dovrebbe essere consapevole delle possibili conseguenze negative: "Tutto ciò che fa l'insegnante come pure la maniera in cui lo fa, stimola il fanciullo a rispondere in un determinato modo o in un altro, ed ogni risposta tende a fissare le attitudini del fanciullo in una determinata direzione o in un'altra" (Dewey, 1961, p. 125), persino la disattenzione è una risposta a un'educazione inconscia.

La persona dell'insegnante, la sua personalità sono un veicolo di comunicazione delle conoscenze che può essere accolto favorevolmente o meno e di conseguenza anche le conoscenze che veicola "Per i giovani, l'influenza della personalità dell'insegnante è intimamente fusa con quella esercitata dall'argomento; il fanciullo non sempre separa o distingue le due cose" (Dewey, 1961, p. 126), ma in generale la personalità del docente influisce sulla personalità stessa del discente: "L'estensione e la forza di questa influenza sull'atteggiamento e sulle maniera morali, sul carattere, sugli abiti del linguaggio e della condotta sociale, sono quasi universalmente riconosciute. Ma la tendenza a concepire il pensiero come una facoltà isolata spesso impedisce all'insegnante di accorgersi che questa influenza è altrettanto reale e penetrante nelle faccende intellettuali" (Dewey, 1961, p. 126).

Dewey evidenzia alcuni rischi negativi implicati in questo processo di influenza, ad esempio l'insegnante può favorire, inconsapevolmente, quegli studenti che corrispondono ai suoi stili cognitivi e svalutare coloro che se ne differenziano. Un altro rischio è che "Il maestro sa per esperienza che la propria personalità riesce spesso più efficace dove la capacità della materia di studio di attrarre l'attenzione è quasi nulla; allora è portato a ricorrere sempre più ad essa affinché la relazione del fanciullo con il maestro prende completamente il posto della sua relazione con la materia. In tal modo la personalità del maestro può diventare per il ragazzo una fonte di dipendenza personale e

di debolezza, una influenza che rende lo scolaro indifferente al valore della materia in sé e per sé considerata" (Dewey, 1961, pp. 127-128). Ancora, la personalità preponderante del docente può indurre nell'allievo la tendenza a compiacerlo, a voler soddisfare le sue richieste piuttosto che quelle inerenti ai problemi e alla materia da studiare, penalizzando così il vero procedimento intellettuale che comporta anche, soprattutto, il porre domande e questionare il docente.

Il compito intellettuale del docente è quello di stimolare il ragionamento degli allievi e questo può avvenire soltanto educando al ragionamento e non all'addestramento, cioè alla mera esecuzione delle attività materiali, senza riflettere sui problemi che emergono, sui significati che veicolano o sui collegamenti che hanno con la realtà, con la vita quotidiana. Spesso si incorre nei due rischi estremi, quello dell'eccessivo astrattismo o quello dell'eccessivo pragmatismo, entrambi poco utili alla realtà, mentre "La sola cosa veramente desiderabile è raggiungere la padronanza della dottrina – o dell'arte – in condizioni che nello stesso tempo permettano di esercitare il pensiero […] il sapere è la conoscenza che opera nella direzione della capacità di saper vivere sempre meglio la vita" (Dewey, 1961, p. 131).

Anche nell'ambito educativo c'è la tendenza ad enfatizzare più il prodotto che il processo, il risultato che l'apprendimento, ma non si può ridurre ad un oggetto misurabile quantitativamente un complesso processo qualitativo che richiede tempi congrui e differenti per ciascun allievo: "L'educazione che invece assume a sua regola lo sviluppo delle attitudini intellettuali e del metodo degli studenti richiede una preparazione pedagogica molto più seria, perché esige una penetrazione simpatetica ed intelligente del modo di operare di ogni mente, ed una padronanza molto larga e flessibile della materia" (Dewey, 1961, p. 133). L'educazione della mente al ragionamento ha come fine educativo lo sviluppo integrale della persona, quindi anche quello del comportamento e dello sviluppo morale, perché "gli abiti di attiva indagine di attenta deliberazione nei più vitali e significativi problemi della condotta offrono la garanzia migliore che la struttura della mente sarà generalmente improntata alla ragione" (Dewey, 1961, p. 134).

E' il momento della lezione quello del più stretto contatto intellettuale tra docente e allievi, durante il quale il primo cerca di stimolare la curiosità, l'interesse, la motivazione ad apprendere la materia, a ragionare ed è quindi un momento educativo

fondamentale. Dewey ritiene che le condizioni che crea e il metodo che il docente adotta, sono "la prova cruciale, in breve, della sua arte d'insegnante" (Dewey, 1961, p. 362), in cui mostra l'abilità di "coltivare una attitudine di pensiero" (Dewey, 1961, p. 363). E se l'insegnante è un artista allora gli studenti potranno facilmente ricordare, con il passare del tempo, che: "gli insegnanti che hanno lasciato in lui una maggior impronta sono proprio quelli che gli hanno risvegliato nuovi interessi intellettuali, che gli hanno comunicato qualcosa del loro proprio entusiasmo per un ramo della conoscenza e dell'arte, che hanno valorizzato il suo desiderio di indagare e di scoprire" (Dewey, 1961, p. 366).

Ma questo non si realizza se non è per primo il docente ad avere passione per la materia che insegna ed entusiasmo nell'insegnarla: "L'insegnante deve avere per conto proprio un interesse genuino per l'attività mentale, un amore della conoscenza che deve inconsapevolmente animare il suo insegnamento" (Dewey, 1961, p. 367). Se la persona che insegna non è viva, intellettualmente ed emotivamente, lo stessa impronta avranno le sue lezioni: noiose, superficiali, prive di interesse e stimoli, basate rigidamente sul testo, da recitare a memoria passivamente. Mentre invece tutto il materiale didattico deve servire da stimolo per la riflessione, per il ragionamento, per lo scambio dialogico e a domanda-risposta, per la ricerca di soluzioni ai problemi emergenti: "il punto principale su cui far leva dovrebbe essere un vivente scambio di idee, di informazioni, di esperienze, tra tutti i membri della classe" (Dewey, 1961, p. 367) e in questo clima di vivace dibattito certo non guasta, anzi agevola, il *sense of humour* e la simpatia del *leader* intellettuale "In realtà l'insegnante è il leader intellettuale di un gruppo sociale. Egli è un capo, non in virtù di una carica sociale, ma in ragione della sua ampia e più profonda conoscenza e della sua più matura esperienza" (Dewey, 1961, p. 378).

La leadership viene assunta, o meglio conquistata, grazie alla superiore preparazione culturale che si esprime non soltanto nella padronanza della materia, ma anche della cultura generale, perché "Il problema degli scolari riguarda la materia da studiare; il problema del maestro, quelle che le menti degli scolari devono fare con la materia madesima" (Dewey, 1961, p. 380), e la padronanza culturale e disciplinare sono inefficaci se non possiede anche quella tecnico-medotologica, che gli consente di imparare a conoscere gli allievi e a rispondere ai loro bisogni formativi.

Infine, la concezione di Dewey dell'insegnante è che dovrebbe essere come un 'artista' che sa "promuovere un'attitudine artistica in tutti coloro, piccoli e grandi, che studiano con lui" (Dewey, 1961, p. 396) e che esprime l'arte di insegnare intesa come "l'ideale di un armonioso equilibrio tra la serietà mentale, per un verso, e la disposizione al gioco per l'altro. L'artista eccessivamente preoccupato dei mezzi e dei materiali potrà acquistare una tecnica prodigiosa, ma non raggiungerà mai uno spirito artistico *par excellence*. Quando l'ispirazione soverchia la capacità di padroneggiare il metodo artistico, l'intuizione estetica potrà essere presente, ma i mezzi di rappresentazione saranno troppo insufficienti per darle espressione adeguata" (Idem, p. 395).

1.8 Riflessioni

La professione di insegnante richiede una seria e accurata preparazione da parte di persone motivate e consapevoli dell'alto compito formativo che scelgono e che pertanto assumono con responsabilità e conducono con etica professionale anche nei momenti più difficili e complessi. Nonostante questi presupposti, i risultati non sono prevedibili con certezza, ma presumibili con una relativa probabilità, perché l'altro attore co-protagonista è sempre il discente: "l'insegnante non può avere a portata di mano l'esito cercato, che acquista invece senso e significato solo a condizione che il soggetto in apprendimento riesca a produrli su se stesso" (Damiano, 2004, p. 87). In questa situazione di incertezza "la soluzione è nella *responsabilità.* Entriamo così in un altro ambito: non più quello della didassi bensì nell'altro, ben più problematico, dell'*etica*" (Damiano, 2004, p. 87). Il termine, come abbiamo visto, va circoscritto nel suo significato e in particolare nel contesto educativo: "L'etica educativa è, appunto un'etica della responsabilità, che concentra in sé la presa in carico dell'incertezza e l'impegno di render conto personalmente della scelta compiuta. Un'etica che si può ispirare certamente a qualche assunto generale, trascendente o religioso, ma che si pone, in quanto tale, al di qua di ogni norma o coercizione" (Damiano, 2004, p. 88) e questo implica che sia universalmente valida e autonoma.

Questo aspetto di precarietà degli esiti può essere vissuto come una sfida oppure come una frustrazione, e in questo orientamento influisce molto la personalità del singolo docente. Con il trascorrere del tempo e dell'età, alcuni insegnanti possono

sperimentare un calo della motivazione e dell'entusiasmo iniziali e dovrebbe essere interesse della società che i docenti a cui ha riconosciuto il mandato educativo, ritrovino entrambi questi stati psicologici ed emotivi positivi, che influiscono sulla qualità del loro lavoro e sul percorso scolastico degli studenti. E mentre si studiano strategie, soluzioni e interventi intesi ad incentivare la motivazione dei docenti in servizio e a verificare quella dei candidati aspiranti al ruolo, che cosa possono fare gli stessi insegnanti per aiutarsi? Che cosa può fare l'istituzione scolastica? E' ciò che si è tentato di comprendere attraverso la ricerca empirica svolta e di cui si vuole rendere conto nella seconda parte di questa tesi.

Grazie allo sviluppo della ricerca educativa sperimentale, che analizza tutte le possibili variabili e funzioni che intervengono nei processi di insegnamento-apprendimento, i comportamenti educativi ottimali ed efficaci sono resi visibili e oggettivamente acquisibili mediante specifici training di formazione. Ma non possiamo eludere un altro importantissimo 'fattore' che concorre in modo determinante all'esito della formazione docente, cioè l'individuo, la persona singola che assume il ruolo di insegnante ed educatore. Ciò che confluisce nella formazione globale di ogni insegnante è certamente il frutto delle esperienze formative culturali e professionali pregresse, unitamente alle caratteristiche individuali e motivazionali della personalità e alla maturazione di esperienze sul campo di lavoro. Anche in questo caso si tratta di variabili il cui esito interattivo non è prevedibile con certezza. A queste bisogna aggiungere le caratteristiche del contesto lavorativo e in particolare della classe. Dunque, il quadro pedagogico entro cui fluttuano e si incontrano così tante variabili e da cui scaturisce il risultato, efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento, è piuttosto articolato e complesso. Ma questo non deve scoraggiare, anzi, avvalendosi delle ricerche scientifiche e delle *best practices* è possibile conoscere ciò che può aiutare concretamente e con risultati verificati (evidenze empiriche) a sceverare la realtà dell'insegnamento e dell'insegnante, dalle idee preconcette, dai pregiudizi e opinioni di senso comune.

Esistono anche diverse rassegne dei molteplici studi sperimentali svolti che evidenziano proprio questi aspetti citati: "Where do I start? The argument in this book is that the starting place is the way in which you think about your role – it is to know, on a regular basis, the nature and magnitude of your impact on the learning of your students"

(Hattie, 2012, p. vii) e porsi questa domanda, come docente, è il primo passo per imparare a diventare un 'buon insegnante' alla cui base però dovrebbe esserci qualcosa di più personale e profondo: "I constantly came across the importance of 'passion'; as a measurement person, it bothered me that it was a difficult notion to measure – particularly when it was often so obvious. But it is a particular form of passion – a passion based on having a positive impact on all of the students in the class" (Hattie, 2012, p. viii).

La ricerca educativa oggi promuove la formazione di insegnanti eccellenti e motivati, appassionati, entusiasti ed è per questo che sollecita ad intraprendere altri studi per analizzare anche gli aspetti emotivi e motivazionali che spingono i candidati alla scelta di tale professione e per continuare a curarli lungo tutto il loro percorso professionale, fin dai primi anni di servizio. E in questo campo c'è ancora molto lavoro da svolgere: "While it was commonplace for many teacher educators to ask incoming students why they had chosen teaching as a career, their motivations and choice were not systematically researched […] What would motivate people to change into a career such as teaching, which is typically perceived to be both lower in social status and offering no more than a modest salary? And, would their motivations differ from what motivates people to choose teaching at all? Answers to these questions did not seem to us to be obvious or unimportant" (Richardson, Karabenick & Watt, 2014, p. 4). Questi studiosi hanno dimostrato, con le loro ricerche empiriche, che è possibile individuare ed esaminare i fattori personali che predicono la durata nel tempo di un buon livello di motivazione professionale.

Per ottenere buoni risultati dal punto di vista didattico, l'insegnante deve essere consapevole che il suo comportamento, il modo in cui si relaziona con gli alunni, il clima di classe che crea ed alimenta, verbalmente e non, sono fattori determinanti da considerare e controllare, nei limiti del possibile: "Le varianze di atteggiamento e di rendimento che si verificano nella classe hanno radici preminentemente nei modi coi quali l'insegnante imposta il suo rapporto con i suoi allievi. Ed è ovvio che ciò valga anche nell'ambito motivazionale" (Petracchi, 1990, p. 179). Gli stessi docenti sanno riconoscere il buon insegnante, cui attribuiscono qualità positive come l'essere comunicativo, coinvolgente, appassionato, sensibile, responsabile, competente, aggiornato, organizzato, collaborativo e cooperativo, autonomo, qualità che però ancora

non emergono nelle procedure delle prove concorsuali per la selezione e il reclutamento (Corradini, 2004, pp. 123-126).

Si vuole concludere con una affermazione di Dewey: "Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo. Niente è più tragico che mancare di scoprire la propria vera vocazione nella vita, o di trovare che ci si è lasciati andare, o si è stati obbligati dalle circostanze a un'occupazione antipatica. Conveniente occupazione non significa altro se non che le attitudini di una persona sono sfruttate adeguatamente, lavorando col minimo di attrito ed il massimo di soddisfazione. Per quel che concerne gli altri membri della comunità, questa adeguatezza di azione significa naturalmente che essi ottengono il miglior servizio che la persona possa rendere" (1949, p. 413). Pur sapendo che specialmente nella nostra epoca non è più così facile riuscire a svolgere il lavoro per il quale ci si sente attratti e portati, in base al quale sono state fatte determinate scelte di studio e formazione, questo principio di realizzazione personale e professionale dovrebbe avverarsi per gli aspiranti alla professione docente. E la società, oltre ad assicurarsi che i docenti che seleziona siano i migliori e più idonei candidati (Margiotta, 1999), dovrebbe restituire loro la giusta importanza e considerazione del ruolo e delle funzioni ricoperte, anche rivalutando e riaffermando i valori sociali e civili fondamentali che vengono trasmessi a scuola "Un'ulteriore funzione delle finalità educative consiste nel destare e mantenere vivo negli educatori il senso della loro importanza. Soprattutto le finalità ultime, le più elevate, le più pretenziose, sono atte a conferire autoconsapevolezza a quanti si sentono chiamati a realizzarle, e a favorire in essi la pretesa ad una particolare considerazione e valutazione da parte della società […] Molte cose lasciano supporre che almeno una parte degli educatori abbia assoluto bisogno di siffatti elevatissimi ideali educativi come compensazione delle insufficienti soddisfazioni che ricavano dall'attività educativa" (Brezinka, 1976, p. 191).

Capitolo 2
Le teorie sociologiche

2.1 Sociologia generale e sociologia dell'educazione

"I pedagogisti hanno il diritto di ricevere dalla sociologia un aiuto pratico per risolvere alcuni problemi basilari dell'educazione. Ma nessuna disciplina può fornire un aiuto concreto se manca di una definizione dei propri concetti di base e di una metodologia autonoma. Inoltre, tutti gli studi applicati rivestono un carattere interdisciplinare ed è illusorio sperare che la sociologia, da sola, possa risolvere tutti i problemi della società e della scuola" (Banks, 1973, pp. 8-9), condividendo questa affermazione, si è scelto di esaminare una selezione della letteratura sociologica riferita sia alle teorie che alle indagini empiriche nazionali e internazionali che hanno analizzato in particolare la professione docente focalizzando il nostro oggetto di indagine.

La sociologia generale in quanto scienza della società, osserva, rileva empiricamente e studia analiticamente i *fenomeni sociali* per evidenziarne gli aspetti di uniformità, ripetibilità e prevedibilità e definire il profilo di quei processi di cambiamento che guidano i meccanismi di innovazione e autoregolazione, propri di ogni struttura sociale (Ferrarotti, 1986; Losito, 2000). I fenomeni sociali sono tendenzialmente regolari e ripetitivi, anche se non in modo deterministico e questo permette ai sociologi di formulare delle *leggi generali* che governano l'*agire sociale*, nel senso che ne rappresentano delle possibilità tipiche. La sociologia studia anche i *sottosistemi* sociali (aree omogenee e strutturate) e i relativi *ruoli* e *istituzioni*, quali gli insegnanti e la scuola per l'educazione, cui spettano precisi compiti e funzioni. Per comprendere un sistema educativo inserito all'interno di una data società e cultura, bisogna necessariamente conoscere dapprima questi aspetti (Ribolzi, 1993).

Dalla prospettiva della sociologia generale, la società è un sistema organizzato in base alla differenziazione e alla gerarchia dei ruoli, in cui ogni individuo occupa una posizione che ha un diverso valore sociale al suo interno: "in termini di ricchezza, potere, prestigio, inserimento nel gruppo e il sistema di relazione fra le posizioni tende a strutturarsi secondo schemi fissi, che possono essere formali e informali" (Ribolzi, 1993, p. 16). Le modalità dell'organizzazione possono cambiare, mantenendo però "un

insieme di interazioni dotate di stabilità, regolarità e continuità garantite dalla struttura, che ha il compito di mantenere nel tempo il perseguimento dei fini sociali, attraverso un'adeguata distribuzione dei ruoli" (*Ibidem*). Esiste un rapporto funzionale tra i ruoli e l'organizzazione e questo vale in modo particolare per il sistema scolastico che si configura come "un'organizzazione gerarchica altamente standardizzata, tanto che scuole diverse restano comparabili tra loro nonostante le differenze culturali", la cui funzione fondamentale è quella di garantire il funzionamento e l'adempimento formale dei fini dell'organizzazione (Ribolzi, 1993, pp. 16-17).

La sociologia dell'educazione, che studia uno specifico campo di interesse tenendo conto delle interconnessioni esistenti tra i vari fenomeni della realtà circostante (Banks, 1973), nasce da due matrici: la teoria sociologica generale e il supporto alle decisioni pedagogiche, infatti essa si interessa dell'inserimento dei nuovi membri nella società alla quale appartengono e del modo in cui la società stessa si riproduce tramite i processi educativi. L'interesse per lo studio di tali processi è dovuto al fatto che un miglioramento in quel settore si ripercuote positivamente anche nella società complessiva, poiché il sistema educativo è in rapporto con quello sociale e la pedagogia e la sociologia lo studiano con approcci e prospettive differenti (Ribolzi, 1993).

La sociologia dell'educazione, ispirandosi alle teorie dei grandi sociologi (Collins, Durkheim, Luhmann, Parsons, Weber) evidenzia come l'educazione dipenda dalle condizioni sociali e concretamente non miri tanto a conseguire la realizzazione ottimale della natura individuale dell'uomo, quanto a delineare un profilo di persona in grado di adattarsi alla divisione del lavoro attuata e più in generale alla società in cui vive. Di conseguenza, l'educazione si specializza in base ai bisogni sociali e diventa sempre più complessa, al passo con la società. In realtà, il sistema educativo svolge il difficile doppio ruolo di esprimere e tramandare i valori di una cultura, promuovere lo sviluppo personale e collettivo, ma al contempo mantenere un ordine sociale dato, riproducendolo. Perciò il processo educativo risultante è una sorta di equilibrio tra la conservazione della tradizione e la ricerca del nuovo, tra la struttura sociale e la variabilità individuale. Ogni generazione riceve un patrimonio culturale che a sua volta modifica, arricchendolo di nuovi contributi e ponendosi come un principio di rottura (Ribolzi, 1993; Spadolini, 2007; 2013).

2.2 Le teorie classiche

L'analisi del sistema scolastico vanta una lunga storia di studio nell'ambito della sociologia e il mutamento dei termini di riferimento nel corso del tempo è un segno esteriore dei cambiamenti interni che lo riguardano. Di seguito, si richiamano alcune concezioni della scuola e dei processi educativi elaborate dagli autori classici, che hanno nutrito il pensiero sociologico in campo educativo e che aiutano a comprendere le diverse problematiche emerse nelle indagini sociologiche analizzate più avanti, in questo capitolo.

2.2.1 E. Durkehim

Dalla sua prospettiva funzionalista, analizza i fattori che generano e mantengono l'ordine morale e la solidarietà sociale e riscontra che il processo educativo svolge un'importante funzione adattiva e integrativa, perché costruisce i rapporti sociali mediante il processo di socializzazione, trasmette alle nuove generazioni il patrimonio culturale che perpetua la società e le norme e i valori comuni espressi nella coscienza collettiva, che vengono interiorizzati dagli individui (Durkheim, 1973; Ribolzi, 1993).

Il processo educativo si fonda sul rapporto asimmetrico tra le generazioni, una relazione di potere e di autorità necessaria per educare la natura umana indisciplinata e asociale, che implica un certo grado di costrizione della libertà individuale. I processi di socializzazione consentono di sviluppare le personalità individuali in modo storicamente determinato e socialmente integrato (Durkheim, 1962).

L'educazione è dunque al servizio della società e varia in base all'ordine sociale che si costituisce in determinate circostanze di spazio e tempo, perciò non è universalistica ed immutabile. Ad ogni tipo di società appartiene un modello educativo funzionale che garantisce il perpetuarsi dell'integrazione. Le società complesse sono organizzate in base alla divisione del lavoro e l'individuo assume un ruolo all'interno di questa struttura, che si basa sulle interdipendenze funzionali (Durkheim, 1962).

La società controlla i luoghi istituiti a tale funzione, perciò la scuola è organizzata come una struttura con determinate condizioni fisiche, tecniche e culturali, idonee a trasmettere le conoscenze teoriche e strumentali che consentono lo sviluppo del bambino e l'acquisizione di *habitus* mentali comuni. Sebbene l'uomo sia visto come 'ultrasocializzato' e la sua funzione principale sia quella di assumere il proprio ruolo

all'interno della struttura sociale, le interazioni tra individui e la scuola con i suoi processi educativi e di socializzazione, contribuiscono anche a generare dei fenomeni di cambiamento e anticonformismo apportatori di trasformazioni sociali. Quindi la società è in parte predeterminata, ma in parte scaturisce dall'interazione tra i soggetti (Durkeim, 1971; Ribolzi, 1993; Spadolini, 2007).

2.2.2 M. Weber

Per comprendere una struttura sociale bisogna partire dalla struttura dei significati che stanno alla base delle azioni degli individui, degli stati o schemi mentali interni che condizionano l'interpretazione delle azioni umane, da considerare in relazione al contesto di riferimento. L'uomo è in grado di produrre e mantenere il suo universo sociale che diventa reale solo quando ne diviene consapevole e intenzionalmente lo modifica. L'azione sociale comprende sia l'aspetto soggettivo che strutturale (Ribolzi, 1993; Weber, 1961).

Per comprendere il sistema scuola si deve prima comprendere il significato soggettivo che studenti e insegnanti attribuiscono alle azioni che quotidianamente vi compiono e poi comparare i diversi sistemi scolastici presenti nelle varie società che si susseguono nel tempo, per poter passare da una spiegazione storica (individualizzata e casuale) ad una sociologica (standardizzata e basata su tipi ideali). Esiste un nesso molto stretto tra la struttura sociale e le forme assunte dal sistema educativo, il quale a sua volta è connesso con quelle di potere. Il potere è il collegamento tra l'azione sociale e la struttura burocratica delle organizzazioni e ad ogni tipo di potere (legale, tradizionale e carismatico) corrisponde un tipo ideale di educazione. Il modello di potere tipico delle organizzazioni moderne, caratterizzate dalla scuola di massa, è quello legale, che assegna maggior peso all'istruzione e in cui l'amministrazione burocratica (ruolo centrale) esercita il potere in virtù del sapere (carattere razionale), perché la conoscenza è una delle aree dell'attività umana che più si presta alla burocratizzazione (Spadolini 2007; 2013; Weber, 2014).

2.2.3 T. Parsons

La teoria struttural-funzionalista spiega i rapporti tra l'educazione e la struttura sociale secondo una prospettiva organica, che implica una correlazione funzionale tra le

diverse istituzioni che compongono il sistema sociale generale. Distingue tre sistemi: sociale, culturale e della personalità, autonomi, correlati e non gerarchizzabili, ciascuno con una propria organizzazione relativamente indipendente e oggetto di studio delle tre scienze umane: sociologia, antropologia e psicologia, che insieme costituiscono la scienza dell'azione (Parsons, 1965; Ravaglioli, 2010).

L'azione sociale nasce dall'interscambio e dal compromesso tra gli obiettivi dei tre sistemi e la complessità dell'ambiente ed è definita come il modo in cui l'attore si relaziona all'oggetto, fissa uno scopo inquadrato in una situazione, con un orientamento normativo e valoriale che avviene nella socializzazione e origina il complesso delle motivazioni (Parsons, 1962). La società è un tipo particolare di sistema sociale, perché raggiunge il massimo livello di autosufficienza in relazione all'ambiente, si basa su di un sistema istituzionalizzato di valori legittimi e condivisi da tutti i membri, grazie al processo di socializzazione e interiorizzazione favorito da specifiche agenzie (famiglia, scuola) che rendono i singoli capaci di relazionarsi al sistema sociale e svolgere le azioni attese dal ruolo in esso assunto. La scuola ha la funzione di selezionare le persone in base alle capacità che possiedono e assegnarle ai ruoli più idonei secondo le competenze maturate. Poiché l'uguaglianza delle opportunità è impossibile da concretizzare, il procedimento selettivo e meritocratico della scuola serve per allocare le persone all'interno dei ruoli ma anche per mantenere la condizione di disuguaglianza sociale. L'insuccesso in questo ambito dipende o da fattori interni all'organizzazione scolastica oppure da un rapporto disfunzionale con gli altri sistemi (Ravaglioli, 2010; Ribolzi, 1993).

La scuola è, dopo la famiglia, il fulcro del sistema integrativo e la socializzazione il tramite dello sviluppo delle attitudini e capacità individuali, alla base dell'assunzione del ruolo futuro (Parsons, 1974). La scuola riproduce i valori e le strutture della società e persegue il principio della prestazione e del successo in base alla riuscita individuale (*achievement*). In quanto istituzione educativa, la scuola ha una struttura che funziona secondo le regole basilari di ogni sistema sociale, segue una logica economica di tipo input-output per rispondere alle richieste del sistema occupazionale, ignora l'elemento volontaristico dell'azione sociale e trascura gli aspetti individuali (Spadolini, 2007; 2013).

2.2.4 N. Luhmann

Nella sua teoria sistemica, la società è intesa come un insieme di sistemi logici e sociali integrati, autoreferenziale in quanto costituisce da sé gli elementi di cui è composto e autopoietico, perché in grado di riflettere sui propri scopi e modificarli, dando luogo a processi di differenziazione strutturale (Luhmann & Schorr, 1988; Ravaglioli, 2010).

L'indagine storica in prospettiva evoluzionistica ha evidenziato la differenziazione del sistema educativo dal sistema sociale e dagli altri sottosistemi (familiare, economico, scientifico, politico, ecc.). Con l'età moderna è avvenuta la separazione tra la scuola che insegna, guidata dalle *routines* e ispirata alla tradizione, e la struttura riflessiva costituita da esperti che tematizzano e problematizzano l'insegnamento. La differenziazione tra la pratica e la teoria è tipica dell'evoluzione di un sistema: la teoria emerge dalla pratica, dalla quale si esonera ma con la quale mantiene un rapporto con il riformismo pedagogico. Si genera il problema dell'equilibrio tra le due parti del sistema ed emerge il bisogno di riflessione per comprendere ciò che accade (Luhmann & Schorr, 1988; Spadolini, 2013).

Le 'formule di contingenza' sono dei concetti che spiegano l'evoluzione pedagogica occidentale e il processo di differenziazione funzionale che caratterizza il mutamento delle istituzioni e si traduce nel mondo simbolico. Sono formulazioni delle funzioni esperite, che assegnano significato alle pratiche educative; sono prestazioni di riflessione che fanno riferimento alla funzione e controllano il rapporto tra funzione, prestazione e riflessione, per cui richiedono la riflessione anche sulla riflessione. Le formule che simbolicamente rappresentano le modificazioni avvenute nei secoli della modernizzazione educativa, sono: perfezione, formazione e capacità di apprendere. Il sistema educativo si relaziona con l'ambiente esterno ma non è in grado di padroneggiare interamente la realtà esterna, né la riflette pedissequamente, poiché è un sistema autoreferenziale che prende dall'esterno ciò che è alla portata della propria capacità selettiva (*Ibidem*).

La modernizzazione ha trasformato l'ambiente del sistema scolastico e ha imposto il paradigma della formazione alla cultura pedagogica. Mentre l'educazione è rivolta allo sviluppo della personalità, la formazione enfatizza l'integrazione della personalità nell'ambiente, secondo una prospettiva più pragmatica (e funzionalista). Ne consegue

che le conoscenze selezionate per il curricolo scolastico tendono ad essere strumentali e il sapere pedagogico si sposta dal terreno filosofico verso quello cognitivo e delle scienze empiriche (sociologia soprattutto) (*Ibidem*).

La modernizzazione è coincisa con lo sviluppo delle istituzioni, che modellano il comportamento umano in base alle esigenze sociali, mediante un processo di sviluppo adattivo mediato dalle 'organizzazioni'. La modernizzazione coincide con lo sviluppo delle organizzazioni e anche i problemi dell'educazione sono esaminati sotto l'aspetto organizzativo. Il sistema educativo definisce la propria funzione sulla base dei riferimenti al sapere scientifico, ai valori e alla forma organizzativa, che sono i canali di collegamento con la società o le sue esteriorizzazioni, ossia la selezione che il sistema educativo compie riguardo alla complessità degli elementi che costituiscono il suo ambiente. In questa prospettiva, anche la personalità è un sistema da cui discende il problema del rapporto tra sistema educativo e personalità (*Ibidem*).

In generale, le finalità di un'organizzazione coincidono con la soddisfazione dell'utenza e per quanto riguarda il sistema educativo, comprendono non soltanto il successo dell'insegnamento-apprendimento, ma anche la redditività del titolo di studio, le opportunità di lavoro e di carriera che offre e la certificazione delle competenze acquisite, adeguate alle attuali esigenze professionali.

La dimensione istituzionale è però intrinseca all'organizzazione scolastica e pertanto sottoposta a forme di controllo che possono variare e comprendere incentivi alla produzione, perché rendono immediatamente tangibili i risultati e possibile incrementarli attraverso ricompense materiali per le prestazioni. Le organizzazioni educative generalmente seguono criteri di controllo più di tipo normativo, per cui gli attori scolastici interiorizzano i valori dell'organizzazione che sono istituzionalizzati e che tendono a coincidere con la vocazione, la dedizione e perfino l'amore, valori che l'etica pedagogica ha costantemente esaltato. A motivo della struttura organizzativa della scuola, i risultati non sono standardizzati, perché esistono delle variabili individuali ineliminabili e il cui dinamismo non è chiaramente e totalmente controllabile. Inoltre, la scuola si caratterizza come un'organizzazione i cui legami tra i suoi operatori sono deboli. L'innovazione è percepita come un pericolo che porta alla disintegrazione e disaggregazione, creando disorientamento e nei momenti di crisi si cercano dei punti di riferimento nelle tradizioni, come il ruolo e l'identità (*Ibidem*).

2.2.5 Il Capitale umano

Negli anni ’60 alcuni economisti hanno esaminato il valore del titolo di studio e delle opportunità di lavoro che potenzialmente offre, nell’ambito dell’analisi del rapporto tra sistemi e processi di istruzione, conseguimento dei titoli e crescita della produttività di un Paese, al fine di determinare la quota ottimale di spesa sociale da destinare all’istruzione. E’ una teoria che considera l’educazione come un vantaggio e l’organizzazione educativa la struttura che eroga il servizio e le qualificazioni. I titoli di studio sono valutati al pari di un ‘capitale’ accumulato nel percorso di studi e da investire per acquisire altri vantaggi sociali (professione, reddito, prestigio, potere) (Crema e Vittadini, 2006; Ribolzi, 1993; Spadolini, 2013).

Il prolungamento della scolarità è visto sotto due prospettive: come *consumo*, quando il raggiungimento dei livelli più elevati produce un vantaggio, al di là dell’aspetto economico; come *bene di investimento*, perché accresce la possibilità di produrre beni economici ed è possibile misurare il contributo alla crescita economica (saggio di rendimento dell’investimento in capitale umano). Nell’ottica degli economisti la motivazione centrale è il reddito atteso, perché i lavoratori più istruiti si aspettano e di fatto ricevono retribuzioni più elevate, in quanto sono più produttivi o sono ritenuti tali dagli imprenditori. Gli individui sono così incentivati a studiare per migliorare le loro prospettive occupazionali e i governi ad investire in istruzione, perché una società più istruita consegue rapidamente un più alto grado di sviluppo generale. Le abilità si acquisiscono mediante l’educazione formale e informale, l’esperienza e la mobilità sul mercato del lavoro e poiché queste attività implicano costi e benefici, sono analizzabili come decisioni economiche, pubbliche o private. Costi e benefici sono intesi non solo in senso economico, ma anche di autorealizzazione, utilità sociale, prestigio, immagine di sé, quindi come valore simbolico dell’istruzione, che è molto più resistente alle modifiche rispetto a quello economico (*Ibidem*). Le credenziali educative operano da filtri selettivi sul mercato del lavoro, ma il legame tra il titolo di studio e la posizione professionale si è indebolito (De Lillo & Schiezzerotto, 1985).

Questa concezione presuppone che il sistema educativo possa modificare liberamente la quantità e qualità della forza lavoro disponibile, garantendo equilibrio al mercato del lavoro, ma in realtà non è così, perché nei rapporti tra formazione e occupazione entrano in gioco altri fattori di tipo cognitivo e ascrittivi, che rendono la

dinamica più complessa e l'esito meno prevedibile. Inoltre, tali processi comportano alcuni effetti perversi: l'eccesso di offerta di manodopera specializzata causa un sottoutilizzo delle qualifiche dei lavoratori e una traslazione di credenziali formative verso l'alto; la tendenza ad acquisire qualificazioni superiori a quelle richieste dalle mansioni lavorative causa frustrazione, comportamenti ostili sul lavoro, peggioramento dello stato di salute e un calo della produttività legato all'insoddisfazione (Crema e Vittadini, 2006; Ribolzi, 1993; Spadolini, 2013).

2.2.6 R. Collins

Di pensiero neofunzionalista ed esponente delle Teorie del Conflitto, critica le teorie funzionaliste classiche che affermano l'interdipendenza e l'equilibrio tra processo di industrializzazione e qualificazione professionale del lavoro, che a sua volta si basa sulle competenze e presuppone la scolarizzazione di massa. Egli rileva che non esiste una perfetta simmetria tra industrializzazione e alfabetizzazione e che soltanto nel lungo periodo è possibile riscontrare una corrispondenza tra evoluzione del lavoro e scolarizzazione, mentre nei brevi periodi la relazione è discontinua (Collins, 1980; 1992; Ribolzi 1993). E' appurato il ruolo fondamentale delle credenziali culturali nella stratificazione delle società moderne, ma la crescita della scolarizzazione non è lineare e non è la semplice espressione della pressione socio-economica e tecnologica, poiché obbedisce anche ad una propria dinamica interna, non collegata con l'ambiente esterno. Quindi l'equilibrio e l'omeostasi tra scuola e società non è automatico (Ravaglioli, 2010; Spadolini, 2013).

Negli ultimi decenni si è verificata un'eccedenza di titoli di studio (inflazione) rispetto alla disponibilità di occupazione, così che la sovra-produzione di credenziali culturali ha generato la disoccupazione intellettuale. Inoltre, le competenze tecnico-operative professionali si acquisiscono sul posto di lavoro. La teoria funzionalista ha sovrastimato il ruolo dell'istruzione formale e la sua capacità di applicare realmente la meritocrazia, cioè di far sì che il successo scolastico dipenda dall'impegno morale e dalle qualità intellettuali della persona, indipendentemente dalle condizioni sociali. Il merito viene troppo enfatizzato, quando invece persiste l'ereditarietà della posizione sociale. Nella società agiscono altri fattori non economici e non tecnici in senso stretto, per cui "la scuola è il terreno di lotta per la conquista del prestigio, e quindi della

ricchezza e del potere" (Ravaglioli, 2010, p. 138). L'istruzione ha una funzione pragmatica, cioè l'apprendimento delle competenze in vista della carriera e dello sviluppo socio-economico, che interseca la funzione simbolica della cultura, cioè la produzione e distribuzione dei contrassegni della distinzione sociale, per cui i titoli di studio rappresentano il capitale culturale con il quale i gruppi sociali entrano in competizione e lottano per il potere (Ribolzi 1993).

2.3 Le indagini sociologiche sugli insegnanti

"La scuola è definita un'istituzione formale, in quanto destinata in modo specifico e intenzionale alla trasmissione della cultura e quindi all'educazione e istruzione delle nuove generazioni" (Besozzi, 2006, p. 229), ed ha assunto un ruolo sempre più cardinale nelle società post-moderne poiché ne delinea il profilo, anche degli individui che le abitano. Perciò "La sociologia si occupa di come le scuole sono effettivamente, del perché sono così e delle conseguenze che scaturiscono da ciò che accade nelle scuole" (Brint, 1999, p. 10). L'importanza accordata alle istituzioni scolastiche è data da diversi fattori, tra cui il fatto che "l'istruzione scolastica impegna molto del tempo dei giovani" (Idem, p. 10), da "le ingenti spese che comporta" (Idem, p. 11) e anche perché "Quella degli insegnanti […] è di gran lunga la più ampia categoria di professionisti" (Banks, 1973, p. 25), perciò "I politici e i datori di lavoro sono convinti che l'istruzione trasformi le persone in cittadini migliori e in lavoratori più produttivi" (Brint, 1999, p. 13).

E' innegabile che il sistema scolastico sia collegato all'economia e che debba formare i giovani ai compiti che verranno loro richiesti dalla società (Banks, 1973, p. 23), anche se questi compiti non si apprendono soltanto ed esclusivamente all'interno dei sistemi e dei processi scolastici. Quindi, dai sistemi formativi si attendono risultati che richiedono un lungo tempo di apprendistato: "l'affermazione dell'alfabetizzazione generale è stata seguita da un prolungamento della vita scolastica, un allargamento e approfondimento del curriculum […] Nel nostro mondo un'abbondante e sempre crescente proporzione di persone con istruzione superiore è divenuta prerequisito essenziale per lo sviluppo sociale ed economico e un'espansione dell'istruzione è vista sempre più come un investimento vitale in esseri umani" (Banks, 1973, p. 25).

La scuola, allora, sociologicamente può essere vista e studiata sotto diversi aspetti: come un'*istituzione* che svolge importanti funzioni per conto della società, per esempio quella *economica*, perché innalzando il livello di istruzione della popolazione consente lo sviluppo di una nazione; quella *sociale*, perché delineando la formazione del cittadino alla convivenza civile e al suo inserimento professionale nella società, in base alle competenze acquisite, contribuisce al benessere individuale e sociale; quella *culturale*, in quanto trasmette non soltanto la cultura, ma attraverso di essa anche i valori, le norme e le regole utili al buon funzionamento e all'integrazione del e nel tessuto sociale. Può essere vista anche come un *servizio* che fornisce prestazioni a individui e gruppi secondo le indicazioni politiche e culturali, le risorse disponibili, la domanda sociale di istruzione e formazione. Infine, può essere vista anche come una *comunità*, in quanto ambiente di vita orientato allo sviluppo e alla crescita individuale e collettiva e in questo senso può essere definita come una comunità di apprendimento o *learning community* (Besozzi, 2006). L'istituzione scolastica è una realtà organizzativa centrata sulla cultura e con una sua cultura di riferimento, che richiede alcuni requisiti e comportamenti a coloro che entrano a farne parte, una sorta di *habitus di scholé* (Bourdieu) che permettono di apprendere contenuti e conoscenze, di elaborare e costruire cultura.

Questa concezione elevata del sistema educativo presuppone il possesso di un alto profilo professionale da parte di coloro che vi operano per farla funzionare secondo le aspettative suindicate, cioè gli insegnanti: "Professione e ruolo dell'insegnante costituiscono pertanto uno degli aspetti centrali dell'analisi del funzionamento dell'istituzione scolastica e quindi un tema importante per la comprensione del rapporto tra educazione e società sotto il profilo della trasmissione della cultura e dei modelli di conoscenza" (Besozzi, 2006, p. 277). La progressiva rilevanza acquisita dalla figura dell'insegnante è proporzionale all'emergere dell'importanza della scuola e delle attività che essi svolgono suo interno, organizzate a diversi livelli:

- quello dell'*istruzione*, che riguarda i contenuti e i saperi organizzati in curricoli ed elaborati in sequenze didattiche;
- quello dell'*educazione* dei comportamenti, atteggiamenti e dell'elaborazione dei significati;

- quello della *socializzazione*, in quanto luogo che favorisce esperienze di relazioni secondo codici specifici di comportamento (Besozzi, 2006).

In Italia sono state condotte molte ricerche per studiare e comprendere le condizioni di lavoro degli insegnanti, perché da essi dipende la qualità dell'istruzione, e sono emersi alcuni aspetti rilevanti al riguardo: come avviene la socializzazione professionale (dalla scelta della professione alla formazione e aggiornamento iniziale e in servizio); la natura del ruolo e delle funzioni specifiche; la posizione sociale di provenienza e il prestigio; il sistema delle aspettative reciproche tra insegnanti e allievi e tra insegnanti e comunità; l'agire dell'insegnante in relazione al contesto organizzativo e istituzionale; gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti nei confronti delle innovazioni scolastiche, ecc. Le numerose ricerche sono state classificate in cinque grandi fasi in ordine cronologico:

1. la fase iniziale di avvio delle ricerche, dal 1963 al 1969;
2. la fase di sviluppo delle ricerche, dal 1969 al 1972;
3. la fase di stasi, a metà degli anni '70;
4. la fase di ripresa, dalla fine degli anni '70 fino agli anni '80. In questo periodo emerge chiara una tendenza del corpo docente italiano, la forte resistenza al cambiamento che viene sollecitato dalle riforme scolastiche e le richieste formative e innovative di cui sono fautrici. Gli insegnanti dichiarano di percepire una crescente svalutazione del loro ruolo che provoca una crisi caratterizzata da disorientamento e insicurezza e li induce ad assumere atteggiamenti di chiusura, indifferenza, ripiegamento e stallo (Besozzi, 2006).

L'attenzione dei sociologi si focalizza sull'analisi del ruolo e delle funzioni degli insegnanti, perché dal loro grado di adesione alle riforme, cioè dalla loro concreta attuazione nell'agire quotidiano, dipendono gli effetti desiderati dalle istituzioni politiche e sociali. Bisogna però far riferimento all'ambiente di lavoro, cioè al contesto istituzionale e organizzativo che genera relazioni formali e informali, in base a norme e regole esplicite ed implicite che determinano le strategie individuali di adattamento al ruolo. In altri termini, qualunque professionista svolge il proprio ruolo all'interno di un processo di adattamento istituzionale e poiché l'istituzione scolastica esercita una pressione adattiva sui singoli individui, questi attuano ciascuno diverse strategie d'integrazione, a seconda del livello e del tipo di elaborazione che fanno sia delle

aspettative istituzionali che di quelle personali (Besozzi, 2006). Al riguardo, sono state individuate tre possibili tipologie di risposta adattiva:

1. l'adattamento interiorizzato, conseguente all'accettazione dei valori e delle norme istituzionali, ampiamente condivisi;
2. la ridefinizione strategica, che scaturisce da un'iniziale conflitto con l'istituzione che induce all'elaborazione di obiettivi e modelli alternativi;
3. la compiacenza strategica, che comporta la scelta di fingere l'accettazione, perché in realtà non si condividono né i valori, né gli obiettivi, né i metodi, al fine di proteggersi dalle pressioni istituzionali (Idem, p. 282).

In Italia la socializzazione professionale avviene prevalentemente durante l'esercizio della professione e questo processo costituisce un vantaggio per l'istituzione, perché gli permette di modellare i suoi dipendenti in base alle necessità del momento: "L'individuazione di diverse strategie di azione da parte dell'insegnante, non solo al momento del suo ingresso nell'istituzione scolastica, ma anche nel corso di tutta la sua carriera di insegnamento, porta a sottolineare l'importanza di una socializzazione professionale che nel nostro paese è avvenuta per lo più durante l'esercizio stesso della professione piuttosto che prima dell'ingresso nella forma della socializzazione anticipatoria. Più in generale è possibile sottolineare come l'insegnante sia in larga misura un prodotto della scuola" (Besozzi, 2006, p. 282), considerazione ribadita anche da Bottani: "il docente è un prodotto fabbricato e modellato dall'istituzione scolastica" (1994, p. 203). Questa tesi non sembra considerare l'azione individuale e l'interazione del docente che con i suoi atteggiamenti, pensieri e comportamenti contribuisce a determinare l'esito del processo di identificazione, in realtà vuole insinuare che l'inefficacia dell'insegnante sia causata dal contesto lavorativo e che "Il miglioramento delle scuole e del loro funzionamento non è quindi esclusivamente garantito da un incremento della formazione iniziale e in servizio dei docenti, quanto piuttosto da un cambiamento complessivo della realtà scolastica in quanto tale, cambiamento che pone a sua volta la necessità di rivedere anche la stessa formazione dei docenti" (Besozzi, 2006, p. 282).

E' ritenuto praticamente inutile cambiare gli insegnanti senza cambiare contemporaneamente il sistema, perché entrambi i fattori sono corresponsabili della trasformazione e dovrebbero riprogettare insieme gli obiettivi, le strategie, le regole e le

routine, l'organizzazione e il funzionamento: "Gli insegnanti, quali protagonisti del cambiamento, vanno pertanto liberati sia dall'eccesso di enfasi e responsabilità verso gli esiti delle innovazioni sia da quella posizione di subordinazione, puramente adattiva, nei confronti di istanze e pressioni vissute spesso come estranee, esogene e coercitive […] Quello che si profila è un vero e proprio cambiamento di prospettiva: gli insegnanti sono costruttori di realtà sociale, culturale ed educativa, ma lo sono solo a condizione che la scuola – in quanto istituzione – si consideri a sua volta in questa prospettiva […]" (Besozzi, 2006, p. 283).

Alcuni presumono che gli insegnanti possano cambiare le loro strategie di adattamento in relazione ad uno sviluppo di carriera professionale e all'esperienza vissuta all'interno dell'istituzione scolastica, infatti da alcune ricerche è emerso che molti insegnanti predisposti all'innovazione e al cambiamento hanno poi assunto atteggiamenti opposti, a seguito di delusioni professionali. Viceversa, altri insegnanti entrati nella professione senza una specifica motivazione all'insegnamento, con il tempo e l'esperienza hanno maturato un adattamento positivo e una vera motivazione professionale (Barbagli e Dei, 1969). Questo fatto mette in luce l'importanza dei rapporti che intercorrono, all'interno delle organizzazioni scolastiche, tra l'insegnante, i colleghi e la dirigenza, come pure la forza dell'istituzione nel costruire i legami con e tra i suoi membri (Besozzi, 2006).

La quinta fase di sviluppo delle ricerche nel corso degli anni '90, rileva un aggravamento delle condizioni di lavoro degli insegnanti causate dall'accresciuta complessità sociale che a sua volta genera un incremento e una diversificazione della domanda educativa, che si riverbera sotto forma di ennesime richieste di competenze professionali, quando essi già faticano a stare al passo con quelle usuali, per le gravi carenze formative pregresse. Le ricerche ora si focalizzano sui problemi connessi all'esercizio della professione, quali la demotivazione, lo *stress*, i processi di disaffezione, distanziamento e distacco dal ruolo, il *burnout*. Nei paragrafi successivi si riflette sui dati che alcune ricerche nazionali e internazionali hanno rilevato nell'ambito di queste problematiche emergenti.

2.3.1 *Le vestali della classe media*.

Le prime indagini, avviate dalla metà degli anni ’60, scaturiscono dall’esigenza di conoscere le ripercussioni che i cambiamenti politici, sociali, culturali ed economici di quegli anni hanno sul sistema scolastico: il varo della scuola media unica (Legge 1859/1962), le contestazioni giovanili degli gli anni ’60-70, i Decreti Delegati del 1974 (Dlgs 297/1994), le riforme scolastiche del 1977 e la riforma della scuola secondaria superiore, per citarne alcuni (Lisimberti, 2007; Besozzi, 1981).

In particolare gli studi si focalizzano su alcuni settori afferenti al ruolo docente, quali la posizione professionale, la condizione familiare e sociale, i giudizi sulle trasformazioni in atto nella società, le attività professionali, gli interessi culturali, la partecipazione, le attività politiche e sindacali, la vocazione per l’insegnamento. Le motivazioni alla scelta professionale sono ora considerate componenti fondamentali per l’apprendimento del ruolo e dell’esercizio delle funzioni: “Per apprendere a svolgere un ruolo, occorre conoscere le aspettative esistenti nei suoi confronti, acquisire le capacità necessarie per soddisfare le aspettative, essere motivato nei riguardi del ruolo stesso” (Besozzi, 1981, p. 83). Vengono studiati anche altri fattori collegati alle motivazioni, quali le caratteristiche sociali di provenienza (genere, età, zona di residenza, stato civile, estrazione sociale e culturale, tipo di qualifica accademica, ecc.), perché influiscono sulla scelta, la socializzazione e la soddisfazione professionale, fattori a loro volta correlati con l’identificazione nel ruolo (Lisimberti, 2007).

Barbagli e Dei, richiamando i risultati di studi internazionali già pubblicati, affermano che “definire scelta professionale quel processo che porta una persona o un gruppo di persone a dedicarsi ad una determinata occupazione è del tutto improprio (per non dire mistificante) perché significa dimenticare che l’ingresso in una professione non dipende soltanto dalle preferenze e dalle aspirazioni individuali, ma anche – e soprattutto – da un complesso di fattori sui quali l’individuo non è in grado di esercitare alcun controllo […] per capire chi, e per quali motivi, si dedichi o si sia dedicato finora all’insegnamento nel nostro paese bisogna prendere prima di tutto in considerazione due variabili strutturali […] le diverse possibilità di accesso agli studi universitari degli individui provenienti dai vari strati sociali e la situazione del mercato del lavoro” (Barbagli e Dei, 1969, pp. 15-17).

Dalla loro indagine empirica gli autori desumono che il corpo docente italiano è composto prevalentemente da persone provenienti dagli strati medio-superiori della società e che è solo all'interno di questi strati sociali che il concetto di scelta della professione abbia senso. Inoltre, la situazione economica del sistema capitalistico, in particolare quella del mercato del lavoro e delle sue leggi sul rapporto domanda-offerta di forza lavoro specifiche di ogni settore, incide in modo determinante sulla scelta della professione, per queste ragioni il 60% dei laureati "sono stati costretti a dedicarsi all'insegnamento" (Barbagli e Dei, 1969, pp. 15-17). Il 52% del campione degli insegnanti da loro intervistati (374 docenti di scuola media) ha dichiarato di aver scelto l'insegnamento per passione, vocazione, inclinazione, mentre il 40% per ripiego e l'8% a motivo del tempo libero che tale lavoro lascia a disposizione. Non soltanto è stato difficile riscontrare una "specifica vocazione per l'insegnamento" in molti docenti, ma anche parlare di un concetto univoco di vocazione, perché le motivazioni ad essa soggiacenti sono molteplici e variano tra i soggetti. Tuttavia gli autori individuano due motivazioni principali comprese nel concetto di *vocazione*:

- l'interesse per la materia;
- il piacere di stare a contatto con i giovani.

Rilevano altresì un gruppo di soggetti che rientra nella categoria denominata:

- *scelta per ripiego* ossia per ragioni che esulano da quelle ritenute prettamente vocazionali, ma che in realtà comprende anch'essa più motivazioni, quali la mancanza di alternative professionali, la necessità di un posto di lavoro e di uno stipendio, la prima occasione di lavoro capitata e un'occasione di lavoro temporanea. Comunque, le due sottocategorie principali di questo gruppo sono state individuate come: seconda scelta (per una delusione professionale precedente) e occupazione di transito (in attesa di migliori alternative).

Gli studiosi hanno individuato una correlazione significativa tra alcune variabili: la motivazione alla scelta della professione, l'orientamento valoriale della persona, l'identificazione con il ruolo e la soddisfazione professionale ed hanno elaborato alcune categorie per definire le diverse tipologie di motivazioni che animano gli insegnanti sia al momento della scelta iniziale, sia nel corso della carriera lavorativa. In alcuni casi hanno rilevato che la motivazione vocazionale, sebbene fosse forte al momento della

scelta e durante i primi anni di servizio, tendeva a scemare con il tempo. Il campione dei docenti intervistati è stato distribuito nelle seguenti categorie:
- il 49% (la maggioranza del campione) in quella del *motivato persistente* che ha scelto l'insegnamento per vocazione e si identifica con la professione;
- il 5% in quella del *motivato deluso* che ha scelto per vocazione ma che, a causa di una progressiva delusione, non si è identificato nel ruolo;
- il 24% in quella del *non motivato adattato*, perché nonostante la mancanza di motivazione iniziale poi riesce ad identificarsi con il ruolo;
- il 21% in quella del *non motivato non adattato* che non si identifica con il ruolo e continua a pensare ad un'alternativa professionale (Idem, pp. 19-43).

Da questi dati hanno dedotto che una percentuale di docenti che si aggira intorno al 25% (motivati delusi più non motivati e non adattati) ha perso o non ha mai avuto la motivazione giusta per assumere il ruolo di insegnante.

Un altro aspetto emerso con evidenza da questa indagine è la caratteristica del corpo docente definita *femminilizzazione*, per il crescente numero di donne che scelgono tale professione, nettamente superiore a quello degli uomini. Il fenomeno è stato studiato in modo approfondito per capirne le ragioni sottostanti e una spiegazione plausibile sembra essere quella che il modello dell'insegnamento come professione tipicamente femminile venga appreso fin dall'infanzia negli strati sociali medio-superiori, attraverso la trasmissione ed interiorizzazione di una concezione della donna cui spettano prevalentemente i ruoli di moglie, madre e casalinga, ritenuti connaturali al genere. Di conseguenza, è la professione che meglio si concilia con tali inclinazioni e con il desiderio di inserimento nella società e realizzazione professionale. In fondo, osservano gli autori, accettare questo ruolo significa per le donne riconoscere la loro condizione di inferiorità e di soggezione (Idem, pp. 23-26). Questa caratteristica ha anche degli effetti sul modo di vivere e intendere il lavoro poiché: "Le differenze di genere si manifestano sin dall'inizio della carriera sotto tanti aspetti" tra cui quello della motivazione (Cavalli e Argentin, 2010, p. 21).

2.3.2 Il dibattito mondiale sulla qualità dell'istruzione

Dal 1983, a seguito della pubblicazione del rapporto sulle condizioni della scuola in America, *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform*, che ha suscitato

un profondo shock a livello politico e culturale, è stato innescato un acceso dibattito a livello mondiale sullo stato di salute dei sistemi scolastici dei diversi Paesi, che ha coinvolto anche la ricerca scientifica e i decisori politici (Fondazione Agnelli, 2009b). Nell'esaminare le cause del disastro alcuni ne hanno imputato le responsabilità alla scuola, mentre altri al contesto sociale e culturale circostante e la forzata riflessione ha indotto tutti gli altri Paesi a guardare dentro al proprio sistema di istruzione. Grazie a questo sono venute alla luce le piaghe dei sistemi scolastici e la mancanza di dati e prove documentate per poter accusare i veri responsabili dei danni. Mancavano informazioni attendibili sulla qualità dell'insegnamento, sulle competenze degli insegnanti e sui risultati degli studenti e i pochi dati sino ad allora disponibili, oltre alle teoriche ipotesi e congetture che circolavano, non permettevano di effettuare delle comparazioni tra i vari sistemi scolastici dei diversi Paesi, al fine di imparare da quelli più virtuosi (*Ibidem*).

Molti Paesi hanno avviato un'intensa e prolungata stagione di ricerca scientifica, tra i cui obiettivi rientravano quelli di una sistematica valutazione dei diversi aspetti dei sistemi scolastici e la creazione di indicatori e parametri di riferimento internazionali, allo scopo di conseguire la qualità, l'efficienza e l'efficacia dell'istruzione. Così, dagli anni Novanta è stato varato il Progetto INES, *Indicators of Educational Systems* (1992), che ha coinvolto anche le più importanti organizzazioni internazionali intergovernative come l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), la Banca Mondiale e l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico). I primi risultati raggiunti sono stati:

- gli indicatori internazionali dell'istruzione, pubblicati nel rapporto *Education at a Glance* del 1992 (da allora pubblicato annualmente);
- la revisione della classificazione internazionale dell'istruzione (ISCED, International Standard Classification of Education, nel 1997);
- le indagini su vasta scala, sulle conoscenze e competenze degli studenti (OCSE-PISA, Programme for International Student Assessment, avviate dal 2000 e somministrate con cadenza triennale).

Nel 1996, in occasione della Conferenza dei Ministri dell'Educazione, indetta allo scopo di riflettere sulla necessità di orientare i nuovi percorsi formativi nella prospettiva del *lifelong learning*, i diversi Paesi si sono interrogati sui possibili scenari

di trasformazione dei sistemi di istruzione, ormai riconosciuti inadeguati, per non farsi cogliere impreparati e anzi intervenire per guidare i cambiamenti verso la forma desiderata. Nel 2001 l'OCSE ha concluso il progetto di ricerca *Schooling for Tomorrow* e ha presentato i possibili scenari della scuola del futuro, raggruppati in tre categorie principali: conservazione dello status-quo; ri-scolarizzazione o rilancio della scuola; de-scolarizzazione. Nel 2002 alcuni studiosi inglesi hanno presentato un altro rapporto sul futuro della scolarizzazione, in cui affermano che entro il 2030 i sistemi scolastici non svolgeranno più le attuali funzioni bensì soltanto, in breve sintesi, dei "servizi di consulenza nel settore degli apprendimenti" (Fondazione Agnelli, 2009b, p. 21).

Qualcuno si è preoccupato anche di conoscere che cosa pensano gli insegnanti e come immaginano il futuro della scuola in cui lavorano e per questo sono stati creati appositi strumenti di rilevazione e condivisione delle loro opinioni, perché: "I cambiamenti nella professione docente saranno radicali e inevitabili" e "il profilo professionale degli insegnanti sarà in ogni modo diverso da quello odierno. Ciò pone da subito il problema della formazione iniziale e della selezione dei futuri professionisti dell'istruzione, ma anche quello dell'aggiornamento degli insegnanti in servizio" (Idem, pp. 23-24). Nel 2006, in occasione di un seminario internazionale svolto a Dublino sul tema delle riforme scolastiche, "Gli ottimisti hanno sostenuto che i possibili cambiamenti futuri non potranno che venire dal basso, dalle singole scuole e dai loro ambiti di riferimento: molte esperienze di successo lo dimostrano", altri invece hanno espresso forti perplessità soprattutto a motivo dei danni causati dalle decisioni imposte dall'alto, mentre "Tutti hanno concordato sulla concretezza e sull'ineludibilità delle sfide poste ai sistemi scolastici: per affrontarle è indispensabile ripensare alla preparazione e alla formazione degli attori operanti nelle scuole, primi fra tutti gli insegnanti" (Idem, p. 26). L'attenzione si focalizza dunque sugli insegnanti, poiché vengono riconosciuti come la principale risorsa da cui dipende la qualità dei sistemi scolastici.

Grazie ai dati empirici resi disponibili dalle ricerche condotte sul campo, è stato formulato come obiettivo strategico fondamentale per il XXI secolo quello di "garantire una scuola di qualità per tutti" (Associazione Treellle, 2004, p. 13). Per raggiungerlo bisognava intervenire mediante opportune strategie di politica scolastica, per recuperare la carenza di insegnanti qualificati e compensare l'età media elevata del corpo docente

in tutta Europa; ridurre la progressiva crescita del divario culturale e valoriale tra le generazioni di docenti e quelle di studenti; rendere la professione più appetibile sul mercato del lavoro, soprattutto nei confronti dei giovani più qualificati e dei maschi; fermare ed invertire la direzione dell'inarrestabile declino dell'immagine sociale della professione; vigilare, gestire e prevenire la diffusione dei 'mali professionali' quali lo *stress* e il *burnout*; migliorare l'offerta formativa per gli aspiranti docenti ed esigere il conseguimento del titolo e dell'abilitazione necessari per l'esercizio della professione.

2.3.3 *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*

Nonostante i buoni propositi enunciati, in Italia si registrava un progressivo calo della qualità dell'istruzione e del prestigio sociale della professione. Ci si è interrogati sulle ragioni di queste carenze e dopo attento esame sono state definite con chiarezza le cause: la remunerazione non competitiva dei docenti, la mancanza di un percorso di carriera e di riconoscimenti per meriti professionali, la crescente complessità e specializzazione delle competenze richieste, gli ambienti di lavoro privi di stimoli ed incentivi, ma saturi di burocrazia (Associazione Treellle, 2004). Spesso la responsabilità della scarsa qualità dell'istruzione viene attribuita solamente all'inefficacia degli insegnanti, tuttavia bisogna riconoscere delle attenuanti: "È noto che la qualità e i risultati di un sistema educativo sono influenzati da un insieme di variabili molto complesse: i talenti e l'impegno individuale, l'ambiente familiare e socio-economico degli studenti, l'ambiente e i servizi scolastici, i programmi di studio, la quantità di risorse investite, ma la qualità dell'insegnamento che è correlata alla professionalità degli insegnanti resta una delle più importanti" (Associazione Treellle, 2004, p. 14), (cfr. il paragrafo 1.6 della tesi).

I punti nevralgici presi di mira dagli interventi di riforma, riguardano l'innalzamento del livello di qualità della formazione iniziale ed in servizio; l'organizzazione degli ambienti scolastici in modo da renderli più stimolanti e dinamici; l'implementazione di un sistema di riconoscimenti economici e professionali in base al merito acquisito sul campo e di un percorso di sviluppo di carriera (*Ibidem*). Sono stati messi bene in luce anche i punti deboli del sistema scolastico italiano:

1) le risorse investite nel sistema di istruzione.

In Italia tali somme sono ingenti e una congrua parte è destinata ai compensi dei professionisti della scuola, ciononostante i risultati degli studenti palesati dalle indagini Ocse-Pisa sono deludenti rispetto a quelli degli altri coetanei europei. Si tratta poi dei risultati di quegli studenti che permangono nel sistema scolastico, perché una percentuale al di sopra del 20% fuoriesce ad un certo punto del percorso. L'Italia ha questo triste primato. Dunque il problema è individuato nel modo in cui queste risorse vengono distribuite. Un altro problema che incide sui costi è quello del numero eccessivo di insegnanti rispetto agli studenti (media italiana sc. primaria 10,8 e secondaria 10,2; media europea sc. Primaria 15,2 e secondaria 12,5) frutto della prolungata mancanza di una seria politica di reclutamento adeguata all'andamento demografico e alla programmazione del ricambio del personale (Associazione Treellle, 2004, p. 16).

2) L'età media elevata.

Di questa anomalia soffrono molti Paesi europei, ma l'Italia detiene anche questo triste primato. Era stato previsto un massiccio esodo di docenti entro il 2014, che però non è avvenuto a motivo delle riforme pensionistiche. Attualmente l'età media dei docenti in servizio nei vari ordini e gradi di scuola, si aggira intorno ai 51 anni ed è destinata a crescere per l'innalzamento dell'età pensionabile. Si consideri che anche gli aspiranti iscritti nelle graduatorie permanenti hanno già un'età media di 39 anni e ciò significa che il ricambio della forza lavoro sarà anch'esso di età piuttosto matura (Idem, p. 28)

3) Il declino del prestigio sociale.

I docenti accusano la mancanza di un adeguato riconoscimento sociale, di un apprezzamento del ruolo e del lavoro effettivamente svolto: "Tutte le indagini sugli insegnanti degli ultimi vent'anni indicano concordemente che nel ceto docente serpeggia un diffuso sentimento del declino del prestigio sociale della professione" (Idem, p. 30) e nutrono una previsione pessimistica circa il suo andamento nel tempo: "Molti insegnanti guardano alla loro professione con pessimismo e non si aspettano che il futuro possa segnare un cambiamento di rotta" (*Ibidem*). I fattori che concorrono a questo declino sono:

- il cambiamento sociale, culturale e dei valori di riferimento, che alimentano il divario tra le generazioni di docenti e studenti.

- La riduzione della distanza sociale tra i docenti, gli studenti e le loro famiglie.
- Il problema della disoccupazione in generale, che spinge molti laureati a ripiegare sulla professione docente, creando un aumento dell'offerta di forza-lavoro e le sue note conseguenze.
- Il basso livello salariale e la penuria di ricompense materiali e simboliche. Questi fattori in particolare costituiscono un deterrente per i maschi e coloro che sono specializzati nelle materie tecnico-scientifiche.
- Le procedure di reclutamento non ritenute attendibili, che spesso immettono personale non adeguatamente formato, privo dei titoli e delle competenze richieste.
- L'assenza di un percorso di sviluppo professionale e di carriera, poiché il passaggio di livello salariale è scaglionato in base all'anzianità di servizio, nonché delle necessarie procedure di valutazione (Associazione Treellle, 2004, p. 33).
- Le carenze formative pregresse. Ad esclusione delle specifiche competenze disciplinari, i docenti non ritengono di aver acquisito quelle psico-pedagogico-didattiche tanto necessarie per rispondere ai reali bisogni educativi degli studenti.
- Il diverso grado di scuola in cui prestano servizio i docenti: "Questa scala di prestigio corrisponde all'ordinamento delle preferenze degli insegnanti: il trasferimento a un liceo è un'aspirazione di molti" (Idem, p. 34).
- La presenza nel corpo docente di "forze più deboli" che concorrono al discredito dell'immagine sociale in generale.

4) La qualità dell'istruzione.

Fino agli anni '60 l'origine sociale degli insegnanti era facilmente rintracciabile perché provenivano prevalentemente dalla cosiddetta classe media, quella dei ceti medio-superiori (Barbagli e Dei, 1969), la stessa da cui provenivano anche gli studenti. Le indagini Iard del 1990 e del 1999 scoprono che la scolarizzazione di massa ha consentito l'ingresso di un numero massiccio di studenti e docenti provenienti da tutte le classi sociali e questo fenomeno ha comportato un generale abbassamento della qualità dei processi di istruzione. Molti docenti provengono ora anche dal ceto medio-popolare (Associazione Treellle, 2004).

5) La femminilizzazione.

"La femminilizzazione del corpo docente è un fenomeno comune a quasi tutti i sistemi […] anche se in Italia ha raggiunto livelli particolarmente accentuati. L'insegnamento

attrae una quota sempre minore di laureati maschi" (Idem, p. 26). Anche questa sproporzione non è senza conseguenze negative, sia per la vita professionale degli insegnanti, sia per il percorso formativo dei loro studenti, tanto che in alcuni Paesi europei sono state adottate apposite soluzioni per tentare di ricreare un equilibrio tra i due generi (*Ibidem*).

In questo quadro delineato, quale immagine hanno gli stessi insegnanti della loro professione e professionalità? Il 58% dei docenti delle scuole superiori dichiara di sentirsi nella stessa condizione degli impiegati, il 22,6% in quella dei funzionari pubblici, l'8,7% dei professionisti cui sono richieste competenze specialistiche, mentre il 9,6% si considera un "operatore impegnato nel sociale". Quasi nessuno (lo 0,5%) vorrebbe essere considerato un impiegato, invece la maggioranza aspira ad essere considerata al pari di un professionista (38,6%) o di un operatore sociale (38,7%), mentre al 21% sta bene il ruolo di funzionario: "Tra percezione dell'essere e immagine del dover essere esiste quindi un divario profondo. La grande maggioranza degli insegnanti è a dir poco critica sulla propria condizione" (Associazione Treellle, 2004, p. 40).

Tutti questi e altri problemi influiscono sull'agire quotidiano, generando in alcuni docenti un abbassamento del livello di motivazione: "La presenza nelle scuole di una minoranza di insegnanti che, al di là delle loro competenze professionali, sono scontenti e demotivati, non contribuisce a creare un ambiente educativo favorevole a far crescere le nuove generazioni con una sufficiente fiducia in se stessi e nella società in cui vivono" (*Ibidem*). Dato che molti studi scientifici hanno già appurato la correlazione tra la motivazione professionale e la qualità delle relazioni educative e i risultati dell'apprendimento degli studenti, ci si interroga sulle possibili modalità di intervento per attenuare e/o prevenire gli effetti negativi. La consapevolezza e la concretezza di chi si occupa dei problemi della scuola porta a definire alcune possibili soluzioni: "Se è ben difficile avere tutti gli 800 mila insegnanti motivati e altamente professionalizzati, sono realisticamente raggiungibili tre obiettivi strategici: 1) migliorare il livello medio di professionalità di tutti gli insegnanti; 2) individuare ampie quote di insegnanti 'esperti' ed 'eccellenti' da meglio remunerare, ai quali attribuire anche funzioni più complesse (formatori, ricercatori, ecc.), che dovrebbero svolgere una funzione di modello e traino di tutto il sistema; 3) sollevare dai compiti educativi i pochissimi (ma dannosi)

insegnanti del tutto inadatti alla professione. Ma per avviare un vero sistema premiante è necessario fare riferimento ad un vero sistema di valutazione equo e condiviso" (Associazione Treellle, 2004, pp. 17-18).

La conclusione tratta dagli autori è che: "Sta ai decisori pubblici introdurre nel sistema nuove regole del gioco che modifichino motivazioni e convenienze del personale scolastico adottando il sano principio 'dell'uso pubblico dell'interesse privato'. Siamo fortemente convinti che tanti deficit e insoddisfazioni attuali – degli insegnanti e degli utenti – non derivino da cattiva volontà dei docenti ma dalle cattive regole che fino ad oggi hanno governato il sistema e che non motivano i soggetti a dare il meglio di sé" (Idem, p. 20). Gli insegnanti sono persone concrete che lavorano in altrettanto concreti contesti lavorativi, configurati secondo un preciso modello organizzativo che influisce sul loro agire quotidiano, quindi per valorizzare la professione bisogna intervenire non soltanto al livello della loro formazione, ma anche sugli stessi ambienti scolastici (*Ibidem*). Sebbene gli aspetti positivi compensino ampiamente quelli negativi, tanto che la maggioranza degli insegnanti ripeterebbe la stessa scelta professionale, il fatto che una piccola minoranza di insegnanti sia insoddisfatta è un segnale da non trascurare, perché significa che molti studenti entreranno in relazione con un docente, ogni tre, che è demotivato. Ecco allora l'urgente necessità di migliorare la qualità della forza lavoro docente in generale, con interventi a diversi livelli, a cominciare dalla selezione e reclutamento dei migliori candidati, poi a valorizzare quelli in servizio che si dimostrano più efficaci, eccellenti ed esperti, consentendo loro di assumere una posizione di leadership culturale e di fungere da modello di riferimento, per contrastare il clima di sfiducia e svalutazione diffusi (Associazione Treellle, 2004).

2.3.4 *Teachers Matter*

Nel 2002 l'OCSE aveva avviato una vasta indagine internazionale per svolgere una ricognizione delle politiche scolastiche attuate dai Paesi aderenti, tra cui l'Italia e rilevare le effettive condizioni di lavoro degli insegnanti. Nel 2005 viene pubblicato il Rapporto conclusivo, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Teachers matter*, in cui si dichiara che tra le priorità degli Stati intenzionati a rispondere efficacemente alle richieste formative della Società della Conoscenza, c'è quella di

creare un'offerta di insegnanti altamente qualificati e motivati, riconosciuti come la più significativa risorsa scolastica. Il documento descrive le principali problematiche emerse circa la qualità dei sistemi di istruzione e si è voluto mettere subito in chiaro che per poter rispondere adeguatamente alle nuove esigenze culturali, professionali e sociali, è indispensabile investire risorse per curare la formazione degli insegnanti, sia di quelli in servizio, sia di quelli potenzialmente presenti tra le nuove generazioni di studenti, perché questi devono mostrare in modo inequivocabile due caratteristiche principali: elevati livelli di qualificazione culturale e di motivazione professionale.

"Teacher issues are also currently high on policy agendas because of concerns expressed by teachers themselves about the future of their profession –whether it is sufficiently attractive to talented new entrants, and whether teachers are sufficiently rewarded and supported in their work. As teacher are in daily contact with the students who potentially form the next generation of teachers, the enthusiasm and morale of the current teacher workforce are important influences on future teacher supply" (OECD, 2005, p. 7), la spiegazione è che se la professione non viene percepita come attraente e se non cambia la qualità dell'insegnamento in modo sostanziale, c'è il rischio che si crei una spirale di decadenza generale della qualità dell'istruzione, difficilmente recuperabile. Il rapporto suggerisce ai decisori politici che: "Key ingredients in a teacher quality agenda include […] ensuring that teachers have the resources and support they need to meet high expectations. A strong conclusion from the project is that teachers are highly motivated by the intrinsic benefit of teaching – working with children and young people, helping them to develop, and making a contribution to society – and that system structures and school workplaces need to ensure that teachers are able to focus on these tasks" (Idem, p. 12).

Per comprendere le conseguenze che può produrre il calo della motivazione professionale degli insegnanti a livello di sistema, oltre che sugli apprendimenti degli studenti, basti sapere che molti Paesi registrano una crescente percentuale di insegnanti che abbandona la professione prima del raggiungimento dell'età pensionabile e persino tra le nuove leve, a distanza di pochi anni dall'inizio della carriera, a causa del forte stress o della demotivazione indotti dalle condizioni di lavoro. Alcuni Paesi dichiarano di avere difficoltà a reperire insegnanti qualificati, non soltanto per sostituire quelli che usciranno dalla professione al momento del pensionamento, ma anche tra quelli

attualmente in servizio. Molti Paesi invece esprimono forte preoccupazione circa l'efficacia degli insegnanti e la qualità del loro insegnamento, anche se non ne constatano una carenza. Inoltre, l'eterogeneità dei popoli, delle culture e quindi anche della popolazione scolastica, lo sviluppo accelerato e diffuso delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione, la necessità di una specifica individualizzazione dell'insegnamento soprattutto per gli studenti che manifestano bisogni educativi speciali, richiedono nuove competenze e nuove abilità da parte dei docenti, per le quali essi stessi non si sentono adeguatamente formati.

Gli aspetti che destano maggiore preoccupazione per i Paesi, riguardo al futuro dei loro sistemi scolastici, sono (Idem, pp. 8-9):

1) la perdita di capacità attrattiva della professione.

Se la metà dei Paesi partecipanti all'indagine riscontra serie difficoltà a mantenere un'adeguata fornitura di insegnanti qualificati, soprattutto in alcuni ambiti disciplinari (matematico-scientifico e tecnico) e constata una composizione della forza lavoro caratterizzata da una scarsa presenza di docenti maschi, di contro in alcuni Paesi sussiste una sovrabbondante offerta di insegnanti altamente qualificati che genera nuove sfide. La percezione di una progressiva sottovalutazione di questo ruolo, sia dal punto di vista dell'immagine e dello status sociale, sia dal punto di vista economico e la comunicazione negativa diffusa dai mass media, concorrono alla perdita di capacità attrattiva della professione.

2) Lo scarso sviluppo delle conoscenze e delle competenze.

Quasi tutti i Paesi esprimono preoccupazione circa la caduta qualitativa delle conoscenze e competenze degli insegnanti, soprattutto in riferimento alle nuove esigenze formative e circa il percorso formativo seguito dagli aspiranti docenti, che non è collegato né ad un percorso di sviluppo professionale, né ai bisogni scolastici degli studenti.

3) Le procedure di reclutamento, selezione ed assunzione.

In molti Paesi si è configurata una ineguale distribuzione degli insegnanti nelle scuole, perché quelli meno qualificati tendono a concentrarsi nelle aree socialmente e culturalmente più svantaggiate. I Dirigenti auspicano un coinvolgimento diretto nella scelta degli insegnanti da assumere e lamentano la difficoltà a trattenere quelli più efficaci in servizio.

4) Gli insegnanti usurati.

Aumenta la percentuale di insegnanti stressati dai sovraccarichi di lavoro e che si lamentano degli ambienti che considerati poveri di stimoli e di soddisfazioni professionali. La maggior parte dei Paesi non ha ancora attivato un sistema di gratificazione e remunerazione per il riconoscimento del merito e dell'efficacia e neppure per fronteggiare le situazioni di insegnanti inefficaci.

5) L'invecchiamento della categoria.

Il 25% degli insegnanti primari e il 30% di quelli secondari in media supera i 50 anni di età e in alcuni Paesi il 40% degli insegnanti si trova già in questa fascia di età. Quindi negli anni a venire si prevede un massiccio esodo di insegnanti che da un lato può essere l'occasione per inserire nel corpo docente una nuova forza lavoro, più giovane e rinnovata, dall'altro desta il timore di non riuscire a reclutare persone adeguatamente qualificate e motivate.

I problemi della quantità e qualità dei docenti sono interconnessi, perché spesso per sopperire rapidamente alla carenza di insegnanti si attivano procedure di reclutamento a breve termine che aprono l'ingresso anche a persone con scarse qualificazione e competenze. Sarebbe invece opportuno elaborare serie ed efficaci procedure di selezione che garantiscano effetti positivi a lungo termine. Altre strategie di tamponamento sono quelle di assegnare i docenti ad ambiti disciplinari non di loro competenza oppure di aumentare il numero delle classi loro assegnate o il numero di alunni per ogni classe. Si riconosce però che la qualità dell'insegnamento non dipende sempre e soltanto da quella degli insegnanti, pur essendone un fattore critico, infatti spesso anche gli insegnanti più capaci non riescono ad esprimere il loro potenziale a causa delle difficoltà oggettive incontrate nelle situazioni di lavoro quotidiane.

Il Rapporto invita i Paesi ad elaborare adeguate strategie mirate ad attrarre e trattenere gli insegnanti efficaci e a fornire supporto ed incentivi al loro sviluppo professionale, durante il lungo corso della carriera lavorativa e a tal fine fornisce anche alcune preziose indicazioni in questo ambito. Dall'analisi dei fattori di rischio e di incentivo dimostratisi capaci di produrre dei cambiamenti, sono stati individuati due principali livelli di intervento, ciascuno dei quali comprende al suo interno altri sottolivelli (OECD, 2005)[8]:

[8] cfr. Appendice: *Table 1. Policy Implications,* p. 92 della tesi.

1) la professione insegnante in generale: migliorare lo status e l'immagine sociale, la competitività sul mercato del lavoro, lo sviluppo professionale e gli ambienti scolastici;
2) strategie per attrarre e trattenere particolari tipologie di insegnanti o che lavorano in scuole particolari.

Si conclude l'analisi di questo documento internazionale evidenziandone alcuni concetti emersi su cui riflettere: quella dell'insegnante è una professione esigente che non tutti sono in grado svolgere in modo efficace e per lungo tempo, pur avendone le potenzialità, le capacità e la motivazione; la maggioranza degli insegnanti si dichiara fortemente motivata intrinsecamente dal lavorare con i bambini e i ragazzi perché aiutandoli nel loro sviluppo integrale contribuiscono a costruire il loro futuro e anche la società; quindi le politiche scolastiche dovrebbero intervenire affinché le strutture del sistema e l'organizzazione degli ambienti consentano loro di concentrarsi su questi compiti, delegando ad altro personale la gestione di quegli aspetti collegati all'insegnamento, ma che non richiedono le competenze professionali specifiche di un insegnante. Infine, si invita a tenere presente che il successo di qualsiasi riforma scolastica necessita del coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle politiche di sviluppo e di attuazione che li riguardano, consentendogli di agire da protagonisti. (Idem, p. 11).

2.3.5 *Rapporto sulla scuola in Italia*

Accogliendo le istanze provenienti dall'Europa e i dati rilevati dalle indagini nazionali, l'Italia ha preso consapevolezza che "Se manca uno sforzo adeguato di ricerca scientifica sulla scuola non si combattono i cattivi risultati degli studenti, non si riduce il disagio di molti insegnanti e dirigenti, né si possono attenuare le ingiustizie e i macroscopici squilibri esistenti sul territorio nazionale" (Fondazione Agnelli, 2009, p. 13), ciononostante "la difficoltà dell'interazione tra ricerca scientifica sull'istruzione e decisione politica […] in Italia sembra presentarsi in forma particolarmente accentuata" (*Ibidem*), quindi c'è ancora molto impegno da profondere in questa direzione.

Gli insegnanti sono finiti "sotto la lente" di ingrandimento (Idem, p. 92) e sono stati individuati come la principale risorsa dei sistemi scolastici e i primi responsabili dei risultati di apprendimento degli studenti. Il presente Rapporto rende pubblici i

risultati di una vasta indagine condotta su un consistente campione di docenti neoassunti nell'anno scolastico 2007-08, ma richiama dapprima le ormai note caratteristiche del corpo docente e del sistema in cui lavorano (femminilizzazione, età media avanzata, lungo periodo di precariato, frequente mobilità, ecc.), perché tendenze negative non ancora modificate ed evidenzia che alcune di esse incidono sulla motivazione professionale, ad esempio:

1) I meccanismi di reclutamento e selezione.

I docenti lamentano l'inadeguatezza delle procedure adottate che non garantiscono la selezione delle persone più preparate e competenti, perché si basano prevalentemente sul criterio degli anni di servizio accumulati durante il precariato, senza considerare la qualità del lavoro svolto. Questa modalità di reclutamento ha un effetto disincentivante sulla motivazione, perché mortifica le potenzialità e gli entusiasmi, penalizzando l'intera categoria. A livello di sistema, l'irregolarità dei tempi di attivazione di queste procedure ha prodotto lo scollegamento tra i flussi di pensionamento e quelli di immissione in ruolo, che comporta una più complessa gestione del personale, non immette forze giovani nel corpo docente e di conseguenza alimenta il *gap* culturale esistente tra le generazioni di docenti e quelle di studenti. Inoltre, al progressivo calo della popolazione studentesca, iniziato dagli anni '80, ha corrisposto un aumento sproporzionato della quantità di docenti, tale da generare una sorta di 'inflazione' ritenuta una delle concause del basso e stagnante livello salariale corrisposto.

2) La formazione iniziale.

I docenti ritengono inadeguata ed insoddisfacente la formazione ricevuta, non tanto per quanto riguarda le conoscenze disciplinari, quanto piuttosto nell'ambito delle tecniche di gestione della classe, che oggi si presenta come un contesto eterogeneo e complesso, delle capacità comunicative ad ampio spettro (verso studenti, genitori, colleghi, ecc.), delle competenze di pianificazione e valutazione delle attività didattiche.

3) Le relazioni educative con gli studenti.

Nonostante le difficoltà precedenti, le relazioni educative instaurate con gli studenti sono considerate il principale fattore di soddisfazione e gratificazione professionale. I docenti vivono come molto significativa la funzione di avvicinare gli studenti alla conoscenza in generale e in particolare alla disciplina insegnata, perché questo è ciò che dà senso alla loro scelta professionale e incentiva la motivazione a continuarla. "Si

possono trarre due indicazioni generali: i docenti vivono la loro identità professionale come intimamente connessa alla relazione che riescono a instaurare con i ragazzi e alla funzione di mediazione tra saperi e alunni; le gratificazioni intrinseche svolgono un ruolo importante per gli insegnanti" (Fondazione Agnelli, 2009b, p. 151).

4) Un iter di sviluppo professionale.

Fino ad oggi le uniche opportunità offerte a chi ha conquistato il ruolo sono la mobilità, l'accesso al ruolo di Dirigente scolastico e gli scatti stipendiali per anzianità. La prima è facilmente accessibile, la seconda è soggetta ad un severo processo di selezione e la terza è un meccanismo automatico che riguarda tutti indistintamente: "Le retribuzioni degli insegnanti […] sono relativamente modeste, nel complesso poco dinamiche sul lungo periodo, agganciate all'anzianità di servizio ma svincolate da qualsiasi valutazione sul merito e l'impegno" (Idem, p. 110). Il continuo spostamento di insegnanti penalizza la continuità didattica, quindi gli apprendimenti degli studenti e la possibilità di costruire delle comunità di professionisti che collaborano per il raggiungimento di obiettivi condivisi. I due terzi degli insegnanti dichiarano che la possibilità di carriera costituirebbe uno stimolo all'impegno sul lavoro, consentirebbe di mettere in gioco le competenze professionali maturate, arricchendo non solo la singola persona ma l'intera comunità scolastica e permetterebbe quella auspicata differenziazione economica basata sulle mansioni e sulla qualità espletati.

5) La considerazione sociale e lo stipendio.

"Vanno tuttavia sottolineati due motivi di profonda insoddisfazione: l'inadeguatezza dello stipendio e il senso di svalutazione della professione. Riconoscimento economico e riconoscimento sociale sono due elementi che concorrono a costituire l'attrattiva di una professione e a rafforzare le motivazioni di chi già opera nella scuola" (Idem, p. 151).

Nel complesso, dall'indagine scaturisce "Un profilo del corpo docente non più giovane, con una lunga esperienza di precariato alle spalle, una formazione iniziale inadeguata, un'insoddisfazione professionale dettata da una progressione retributiva poco dinamica e dalla perdita di prestigio sociale" (Idem, p. 160), dunque "ci si è interrogati sulle motivazioni che stanno alla base della decisione di diventare insegnante" (Idem, p. 94), sulle aspettative che gli aspiranti docenti nutrono nei confronti della professione, sui percorsi di formazione seguiti e sugli aspetti che invece

costituiscono dei deterrenti verso questa scelta lavorativa. Per comprendere tali motivazioni si è voluto dapprima conoscere le tipologie di candidati che si immettono nel processo di reclutamento e selezione e ne è scaturito che il 43% (del campione) sono laureati in pedagogia, scienze dell'educazione e della formazione primaria (soprattutto nella scuola primaria e infanzia), il 34 % sono laureati in ambito letterario e meno del 30% in ambito scientifico e linguistico (soprattutto nelle scuole secondarie), mentre solo il 4% sono laureati in ambito giuridico, economico-statistico, politico-sociale, ingegneria e altro (agrario, architettura, ecc.). Sono stati confrontati poi i titoli conseguiti dal campione di docenti con quelli conseguiti da altri professionisti ed è emerso che "la scuola riesce a reclutare i migliori laureati nelle discipline umanistiche; lo stesso non avviene per i laureati nelle altre discipline, in particolare quelle scientifico-tecniche e professionalizzanti: in questo caso la scuola rischia di doversi accontentare dei laureati che il mercato le lascia dopo essersi abbondantemente servito" (Idem, p. 95).

Questi laureati che scelgono la professione docente sono motivati da alcuni aspetti ideali, quali la dimensione culturale (rispondenza ai propri interessi, coerenza con gli studi) e la ricerca di una stabilità lavorativa. Ma a distanza di uno e di 5 anni dall'ingresso nel ruolo (che conferisce maggiore stabilità professionale), il giudizio sul lavoro intrapreso, che si basa ormai su una dimensione reale più che ideale, registra un grado di soddisfazione peggiorato nel tempo. Tenendo presente che comunque i laureati insegnanti risultano complessivamente più soddisfatti del proprio lavoro rispetto ai laureati in altre attività professionali, questo deterioramento della soddisfazione, occorso in un lasso di tempo relativamente breve, induce a pensare che forse inizialmente da laureati nutrissero aspettative troppo elevate che erano inevitabilmente destinate ad essere deluse.

Tra coloro che sin dalla laurea conferivano più importanza ad aspetti della professione quali l'utilità sociale, la rispondenza ai propri interessi culturali, la coerenza con gli studi svolti, la maggioranza degli insegnanti continua a dichiararsi ancora complessivamente soddisfatta seppur consapevole di alcuni svantaggi (lungo precariato, reddito basso), che non figuravano tra le priorità del loro sistema di aspettative incentrato su motivazioni di natura più culturale, ed è per questo che non hanno intenzione di cambiare lavoro. Tuttavia, avendo analizzato soltanto i primi anni della

carriera docente, la perdita di slancio, motivazione, entusiasmo potrebbero aumentare negli anni a causa dell'accumularsi di frustrazioni e manifestarsi in periodi più lontani. Le ragioni di maggiore appagamento riguardano la convinzione di svolgere un lavoro socialmente utile, che corrisponde agli interessi culturali personali, è coerente con il percorso di formazione seguito e consente un congruo tempo libero. I fattori di maggiore criticità sono invece attribuiti alle scarse prospettive di guadagno e di carriera, al lungo periodo di precariato e al tipo di contratto previsto (Fondazione Agnelli, 2009b).

Tendenzialmente gli insegnanti con una laurea di tipo umanistico permangono nella professione, mentre quelli che hanno un diploma o una laurea in materie tecniche e scientifiche hanno più propensione a cambiare, se si presenta l'occasione e se il titolo lo consente. In generale, gli insegnanti dichiarano di essere più appagati dal proprio lavoro rispetto ai laureati impiegati in altre professioni, infatti solo il 14% dei docenti afferma di cercare un altro lavoro, contro il 26% degli altri professionisti e tra i docenti di ruolo che cercano un altro lavoro il 22% lo trova e lo cambia effettivamente (Idem, pp. 116-117). Anche i docenti che svolgono un secondo lavoro o che lavorano in una provincia diversa da quella di residenza, manifestano una maggiore propensione a cambiare occupazione nel tempo.

Pure dai processi di pensionamento si possono scorgere dei movimenti di fuoriuscita anticipata rispetto all'età anagrafica/anni di servizio stabiliti per legge che sarebbero imputabili alle riforme politiche introdotte in tale settore, ma potrebbero anche essere il sintomo di un malessere professionale che induce ad abbandonare il lavoro prima della scadenza. Forse per la mancanza di gratificazione e soddisfazione professionale, come pure per l'insoddisfazione per il salario ritenuto inadeguato e anche per un logorio psico-fisico progressivamente accumulato. La previsione dei flussi di pensionamento rappresenta una variabile importante in fase di programmazione del fabbisogno del personale scolastico e infatti si prevedono molte uscite a motivo dell'età media avanzata della categoria e anche in base alle propensioni manifestate negli anni.

Dunque, generalmente chi sceglie di essere insegnante lo resta fino alla conclusione della carriera e le probabilità di cambiare concretamente professione sono molto basse. Questo conferma la maggiore propensione alla permanenza nella

professione docente e la coerenza con la motivazione vocazionale alla scelta dell'insegnamento (Fondazione Agnelli, 2009b).

Riguardo a come gli insegnanti vedono la propria identità professionale, le loro risposte sono state raggruppate in tre categorie principali, che corrispondono a tre differenti approcci all'insegnamento:

1) *didattico-motivante*, incentrato sulla trasmissione dei saperi e sull'alunno, che pone enfasi sugli aspetti cognitivi ed emotivo-affettivi. E' l'approccio del cosiddetto 'buon maestro', competente nella materia ed educatore che trasmette modelli di valori positivi, sicuramente quello più condiviso, soprattutto nella scuola primaria (Idem, p. 147).

2) *scientifico*, incentrato più sugli aspetti tecnici della trasmissione del sapere (pianificazione, progettazione, valutazione) e meno su quelli relazionali e disciplinari.

3) *professionista*, che assume e gestisce diverse responsabilità verso gli alunni, le famiglie e la collettività scolastica, promuovendo lo sviluppo di autonomia e corresponsabilità. La tendenza verso questa terza categoria si è rivelata piuttosto scarsa rispetto alle due precedenti (Idem, p. 148).

Per l'80% del campione intervistato sono prevalse *motivazioni vocazionali* nella scelta della professione docente, quelle che identificano l'insegnante come un educatore dedito ad un elevato compito sociale più che ad un professionista *strictu sensu*, a dispetto del percorso formativo seguito e del titolo culturale conseguito. Ma, oltre all'importante della funzione sociale, in tali motivazioni sono compresi anche aspetti più personali quali il desiderio di realizzazione e la passione per tale lavoro. Solo il 5,3% dichiara di aver scelto l'insegnamento per conciliare la vita familiare con quella professionale, mentre il 6,2% come alternativa ad un altro lavoro. Il 3% confessa di essersi trovato casualmente ad insegnare mentre un altro 6,3% perché non ha avuto migliori alternative e tra questi ultimi prevalgono i maschi. La grande maggioranza del campione afferma comunque che è stata una scelta ponderata e il 90% la ripeterebbe (Idem, pp. 148-149).

Dalle risposte date dagli insegnanti, sono state individuate le principali aree sulle quali si dovrebbe intervenire per migliorare la qualità del lavoro: la formazione iniziale, i processi di reclutamento, le condizioni di lavoro (Idem, pp. 158-160). Gli interventi però non dovrebbero riguardare soltanto la risoluzione di problemi, comunque

indispensabile, ma anche il miglioramento di quegli aspetti positivi che contribuiscono ad innalzare la capacità attrattiva della professione, ad esempio:

- un alto livello di motivazione e di identità professionale, "i docenti del campione hanno scelto l'insegnamento prevalentemente per passione e vocazione, riconfermerebbero la scelta e considerano come principali fonti di soddisfazione il rapporto con gli alunni e l'esercizio dell'insegnamento. Le motivazioni di natura intrinseca si confermano fondamentali per i docenti" (Idem, p. 160).
- La conquista del ruolo non è considerata un traguardo definitivo, ma una tappa di un lungo percorso di sviluppo professionale, che vorrebbero proseguire nell'ambito del sistema scolastico.
- La consapevolezza dei problemi che affliggono il sistema scolastico e la professione docente, nonché la disponibilità ad accogliere soluzioni innovative che prevedano procedure di valutazione dei docenti, nuovi meccanismi di differenziazione di carriera e retribuzione, maggiore autonomia decisionale dell'istituto, anche se molti docenti manifestano perplessità circa le modalità di attuazione di tali interventi.

A conclusione di questo paragrafo, si condividono gli inviti rivolti ai decisori politici e agli *stakeholders* da parte degli autori: ascoltare le opinioni dei docenti, che solitamente non vengono interpellati, prima di intraprendere qualunque tipo di azioni riguardanti le politiche scolastiche, perché: "la loro voce, sovente critica, merita di essere tenuta in considerazione da chi ha responsabilità, a tutti i livelli, nel governo della scuola" (Idem, p. 158); tenere in considerazione i fattori disincentivanti verso la scelta della professione, intervenendo in modo efficace per cambiarne la polarità da negativi a positivi. "L'esito dell'indagine, nel complesso, suggerisce che la scuola italiana possa fare affidamento per il proprio futuro su docenti fortemente motivati a svolgere il proprio lavoro, ma anche determinati a costruirsi una vita professionale gratificante, soddisfatti dell'attività di insegnamento e del rapporto con i ragazzi, e disponibili ad assumersi responsabilità nell'istituto, ma assai critici nei confronti di alcuni meccanismi impersonali che governano il funzionamento della scuola. A questi insegnanti, che con il proprio operato daranno l'impronta alla scuola italiana dei prossimi 25 anni, occorre fornire risposte adeguate prima che la motivazione,

l'entusiasmo e la voglia di mettersi in gioco rifluiscano nella demotivazione e nell'indifferenza" (Idem, p. 160).

2.3.6 *La scuola vista dai giovani adulti*

Un'altra indagine promossa dall'Associazione Treellle ha coinvolto un campione di giovani italiani di età compresa tra i 19 e i 25 anni, al fine di conoscere le loro opinioni sul funzionamento del sistema scolastico (Associazione Treellle, 2009a). Ne è risultato che complessivamente essi si ritengono mediamente soddisfatti (abbastanza), cioè in modo né particolarmente positivo, né particolarmente negativo (la scala di misurazione del livello di soddisfazione era composta da 5 valori: per niente, poco, abbastanza, molto, moltissimo). Solo un intervistato su cinque ha manifestato un giudizio più positivo (molto o moltissimo) e solo un intervistato su cinque ha espresso un giudizio più negativo (per niente o poco). Il livello di soddisfazione sembra aumentare al crescere del livello culturale delle famiglie di origine degli studenti, del giudizio di licenza media da essi ottenuto e della votazione conseguita con il diploma di maturità.

L'aspetto che ha riscontrato un maggior livello di soddisfazione da parte dei giovani, è quello dei rapporti con i compagni di studio e poi a seguire, scendendo progressivamente di livello, l'interesse per le materie insegnate, la competenza didattica degli insegnanti e i rapporti personali con gli insegnanti. Riguardo alla competenza didattica degli insegnanti, la metà del campione esprime una soddisfazione intermedia, un quarto esprime parere più favorevole, mentre un quinto dei giovani, una minoranza non trascurabile, esprime un basso grado di soddisfazione (Idem, p. 32). Anche sulla qualità dei rapporti interpersonali avuti con i docenti, i giovani esprimono un simile profilo di apprezzamento, mentre sui testi di studio il grado di soddisfazione si colloca ad un livello intermedio, con tendenza ad una maggiore insoddisfazione. Il più alto grado di insoddisfazione è invece riservato alla qualità delle strutture scolastiche e delle aule.

Quindi, sostanzialmente sembra che l'efficacia didattica e la funzione conoscitiva dei processi di istruzione siano ritenuti mediamente soddisfacenti. Complessivamente i giovani si ritengono in grado di riconoscere e apprezzare i docenti più bravi e competenti e affermano che durante il loro percorso scolastico hanno incontrato al

massimo un insegnante, su una media di dieci che frequentano regolarmente per le diverse discipline, capace di influire positivamente sul loro percorso scolastico. Un dato emblematico emerso è quello che è stato definito 'piove sul bagnato', per indicare che proprio gli alunni che avrebbero più bisogno di maggiori attenzioni sono quelli che non le ricevono, di contro quelli che partono da situazioni più vantaggiose, sono capaci di instaurare rapporti più appaganti con i docenti (Idem, p. 41). Sembra che la presenza di docenti autorevoli e stimati, che esercitano effetti benefici sul percorso scolastico degli studenti, venga riconosciuta soprattutto a medio termine, nel senso che i giovani ne diventano consapevoli con il trascorrere del tempo, a distanza di diversi anni dalla conclusione del percorso scolastico. Questi risultati sottolineano ancora una volta l'importanza di adottare strategie efficaci di reclutamento di docenti competenti e motivati e di incentivazione che rendano la professione docente più attraente nei confronti dei giovani più capaci (*Ibidem*).

2.3.7 Le indagini dell'Istituto Iard.

L'Istituto Iard ha condotto tre importanti indagini sulle condizioni di lavoro degli insegnanti italiani, rispettivamente nel 1990, nel 1999 e nel 2008, perché ritiene che "I resoconti e il punto di vista dei soggetti che 'fanno scuola' quotidianamente sono una preziosa fonte di informazioni per i decisori, perché forniscono indicazioni sui processi che si verificano nella scuola e su come gli insegnanti fronteggiano i cambiamenti; poi perché le politiche scolastiche devono trovare adeguato consenso presso gli insegnanti per ottenere efficacia di implementazione" (Cavalli e Argentin, 2010, pp. 11-15). Gli insegnanti coinvolti nell'ultima indagine si trovano a dover fronteggiare nuove problematiche e domande educative, ingenerate dall'aumento della popolazione immigrata, dalla diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dal moltiplicarsi delle agenzie formative, dai bisogni educativi speciali e individuali, ecc., tutte cose che implicano un costante aggiornamento professionale e il possesso di competenze sempre più specialistiche.

Anche questa indagine ha rilevato che il tasso di femminilizzazione dal 1990 al 2008 è cresciuto, in modo omogeneo in tutta Italia ma in modo disomogeneo tra i diversi ordini e gradi di scuola (con prevalenza nella scuola primaria) restando però sempre più alto rispetto a quello della media dei Paesi OCSE (OECD, *Teachers Matter*

2005; *Talis* 2013; *Education at a Glance* 2015). Come anche il tasso dell'età media: mediamente 1/3 dei docenti Ocse ha meno di 40 anni; 1/3 ha un'età compresa tra 40 e 50 anni e 1/3 ha superato i 50 anni. In Italia, nella scuola primaria solo 1 insegnante su 6 ha meno di 40 anni e circa le metà ha superato i 50; nella secondaria quasi 1 su 20 ha meno di 40 anni e più della metà ha più di 50 anni. Gli insegnanti sono generalmente piuttosto anziani e le possibilità di accesso alla professione per i giovani sono diminuite a causa del calo demografico e dei meccanismi di reclutamento che, come sappiamo, provocano un lungo periodo di precariato (l'85% degli intervistati vanta dai 6 ai 9 anni). Gli uomini iniziano ad insegnare quasi 2 anni dopo (27 anni di età) rispetto a quando iniziano le donne (25 anni di età), perché molti provengono da esperienze lavorative precedenti (scelta di ripiego o seconda scelta lavorativa). (Cavalli e Argentin, 2010, p. 25).

Invece, il livello delle retribuzioni si mantiene ai livelli più bassi d'Europa e si è tentato di giustificarlo con il basso numero di ore di lavoro svolto: ad un insegnante italiano occorrono 35 anni di lavoro per arrivare al massimo della scala stipendiale, mentre ne occorrono in media 24 per i Paesi Ocse, però lavora meno ore rispetto ai suoi colleghi Ocse. Esiste una letteratura diffusa secondo cui una professione svolta prevalentemente da donne vede progressivamente diminuire l'apprezzamento sociale (Schizzerotto, 2000)[9] e anche un'espansione della domanda di lavoro mal regolamentata provoca uno squilibrio con la relativa crescente offerta e quindi abbassamento del livello salariale. L'insieme di questi e altri fattori e processi, contribuisce a rendere una professione socialmente poco appetibile e ad allontanare la componente maschile della forza lavoro.

Da un'indagine sulla valutazione sociale delle occupazioni, risulta che la professione docente si colloca nelle posizioni intermedie di una scala da 0 a 100, con alcune differenze in base al tipo di scuola. I docenti delle secondarie di II° sono paragonati ai medi dirigenti del settore privato; quelli delle secondarie di I° sono paragonati agli impiegati intermedi del settore pubblico, mentre quelli delle primarie e materne sono considerati poco al di sopra degli impiegati. Esiste dunque una stratificazione interna alla professione insegnante a seconda del livello scolastico in cui

[9] Schizzerotto A. (2000), "La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti italiani" in A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*. *Seconda indagine IARD slle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* Il Mulino, Bologna, p. 25-62.

si presta servizio ed è opinione diffusa che la professione docente in generale abbia perso progressivamente prestigio, tanto che non risulta più tra quelle ambite, sebbene non sia così sottovalutata come si pensi. Dal punto di vista socio-economico, i docenti come professionisti appartengono alla classe media, quella degli impiegati a medio-alta qualificazione, la stessa in cui rientrano i tecnici e gli specialisti, i piccoli imprenditori, gli artigiani, i commercianti e che costituisce un'area eterogenea con redditi non elevati ma che richiede specifiche qualificazioni e competenze per svolgere il lavoro (Cavalli e Argentin, 2010).

Chi aspira dunque a diventare docente e perché? Rispetto a quanto appurato nel corso delle prime due indagini Iard, le origini sociali degli insegnanti sono cambiate di riflesso ai mutamenti sociali ed economici occorsi in Italia: attualmente circa 1/3 del corpo docente continua ad essere reclutato dalla classe media impiegatizia, 1/6 proviene ancora dalla classe di servizio, mentre si è ridotta la provenienza dalla piccola borghesia agricola e urbana. E' aumentata progressivamente la quota di docenti provenienti dalla classe operaia, a causa dell'espansione della scolarità e del numero dei laureati, provenienti anche dalle classi meno privilegiate. In particolare, per quest'ultima tipologia di candidati, la professione è considerata come un canale di ascesa sociale. Bisogna ricordare però che la scelta di una professione è un processo complesso che ha motivazioni di diversa natura, economica, sociale, culturale e vocazionale, che variano da persona a persona, dalle condizioni del mercato del lavoro e dalle tradizioni familiari. La crescente femminilizzazione e la diversa distribuzione in base alle origini sociali e al tipo di scuola, può essere interpretata allora come la risultante di processi collegati alla trasformazione della struttura occupazionale, al ruolo delle donne nella società, ad elementi di discriminazione (Cavalli e Argentin, 2010).

Sono state studiate approfonditamente le ragioni che sospingono le persone a scegliere di insegnare "In primo luogo perché il mercato del lavoro degli insegnanti è una quota considerevole del mercato del lavoro complessivo in tutti i paesi facenti parte dell'OECD [Santiago 2004]. In secondo luogo perché un'ampia quota delle spese sostenute per il sistema di istruzione sono i costi dei compensi degli insegnanti, che assorbono quindi una buona parte dell'investimento pubblico fatto in questo campo da ogni paese. Indagare le scelte degli insegnanti significa quindi analizzare una quota importante dei processi economici di un paese. Esiste poi una notevole mole di studi

empirici, che segnalano la rilevanza di alcune caratteristiche degli insegnanti nel determinare il grado di apprendimento degli studenti E' quindi cruciale selezionare gli insegnanti giusti se si vuole accrescere l'efficacia di un sistema educativo" (Cavalli e Argentin, 2010, p. 51). Molti studiosi appartenenti a diversi ambiti di ricerca (sociologico, economico, pedagogico, psicologico) sottolineano l'urgenza di sviluppare l'analisi di ciò che motiva a scegliere l'insegnamento come professione, ma anche ciò che guida e sostiene l'agire quotidiano del docente nell'ambito scolastico, per aiutare i decisori politici a delineare politiche di reclutamento in grado di inserire nella professione i candidati più qualificati e motivati e di organizzare gli ambienti di lavoro e un percorso di sviluppo professionale tali da trattenere gli insegnanti più efficaci (Argentin, 2013).

L'analisi di alcuni indicatori indiretti di motivazione all'insegnamento ha mostrato la loro associazione con i risultati degli studenti nelle indagini PISA, mentre dai dati ricavati dalla presente indagine è emerso che:

- il 34,5% del campione dichiara di essere stato sospinto alla scelta da motivazioni di tipo *vocazionale* (identificate nel questionario da 4 items: desiderio di lavorare con i giovani, interesse per il lavoro di insegnante, interesse per la trasmissione della disciplina, desiderio di svolgere un lavoro socialmente utile);
- il 4,4% da motivazioni di tipo *strumentale* (identificate da 3 items: ricerca di un posto statale sicuro, mancanza di migliori alternative professionali, possibilità di mantenersi);
- il 3,5% da motivazioni di tipo *casuale* (identificate da 2 items: avere iniziato per caso come supplente, essersi trovati bene e aver continuato a svolgerlo);
- il 12,7% non si riconosce in nessuna delle tre tipologie motivazionali;
- il 44,9% (la maggioranza relativa del campione) non si riconosce in due di queste tipologie motivazionali.

Le motivazioni vocazionali hanno ottenuto livelli medi di adesione, che sono quelli nettamente maggiori nel campione; in particolare, il 63% del campione si riconosce nell'item: mi piaceva l'idea di lavorare con i giovani. Le motivazioni legate al caso mostrano invece al contempo adesione più bassa e minore accordo tra gli intervistati. I risultati confermano quindi la centralità dell'orientamento all'altro nella scelta del lavoro di insegnante, in linea con i risultati di precedenti analisi. Gli autori,

inoltre, deducono che non è così semplice definire gli insegnanti con categorie riduttive e semplicistiche come o altamente motivati o non motivati, proprio per la coesistenza di diverse motivazioni alla radice della scelta della professione. Infatti, il 19,3% del campione si riconosce in una miscela motivazionale composta da ragioni strumentali e vocazionali; il 12,6% in un misto di tutti e tre i tipi di motivazione, vocazionale-strumentale-casuale. Il 56,4% è molto d'accordo mentre il 97,6% del campione è molto o abbastanza d'accordo con tre o più affermazioni. Solo l'11% del campione non aderisce fortemente ad alcuna affermazione. Bisogna comunque mettere in buon conto che, trattandosi della rilevazione di un fattore di cui esiste un'alta pressione alla desiderabilità sociale, soprattutto nei confronti degli insegnanti, essi potrebbero non raccontare, anche in modo involontario e inconsapevole, la reale natura della loro motivazione alla scelta oppure non ricordare correttamente ciò che riguarda una scelta fatta molti anni prima. Perciò gli autori avvertono che hanno sovrastimato la quota di insegnanti che esprimono motivazioni vocazionali, poiché risultano essere le più raccontabili e hanno sottostimato invece quella quota di coloro che sono stati mossi da considerazioni di natura più strumentale. Si può allora concludere che è un insieme di motivazioni e opportunità contingenti ad indurre la scelta di questa professione (Cavalli e Argentin, 2010).

Riguardo al percorso di formazione di cui hanno usufruito i docenti, nella seconda indagine Iard gli insegnanti più insoddisfatti risultavano quelli che avevano maggiori aspettative sul ruolo, credevano fortemente nella propria professionalità e sentivano l'esigenza di un costante aggiornamento e la propensione al cambiamento, per questo esprimevano rammarico per la qualità della formazione ricevuta. A distanza di quasi dieci anni, durante i quali le riforme introdotte nei percorsi di formazione universitaria hanno iniziato ad avere le prime ricadute sul sistema scolastico, è aumentato il numero degli insegnanti laureati nella Scuola Primaria e dell'Infanzia ma è rimasta alta la percentuale di coloro che non seguono corsi di formazione e aggiornamento in servizio: il 90% circa dei maestri. Sulla qualità della formazione erogata, il giudizio è ancora inesorabile: la maggioranza dei docenti della Scuola Primaria ritiene che non sia adeguata in generale, perché non permette loro di rispondere all'attuale domanda educativa; la maggioranza dei docenti di ogni ordine e grado critica la carenza negli ambiti della normativa scolastica, delle nuove tecnologie, dei problemi e dei bisogni

educativi individuali e speciali, delle competenze didattiche generali. Il giudizio più favorevole è accordato ai contenuti e alla didattica della disciplina insegnata, a conferma di un tratto specifico della scuola italiana che valorizza proprio questi ambiti. Gli insegnanti sono consapevoli delle loro carenze formative e incompetenze pedagogico-didattiche, ma anche dell'elevata competenza disciplinare su cui fondano la professionalità (*Ibidem*).

2.3.8 *Talis*

Due delle grandi indagini internazionali promosse dall'OECD, denominate *Talis*, hanno visto la partecipazione rispettivamente di 24 Paesi la prima (2008) e 30 la seconda (2013), Italia compresa in entrambe, interessati a conoscere le condizioni di lavoro degli insegnanti e rilevare i fattori che influiscono sull'efficacia dell'insegnamento: "The OECD's *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) provides insights into how education systems are responding by providing the first internationally comparative perspective on the conditions of teaching and learning. TALIS draws on the OECD's 2005 review of teacher policy, which identified important gaps in international data, and aims to help countries review and develop policies to make the teaching profession more attractive and more effective" (OECD, 2009, p. 3). Gli scopi generali di queste indagini sono quelli di "elaborare un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti" (MIUR, 2014, p. 5), ma "costituiscono anche una preziosa occasione per dare voce agli insegnanti e al loro vissuto nella scuola" (*Ibidem*). L'indagine *Talis* 2008 si è avvalsa di un campione probabilistico di docenti delle scuole secondarie di primo grado, mentre *Talis* 2013 ha coinvolto anche i docenti di scuola Primaria e Secondaria di secondo grado, nonché i Dirigenti scolastici.

Nell'indagine del 2008, sono state prese in esame anche le credenze, le attitudini e le pratiche di lavoro degli insegnanti, la loro percezione di autoefficacia nell'insegnamento, la soddisfazione professionale, la valutazione, il feedback e la leadership scolastica: "Teachers' beliefs, practices and attitudes are important for undestanding and improving educational processes. They are closely linked to teachers' strategies for coping with challenges in their daily professional life and to their general

well-being, and they shape students' learning environment and influence student motivation and achievement" (OECD, 2009, p. 89). La soddisfazione professionale, un concetto molto caro alla psicologia del lavoro, è influenzata dalle condizioni e dalle situazioni di lavoro quotidiane e a sua volta influisce sui comportamenti assunti in quello specifico ambiente, tra cui le prestazioni (*performances*), l'assenteismo e il turnover. E' stato ampiamente dimostrato che gli insegnanti manifestano un atteggiamento positivo nei confronti della professione nonostante tutte le difficoltà, che l'assunzione del ruolo a tempo indeterminato è un fattore che incrementa tale soddisfazione e che gli insegnanti insoddisfatti tendono ad abbandonare la professione.

Il concetto di autoefficacia risale agli studi svolti da Bandura, il quale la definisce come "a judgement of one's capability to accomplish a given level of performance" (Bandura 1986, 391, citato in OECD, 2009, p. 111) e il suo costrutto teorico è diventato un punto di riferimento costante nelle ricerche in campo educativo su studenti e insegnanti. Gli insegnanti che vantano un elevato livello di autoefficacia credono di riuscire bene nel proprio compito di insegnare e nella gestione degli studenti e questi pensieri positivi influenzano il modo in cui vengono interpretati i successi e i fallimenti, ossia le cause che li hanno determinati, gli standard di prestazioni che attuano e le tipologie di approcci nell'affrontare le difficoltà in cui incorrono nello svolgimento quotidiano delle loro funzioni (Bandura, 1996). Le credenze relative all'autoefficacia e il grado di soddisfazione professionale esperiti dagli insegnanti sono dunque collegati alla qualità delle loro pratiche di insegnamento e quindi degli apprendimenti degli studenti. Inoltre, una forte convinzione di autoefficacia può prevenire l'insorgere di due condizioni di malessere, che occorrono ai soggetti che svolgono le cosiddette professioni di aiuto, quali lo *stress* e la sindrome del *burnout* (OECD, 2009).

Nell'indagine del 2013 è stato approfondito ulteriormente lo studio di questi fattori connessi alla motivazione professionale, raccogliendo le auto-dichiarazioni degli insegnanti su specifici ambiti e ne è emerso un "profilo schematico di come gli insegnanti rappresentino se stessi, percepiscano la propria situazione professionale" e "di che cosa costituisca il nocciolo della loro motivazione e della loro idea del lavoro […] offrendo risultati comparabili e ipotesi per ulteriori approfondimenti" (MIUR, 2014, p. 8). L'auto-efficacia, come abbiamo già visto nell'indagine precedente, fa riferimento al livello di fiducia nelle proprie capacità di organizzare e realizzare quanto

necessario per raggiungere gli obiettivi prefissati, gestendo adeguatamente le situazioni. La soddisfazione professionale è il senso di appagamento e gratificazione percepiti nello svolgere il proprio lavoro. L'analisi di questi due fattori è stata svolta in correlazione ad altri fattori, per verificarne l'incidenza: anni di esperienza lavorativa; interazioni tra docenti-studenti, docenti-docenti e docenti-Dirigenti; leadership scolastica e composizione delle classi. Ne è risultato che:

- ad una maggiore partecipazione dei docenti ai processi decisionali della scuola corrisponde una loro maggiore soddisfazione professionale, un più alto senso di autoefficacia e di percezione che l'insegnamento sia una professione valorizzata dalla società;
- la maggiore esperienza lavorativa è collegata a più elevati livelli di autoefficacia, ma in alcuni casi anche a livelli più bassi di soddisfazione professionale;
- la composizione delle classi influenza sia l'autoefficacia che la soddisfazione professionale e quando si tratta di classi difficili da gestire, si riscontra una diminuzione dei livelli di soddisfazione;
- la valutazione professionale e il feedback sul lavoro svolto dagli insegnanti, se significativi hanno una positiva incidenza sul grado di soddisfazione lavorativa;
- le relazioni interpersonali instaurate dai docenti con gli studenti, con i colleghi e i Dirigenti, sono fondamentali tanto che se positive aumentano sia il senso di autoefficacia sia il livello di soddisfazione professionale; viceversa se negative;
- la collaborazione tra docenti è anch'essa fondamentale e gli insegnanti che sperimentano di più pratiche di tipo collaborativo, riferiscono livelli più elevati di auto-efficacia e soddisfazione professionale (MIUR, 2014).

In media, il 91% degli insegnanti dei Paesi *Talis* riferisce una "soddisfazione generale nei confronti del lavoro"; l'86% dei docenti italiani ripeterebbe la stessa scelta professionale, contro il 78% della media *Talis*. Pochi insegnanti hanno ripensamenti sulla scelta fatta, il 18% in Italia contro il 32% della media *Talis* e ancor meno si pentono della decisione presa, il 7% in Italia contro il 9% della media *Talis*. Ma in questo quadro di generale soddisfazione professionale spicca, in contrasto, la percezione del prestigio sociale accordato all'insegnamento, per cui solo il 31% della media *Talis* lo ritiene di tipo positivo. Questo aspetto è ritenuto particolarmente importante, in quanto indice della capacità attrattiva della professione verso i nuovi candidati e verso i

docenti già in servizio, che di fronte alla possibilità di alternative professionali potrebbero decidere per un cambiamento. E la maggioranza del campione (88%) ritiene che l'insegnamento goda di scarsa considerazione sociale.

L'OECD pertanto invita i Paesi interessati a tenere in considerazione l'importanza del senso di autoefficacia e di soddisfazione professionale dei docenti e di attuare le opportune modifiche alle politiche e alle strutture organizzative dei sistemi scolastici, al fine di favorire una loro maggiore partecipazione nei processi decisionali a livello di scuola, sviluppare le loro capacità di gestire in modo efficiente ed efficace le classi, sostenere lo sviluppo di relazioni interpersonali all'interno dell'ambiente scolastico, istituire sistemi di valutazione e di feedback significativi e collegati con la pratica quotidiana, favorire la collaborazione tra i docenti (MIUR, 2014).

2.4 Riflessioni

Sono ormai disponibili molte evidenze empiriche di quei fattori che, a livello macro sociale e a livello di micro sistema scolastico, influiscono sulla qualità e sull'efficacia dell'insegnamento, sulla professionalità e motivazione dei docenti, ed è perciò ormai possibile passare all'attuazione concreta, mediante l'elaborazione e implementazione di opportune politiche scolastiche. E' importante rilevare e misurare, ma è anche altrettanto necessario intervenire strategicamente per prevenire l'insorgere del malessere professionale e ancor più per incentivare la motivazione e l'entusiasmo che molti docenti già profondono nel lavoro quotidiano, nonostante tutte le difficoltà. Perché ormai sappiamo che anche gli insegnanti più efficaci e motivati nel corso degli anni possono incorrere in fasi di demotivazione, da cui potrebbero riemergere se sostenuti adeguatamente, sin dal manifestarsi dei primi segnali di disagio, sia dalla comunità scolastica che dalle istituzioni politiche e sociali. Molti Paesi praticano già da diverso tempo le cosiddette *best practices*, altri invece, sulla scia dei primi, elaborano politiche scolastiche intese a produrre i miglioramenti necessari, mentre in Italia purtroppo non si hanno ancora riscontri consistenti in questo ambito. Il successivo Capitolo 3 è una rielaborazione di alcune tra le più importanti teorie psicologiche sulla motivazione, a completamento di questo quadro teorico multiprospettico elaborato per dare fondamento all'interpretazione dei dati rilevati nel corso dell'indagine empirica svolta, che saranno presentati nella seconda parte di questa tesi.

Appendice

Table 1. **Policy Implications**

Policy objective	Directed towards the teaching profession as whole	Targeted to particular types of teachers or schools
Making teaching an attractive career choice	Improving the image and status of teaching Improving teaching's salary competitiveness Improving employment conditions Capitalising on an oversupply of teachers	Expanding the supply pool of potential teachers Making reward mechanisms more flexible Improving entrance conditions for new teachers Rethinking the trade-off between the student-teacher ratio and average teacher salary
Developing teachers' knowledge and skills	Developing teacher profiles Viewing teacher development as a continuum Making teacher education more flexible and responsive Accrediting teacher education programmes Integrating professional development throughout the career	Improving selection into teacher education Improving practical field experiences Certifying new teachers Strengthening induction programmes
Recruiting, selecting and employing teachers	Using more flexible forms of employment Providing schools with more responsibility for teacher personnel management Meeting short-term staffing needs Improving information flows and the monitoring of the teacher labour market	Broadening the criteria for teacher selection Making a probationary period mandatory Encouraging greater teacher mobility
Retaining effective teachers in schools	Evaluating and rewarding effective teaching Providing more opportunities for career variety and diversification Improving leadership and school climate Improving working conditions	Responding to ineffective teachers Providing more support for beginning teachers Providing more flexible working hours and conditions
Developing and implementing teacher policy	Engaging teachers in policy development and implementation Developing professional learning communities Improving the knowledge base to support teacher policy	

Fonte: OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing, p. 10.

Capitolo 3
Le teorie psicologiche

3.1 Che cos'è la motivazione?

La parola motivazione deriva dal termine latino *motus* che indica 'movimento'. E' un movimento che si attiva all'interno dell'organismo umano e che è in grado di generare un'intenzione, un pensiero o un comportamento, diretti verso un oggetto. Quest'ultimo termine in psicologia ha un significato esteso che comprende, a seconda delle situazioni, un avvenimento, un oggetto statico, una persona, una situazione, una relazione, una conoscenza, uno scopo o mèta o obiettivo da raggiungere (o evitare), perché ritenuti un incentivo all'agire (Moé, 2010; Nuttin, 1983).

Secondo F. Rheinberg "Il termine motivazione definisce più precisamente l'orientamento attivante il momento di vita attuale verso un oggetto-meta valutato positivamente. Concorrono a tale orientamento i più diversi processi inerenti il comportamento e l'esperienza" (1997, p. 14): un soggetto compie uno sforzo per conseguire un obiettivo, persistendo concentrato fino a che non lo raggiunge. Se l'obiettivo, detto tecnicamente oggetto-meta o incentivo, è ritenuto attraente, la motivazione è di tipo propositivo e attiva un comportamento di avvicinamento; se invece l'oggetto-meta è percepito come negativo, la motivazione è di tipo elusivo e attiva un comportamento evitante. La motivazione è una grandezza d'intensità variabile, in cui possono alternarsi stati di attrazione, tensione, attivazione e irrequietezza, che hanno effetti sul comportamento (Rheinberg, 1997).

Secondo De Beni e Moe' (2000), la motivazione è ciò che porta ad iniziare un'attività e a proseguirla, un insieme strutturato di esperienze soggettive che spiega l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo. E' dunque un fatto soggettivo che ha luogo all'interno della persona e che può tradursi in comportamenti, atteggiamenti, intenzioni, credenze e obiettivi. Uno stesso comportamento può essere dettato da motivazioni diverse, come una stessa motivazione può generare diversi comportamenti (Moé, 2010).

E' un oggetto di studio complesso, perché coinvolge diverse dimensioni (biologica, emotiva, affettiva, cognitiva, comportamentale), fattori (interni ed esterni al soggetto) e processi (spinte attrattive o elusive) della persona. La psicologia indaga le

caratteristiche degli scopi perseguiti dagli individui, quindi anche degli oggetti verso cui sono direzionati i comportamenti, nonché la natura stessa della motivazione e i processi che intervengono nel suo funzionamento. Le prime indagini psicologiche sulla motivazione umana rientravano nell'ambito degli studi sul comportamento e sulla personalità, poi nel tempo si è sviluppata e delineata una branca dedicata ad elaborarne delle specifiche teorie. Le prime teorie psicologiche sulla motivazione ritenevano che essa avesse origine dai bisogni fisiologici, dagli istinti e dalle pulsioni umane, mentre le teorie più recenti affermano che essa scaturisce da processi cognitivi ed emotivi (Anolli & Legrenzi, 2001; Caprara e Cervone, 2003).

Un primo costrutto teorico, elaborato per spiegare l'agire motivato, proviene da W. James (1890), il quale spiegò il comportamento umano con riferimento agli istinti o tendenze istintuali (succhiare, mordere, piangere, aggredire, avere paura, giocare) che spingono ad intraprendere determinate azioni. Questa teoria è stata in parte condivisa nell'ambito della psicologia evoluzionista, secondo la quale il comportamento umano si basa su un ampio numero di istinti che hanno dato origine a moduli mentali specifici; ciascun modulo si è poi evoluto per rispondere adeguatamente ad un problema legato all'adattamento, dando origine a motivi distinti, cioè tendenze strategiche diverse.

S. Freud (1923), nella sua teoria psicoanalitica individua delle pulsioni fondamentali che spingono gli individui ad agire per ridurre gli stati di tensione indesiderati, che si creano all'interno dell'organismo. La psicologia culturale (Vygotskij, Piaget, Bruner) ha però rivelato le molteplici variazioni interculturali dei processi motivazionali, tanto che un motivo considerato apparentemente importante a livello universale, in altre culture non lo è (Caprara e Cervone, 2003). Un altro importante fattore, da considerare accanto alle teorie degli istinti come base delle motivazioni, è quello della personalità individuale, poiché esistono delle differenze non soltanto tra individui ma anche variazioni all'interno di uno stesso individuo, riguardo alle tendenze motivazionali: "Gli istinti sono caratteristiche stabili dell'organismo, ma le tendenze all'azione degli individui variano da un momento all'altro, da una situazione all'altra e da un periodo della vita a quello successivo. Gli istinti sono comuni a diversi individui, ma le variazioni nelle tendenze comportamentali sembrano spesso idiosincratiche" (Caprara e Cervone, 2003, p. 397).

K. Lewin (1935, 1936), ha elaborato la "Teoria del campo" in cui la motivazione deriva dalla tensione tra le diverse regioni dello spazio di vita personale, pertinente a ciascun individuo. Si distinguono i *bisogni autentici*, collocati nelle zone interne del soggetto e i *bisogni quasi-autentici*, collocati nelle zone periferiche, entrambi collegati tra loro e che condividono alcuni compiti. Quando dei fattori situazionali stimolano questi bisogni, si crea una *tensione* interna che cerca sfogo; poiché il sistema globale ha una tendenza generale a ritrovare l'equilibrio, l'organismo si attiva per trovare soddisfazione e scaricare la tensione, internamente o esternamente. Lo stato di tensione interna è come una *spinta* che porta al comportamento, il quale, in base al modello di descrizione psicologica della situazione, detto "postulato di base dell'analisi del comportamento", viene espresso dall'equazione: C = f (P, A) secondo cui il comportamento (C) è una funzione (f) di fattori personali (P) e ambientali (A). Questo modello è stato criticato per la mancanza di una spiegazione scientifica su come istinti/bisogni influiscano sul comportamento, in quali situazioni esplichino il loro effetto e quale tipo di condotte determinino (Rheinberg, 1997).

H. Murray (1938), ha invece elaborato una spiegazione basata sul concetto di 'bisogno psicologico', una forza psicologica che dà origine ad un'attività organizzata. Quando si attiva un bisogno, all'interno dell'organismo si crea una tensione che spinge a cercare determinati tipi di situazioni. Ma i bisogni, a differenza delle pulsioni, non spingono necessariamente nella direzione di una riduzione della tensione, che può essere regolata dall'individuo. I bisogni tendono ad essere stabili e formano le tendenze motivazionali durature. Murray ha anche elaborato una tassonomia dei bisogni di base, distinguendoli in bisogni primari, corrispondenti a specifiche necessità fisiche: bisogni di aria, acqua, cibo, sesso, cure, ecc., e secondari:

1. riuscita (*need of achievement*): ricerca di successi che confermano le proprie abilità, evitamento di fallimenti che rivelino incapacità;
2. potere (*need of dominance*): sentirsi grandi e potenti, imporre le proprie idee;
3. affiliazione (*need of affiliation*): stabilire relazioni di amicizia, intimità e calore e non sentirsi esclusi o non accolti nelle relazioni con gli altri (Moé, 2010).

Ha anche elaborato una formula per mostrare che la risultante motivazionale è data da diversi fattori: Avv/All = M x P x I, in cui Avv (avvicinamento) o All (allontanamento) è dato dal motivo (M) moltiplicato per la probabilità (P) di soddisfare o meno il motivo,

agendo nella specifica situazione e moltiplicato l'incentivo (I), cioè l'emozione anticipata percepita come positiva o negativa in base anche alle esperienze pregresse. In questo processo entrano in gioco diverse componenti: genetiche (motivi), cognitive (aspettative di successo, stima soggettiva della probabilità di riuscire) ed emotive (anticipazione di ciò che si proverà) (Moé, 2010). Ogni motivo ha diverse modalità di manifestarsi, che dipendono dall'ambiente e dall'interpretazione data dalla persona alla situazione complessiva, ma le componenti cognitiva ed emotiva sono così influenti che, anche nel caso in cui ci fosse un motivo debole e poca motivazione, se le emozioni anticipate e le aspettative di riuscita fossero alte, la persona potrebbe essere comunque motivata. Poiché le due componenti di avvicinamento ed evitamento coesistono in modo indipendente, la persona può sperimentare una conflittualità interna, fino a quando propenderà per una scelta e allora la forza complessiva (tensione interiore) sarà data dalla somma delle due componenti. Il problema di fondo, riscontrato in queste teorie basate sugli istinti e sulle pulsioni, è che non seguono criteri oggettivi per definire una tassonomia dei bisogni (Caprara e Cervone, 2003).

C.L. Hull (1978), nella sua teoria del comportamento ha stabilito che la motivazione è originata dalle pulsioni, componenti energizzanti non specifiche dell'azione che forniscono l'energia ma non la direzione per il comportamento. Quest'ultimo scaturisce dalle abitudini, che a loro volta riflettono la storia dell'apprendimento dell'individuo. Una pulsione, a differenza di un istinto, può sospingere diversi comportamenti sulla base delle abitudini dell'organismo. Prima di lui già Freud aveva spiegato le origini delle motivazioni appellandosi alle pulsioni istintuali di base, ma né queste né gli istinti sono stati ritenuti sufficienti a spiegare esaurientemente la psicologia della personalità e della motivazione, perché mancavano i motivi di origine e natura sociale (Caprara e Cervone, 2003).

Altri psicologi di orientamento umanista e personalista come G. Allport (1950), A.H. Maslow (1954) e C. Rogers (1961), (citati in Caprara e Cervone, 2003, p. 387) affermano che le persone sono intrinsecamente motivate alla crescita e alla maturità psicologica. La teoria motivazionale e il modello gerarchico dei bisogni elaborati da Maslow si sono rivelati più credibili rispetto alle teorie precedenti, perché delineano un sistema integrato che spiega come bisogni differenti siano in relazione tra loro. Egli ha rappresentato con la forma di una piramide la gerarchia dei bisogni, stabilendo che

quelli collocati nei livelli più alti assumono rilevanza motivazionale soltanto dopo che sono stati soddisfatti quelli della base. Infatti, l'individuo parte dalla necessità di soddisfare dei bisogni fisiologici: mangiare, dormire, bere, eccetera, per poter passare poi a soddisfare quelli di ordine superiore: sicurezza, amore, appartenenza sociale, autostima. Quando una persona è intenta a soddisfare i bisogni collocati al vertice della gerarchia, vuol dire che è protesa nel compito di autorealizzazione, cioè quello di esprimere e realizzare il proprio potenziale umano. Nonostante la maggiore attendibilità accordata dagli studiosi a questa teoria, anch'essa ha presto rivelato delle carenze circa la spiegazione delle variabili di personalità, dei processi e dei meccanismi connessi a ciascuno dei bisogni individuati (Caprara e Cervone, 2003).

"Per lo psicologo, a differenza dello psicofisiologo, la motivazione non è uno stato biochimico di un tessuto, né un'attivazione di cellule nervose. Studiando il comportamento in quanto funzione di relazione, egli considera la motivazione come l'aspetto dinamico dell'interrelazione con il mondo da parte del soggetto. Concretamente la motivazione concerne la direzione attiva del comportamento verso alcune categorie preferenziali di situazioni o di oggetti" (Nuttin, 1983, p. 9). Per comprendere la natura della motivazione non si deve partire né dall'idea di uno stimolo intraorganico né di uno stimolo ambientale, bensì da una concezione relazionale del comportamento umano: "Il comportamento, in effetti, è essenzialmente una funzione di relazione […] Comportarsi è entrare in relazione con qualche cosa. Costituendo la motivazione l'aspetto dinamico di questa funzione relazionale, è nella trama stessa di queste relazioni che, soprattutto, una teoria psicologica della motivazione deve trovare il suo punto di partenza" (1983, p. 10). L'individuo entra in una relazione dinamica con l'ambiente e con gli oggetti in esso presenti, stabilendo diverse modalità di comportamento in base a ciascuno di essi, così che taluni li cerca, avvicinandosi, mentre altri li evita, allontanandosi. Dietro a questi comportamenti sta la valutazione personale dell'utilità o meno, della positività o meno fatta su ciascuno degli oggetti rilevati.

Nuttin criticò molto quelle teorie sulla motivazione (psicoanalisi, etologia, comportamentismo) afferenti agli studi sul comportamento umano, che la considerano come un'energia attivata da uno stimolo che agisce sull'organismo, soprattutto dall'interno (istinti, pulsioni) e che spinge ad agire sotto forma di comportamento per essere scaricata, perché questa eccedenza energetica produce un disagio. Pur non

negando la realtà dell'influenza dei fattori innati dell'organismo, ritenne che queste concezioni assegnassero alla motivazione una connotazione negativa e non considerassero minimamente l'azione della funzione cognitiva all'interno del processo motivazionale. Le teorie classiche di stile omeostatico non sono sufficienti a spiegare il dinamismo comportamentale in generale, anche perché l'individuo resta attivo pure in assenza di bisogni organici e stimolazioni esterne, tanto che va a cercarle. Il modello darwiniano dell'adattamento biologico, come pure quello dell'omeostasi e la teoria psicoanalitica, nonché la maggior parte degli psicologi, hanno offuscato uno degli aspetti essenziali della motivazione umana, cioè la tendenza ad andare al di là di uno stato di cose raggiunto (Nuttin, 1983). La sua critica non risparmiò neppure le teorie fondate sul concetto di anticipazione cognitiva, che trattano la motivazione in termini di risultati anticipati e in cui viene considerata come il processo tramite il quale il comportamento è determinato dalle sue conseguenze o risultati ottenuti. Questi processi traggono origine dall'elaborazione cognitiva dei bisogni e il fattore motivazionale è quello che rende tali risultati desiderabili o meno, quindi regola il comportamento. Tutte queste teorie si basano sulla concezione del comportamento come la risultante di un fondamentale schema stimolo-risposta e non concepiscono la motivazione come direzionalità attiva del comportamento, che in realtà è la risultante dell'agire pensato e voluto da parte di un soggetto che elabora dei fini e dei progetti per raggiungerli (Nuttin, 1983).

D. McClelland (1961, 1985), ha elaborato un nuovo modello teorico partendo dall'analisi del bisogno di riuscita di Murray e indagando la motivazione sia a livello individuale, sia a livello globale, cioè gli effetti sul benessere economico di un Paese. La sua teoria della personalità si basa su tre motivi principali: successo, appartenenza e potere, ciascuno dei quali comprende desideri e paure opposti (Moé, 2010). Esiste una variabilità individuale nella forza relativa a ciascuno di questi motivi, come pure nel grado in cui le situazioni sono collegate all'uno o all'altro. I motivi sono appresi precocemente tramite le esperienze e i processi di socializzazione. Questo modello spiega le differenze individuali e le variazioni intrapersonali nei processi cognitivi e nei comportamenti (Caprara e Cervone, 2003).

J. Atkinson (1964), ha rielaborato le teorie di Lewin e Tolman (1932) e ha concepito il modello matematico denominato 'aspettativa x valore', fondato sull'idea

che le persone agiscono quando ritengono di poter raggiungere scopi ritenuti importanti. Ha introdotto alcune novità, come il concetto di 'utilità soggettiva' laddove esisteva soltanto quello di utilità oggettiva; ha evidenziato la natura diretta allo scopo e al futuro della motivazione umana; ha constatato che l'azione riflette spesso un equilibrio tra incentivi e aspettative, positivi e negativi e che la scelta di correre dei rischi comporta prospettive sia di successo, sia di fallimento. La motivazione è diversa dal motivo: la prima è la risultante dall'interazione reciproca tra incentivi di successo e quelli di fallimento, moltiplicati per l'aspettativa dell'uno e dell'altro. Il secondo è una disposizione a desiderare certe classi di incentivi positivi e ad evitare quelli negativi. Attraverso il suo modello matematico ha spiegato le dinamiche della motivazione: la tendenza complessiva a intraprendere o evitare un'attività è la risultante della forza della tendenza ad intraprendere il compito meno la forza della tendenza ad evitarlo. Sia la tendenza a riuscire che quella ad evitare il fallimento, corrispondono a funzioni moltiplicative della forza del motivo, della probabilità soggettiva e del valore dell'incentivo, rispettivamente associati al successo o al fallimento. Il valore attribuito all'incentivo è esattamente l'inverso di quello attribuito alla probabilità di successo, presupposto che le persone attribuiscono valore al successo in base alla difficoltà dei compiti.

Il motivo alla riuscita porta con sé la tendenza a far scegliere compiti moderatamente impegnativi rispetto a quelli facili o estremamente impegnativi, tuttavia le persone orientate al successo propendono per compiti moderatamente difficili, mentre quelle timorose del fallimento sono inclini a scegliere compiti molto facili o molto difficili (Caprara e Cervone, 2003). Anche questa teoria e il relativo modello, utilizzati e sottoposti a revisione critica, ha rivelato i suoi punti deboli: il modello matematico è ritenuto un'astrazione perché non coglie i reali processi decisionali individuali, in particolare quando si verificano in condizioni stressanti, con poco tempo a disposizione e nei limiti della capacità umana di memoria di lavoro. Altro limite è costituito dal fatto che il modello funziona bene come buon predittore del comportamento solo nei casi di scelta dei compiti in vista di realizzazioni future, diversamente non si è rivelato funzionale nei casi di evitamento dei compiti e dei rischi connessi, a motivo delle variazioni idiosincratiche nelle tendenze individuali e a regolare l'agire in base alle informazioni connesse all'aspettativa o al valore. Le teorie cognitive come quella di

Atkinson, Heckhausen e altri, si basano sulle convinzioni soggettive e i processi mentali dinamici, ma trascurano l'analisi dei meccanismi di elaborazione delle informazioni che determinano le aspettative e le convinzioni relative al sé, che invece influiscono sul comportamento e sulle aspettative di risultato (Caprara e Cervone, 2003).

Questi ultimi aspetti sono stati presi in considerazione dalle cosiddette 'teorie dell'attribuzione', che analizzano il modo in cui le persone spiegano i loro successi e fallimenti passati, in quanto credenze che influenzano gli stati motivazionali futuri. B. Weiner (1985), ha svolto un'analisi dettagliata dei processi attribuzionali che guidano la motivazione e l'emozione partendo dal modello di Atkinson. Egli ritiene che i giudizi soggettivi sulle cause dell'azione rappresentino le vere forze guida; che le conseguenze delle azioni stimolino la ricerca delle cause; che i giudizi sulle cause degli eventi determinino le reazioni affettive e motivazionali. I successi o insuccessi sono attribuiti ad un'ampia varietà di fattori, biologici, affettivi, psicologici e Weiner ha ordinato questa varietà in uno schema tassonomico dei giudizi di responsabilità elaborati dalle persone. Tra le cause rilevate ci sono anche la percezione del *locus* (causa interna o esterna all'individuo), la controllabilità, la globalità e la stabilità. Le variazioni tra queste dimensioni di attribuzione predicono vari aspetti del comportamento sociale. Le tendenze attribuzionali possono essere stabili nel corso del tempo e costituire delle variabili di personalità durature che diventano 'stili attribuzionali' caratteristici (Caprara e Cervone, 2003).

J. B. Rotter (1966), ha elaborato il costrutto di *locus of control*, che indica uno stile attribuzionale a proposito delle aspettative stabili e generalizzate circa le cause degli eventi ambientali. Ma anche questi costrutti sugli stili attribuzionali non sono ritenuti esaustivi nello spiegare tutte le possibili variabili di personalità individuali e dei contesti sociali. Le teorie dell'attribuzione aiutano a comprendere la natura dell'esperienza soggettiva, sia nei contesti di riuscita che in quelli interpersonali, ma non sono sufficienti a spiegare esaurientemente la motivazione e l'autoregolazione (Caprara e Cervone, 2003).

La teoria del controllo (modelli cibernetici dell'autoregolazione di Carver e Scheier, 1981) non focalizza l'attenzione sui giudizi retrospettivi circa le cause degli eventi, ma sui meccanismi di elaborazione dell'informazione attraverso i quali le persone regolano le loro azioni. L'autoregolazione funziona similmente ad un sistema di

feedback che minimizza le discrepanze tra gli stati attuali (prestazioni) e gli standard degli stati finali desiderati. Il sistema di feedback svolge 4 funzioni principali:

1. una funzione di input dell'informazione esterna;
2. una comparazione tra l'input e gli standard o valori di riferimento;
3. una funzione di output;
4. il comportamento finale.

Quando il comparatore rileva una discrepanza tra input e standard di riferimento, aumenta l'attenzione sul sé e la funzione di output cambia il comportamento (citati in Caprara e Cervone, 2003, p. 400 ss). Ma anche queste teorie non bastano a spiegare i processi di autoregolazione umana, perché le persone riflettono sulle loro azioni e scelgono se perseverare o desistere, considerando le aspettative su di sé e le capacità personali di raggiungere gli esiti desiderati; tali riflessioni concorrono all'autoregolazione del comportamento. Hanno però messo in evidenza le relazioni tra standard e obiettivi di prestazione, infatti le persone hanno degli obiettivi e li ordinano secondo una propria gerarchia. Un'altra critica mossa a queste teorie è che pur avendo studiato la genesi delle emozioni, ne hanno sottostimato il ruolo nell'autoregolazione, poiché le persone sperimentano emozioni positive o negative quando giudicano la discrepanza conforme o difforme ai loro standard. Ciononostante, ritengono che gli stati affettivi risultanti svolgano un ruolo ridotto nell'autoregolazione del comportamento. Le successive ricerche hanno invece dimostrato che le reazioni affettive alle prestazioni possono influenzare il comportamento, indipendentemente dalle emozioni legate agli standard e alle aspettative di prestazione, e possono influenzare direttamente anche gli standard che le persone adottano (Caprara e Cervone, 2003).

La teoria detta social-cognitive (Cervone, Shoda, Gollwitzer, Bargh, Higgins, Michel), perché esplora i processi e le strutture social-cognitive sottostanti alle capacità di autoregolarsi, evidenzia come tali processi influenzino l'azione diretta allo scopo. Alla base di questa teoria sta la corrente psicologica che collega la motivazione ai processi di attribuzione (Weiner), che è stata però superata ponendo maggiore enfasi sui pensieri che le persone hanno circa il loro futuro, piuttosto che sulle riflessioni circa gli eventi passati. Le rappresentazioni mentali degli stati futuri, come pure le rappresentazioni di sé future desiderate e indesiderate, rivelano una grande forza motivazionale (citati in Caprara e Cervone, 2003, pp. 405 ss).

A. Bandura (1986), ha analizzato i meccanismi autoregolatori e spiegato le tendenze motivazionali riferendole alla capacità umana di 'anticipazione', in quanto sono le credenze sul futuro che guidano il comportamento presente. La sua teoria social-cognitiva distingue diversi meccanismi motivazionali:

- le aspettative circa l'esito, che riguardano le valutazioni delle conseguenze di percorsi alternativi di azione;
- le percezioni di autoefficacia, ossia le convinzioni personali sulle proprie capacità di eseguire determinate azioni;
- gli obiettivi e gli standard di prestazione, che specificano gli scopi desiderati dell'azione;
- le reazioni affettive riferite al sé, come quarta fonte di influenza del sé.

Le persone motivano se stesse riflettendo sui propri sforzi passati, muovendo critiche e apprezzamenti sulle prestazioni espletate, perché queste riflessioni costituiscono delle preziose informazioni per le future decisioni da prendere e le azioni da intraprendere. Anche questa teoria è stata sottoposta a revisione critica ed è stato rilevato che non spiega le cause di attivazione del comportamento, ossia da dove proviene l'energia comportamentale. Altra critica avanzata riguarda l'enfasi sui processi razionali e autoriflessivi implicati nell'autoregolazione, in quanto alcuni processi cognitivi possono diventare automatici e quindi manifestarsi anche senza consapevolezza. Alcune ricerche suggeriscono che i fattori ambientali possono influenzare l'azione attraverso meccanismi psicologici non coscienti, ma neppure ben specificati dalla teoria social-cognitiva (Caprara e Cervone, 2003).

La teoria della valutazione cognitiva di Deci e Ryan (1985), enfatizza il ruolo dei sentimenti che scaturiscono quando ci si mette alla prova per sperimentare le proprie competenze e quando viene stimolato l'interesse intrinseco nei compiti da svolgere. I sentimenti di autodeterminazione costituiscono un bisogno umano di base (mentre nella teoria social-cognitiva l'autoefficacia percepita non è un motivo o un bisogno, ma una valutazione cognitiva). Le persone agiscono per ottenere gratificazioni esterne o per sperimentare sentimenti di orgoglio per ciò che fanno e le valutazioni di autoefficacia servono a regolare i propri sforzi verso il raggiungimento di questi fini. L'autoefficacia percepita rispecchia un sistema di credenze che regola l'azione verso gli scopi (Caprara e Cervone, 2003). Nella loro teoria dell'autodeterminazione (Deci e Ryan, 2000)

mettono in evidenza il *continuum* del processo motivazionale che soggiace al comportamento e che si configura da uno stato iniziale di assenza di motivazione, fino ad un pieno livello di motivazione intrinseca nella sua fase finale (Moé, 2010).

Altre teorie affini a quella social-cognitiva sono la teoria dell'azione pianificata (Ajzen, 1988; 1996), secondo la quale le intenzioni celate dietro il comportamento sono guidate da tre fattori concomitanti:

- l'atteggiamento personale nell'attuare un comportamento;
- la percezione della pressione sociale ad attuare o meno il comportamento;
- il controllo percepito sul comportamento (facilità o difficoltà ad eseguirlo).

Le percezioni di controllo possono influenzare direttamente il comportamento, anziché passare prima per le intenzioni. Poi, la teoria degli obiettivi di Locke e Latham (1990), che individua diverse dimensioni interagenti nella definizione degli obiettivi (*goal-setting*), ossia i modi in cui gli obiettivi di prestazione possono variare e come queste variazioni influiscono sulla motivazione e sul successo (Caprara e Cervone, 2003). Le teorie social-cognitive sono state criticate perché, sebbene colgano i meccanismi che dirigono l'agire delle persone, non riescono a spiegare perché gli esiti e gli obiettivi sono motivanti e dunque che cosa attivi il comportamento. Si presuppone che ci sia un sistema di bisogni di base, come quelli di competenza e autonomia, dal quale derivi l'energia per l'azione, ma le tassonomie dei bisogni sono ritenute concettualmente deficitarie a livello transculturale ed evoluzionistico. Inoltre, le teorie social-cognitive enfatizzano eccessivamente i processi razionali e autoriflessivi implicati nell'autoregolazione, dimenticando che a volte si tratta di meccanismi automatici e non consapevoli e anche che alcuni fattori ambientali possono influenzare l'azione attraverso meccanismi inconsci ma non specificati (Caprara e Cervone, 2003).

Uno dei più importanti meccanismi del funzionamento della motivazione umana è quello delle convinzioni individuali sulla capacità di controllare gli eventi della vita, poiché le persone normalmente agiscono dopo aver valutato di essere in grado farlo. La convinzione positiva è di notevole giovamento per il benessere e la salute personali, anche quando è troppo ottimistica e al di sopra delle reali possibilità (Caprara e Cervone, 2003). Dalle teorie che attribuiscono importanza alla controllabilità percepita delle cause (teoria dell'attribuzione di Weiner), alle percezioni di autoefficacia (teoria social-cognitiva di Bandura) e ai sentimenti di fiducia in se stessi (teoria del controllo di

Carver e Scheier), nel determinare la prosecuzione o meno di un compito intrapreso e il perseguimento di un obiettivo individuato come interessante o importante da raggiungere, deriva che ciascun individuo ha una propria capacità percettiva di controllo e un proprio sistema di convinzioni di poter controllare o meno gli eventi. Le percezioni di controllo e di autoefficacia sono determinanti nelle reazioni comportamentali e fisiologiche, ma a loro volta possono essere influenzate da fattori esterni, anche casuali, che potrebbero compromettere la riuscita nel compito, perché è sufficiente crederci e le conseguenze possono diventare reali. Alcune ricerche hanno dimostrato che persone capaci e motivate, dinanzi all'esecuzione di un compito percepito come alla propria portata, nel caso in cui venivano stigmatizzate in modo socialmente negativo e perdevano la convinzione di essere all'altezza del compito, la riuscita veniva compromessa (Caprara e Cervone, 2003).

Gli studiosi hanno individuato diversi aspetti presenti nel meccanismo psicologico del controllo percepito e hanno riscontrato che un fattore fondamentale è la distinzione tra le 'aspettative di esito' (o di risultato) e le 'percezioni di autoefficacia'. Le teorie 'aspettativa x valore' hanno messo in evidenza le aspettative relative agli esiti, cioè ai risultati e alle loro conseguenze in termini di soddisfazione o insoddisfazione, mentre Bandura ha distinto le aspettative di risultato (mezzi-fini) dalle aspettative circa le capacità personali di attuare un comportamento (agente-mezzo): "Le percezioni di autoefficacia corrispondono ai giudizi che le persone danno circa la propria capacità di eseguire corsi di azione, e non ad aspettative sulle conseguenze gratificanti o meno delle proprie azioni" (Caprara e Cervone, 2003, p. 408). Questa distinzione è stata assunta anche da altri studiosi, come Abramson, Heckhausen, E. Skinner ed è risultata efficace negli studi sulla motivazione umana, poiché le percezioni di autoefficacia contribuiscono a predire in modo peculiare il comportamento di avvicinamento o di evitamento attuato dinanzi alla richiesta di esecuzione di compiti impegnativi o avversi: "Non solo le convinzioni di autoefficacia hanno un valore predittivo unico, ma esse solitamente predicono il comportamento più fortemente delle aspettative relative all'esito" (Caprara e Cervone, 2003, pp. 408-409). Queste due dimensioni sono dunque distinte ma interconnesse empiricamente, infatti le convinzioni di autoefficacia influiscono sulle prospettive di esito, tanto che le persone con un livello basso di autoefficacia sono più inclini ad avere aspettative di riuscita negative e, viceversa, le

convinzioni rispetto all'esito influiscono sulle valutazioni di efficacia personale. Ma le convinzioni di controllo e il loro influsso sul comportamento possono variare a livello transculturale (Caprara e Cervone, 2003).

Un'altra importante distinzione fatta da alcuni studiosi (Heckhausen, Schulz, Rothbaum et *al.*) è quella tra i differenti tipi di esiti che le persone possono cercare di controllare e cioè i cosiddetti 'controllo primario', i tentativi e gli sforzi attuati al fine di modificare i fattori concernenti l'ambiente esterno, e 'controllo secondario', i tentativi rivolti a cambiare gli stati psicologici interni (aspettative personali, valutazioni cognitive delle situazioni, emozioni). Similmente, anche nelle ricerche sullo *stress* e sulle strategie di *coping* adottate dalle persone, sono state evidenziate due principali tendenze, l'una rivolta a modificare l'ambiente o meglio ad eliminare il problema che causa lo stress, l'altra tesa a ridurre il personale stato interno di stress psichico, operando una rivalutazione cognitiva delle circostanze: "Le persone che dubitano della propria efficacia di controllare gli eventi tendono a fare affidamento soprattutto sulle strategie focalizzate sull'emozione" (Caprara e Cervone, 2003, p. 411).

Il costrutto dell' 'autoefficacia percepita' elaborato da Bandura (2000) ha ricevuto molta attenzione e riscontri a livello empirico. Essa fa riferimento ai giudizi che le persone danno sulla propria capacità di eseguire determinati corsi di azione in peculiari ambiti, quindi emessi in situazioni specifiche. L'autoefficacia percepita fa riferimento ai giudizi sui comportamenti che si possono eseguire, indipendentemente dal valore che viene loro attribuito (soddisfazione o insoddisfazione personale). Dalla combinazione di queste due dimensioni (autoefficacia percepita e giudizi di valore) deriva la distinzione tra autoefficacia percepita e autostima:

5. l'autostima corrisponde al senso globale del proprio valore; è in grado di predire le condotte in modo molto debole;
6. l'autoefficacia percepita non è globale e non consiste in una valutazione del proprio valore, ma è un predittore attendibile del comportamento.

La strategia della teoria dell'autoefficacia per valutare le diverse convinzioni contestualmente, cioè rispetto a specifiche circostanze e azioni, ha grande valore predittivo e pratico. Le misure di autoefficacia generalmente predicono il comportamento in maniera più accurata rispetto alle misure di tratto globali e spesso mediano le relazioni tra disposizioni globali e condotta. Nell'ambito delle ricerche volte

a misurare le prestazioni professionali, in relazione allo *stress* e al *coping*, le misure di autoefficacia vengono rilevate per prefigurare le capacità di adattamento ad eventi stressanti e il cimentarsi in compiti che richiedono prestazioni professionali complesse. E' stato rilevato infatti che bassi livelli di percezione di autoefficacia influenzano negativamente la prestazione e inducono ad evitare le attività. I legami tra efficacia e comportamento sono dunque risultati molto robusti (Caprara e Cervone, 2003).

Caprara e Cervone constatano che: "Gran parte della ricerca rivela che l'azione è motivata, in modo sostanziale, dalle credenze e dai sentimenti relativi al sé. I processi autoreferenti funzionano come determinanti personali della motivazione. Tramite la loro capacità di stabilire obiettivi, sviluppare strategie, riflettere su se stesse e valutare la propria prestazione, le persone sono capaci di regolare autonomamente il proprio comportamento e i propri stati emotivi" (2003, p. 387). Dunque, avere la capacità di controllare le proprie motivazioni permetterebbe di utilizzarle a proprio vantaggio, per regolare altre facoltà e processi (cognitivi, affettivi, emotivi) e favorire il raggiungimento dei propri obiettivi. Quindi la motivazione può essere misurata e modificata attraverso opportune modalità e strategie di intervento. Bisogna tenere presente però, come vedremo meglio nei paragrafi successivi, che non tutti gli aspetti e i fattori implicati nel processo motivazionale sono completamente controllabili e manipolabili.

3.2 Le componenti della motivazione

La motivazione può nascere dall'interno del soggetto oppure essere causata da fattori esterni, ma anche dall'interazione dinamica tra componenti soggettive e ambientali. Però il processo motivazionale si svolge sempre all'interno della persona che sperimenta, in modo consapevole oppure inconsapevole, un'attivazione a diversi livelli: cognitivo, emotivo, fisiologico, comportamentale. Si distingue comunque tra una motivazione intesa come processo e diverse tipologie di motivazioni, che a volte possono entrare in conflitto perché contrapposte tra loro, come ad esempio una motivazione all'avvicinamento (*approach*) e una all'evitamento (*avoidance*) (Moé, 2010). I diversi fattori implicati nel processo hanno delle specifiche connotazioni e modalità di interazione. Nei paragrafi successivi se ne prendono in esame alcuni.

3.2.1 Bisogni, pulsioni, istinti e ormoni

Secondo alcuni studiosi il comportamento motivato nasce dall'esigenza di riportare l'organismo ad uno stato di equilibrio, detto omeostasi, che è stato turbato dall'emergere di istinti, pulsioni o bisogni (*need*) che premono (*press*) per trovare soddisfazione (fame, sete, sonno, protezione, salute, riproduzione, ecc.). Dopo aver soddisfatto i bisogni e ridotto la tensione interna, ne emergono altri, magari stimolati da fattori esterni.

I bisogni sono stati classificati in base alla loro importanza percepita:

a. bisogni primari, presenti nella struttura biologica allo scopo della sopravvivenza;
b. bisogni secondari, appresi ma ugualmente importanti per il benessere e il pieno sviluppo della persona;
c. istinti e pulsioni, alla base di motivazioni che conducono a comportamenti automatici; non appresi né scelti personalmente, poiché si tratta di un'energia pulsionale che preme per essere scaricata; sono fonti di bisogni primari inscritti in schemi innati e preposti all'autoconservazione e riproduzione (Moé, 2010).

Gli istinti somigliano alle pulsioni per quanto riguarda la base genetica, ma se ne distinguono per quanto riguarda gli stimoli chiave. Una reazione istintuale è innescata dalla presenza di uno stimolo che provoca una sequenza comportamentale stereotipata e rigida; si traduce in motivazione e poi in comportamento in presenza di stimoli chiave ben precisi e sempre uguali; gli istinti sono inconsci e lo stato fisiologico attivato è di carenza. Una pulsione non necessita di stimoli chiave e può trovare soddisfazione in comportamenti differenti, perché è una spinta interna insita nella persona che non necessita di un'attrazione o stimolo ambientale esterno per emergere; le pulsioni sono inconsce e lo stato fisiologico attivato è di tensione. Certi bisogni hanno dimostrato di avere una funzione trasversale e una volta soddisfatti danno felicità, come ad esempio quelli incentrati sulla 'percezione di controllo', il bisogno di competenza (Bandura), di crescita personale (Ryff e Singer) e di libera scelta (Deci e Ryan), perché fanno sentire vivi, profondamente motivati e autorealizzati (Moé, 2010).

Esiste una componente motivazionale, o incentivo del bisogno, che ogni individuo percepisce in modo differente, infatti uno stesso bisogno può assumere diverso significato per diverse persone. La teoria dei costrutti personali di Kelly (1955) presuppone che sia possibile scoprire il significato personale attribuito ad un termine

interrogando sul suo contrario. Pertanto, applicandola al concetto di bisogno o ai vari bisogni conosciuti, è possibile riconoscere l'importanza attribuita a ciascuno di essi in base ai significati personali assegnati. Questo significa che siamo motivati non tanto dal bisogno in sé, quanto dal significato che esso assume a livello personale (Moé, 2010).

E' stato scoperto che l'azione di alcuni ormoni influisce sull'attivazione di alcune tipologie di motivazioni. Infatti, il cervello umano è suddiviso in diverse aree e funzioni, di cui alcune deputate a recepire certe stimolazioni a seguito delle quali rilasciano degli ormoni che conferiscono stati di piacere e di benessere all'organismo; questo meccanismo è stato definito 'sistema di ricompensa' (*reward*) e 'centro del piacere' e il soggetto può essere motivato anche dalla ricerca di questi stati di piacere e di benessere già sperimentati. Ad esempio, la *dopamina* è un neurotrasmettitore che funge da 'catalizzatore del benessere'; i suoi effetti predispongono l'organismo ad agire e favoriscono il passaggio dalla motivazione al comportamento e rende motivanti e ricercate le situazioni che ne favoriscono il rilascio. E' alla base dei meccanismi di rinforzo e di ricompensa di alcuni processi motivazionali. Ancora, i motivi impliciti alla riuscita, potere e affiliazione, una volta soddisfatti producono il rilascio di specifici ormoni (vasopressina, norepinefrina, testosterone, dopamina e ossitocina) che fungono da rinforzo, stimolano ad esercitare gli stessi motivi in futuro e l'emergere di motivazioni connesse. Alcune motivazioni specifiche, come la ricerca di sensazioni, si associano ad una componente ormonale che dà piacere e che quindi diventa uno stimolo motivante per il comportamento e per il connesso processo cognitivo di valutazione del rischio vissuto o atteso (Moé, 2010).

Il comportamento motivato può provenire anche dalla ricerca della stimolazione in sé, come ad esempio nell'esplorazione dell'ambiente, nell'impegnarsi a sviluppare il proprio potenziale o ad affrontare dei rischi implicati in un compito, che potrebbe assorbire l'interesse personale e le altre potenzialità al punto da condurre alla cosiddetta *flow experience* (Csikzentmihalyi et *al*. 1990), oppure ad assumere rischi estremi nella ricerca di sensazioni forti (*sensation seeking*). Le persone possono dunque essere motivate sia dal cercare soddisfazione a dei bisogni, sia dal cercare di vivere delle esperienze positive, piacevoli e coinvolgenti (Caprara e Cervone, 2003; Moé, 2010).

3.2.2 Motivazioni primarie e secondarie, esplicite ed implicite

Le motivazioni primarie sono quelle spinte a compiere certe azioni e paure che inducono ad evitarne altre (alimentarsi, bere, accoppiarsi, scoprire l'ambiente, difendersi, ecc.), mentre le motivazioni secondarie spingono alla ricerca della realizzazione personale e professionale, allo sviluppo delle proprie potenzialità, a vivere seguendo dei valori personali e sociali, cosicché motivazioni primarie e secondarie convivono e si intrecciano. Tuttavia, alcune componenti motivazionali sono più esplicite, consapevoli e accessibili, come ad esempio l'immagine di sé motivazionale, rispetto ad altre meno accessibili, come i motivi impliciti. Non sapere perché si sta facendo o non facendo qualcosa significa non essere consapevoli delle motivazioni implicite, che invece sono importanti nel processo di valutazione del fenomeno motivazionale complessivo. I due livelli implicito ed esplicito sono coesistenti, distinti ma non correlati e possono agire in sintonia o risultare conflittuali, generando ansia e poco benessere (Moé, 2010).

3.2.3 Motivazione intrinseca ed estrinseca

La motivazione è intrinseca quando è generata all'interno della persona, partendo dalla sue disposizioni profonde oppure dai personali obiettivi, interessi e valori; è estrinseca quando è causata da stimoli provenienti dall'ambiente esterno che inducono ad agire in una certa direzione con l'aspettativa di ricevere premi, incentivi, lodi, approvazione, oppure ad evitare certi comportamenti e obiettivi per la minaccia di punizioni e deterrenti vari. Non è sempre facile stabilire se un comportamento è motivato intrinsecamente o estrinsecamente perché in alcuni casi uno stimolo esterno, quale ad esempio il voto da conseguire sostenendo un esame, pur essendo classificabile come una fonte motivazionale estrinseca, se rientra nella motivazione della realizzazione di sé o in quella della soddisfazione per un motivo di competenza e padronanza, o di un interesse per la materia studiata, allora potrebbe configurarsi come una motivazione intrinseca. Ma anche all'interno delle motivazioni intrinseche vi sono degli elementi che si configurano come incentrati sul risultato più che sull'attività stessa, ad esempio quando un premio costituisce un incentivo, cioè qualcosa che ci attrae, perché risponde a dei nostri bisogni o desideri, che sono disposizioni intrinseche (Moé, 2010).

Alcuni studiosi "hanno dimostrato che l'introduzione di un premio a fronte di un comportamento spontaneo riduce la motivazione intrinseca" (Moé, 2010, p. 18), date certe condizioni. Altri hanno scoperto che la lode, motivazione estrinseca, sostiene alcune componenti motivazionali intrinseche, quali l'interesse e il comportamento di libera scelta. Ma dipende da alcune condizioni, per esempio dal tipo di motivazione fornita e di quella preesistente, tanto che potrebbe verificarsi il caso di una compresenza di motivazioni di diverso tipo che possono agire in sinergia (*match perspective*) oppure entrare in conflitto. Comunque, è risultato più efficace far leva sulla motivazione intrinseca piuttosto che su quella estrinseca. Nelle circostanze in cui si fornisce una motivazione estrinseca, bisogna anche distinguere il modo in cui viene fatto, perché se è di tipo 'controllante' porta con sé una valutazione e un giudizio rivolti alla persona e di conseguenza riduce l'efficacia della motivazione estrinseca (il soggetto percepisce una pressione esterna e una spinta a compiacere). Mentre se è di tipo 'informativo', il giudizio è rivolto al modo in cui si svolge il compito e non alla persona in sé, che quindi non teme un insuccesso (Moé, 2010).

3.2.4 Attività e risultato

Alcune attività vengono scelte ad un duplice scopo: sono piacevoli in sé e consentono di conseguire risultati positivi, in questi casi la motivazione riguarda l'obiettivo che quella attività consente di conseguire. Altre motivazioni invece riguardano soltanto l'attività in sé oppure soltanto l'obiettivo, per cui l'attività è il mezzo per conseguirlo. In quest'ultimo caso si può parlare di 'strumentalità' dell'attività allo scopo di raggiungere l'obiettivo (Moé, 2010).

3.2.5 Motivi

I motivi sono delle disposizioni sottostanti (*propensities*), con una base genetica ed una componente affettiva, stabilmente presenti nella persona, che in determinate situazioni diventano motivazioni, predispongono a certi tipi di motivazione e facilitano la ricerca e l'individuazione di situazioni in cui trovano soddisfazione. La motivazione non sta nella persona o nelle situazioni, non esistono persone motivate o situazioni in sé motivanti (ambienti, compiti, istruzione, ecc.), ma la motivazione è attivata dall'incontro tra la persona, con le sue caratteristiche motivazionali e la situazione

percepita e i motivi non sono sufficienti ma necessari affinché si abbia la motivazione (Moé, 2010).

3.2.6 Emozioni

Le emozioni sono una componente fondamentale della motivazione che induce ad un comportamento. Motivazione ed emozioni possono essere l'una causa dell'altra e alimentarsi reciprocamente (Moé, 2010). "Le emozioni sono il sale (e lo zucchero) della vita, perché danno un sapore a quel che facciamo: motivano, conducono, accompagnano la nostra azione, e le danno un senso" (Poggi, 2008, p. 71). Per molto tempo gli psicologi hanno studiato soprattutto le emozioni cosiddette negative (ansia, paura, rabbia, invidia, gelosia, senso di vendetta, vergogna, imbarazzo, umiliazione, paura, disgusto), poi è stata rivalutata l'importanza delle emozioni positive nel benessere personale, professionale e sociale (gioia, entusiasmo, ecc.). Le emozioni si trasmettono tramite diverse modalità: contagio, imitazione, emulazione, motivazione, persuasione (Poggi, 2008; Weiner, 1992).

Che cos'è un'emozione? La parola proviene dal latino *emovere* (inglese *to move out*) e significa muovere, turbare; inizialmente indicava degli spostamenti e movimenti fisici da un luogo ad un altro, poi con il tempo ha assunto anche altri significati, tra cui quello di agitazione, turbolenza, veemenza, eccitazione interna dell'individuo (Weiner, 1992, p. 302). A partire dagli studi di C.R. Darwin (1872) e poi di W. James (1884), sono state elaborate molte teorie sulle emozioni (Sander et Scherer, 2014) e secondo quelle più recenti (psicologia cognitiva, psicofisiologia, neuroscienze) "la spécificité de ce qu'est un émotion est souvent absorbée par un cadre flou incluant d'autre phénoménes affectifs tels quel les affects, les sentiments (*feelings*), la motivation, le désir, la passion, l'humeur, le style affectif, les attitudes, les préférences, les jugements, ou encore les pulsions" (Sander et Scherer, 2014, p. 8).

Secondo la Teoria degli scopi (Castelfranchi & Parisi, 1980; Castelfranchi & Poggi, 1998): "un'emozione è uno stato soggettivo complesso che comprende aspetti cognitivi, di vissuto soggettivo, fisiologici, motivazionali ed espressivi. Questa complessa 'sindrome' emotiva ha la funzione di monitorare, in molte specie animali, il perseguimento di scopi di grande importanza, cioè scopi di alto valore adattivo" (Poggi, 2008, p. 17).

Le componenti più rimarchevoli della sindrome emotiva sono: il sentimento soggettivo, la risposta psicofisiologica, l'espressione motoria, la tendenza all'azione e la valutazione cognitiva. La tendenza all'azione è distinta dal comportamento effettivo al quale conduce, in quanto i comportamenti agiti di fatto non sono neppure considerati come una delle componenti dell'emozione, piuttosto come una delle sue conseguenze comportamentali (Sander et Scherer, 2014). Tra le componenti su menzionate, quella ritenuta determinante anche delle altre è la 'valutazione cognitiva' o *appraisal*, che consiste nel processo cognitivo che vaglia implicitamente, o in modo precognitivo, gli eventi esterni e di conseguenza orienta la direzione delle altre quattro componenti verso una specifica emozione piuttosto che un'altra (Castelfranchi, 2000; Lazarus, 1991). La presenza di questo processo valutativo a monte dell'innesco e della differenziazione delle emozioni, spiega la grande variabilità inter e intra individuale nel campo delle emozioni, dato che uno stesso evento può provocare emozioni diverse nei vari individui che lo percepiscono o come favorevole o come minaccioso nei confronti della propria persona o dei propri scopi (Poggi, 2008; Sander et Scherer, 2014).

Le emozioni individuate sono tante e sebbene spesso possano anche mescolarsi ed essere presenti contemporaneamente in uno stesso evento "ogni emozione mantiene la sua specificità" perché ciascuna emozione è composta da 'ingredienti' peculiari combinati in diversi modi a seconda della 'funzione adattiva' da svolgere: "Questo è infatti un altro aspetto motivazionale dell'emozione: non ciò che mi induce a fare, ma ciò a cui serve" (Poggi, 2008, p. 18).

"Dans notre vie, nous sommes constamment confrontés à des événements pertinents pour notre bien-etre et qui nous demandent de prende des décisions importantes. La motivation permet l'énergétisation et fournit la direction d'une réaction (décision) lorsque nous sommes confrontés à de tels événements. Elle met à disposition une réaction comportementale adaptée aux circonstances, en tenant compte de nos buts, valeurs, plans et besoins. Les ressources de l'organisme et son attention son rassemblées, pour poursuivre ce qui semble le plus important à ce moment-là. Les facteurs énergisants et dirigeants du comportement son donc réunis sous l'expression 'motivation' " (Sander et Scherer, 2014, p. 191), generalmente tutti hanno degli scopi, dei valori, dei piani e dei bisogni e gli eventi che accadono coinvolgono in misura diversa questi fattori motivazionali, portando il soggetto a valutare la situazione proprio

in rapporto ad essi. Alla valutazione cognitiva segue un processo emozionale che produce delle specifiche tendenze ad agire (avvicinamento, attacco, allontanamento, fuga). Queste tendenze all'azione producono delle reazioni comportamentali appropriate, permettendo di perseguire gli scopi ritenuti prioritari in quella circostanza e con certi fattori concomitanti (Poggi, 2008). In questa ottica, molti ricercatori considerano che "la fonction des émotions serait de 'motiver' le comportement humain. Selon cette position, l'émotion facilite un comportement particulier afin de satisfaire nos buts et besoins" (Sander et Scherer, 2014, p. 191). Dunque, le emozioni sono funzionali all'organismo, alla preparazione di comportamenti adattivi, alla regolazione delle interazioni tra le specie viventi entro la società e sono in relazione con gli scopi personali. Nello specifico, per quanto riguarda la relazione con questi ultimi, le emozioni:

- sorvegliano gli scopi per rilevare se sono perseguibili oppure compromessi;
- attivano gli scopi grazie ad un alto potere motivazionale;
- possono diventare scopi essere stesse, quando il soggetto intende provarle e riprovarle, a causa del loro potere motivante ed auto-motivante, grazie al quale possono entrare a far parte di un processo di apprendimento per rinforzo (Poggi, 2008).

Un altro importante aspetto delle emozioni è che sono costituzionalmente comunicative, questo agevola la conoscenza dei reciproci stati interni e la prevedibilità dei rispettivi comportamenti, fattori che servono alla funzione adattiva dell'individuo e alla sua coabitazione sociale, tanto che "un pattern espressivo è iscritto nella sindrome emotiva" (Poggi, 2008, p. 49) e "L'expression d'une émotion permet à autrui d'inférer une tendence à l'action spécifique de l'émetteur […] qui peut déterminer fortement le processus d'interaction ultérieure" (Sander et Scherer, 2014, p. 192). Ogni individuo, infatti, emette dei segnali emotivi non verbali, anche involontari, che vengono captati, riconosciuti e valutati dall'altro soggetto che interagisce e che di conseguenza prenderà delle decisioni riguardo al modo in cui continuare ad interagire oppure se interrompere la comunicazione.

Le emozioni sono classificate come delle risposte 'quasi automatiche', perché il soggetto non è completamente padrone di innescarle o arrestarle a proprio volere e secondo l'utilità, ma allo stesso tempo non sono neppure delle semplici catene di

stimoli-risposte. Riguardo ai tipi di emozioni identificate, il loro repertorio è molto vasto e solitamente vengono raggruppate in base a dei criteri. La prima distinzione è quella fra:

- emozioni primarie: rabbia, paura, tristezza, ecc., che sono innate, universali, diffuse in tutte le culture;
- emozioni dell'autoconsapevolezza: orgoglio, vergogna, senso di colpa, ecc., che invece si affacciano intorno ai due anni (Poggi, 2008).

Tutte le emozioni hanno delle caratteristiche comuni:

- "Emotion have a positive or negative experiential quality. That is, they are something the person likes and wants to get more of (joy, love, pride) or something the person dislikes and wants to be rid of (sadness, hatred, guilt) (Weiner, 1992, p. 303);
- "The positive and negative characteristics of emotions vary in magnitude" (*Ibidem*);
- "The feelings might be accompanied by certain facial expressions and body postures" (*Ibidem*);
- "The emotions are signals for certain types of behavior" (*Ibidem*);

Generalmente le persone sono motivate a fare quello che procura emozioni positive, come gioia e soddisfazione e ad evitare ciò che fa sperimentare emozioni negative, come tristezza, insoddisfazione e dolore. Secondo le teorie dell'*arousal* (attivazione fisiologica) ogni persona possiede un livello ottimale di *arousal* che tende a mantenere o a ripristinare nel caso crescesse o diminuisse eccessivamente: "Siamo motivati a provare emozioni positive e a mantenere un livello tendenzialmente costante di eccitabilità" (Moé, 2010, p. 130). Ma le persone sono motivate anche dalla ricerca di quelle emozioni positive connesse ad esempio alla conquista di un obiettivo ritenuto importante, che fungono così da incentivo motivazionale ad intraprendere un percorso che di per sé sarebbe poco motivante (Moé, 2010).

Secondo la teoria comunicativa delle emozioni di Oatley e Johnson-Laird (1987), poiché durante il processo motivazionale le emozioni variano per tipologia, livello di intensità e capacità comunicativa, esse consentono di inferire lo stato di avanzamento nel raggiungimento degli obiettivi e possono essere considerate come espressioni delle aspettative di risultato, perché rivelano quanto siano importanti gli

obiettivi focalizzati. In altre parole, l'intensità delle emozioni provata dipende dall'importanza data all'obiettivo, quindi dalla qualità e quantità di emozioni provate è possibile individuare gli obiettivi e il percorso di una persona (Moé, 2010).

Può essere utile e motivante pianificare un percorso fatto di obiettivi parziali che conducono gradualmente ad un obiettivo finale, dilazionando l'impegno, la fatica e le emozioni, poiché al raggiungimento di ogni singolo obiettivo le emozioni di gioia e soddisfazione provate alimentano la motivazione a proseguire fino alla mèta finale. Una volta raggiunta quest'ultima, si sperimenta una fase di rilassamento e di calo della motivazione che può ravvivarsi al presentarsi di nuovi obiettivi attraenti: "Lo stato di felicità è infatti rimotivante e consente di avere la 'forza motivazionale' per riaffrontare le necessarie emozioni di paura e rabbia attraverso cui si passa per conquistare gli obiettivi significativi" (Moé, 2010, p. 133).

Nel caso in cui non si raggiungesse l'obiettivo finale, si possono adottare diverse strategie per fronteggiare le emozioni negative che affiorano, come ad esempio abbassare il livello degli obiettivi oppure ritentare la conquista di quelli mancati adottando nuove strategie e forme di supporto e se il nuovo processo avrà esito positivo si sperimenteranno emozioni positive che si dispongono come una 'riserva motivazionale' alla quale attingere per le future occasioni: "E' infatti importante e imprescindibile per rafforzare il sistema motivazionale avere affrontato delle difficoltà e averle superate ovvero essere passati attraverso tristezza, paura e rabbia per poi giungere al coinvolgimento e alla soddisfazione. Risulta invece meno funzionale abbandonare ai primi segni di tristezza o di paura o rabbia. La motivazione che si svilupperà in tali casi sarà infatti quella a evitare (*avoidance*) anziché affrontare (*approach*) con conseguente assottigliamento della riserva motivazionale e una riduzione della possibilità di provare emozioni importanti a sostegno della motivazione quali il coinvolgimento e la soddisfazione" (Moé, 2010, p. 133).

In base al modello circomplesso delle emozioni di Feldman Barrett e Russell (1999), (citati in Moé, 2010, p. 133), è possibile rappresentare graficamente le emozioni e i loro effetti sugli stati di attivazione/deattivazione e di piacevolezza/spiacevolezza vissuti dal soggetto. Sono definite piacevoli quelle emozioni il cui tono edonico (ossia la sensazione di piacere o fastidio che si percepisce dinanzi ad un determinato stimolo) è positivo, sono definite attivanti quelle che implicano una tensione. Ciascuna emozione

ha un peculiare livello di carica di attivazione/deattivazione e di piacevolezza/spiacevolezza e, a questo riguardo, gli studiosi hanno manifestato interesse per la dinamica innescata dalle emozioni di 'coinvolgimento' e 'soddisfazione'. Si tratta di emozioni entrambe piacevoli, ma il coinvolgimento presenta un maggiore livello di attivazione, mentre la soddisfazione un maggiore livello di piacevolezza e questi differenti livelli di intensità si riflettono sulla motivazione: il coinvolgimento è uno stato del tutto motivato e piacevole, mentre la soddisfazione è piacevole ma ha una bassa carica motivazionale, perché segnala che l'attività è stata completata o l'obiettivo raggiunto, pertanto non è avvertita nessun altra motivazione a proseguire. Piuttosto, la motivazione nascerà dinanzi ad un nuovo obiettivo, di pari o superiore livello di difficoltà o importanza, in quanto il 'bisogno alla riuscita' comporta la tendenza ad innalzare il proprio livello di aspirazione e a scegliere mete gradualmente più elevate, perché nel soggetto prevalgono emozioni positive e senso di fiducia (Moé, 2010).

Le teorie motivazionali basate sulle aspettative di riuscita e sui piani d'azione, riconoscono nell'individuo l'attivazione di processi cognitivi di valutazione e confronto con i sistemi di significati, in cui le emozioni sono considerate il riflesso del modo in cui si affrontano i compiti, di quanto interessa eseguirli bene e perché.

Frijda (1986) afferma che le emozioni sono assolutamente regolabili, non consistono in riflessi o reazioni, ma discendono da un insieme di valutazioni, pensieri, obiettivi, organizzazione di piani d'azione, giudizi sugli eventi, sulla fattibilità, sulla controllabilità delle situazioni. Il processo emozionale si sviluppa in maniera sequenziale per vari livelli e l'emozione ne è l'esito finale, ossia la risposta agli stimoli emotigeni. Parte dal livello percettivo (codifica) e coinvolge diverse componenti motivazionali (*concern*): aspettative su di sé e sugli altri; obiettivi, valori, interessi, schemi di sé, motivi (riuscita, potere, affiliazione), strategie di pensiero e di fronteggiamento (*coping*), ricordi di episodi emotivi passati (Moé, 2010). La regolazione emotiva non costituisce un processo a parte rispetto a quello emotivo, bensì ne è una parte acquisita per apprendimento e poi automatizzata (Frijda, 2009).

Le emozioni hanno l'importante funzione di segnalare ciò che è rilevante e quindi mobilitare le risorse cognitive e fisiche necessarie, per questo hanno la precedenza tra i fattori che richiedono controllo. "L'analisi di ciò che è rilevante costituisce il momento motivazionale che precede la disposizione all'azione e l'eventuale esperienza

emozionale" (Moé, 2010, p. 140). Il processo potrebbe interrompersi anche nel momento iniziale della codifica o più avanti, comunque le emozioni sono controllabili, ma se non sono controllate possono prevalere e causare difficoltà di gestione e azione.

Le persone hanno diverse motivazioni a regolare le emozioni, in quanto hanno diverse convinzioni e strategie: "Emotions are part of a larger self-regulation system that allows us to respond flexibly to events in our lives in accordance with both personal goals/values and changing contexts" (Gross, 2014). Si può decidere quando reagire, sul momento o in differita; come reagire e quindi valutare le modalità di risposta. La regolazione delle emozioni può dipendere anche da un'altra emozione, provata in modo concomitante oppure pensata o ricordata (sentirsi in colpa per essersi arrabbiati o evitare di arrabbiarsi per non sentirsi in colpa). La regolazione delle emozioni è un processo faticoso (*effort consuming*) perciò trae significato dalle motivazioni, infatti obiettivi, schemi di sé, aspettative importanti fungono da filtro del vissuto emotivo che può essere di conseguenza attenuato o amplificato o posticipato (Moé, 2010).

Quindi, essendo le emozioni il risultato di un processo di pensieri, obiettivi e valori, esse rivelano qualcosa della persona che le vive e delle sue motivazioni sottostanti. Si possono lasciare fluire fino a restarne sopraffatti, oppure modularle tramite il pensiero, per mantenere il concetto di sé, evitare risposte pericolose (rabbia, gelosia), regolare il comportamento in base agli obiettivi piuttosto che ai sentimenti transitori del momento (Gross, 2014). Regolare le emozioni non significa ridurle, anzi al contrario possono persino crescere di livello e intensità a causa dell'essere trattenute e rilasciate in momenti differiti. Quindi siamo motivati a mantenerle e modularle per utilizzarle per determinati scopi. Esse possono persino modificare le persone, che mantengono però il controllo del processo, consapevolmente. Sono temporanee, ma possono essere trattenute in base a scopi e valori. Accompagnano i processi cognitivi, che le filtrano. Sono generate da motivazioni e ne originano, quindi dipendono dalle motivazioni sottostanti. Un'importante variabile metacognitiva e metamotivazionale, è il voler riconoscere le proprie emozioni per utilizzarle a proprio vantaggio nelle situazioni importanti (Moé, 2010).

Queste capacità e funzionalità regolatorie delle emozioni, hanno l'importante scopo di vivere adattandosi all'ambiente circostante: "Adaptive motivational responses and regulatory capacities provide a foundation for behavioral flexibility in that they help

us attain maximal emotional clarity […] and subsequently implement effective and goal-relevant responses for optimal behavioral outcomes" (Gross, 2014, p. 473).

Nelle tendenze all'avvicinamento (*approach*) e all'evitamento (*avoidance*) le emozioni giocano un ruolo importante: la paura di perdere delle abilità o di registrare degli insuccessi, allerta il sistema difensivo (chiusura) che sostiene la tendenza all'evitamento; la speranza di riuscire in un compito o di far crescere le proprie capacità, attiva il sistema di fiducia (apertura) e la tendenza all'avvicinamento. Speranza e paura sono due emozioni indipendenti, possono essere concomitanti e dal prevalere dell'una o dell'altra dipende se l'azione viene condotta oppure bloccata. Atkinson (1964), analizzando queste due emozioni ne ha individuato le caratteristiche principali, collegate tra loro in una relazione moltiplicativa, che sono:

1. un fattore di natura disposizionale: per la speranza è il motivo di base ad affrontare, mentre per la paura è il motivo di base ad evitare fallimenti.
2. Un fattore di natura cognitiva: per la speranza è la stima della probabilità di successo, per la paura la stima di insuccesso e la valutazione di avere basse probabilità di farcela.
3. Un fattore emotivo: per la speranza è l'emozione anticipata di soddisfazione, per la paura è quella della vergogna nel caso di insuccesso.

Non è possibile agire sul fattore disposizionale e di personalità, ma sugli aspetti cognitivi, ad esempio rivalutando le aspettative (stime di probabilità di riuscire o fallire) e ridimensionando il significato personale attribuito alla situazione, per ridurre l'emozione negativa anticipata. In entrambi i casi si tratta di aspettative future, non di realtà, pertanto la motivazione assume i connotati di una realtà attuale ma posticipata in un dopo sperato o temuto, capace di orientare l'azione (Moé, 2010).

Lazarus (1991) ha studiato le modalità di *coping* ossia i sistemi e le strategie adottate consapevolmente dalle persone per fronteggiare situazioni che sollecitano a livello emotivo: "Il coping può motivare o demotivare e i motivi possono variare a seconda che la focalizzazione sia nel risolvere il problema oppure nell'approfondirlo, viverlo, accettarlo o negarlo" (Moé, 2010, p. 145). Il *coping* è un processo dinamico e una modalità di azione in cui il pensiero modula le emozioni e quindi anche le motivazioni che originano il pensiero stesso. Si può passare da una strategia di *coping* ad un'altra, perché secondo le teorie cognitive delle emozioni, all'interno delle quali si

colloca il *coping*, è il pensiero ad originare o per lo meno a modulare i processi emotivi, quindi il soggetto è in grado di controllare anche le motivazioni che ne discendono: "Si tratta, sostanzialmente, di gestire il proprio pensiero per regolare i processi emotivi e motivazionali" (Moé 2010, p. 146). Queste strategie si rivelano molto importanti nell'ambito professionale, che verrà di seguito analizzato.

3.3 L'organizzazione dell'ambiente di lavoro

Da quanto appreso sulla natura, il funzionamento e gli scopi delle emozioni e delle motivazioni, si comprende quale sia la loro importanza nell'ambito della vita personale e professionale, ancor più in quelli educativo e scolastico (Blandino & Granieri, 2002), infatti se generalmente "E' emozionante fare bene, mentre risulta più frustrante conseguire degli insuccessi" (Moé, 2010, p. 191), questo principio è essenziale nell'ambito delle professioni di aiuto, tra le quali rientra l'insegnamento, "Le emozioni e le componenti motivazionali incidono anche sul manifestarsi delle varie forme di intelligenza e predispongono verso la ricerca e l'adozione di adeguate modalità strategiche che, a loro volta, si collegano con le capacità di prestazione e attenzione, con l'impegno e il coinvolgimento nelle attività proposte. Sono quindi le emozioni positive a favorire le prestazioni e non viceversa" (*Ibidem*).

Alcuni studiosi invece ritengono che siano gli obiettivi a influenzare il vissuto emotivo (Elliot, 2005), in quanto vengono rappresentati cognitivamente come degli stati futuri da raggiungere o evitare, ai quali vengono attribuiti dei significati (*appraisal*), sono collegati ai motivi impliciti (affiliazione, riuscita, potere) e alle rappresentazioni di Sé future: "Le valutazioni date alle situazioni e agli eventi a loro volta influenzano il vissuto emotivo" (Moé, 2010, p. 193).

Negli ambienti professionali e in quelli educativi in particolare, "Lavorare e studiare con alta motivazione aumenta i livelli di benessere percepito e sostiene la prestazione. La motivazione di alcuni può essere contagiosa per altri. E' utile individuare 'strategie' che favoriscono l'implementazione di ambienti ottimali" (Moé, 2010, p. 194). Per incentivare la motivazione professionale, l'entusiasmo e il coinvolgimento nel lavoro, la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (2000) suggerisce di porre attenzione al *tipo di orientamento* esperito da parte del lavoratore, perché ha effetti sul comportamento professionale:

- *orientamento controllato*: mancano autonomia e libera scelta, quindi c'è motivazione estrinseca (direttive, scadenze, prestazioni, rinforzi);
- *orientamento autonomo*: sussiste motivazione intrinseca, disponibilità a cogliere le sfide provenienti dalle situazioni, percezione di proporzione tra i compiti richiesti e le proprie capacità, intraprendenza, assunzione di responsabilità e alta autostima (Moé, 2010).

E' stato accertato che la competizione, la valutazione, la remunerazione monetaria, i rinforzi in genere, le scadenze, la sorveglianza e le pressioni danneggiano la creatività, inibiscono la capacità di *problem solving* e quella di cimentarsi in compiti impegnativi. Invece il *feedback* verbale, considerato un rinforzo intangibile, può migliorare la motivazione intrinseca, se non è collegato alla prestazione e non è atteso. Per modellare ambienti di lavoro che incentivino la motivazione intrinseca e consentano la soddisfazione dei bisogni fondamentali di competenza, autonomia e relazione, è necessario favorire l'orientamento di tipo autonomo, anche se il prevalere dell'uno o dell'altro nel singolo dipende in parte da caratteristiche di personalità e non soltanto dal tipo di obiettivi (intrinseci-estrinseci). L'ambiente di lavoro ideale sarebbe quello in cui i professionisti perseguono obiettivi intrinseci con orientamento autonomo.

Alcune strategie che si sono dimostrate efficaci nel favorire tale tipologia di contesto sono: alimentare la speranza, valorizzare le conquiste, consentire la libertà di scelta, favorire il comportamento esploratorio, promuovere il senso di appartenenza, favorire la cooperazione, non giudicare, sostenere le ragioni intrinseche nelle attività da intraprendere, ricercare il senso di ogni comportamento. Questo genere di contesto e di clima alimentano e si nutrono di emozioni positive, quali gioia, entusiasmo, coinvolgimento, soddisfazione; promuovono la regolazione per identificazione con il ruolo, integrata e intrinseca.

Di contro, un ambiente caratterizzato da orientamento controllato, obiettivi estrinseci e alla prestazione e motivazione estrinseca, alimenta emozioni negative e la competizione, l'ansia da prestazione, la conflittualità, la regolazione introiettata, che a sua volta peggiora le abilità di *coping* e la resistenza allo stress (Moé, 2010). "Sentirsi competenti, autonomi e percepire che ciò che si fa ha importanza per gli altri favorisce l'internalizzazione della motivazione e l'integrazione di valori e scopi nel Sé" (Moé, 2010, p. 197) e il *feedback* si è rivelato un ottimo strumento per sostenere la percezione

di competenza. La percezione di scarsa competenza, invece, generalmente è determinata dalla consapevolezza di carenza di abilità ed entrambe erodono il livello della capacità di controllo e alimentano emozioni negative: "L'ansia è legata alla bassa percezione di controllo in compiti valutati come importanti […] Maggiore è la percezione di controllo nell'affrontare compiti e situazioni [Bandura 1997] migliore risulterà essere la motivazione, perché libera da forme di emotività negativa che sottraggono risorse cognitive e psichiche" (Moé, 2010, p. 198).

Alcune teorie dello sviluppo della motivazione accentuano la rilevanza dell'influenza ambientale e quindi la necessità di intervenire sui fattori pertinenti: Harter (1978) sostiene che l'ambiente dovrebbe promuovere l'autonomia, la padronanza e l'impegno; Deci e Ryan (1985) ritengono che l'ambiente incentivi la motivazione intrinseca quando permette lo sviluppo dei tre bisogni di competenza, autonomia e relazione e quindi della persona integrale. L'ambiente e i suoi processi di socializzazione, influiscono anche sul sistema di credenze, che comprende gli stili attribuzionali (spiegazione data a successi e insuccessi), l'autoefficacia (credere di riuscire), che si apprende anche per imitazione (Bandura 2000) e le teorie implicite sull'intelligenza (entitaria o incrementale), che si formano in base ai feedback ricevuti, implicitamente o esplicitamente (Dweck, 2000).

Il termine lavoro deriva dal latino *labor* (in inglese *labour*) che significa fatica, pena, sforzo e dal verbo *labare*, ossia vacillare sotto un peso. Il francese *travail* e lo spagnolo *trabajo* (travaglio e travagliare) veicolano anche i significati di lavoro duro, faticoso e pericoloso, che produce qualcosa (Avallone, 2007; Bezza, 2000). L'applicazione delle potenzialità psico-fisiche dell'uomo in attività lavorative è diretta alla produzione di beni o servizi, risultati tangibili e utili sia per l'individuo che per la collettività e per favorire questo, gli ambienti di lavoro e le loro organizzazioni dovrebbero seguire dei criteri di qualità ed efficienza perché "Il lavoro, per l'uomo è un ambito privilegiato nel quale esprimere capacità e potenzialità, stimolare e intrattenere relazioni sociali, inventare e sperimentare nuove forme di vita e adattamento" (Avallone, 2007, p. 125). Insieme a questi criteri esterni, con l'ambiente e le attività lavorative interagiscono anche le caratteristiche individuali della persona: "Le organizzazioni sono animate dagli uomini che le compongono" (Avallone, 2007, p. 125) e tra le variabili che influiscono sull'espletamento delle prestazioni e sui risultati

professionali, quella della motivazione è determinante, sia per l'intensità che per la persistenza dell'investimento e dell'impegno profusi (Spaltro & de Vito Piscicelli, 2004), "Bisogni e desideri individuali; paure e avversioni; valori, aspettative e progetti di vita personali, certamente, ma anche forze che nascono dalla natura dei compiti svolti, dal tipo di relazioni sociali praticate, dagli obiettivi, dalla struttura e dalla cultura di un'organizzazione. Variabili organizzative, del compito, soggettive e socio-culturali interagiscono continuamente, influenzano la motivazione al lavoro, il suo andamento nel tempo, la sua intensità e rilevanza" (Avallone, 2007, p. 128).

La Teoria dello sviluppo sequenziale dei bisogni di Maslow (1954) sappiamo che classifica in modo gerarchico i bisogni che motivano l'agire umano (fisiologici, sicurezza, appartenenza, affetto e stima, autorealizzazione) e una volta soddisfatto un bisogno perde rilevanza e ne subentrano altri di livello superiore. Premesso che ciascun individuo segue ritmi di maturazione differenti, di conseguenza ogni singolo lavoratore può assegnare minore o maggiore rilevanza a determinati fattori professionali (salario, carriera, ecc.), a seconda del tipo di bisogni che gli si presentano in un dato momento della vita. Perciò, l'ambiente organizzativo dovrebbe permettere di riconoscere i diversi bisogni individuali e non adottare forme di gestione, riconoscimento e promozione esclusivamente di tipo collettivo e indifferenziato. Tuttavia, altre ricerche hanno dimostrato che questo modello non è applicabile a livello universale, che la motivazione non dipende soltanto da fattori soggettivi e che l'auto-realizzazione è da considerarsi più come un concetto generico che come un bisogno con forza motivante. Nonostante le critiche, questa teoria ha avuto il merito di sollecitare la riflessione sulla necessità di elaborare strategie organizzative di tipo motivazionale con attenzione alle differenze individuali (Avallone, 2007).

La Teoria della motivazione al successo di McClelland et *al.* (1953), ha analizzato le prestazioni di lavoro partendo dall'assunto che il comportamento umano è determinato da due motivi fondamentali: il bisogno di conseguire il successo e quello di evitare il fallimento. Alcune persone sono motivate dal bisogno di successo, che non è innato ma acquisito, determina i livelli delle prestazioni professionali, premesso che normalmente si desidera che siano ottimali e che permettano di conseguire risultati progressivamente migliori, a fronte di una complessità crescente dei compiti in cui ci si cimenta, al fine di raggiungere l'eccellenza (Avallone, 2007). Per queste persone non è

importante il tipo di compito da svolgere ma la modalità di esecuzione e il risultato ottenuto, perciò preferiscono lavorare da sole per concentrarsi e avere una restituzione e valutazione immediata e diretta su di essi. "Al contrario, le persone con un modesto bisogno di successo mostrano poca confidenza in se stesse e diventano ansiose quando si imbattono in situazione di possibile insuccesso. Sono dominate più dalla paura dell'insuccesso che dalla possibilità della riuscita" (Avallone, 2007, p. 134). Altri sono motivati soprattutto dal bisogno di affiliazione, preferiscono lavorare in gruppo e intrattenere relazioni sociali, anziché ricevere riconoscimenti professionali; a questi interessano più il processo e l'esperienza implicate nelle attività, che i risultati. Altri ancora sentono più forte il bisogno di potere, cioè di influenzare e controllare gli altri per far crescere l'organizzazione complessiva. In base a queste tipologie di persone e ai relativi bisogni emergenti, si dovrebbero assegnare degli specifici ruoli all'interno dell'organizzazione. Anche il modello di McClelland ha ricevuto critiche sotto diversi aspetti teorici e pratici, inoltre, sebbene il concetto di bisogno risulti fondamentale, appare riduzionistico per spiegare processi ben più complessi (Avallone, 2007).

La Teoria dell'equità elaborata da Adams (1965) asserisce che "la motivazione è funzione del modo in cui una persona si percepisce in relazione agli altri e la disponibilità a investire energie sul lavoro è funzione del confronto con l'impegno degli altri" (citato in Avallone 2007, p. 136). Secondo questa prospettiva, la percezione di un'ingiustizia nel contesto organizzativo genera tensione, ad esempio quando si confronta il rapporto tra il contributo personale (in termini di cultura, formazione, competenze, prestazioni, ecc.) e il corrispettivo ricevuto (stipendio, riconoscimenti, ecc.), con quello di un altro professionista. Se viene rilevato uno squilibrio tra i due rapporti allora si percepisce un'ingiustizia che genera tensione e la decisione di adottare diverse strategie compensative: modificare l'impegno, cercare maggiori riconoscimenti, allontanarsi dalla situazione, cambiare l'oggetto del confronto, ecc. Anche questa teoria ha mostrato i suoi punti deboli, in particolare il fatto che l'unica variabile considerata come risultato del lavoro è la retribuzione, mentre la dimensione della motivazione al lavoro è ben più complessa (Avallone, 2007).

Le teorie definite Aspettativa x Valore, di matrice cognitiva, affermano che la persona è motivata positivamente, in modo edonistico, quando sceglie compiti e livelli di impegno che corrispondono alle aspettative e alle valutazioni soggettive delle

conseguenze attese, associabili a diverse alternative di azione. Già Lewin (1938) e Tolman (1932) avevano evidenziato la connessione tra il comportamento e la percezione e valutazione dei risultati conseguibili, concetto che è stato applicato in seguito nello studio della motivazione al lavoro. Nella loro concezione, l'uomo, in quanto essere razionale, consapevole e decisionista, è motivato a lavorare e investe le sue energie per ottenere il massimo dei risultati e decide il livello di prestazioni che vuole eseguire in base ai risultati che mira a conseguire. Pertanto, esiste una relazione tra il livello di impegno e quello di performance e potendo scegliere tra una gamma di azioni alternative possibili, la motivazione ad adottare un determinato comportamento dipende da:

- i risultati attesi dal lavoro (incentivi economici, promozione, riconoscimenti vari, aumento della retribuzione, ecc.);
- la valenza, cioè il valore attribuito a ciascuno dei risultati attesi (attrattiva o soddisfazione anticipata);
- la strumentalità, ossia il grado di relazione tra la prestazione e il conseguimento del risultato atteso;
- l'aspettativa o credenza soggettiva che un certo livello di impegno garantirà il successo della prestazione (relazione tra impegno e prestazione);
- la forza e la pressione interna che motiva l'individuo (data dalla valenza x strumentalità x aspettativa). L'atto che ha maggiore forza motivazionale è quello che l'individuo sceglierà di eseguire.

A ciascuno di questi fattori sono assegnati dei valori, cosicché è possibile calcolare in modo matematico, moltiplicando i diversi fattori, la forza della motivazione al lavoro: "Questo prodotto può essere impiegato come un predittore di quanto sia motivata una persona" (Avallone, 2007, p. 141) e quindi di quanto impegno profonderà nelle attività lavorative. Le suddette teorie si sono dimostrate applicabili nel mondo del lavoro, non senza rilevazioni critiche. Partono dal presupposto di un modello di uomo razionale, sempre cosciente dei suoi obiettivi e delle possibili strategie da adottare, che deve soltanto impegnarsi per raggiungerli. Ma l'individuo ha anche dei tratti di personalità peculiari, dei desideri e stabilisce un'interazione con l'ambiente di lavoro, quindi nella relazione dinamica tra individuo e organizzazione entrano in gioco altri fattori (Avallone, 2007).

La Teoria dell'orientamento al futuro di Raynor (1978), sottolinea due aspetti presenti nella motivazione ad intraprendere e proseguire con perseveranza lo svolgimento di determinate attività lavorative: i bisogni e gli incentivi connessi al compito e la percezione soggettiva di quanto e come il successo conseguito nel presente potrà consentire il raggiungimento di ulteriori obiettivi futuri. Egli ha voluto anche rimarcare il ruolo delle differenze individuali nell'orientamento motivazionale (Avallone, 2007).

La Teoria dell'attribuzione di Weiner (1992), che si basa sulle ragioni che i singoli attribuiscono ai successi e insuccessi conseguiti in passato, accoglie il concetto di *locus of control* di Rotter ed enfatizza la diversità e l'influenza degli stati emotivi. Le spiegazioni sulle cause dei risultati degli eventi, elaborate dalle persone, ruotano attorno a 4 categorie principali: l'impegno, l'abilità, la difficoltà del compito e la fortuna. Queste categorie, a loro volta sono sintetizzate in tre macro dimensioni: l'imputazione di causalità (fattori interni o esterni), il controllo e la stabilità. Impegno e abilità afferiscono a fattori interni, soggettivi (*locus of control*), mentre il livello di difficoltà e la fortuna provengono da fattori esterni. Impegno e fortuna sono ritenute instabili, mentre abilità e difficoltà sono considerate stabili. Le ricerche hanno dimostrato che effettivamente il ragionamento attribuzionale influisce sulle aspettative delle performances future e che a diverse dimensioni attribuzionali si associano differenti emozioni. Ad esempio, al processo di attribuzione causale si associano paura, rabbia, pietà, colpa, gratitudine, vergogna, mentre le emozioni 'primitive' come gioia e dolore, sono indipendenti da esso. Questi processi inferenziali e le relative emozioni, condizionano le risposte motivazionali al lavoro. Questa teoria ha messo in chiara luce come le emozioni concorrono nei processi cognitivi, motivazionali e decisionali della persona mentre svolge il suo lavoro e ha favorito una visione diversa dell'uomo, considerato come una macchina (comportamentismo, psicoanalisi) o un decisore che sa tutto (aspettativa x valore), mostrandolo invece come un essere che viene influenzato dal mondo circostante e che giudica anche in base alle emozioni esperite (Avallone, 2007).

Altre teorie hanno evidenziato le ragioni della costanza o del cambiamento del comportamento nel tempo. Atkinson e Birtch (1974) affermano che il comportamento attuato riflette la tendenza motivazionale più forte in un dato momento, ma le tendenze

motivazionali si modificano, acquistando o perdendo di forza (forza consumatoria) e influenza a causa di altre variabili. La forza della motivazione dipende dalla natura del compito e dall'intensità della tendenza, detta a sua volta forza inibitoria o forza di resistenza, se protesa ad evitare attività che richiamano precedenti fallimenti o esperienze negative (Avallone, 2007).

La Teoria *goal-setting* analizza la motivazione al lavoro come un processo in cui interagiscono gli obiettivi consapevoli, le intenzioni e le prestazioni professionali e secondo cui gli obiettivi sono le determinanti cognitive del comportamento lavorativo che influenzano l'orientamento la direzione dell'azione, la concentrazione, lo sforzo, la persistenza nell'impegno e lo sviluppo di strategie. Le caratteristiche degli obiettivi che influenzano il comportamento sono: l'intensità, la forza della percezione dell'importanza e il contenuto, le caratteristiche, la difficoltà, specificità e complessità. Gli obiettivi sono la base della motivazione, dirigono il comportamento, stabiliscono quanto impegno profondere in un compito e influenzano la prestazione professionale. Ma affinché il processo abbia un decorso e un esito positivi, il soggetto deve essere consapevole dei suoi obiettivi e acconsentire di impegnarsi per raggiungerli, perché possono anche non essere condivisi, per diverse ragioni. Le ricerche hanno dimostrato che:

- gli obiettivi più complessi favoriscono prestazioni lavorative migliori;
- la presenza di obiettivi chiaramente conosciuti migliora le prestazioni;
- gli obiettivi migliorano la prestazione di lavoro dirigendo l'impegno, l'attenzione, l'azione, la persistenza, la ricerca di strategie adeguate;
- l'influenza degli obiettivi sulla prestazione dipende dalla presenza e dalla frequenza del *feedback*;
- la determinazione degli obiettivi è influenzata dall'aspettativa di successo e dal valore ad esso assegnato;
- la retribuzione interagisce con la definizione degli obiettivi, individuandoli ed esplicitandoli;
- la differenze individuali non influiscono in maniera importante sull'efficacia del sistema degli obiettivi, soprattutto se sono assegnati e non autodefiniti;

- la prestazione lavorativa è influenzata anche dal grado di coinvolgimento e di impegno per l'obiettivo; è possibile incrementare queste variabili rendendo espliciti gli obiettivi.

Questa teoria ha evidenziato l'importanza della chiara esplicitazione degli obiettivi ai lavoratori, perché essi necessitano di comprendere il tipo di impegno richiesto, di risultati attesi e di contributo che danno allo sviluppo dell'organizzazione. Anzi, la conoscenza e comprensione degli obiettivi serve anche a definire il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione (Avallone, 2007).

Le teorie dell'apprendimento sociale hanno evidenziato l'importanza dei fattori cognitivi e motivazionali nei processi lavorativi e in particolare i fattori che influiscono sull'azione: cognitivi, comportamentali, organici e ambientali. Bandura (1977) ha individuato:

- la capacità di autoregolazione posseduta da ciascun individuo, che consente di anticipare le conseguenze delle azioni e rappresentare simbolicamente gli eventi;
- la possibilità di acquisire i comportamenti anche in assenza di una loro esperienza diretta, grazie alla mediazione cognitiva.

La capacità di autoregolazione consiste in:

- auto-osservazione o automonitoraggio di aspetti specifici del proprio comportamento, così che si sa ciò che si sta facendo e come, grazie al feedback ricevuto;
- autovalutazione degli standard personali, confrontati con quelli desiderati, e giudizi su di sé;
- reazioni del sé, cioè risposte emotive interne che seguono all'autovalutazione;
- aspettative sull'efficacia della propria azione (*self-efficacy expectations*), cioè la percezione di quanto le proprie capacità siano funzionali al perseguimento di un obiettivo specifico, che si basa sul feedback, sulle esperienze simili già vissute, sull'influenza sociale, ecc.

Dunque, la teoria che afferma la capacità di autoregolazione dell'individuo, si basa sui processi cognitivi che regolano il comportamento orientato al perseguimento di un obiettivo. Considera la motivazione al lavoro come la risultante delle aspettative circa

l'efficacia personale della propria azione e delle reazioni emotive alle discrepanze tra la performance attuata e lo standard atteso, di riferimento (Avallone, 2007).

3.4 Soddisfazione e insoddisfazione professionale

La soddisfazione è "un sentimento di piacevolezza derivante dalla percezione che l'attività professionale svolta consente di soddisfare importanti valori personali connessi al lavoro" (Avallone, 2007, p. 162), concorrono a determinare questo grado di soddisfazione diversi fattori personali e di contesto: i valori individuali, i bisogni che si vogliono soddisfare, gli obiettivi ambiti, la percezione dell'ambiente organizzativo, del contenuto del lavoro, delle attese, il livello retributivo, le relazioni con i colleghi e il capo, le condizioni di lavoro, le opportunità di sviluppo professionale, ecc. (Bezza, 2000; Blandino & Granieri, 2002).

Per quanto riguarda invece l'insoddisfazione professionale, generalmente proviene da un'interazione di concause che incontrano un soggetto in condizioni particolari, in un determinato momento della propria vita e dell'esperienza professionale. Dagli studi svolti in questo campo, è emerso che alcune condizioni strutturali e organizzative non adeguate suscitano sentimenti negativi e malessere, ad esempio gli spazi affollati, la cattiva qualità dell'aria, la scarsa luminosità, l'eccessiva rumorosità, le strutture fatiscenti, generano insofferenza, fastidio e intolleranza. La routine e la mancanza di stimoli, sono fonti di noia, frustrazione e mortificazione, mentre invece la fatica fisica e lo sforzo mentale eccessivi sono causa di *stress*.

Nelle organizzazioni, il lavoro comporta frequenti contatti con l'utenza, con i colleghi, con i superiori e altri collaboratori e la costruzione di una rete di relazioni a diversi livelli. Queste relazioni possono essere motivo di soddisfazione se risultano gratificanti, permettono di progredire e forniscono supporto, o viceversa di insoddisfazione.

Alcuni tipi e ambienti di lavoro esercitano un sovraccarico di richieste e attese collegate al ruolo professionale, come pure forme di controllo costanti delle performance, che nel tempo producono insoddisfazione. Inoltre, l'ambiguità di ruolo, cioè la mancanza di chiarezza circa le prestazioni e le aspettative; la penuria di risorse materiali o umane necessarie per l'esercizio efficace del ruolo; l'incertezza dei criteri di riconoscimento e valutazione delle prestazioni; un eccessivo carico di mansioni e

responsabilità; un deprezzamento del ruolo e le differenze tra lavoratori costituiscono ulteriori fonti di insoddisfazione (Bezza, 2000; Maslach & Leiter 2000; Spaltro & de Vito Piscicelli, 2004).

Le conseguenze dell'insoddisfazione lavorativa possono essere classificate in 4 categorie principali:

1. Problemi di equilibrio psico-fisico: esiste una correlazione tra insoddisfazione e stress lavorativo, ipertensione e altri problemi cardiaci nonché mentali.
2. Assenteismo e turnover: sebbene non tutte le assenze siano ricollegabili a motivi di insoddisfazione, in certe situazioni si può affermare che c'è un legame tra queste due variabili e l'insoddisfazione professionale.
3. Erosione del sentimento di appartenenza all'organizzazione (*organizational committment*), cioè il grado di identificazione, dal quale deriva la disponibilità, l'impegno profuso e la condivisione degli obiettivi dell'organizzazione, che influiscono sull'intenzione di mantenere il ruolo assunto, quindi sulla durata del rapporto di lavoro. Spesso, non potendo esternare la propria insoddisfazione, per diverse ragioni, questa produce un progressivo distacco tra il soggetto e l'organizzazione.
4. Abbassamento della qualità della prestazione, a causa del calo di concentrazione, attenzione, memoria e sforzo, anche se non esiste una correlazione diretta tra insoddisfazione e qualità della prestazione (*Ibidem*).

In sintesi, la soddisfazione è la risultante positiva del confronto tra aspettative e realizzazione professionale, nonché l'esito del processo di negoziazione tra emozioni positive e negative, in cerca di un equilibrio vitale. L'insoddisfazione, che è il suo opposto, se si propaga contagiando diversi lavoratori può avere ripercussioni negative anche sull'immagine sociale della professione e dell'organizzazione, facendo perdere loro forza attrattiva sul mercato del lavoro. Inoltre, un'insoddisfazione persistente può condurre allo *stress*, dal quale però non sono esenti del tutto neppure i lavoratori più soddisfatti. Lo stress è uno stato emozionale, fisico e psichico negativo, causato dalla pressione esercitata dalle continue ed eccessive richieste lavorative, che oltrepassano le risorse individuali. Se la condizione di stress persiste a lungo può sfociare nel *job burnout*, lo stato emozionale, fisico e mentale di esaurimento. Queste due sindromi, che colpiscono con maggiore frequenza le categorie di lavoratori impegnati nelle cosiddette

‘professioni di aiuto’, saranno analizzate in modo più approfondito nei paragrafi successivi (Maslach & Leiter, 2000; Rossati & Magro, 2000; Spaltro & de Vito Piscicelli, 2004). Infatti, il lavoro educativo richiede alle sue figure professionali, un “alto tasso di relazionalità, cioè un vero e proprio lavoro psicologico che comporta la presa in carico e l’elaborazione della dimensione relazionale e interpersonale. Infatti, un insegnante o un capo d’istituto, in quanto leader di gruppi di lavoro, non hanno solo il compito di ‘fare’ qualcosa (trasmettere informazioni e/o coordinare), ma anche quello, altrettanto fondamentale, di far crescere delle persone e di svilupparne le potenzialità: in una parola, di gestire delle ‘relazioni’. La loro corretta gestione […] è anche lo strumento per costruire e mantenere un buon clima organizzativo e di gruppo, che è la base per svolgere un lavoro qualitativamente valido e anche quantitativamente adeguato” (Blandino & Granieri, 2002, p. 21).

3.5 Stress e burnout

Il termine *stress* nella sua origine inglese significa ‘tensione’ e ‘sforzo’ ed è stato inizialmente utilizzato nei settori della fisica, della tecnica e della metallurgia, entro i quali indica “una forza esterna applicata su una struttura fisica al fine di produrre tensione su tale struttura e verificarne il grado di resistenza” (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 14). Proprio per i significati che veicola è stato adottato anche in ambito medico e psico-fisiologico, per indicare “uno stato ipotetico dell’organismo, provocato da vari tipi di stimoli, che si manifesta attraverso reazioni fisiologiche, emotive e comportamentali” (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 14). La parola inglese ha però due accezioni e come nome può indicare un evento esterno (*stressor*) o interno alla persona (*strain*), mentre come verbo può essere attivo (*to stress*) o passivo (*to be stressed*) (Aldwin, 1994; Lazarus, 1999; Majani, 1999).

Selye H. (1976), il biologo precursore degli studi in questo campo, affermò che lo stress è una ‘condizione aspecifica dell’organismo’ quando si trova nella necessità di adattarsi all’ambiente, sottolineando l’effetto nocivo che deriva da un’esposizione eccessiva, sia per intensità che per durata, a fattori stressanti (Di Pietro & Rampazzo, 1997; Lazarus, 1999; Majani, 1999). Si distinguono anche gli stimoli dalla condizione di stress dell’organismo e dalle reazioni di stress: “We now speak of a stress stimulus or stressor as the external input, and stress response or reaction as the output” (Lazarus,

1999, p. 32). Sebbene si differenzi anche lo stress fisico da quello psicologico, in realtà sono concomitanti perché l'uno provoca l'altro (Di Pietro & Rampazzo, 1997). I fattori stressanti agiscono sul soggetto esercitando una pressione e quindi una reazione che coinvolge sia la dimensione fisica, sia quella psicologica, sia quella del comportamento.

In generale, lo stress è "una richiesta fatta alle capacità adattive della mente e del corpo" (Fontana, 1996, p. 420) e di per sé non è buono o cattivo, tuttavia se ne delineano due tipologie, uno positivo, benefico e stimolante, l'altro negativo, nocivo e distruttivo: "*Distress* is the destructive type, illustrated by anger and aggression, and it is said to damage health. *Eustress* is the constructive type, illustrated by emotions associated with empatic concerns for others and positive striving that would benefit the community, and it is said to be compatible with or protective of good health" (Lazarus, 1999, p. 32). Il risultato "E' una conseguenza indiretta della forza dell'evento stressante e una conseguenza diretta delle nostre capacità psicofisiche di resistenza" (Fontana, 1996, p. 420), infatti gli eventi stressanti possono essere percepiti e interpretati dagli individui come delle sfide stimolanti oppure delle pressioni disturbanti o persino minacciose e una stessa situazione può essere gestita agilmente da alcuni, mentre altri ne restano sopraffatti: "*Challenge* consists of the sensibility that, although difficulties stand in the way of gain, they can be overcome with verve, persistence, and self-confidence. Each is coped with differently, and has different psychophysiological and performance outcomes" (Lazarus, 1999, p. 33). In condizioni normali, tutti sono in grado di gestire un certo livello di stress, grazie alle capacità adattive di cui è dotato l'organismo umano, ma il processo di adattamento può fallire qualora lo stress fosse così intenso e prolungato nel tempo da generare quella che Selye (1976) ha definito la "sindrome da disturbo dell'adattabilità generale" (GAS – *General Adaptability Syndrome*), che si dispiega lungo differenti gradi di resistenza (Fontana, 1996).

Al di sopra di una soglia non quantificabile di stress, la persona che non riesce più a fronteggiarlo accusa affaticamento fisico ed emotivo, insonnia, attacchi di panico, cambiamenti improvvisi nello stile di vita, inquietudine, depressione, irritabilità, angoscia, distacco emotivo e spersonalizzazione nei rapporti interpersonali, un forte senso di frustrazione e insoddisfazione professionale e anche l'emergere di sentimenti di ostilità e di aggressività verso alcune persone. E' importante allora insegnare a riconoscere i primi segnali disfunzionali dello stress per adottare soluzioni e strategie

intese ad arginarne gli effetti nocivi, che potrebbero degenerare in alcune forme di patologia (Fontana, 1996; Majani, 1999; Maslach & Leiter, 2000). "Comunque, lo stress non è qualcosa che possa essere evitato facilmente e, soprattutto non è qualcosa che si debba necessariamente evitare. Esso può anche svolgere una funzione positiva, quando riesce a ottimizzare le prestazioni di una persona: è soltanto quando raggiunge un livello eccessivo, in termini sia di intensità che di durata, che ha effetti nocivi" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 7), siamo quotidianamente sottoposti a stress di diversa origine (fisiologica personale, familiare, affettiva-relazionale, professionale, ecc.), quindi un certo livello è persino ritenuto indispensabile e vitale per l'interazione con l'ambiente.

Per evitare l'angoscia provocata dallo stress negativo bisogna imparare a gestire e approfittare dello stress positivo: "La soluzione non è quindi la sua totale eliminazione, ma il mantenimento dell'organismo a un livello ottimale di stress" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 15). Inoltre, anche esperienze piacevoli possono caratterizzarsi come eccessivamente stressanti se provocano emozioni positive di intensità pari a quelle negative: "L'evento collegato allo stress può quindi essere sia spiacevole che piacevole: l'effetto stressante dipende dall'intensità e dalla durata dell'esperienza e dalla capacità di adattamento dell'organismo" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 15). La dinamica attivata dallo stress coinvolge inevitabilmente le emozioni: "this topic is interdependent with the field of emotion. When there is stress there are also emotions – perhaps we could call them stress emotions" e "Each emotion tells us something different about how a person has appraised what is happening in an adaptational transaction and how that person is coping with it. In effect, each emotion has a different scenario or story about an ongoing relationship with the environment" (Lazarus, 1999, p. 34).

La conoscenza delle emozioni esperite in diverse situazioni può rivelare persino i tratti della personalità, le disposizioni e il modo stesso in cui la persona si relaziona con l'ambiente e con il mondo circostante. Quando si presenta un evento, la persona effettua una valutazione cognitiva degli stimoli, confrontando l'entità delle richieste-minacce con le risorse personali disponibili per emettere la risposta adattiva. Ma se dal confronto ne scaturisce uno scarto in negativo per il soggetto, egli sperimenta un senso di impotenza (mancanza di risorse psico-fisiche e di speranza di poter cambiare le cose) che può ripresentarsi dinanzi ad altre situazioni e stimoli, poiché l'organismo è entrato in stato di allerta e si sente sopraffatto dalle difficoltà che non riesce a più fronteggiare.

Se questo stato di stress negativo persiste, può essere assunto come una strategia di *coping* (fuga dalle situazioni e rifugio nel fatalismo, più rassicurante) e sfociare nel *burnout* (Maslach & Leiter, 2000; Pascucci & Poggi, 2011).

La parola inglese *burnout* deriva da *burn out* che significa 'bruciare fuori' ma ha assunto anche il significato di 'spegnere' ed 'esaurirsi', in riferimento ad un motore, al combustibile e poi anche, in senso psicologico, ad una persona che sperimenta l'esaurimento psico-fisico e la depressione. I due termini stress e burnout con i loro significati, fattori, processi innescati ed effetti causati, sono strettamente collegati o meglio il burnout è la conseguenza nefasta dello stress negativo: "Si tratta di una forma di adattamento allo stress attraverso un cambiamento negli atteggiamenti e nei comportamenti in risposta a esperienze lavorative impegnative, frustranti e poco o per niente gratificanti" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 26).

Freudenberger (1975) per primo ha denominato burnout la sindrome che affligge le persone impegnate prevalentemente nelle professioni di aiuto e che hanno drammaticamente esaurito le proprie risorse fisiche, mentali ed emozionali. "La sindrome del burnout è caratterizzata da affaticamento fisico ed emotivo, atteggiamento distaccato e apatico nelle relazioni con altre persone, sentimento di frustrazione" (Lodolo D'Oria, 2005, p. 9), i sintomi di tipo fisico e psichico sono simili a quelli dello stress ma in forma più aggravata: stanchezza e affaticamento, esaurimento emozionale, irritabilità, disturbi del sonno, ansia, frustrazione, senso di impotenza, indifferenza e spersonalizzazione, cinismo, distanza emotiva, apatia, assenteismo al lavoro, depressione, senso di fallimento, perdita di fiducia e di speranza, aggressività (Lodolo D'Oria 2005; Maslach & Leiter 2000; Pascucci & Poggi 2011).

Il burnout non dipende da fattori personali, nel senso che non è un tratto di personalità, né una caratteristica di alcune persone, ma è un rischio insito in alcune professioni in particolare, a motivo dell'elevato e costante livello di attivazione richiesto ai lavoratori: "In pratica, il burn-out consiste in una combinazione di sintomi nocivi derivanti dallo stress professionale" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 26), ma la situazione è così grave che "è indice di una non corrispondenza tra quello che le persone sono e quello che debbono fare. Esprime un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone; esprime cioè, una corrosione dell'animo umano. E' una malattia che si diffonde nel tempo con costanza e gradualità,

risucchiando le persone in una spirale discendente dalla quale è difficile riprendersi" (Maslach & Leiter, 2000, p. 23).

Molte ricerche hanno ormai appurato che sebbene questo malessere colpisca un singolo individuo su tanti, dipende soprattutto dal contesto sociale e lavorativo nel quale opera, di cui diventa un chiaro segnale o sintomo di disfunzionalità delle condizioni di lavoro. Ecco perché entrambi i problemi sono piuttosto diffusi tra gli insegnanti, anche se non se ne conosce la reale portata in termini quantitativi di propagazione, perché i diretti interessati spesso non sono consapevoli di esserne affetti oppure tendono a nascondere il disagio vissuto, per timore e vergona. Spesso neppure la comunità scolastica se ne rende conto e poi non è semplice attivare la procedura per la loro diagnosi, né tantomeno intervenire per risolvere la situazione. Purtroppo, non sono una prerogativa esclusiva della professione docente, poiché le condizioni di lavoro generali odierne risultano essere molto stressanti, ma l'interesse per lo studio di quei casi individuati all'interno della categoria è sicuramente alto, a motivo degli effetti che si riverberano sui giovani utenti e sulla comunità scolastica globale: "Anche se non esistono dati statistici sull'incidenza dello stress tra gli insegnanti, vi sono alcuni aspetti del nostro sistema scolastico che rendono quella dell'insegnante una professione particolarmente a rischio di stress […] Tuttavia la nostra esperienza ci porta a ipotizzare che una percentuale superiore al 50% delle visite e consulenze mediche sia collegata a problemi di stress" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 7).

Gli insegnanti, in ragione del tipo di ruolo e di prestazioni richieste, sono particolarmente soggetti al rischio di burnout soprattutto perché per aiutare dei minori devono dapprima stabilire con essi una relazione interpersonale con finalità educative (Blandino & Granieri, 2002; Pascucci & Poggi, 2011; Rossati & Magro, 2000). La relazione educatore-educando, docente-discente è quotidiana, si prolunga negli anni, è del tipo 'uno a molti' e coinvolge anche a soggetti affetti da gravi problemi di origine diversa (personale, familiare, psicologica, fisica, ecc.), cosicché "La professione dell'insegnante richiede un ingente investimento personale nelle relazioni con gli altri e, di solito, si riscontra una maggiore incidenza di disturbi stresscorrelati nelle professioni che implicano una forte responsabilità per il benessere degli altri. In generale, quella dell'insegnante è una professione di aiuto dove ci sono troppe persone da aiutare e risorse troppo scarse" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 13).

Il Prof. Lodolo D'Oria afferma che "Di fatto chi educa e insegna spende, nel bene o nel male, un mare di energie e di conseguenza, a seconda delle risorse personali e delle capacità di gestirle, ciascuno può andare dapprima incontro a situazioni di *stress*, ed in seguito, passando attraverso il *burnout*, scivolare nella psicopatologia" (2005, p. 19) e purtroppo è stato constatato che "soltanto una percentuale relativamente bassa di insegnanti non è colpita da stress" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 11). Il Prof. Bollea convalida questa constatazione dicendo che "fa pensare molto sulla lotta impari che milioni di persone affrontano per adempiere al loro compito educativo […] Ecco dunque nascere un clima patogenetico nella categoria professionale di 900.000 insegnanti che ogni giorno salgono in cattedra" (citato in Lodolo D'Oria, 2005, p. 17) e concludendo semplicemente che "insegnare logora" (citato in Lodolo D'Oria 2005, p. 18).

Gli insegnanti, in quanto e al pari dei professionisti, normalmente sviluppano delle forme di adattamento oppure disadattamento al ruolo e a seconda degli esiti di questi processi si collocano in uno dei tre strati di una piramide immaginaria, che rappresenta metaforicamente le loro diverse condizioni di salute mentale (Lodolo D'Oria, 2005). Alla sua base si posizionano i docenti classificabili in 'buona salute' e che esperiscono un apprezzabile livello di soddisfazione professionale. Ma invece di dare per scontato che tale condizione resterà invariata nel tempo, è proprio da questo livello di benessere che dovrebbe iniziare la prevenzione: "Formare gli insegnanti in modo completo senza tralasciare di metterli in guardia sugli 'effetti collaterali' della loro professione" (Lodolo D'Oria, 2005, p. 147). La formazione infatti dovrebbe contemplare anche gli aspetti pratici del lavoro quotidiano e le strategie di *coping* più efficaci per gestire al meglio le situazioni, comprese le più difficili e complesse, con il giusto dispendio di energie psico-fisiche, imparando a non esaurirle completamente, a monitorare e auto-valutare le proprie condizioni prima di arrivare ai livelli di allerta (Lodolo D'Oria, 2005), "Per ottimizzare il vostro rendimento come insegnanti, è fondamentale essere consapevoli che lo stress può sia aiutarvi a rendere meglio, sia influenzare negativamente le vostre prestazioni. E' quindi cruciale essere a conoscenza di alcune delle principali tecniche per gestire lo stress, ma anche dei suoi sintomi più comuni" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 14).

Nella fascia intermedia della piramide convergono coloro che vivono in uno stato di equilibrio psichico precario, derivato dal consistente dispendio di energie impiegate nelle attività lavorative quotidiane, che non riescono a recuperare. E' questa la fase in cui il soggetto sperimenta il burnout e in cui l'istituzione scolastica dovrebbe attivare forme di *social support*, mediante interventi specifici di ascolto psicologico, informazione, condivisione e *counselling*, per andare incontro all'insegnante in difficoltà, che invece tende a nascondersi e isolarsi, per la paura e la vergogna di mostrare il proprio disagio e incapacità di svolgere il ruolo. L'intervento di aiuto tempestivo può evitare la deriva nella psicopatologia, che invece hanno contratto i soggetti confluiti nel vertice della piramide: "hanno ormai smarrito il senno senza che alcuno lo riconosca, se ne occupi e quel che è peggio, si preoccupi delle possibili conseguenze" (Lodolo D'Oria, 2005, pp. 19-20). A questo punto l'istituzione scolastica non può che rivolgersi al mondo medico-scientifico, che attiva una procedura per prendere in carico il docente interessato, affinché non rechi danno a coloro con i quali interagisce. L'obiettivo finale di questo intervento non è quello dell'allontanamento definitivo, bensì quello del reinserimento lavorativo e sociale, dopo un congruo periodo di cure (Lodolo D'Oria, 2005).

Le numerose ricerche empiriche condotte, anche a livello internazionale, per rilevare il grado di diffusione tra i docenti dello stress e del burnout, hanno tradotto i risultati in numeri che destano preoccupazione (Bermejo-Toro & Prieto-Ursùa, 2014; Bitsadze & Japaridze, 2014; Yildirim, 2015; Kugiejko, 2015, Lodolo D'Oria, Pocaterra e Pozzi, 2003). Ormai gli insegnanti sono consapevoli di svolgere una professione che esige elevati standard di competenze in molti campi, che si svolge a contatto con un'utenza spesso portatrice di problematiche anche difficili da gestire, che gli ambienti di lavoro e la loro organizzazione sono complessi, privi di stimoli e inadeguati e che la stessa professione è usurante (Fontana, 1996; Pascucci & Poggi, 2011; Rossati & Magro, 2000).

Ma, oltre ai fattori esogeni dello stress, che dipendono dai contesti e dalle situazioni, ve ne sono altri di natura endogena, che dipendono invece dalla persona e dalle sue caratteristiche individuali. Alcune ricerche hanno evidenziato le caratteristiche individuali che incidono sul rischio del burnout: l'età anagrafica, gli anni di lavoro svolti, la personalità e le credenze relative all'apprendimento (Gatti e Confalonieri,

2014). E' stato riscontrato che alcuni docenti giovani di età anagrafica e a pochi anni dall'ingresso nella professione, già manifestano i sintomi dello stress professionale (OECD, 2005; Richardson, Karabenick & Watt, 2014), hanno scarsa capacità di gestione delle difficoltà e delle proprie emozioni negative, percepiscono un sovraccarico di lavoro e responsabilità a fronte della loro limitata competenza, non ricevono supporto da parte dell'istituzione e della comunità scolastica. E' stato altresì rilevato che sono soprattutto i docenti più anziani di età e di anni di servizio ad accusare i livelli più alti di insoddisfazione e stress, esaurimento emotivo e depersonalizzazione (Gatti e Confalonieri, 2014; Richardson, Karabenick & Watt, 2014). Alcune caratteristiche di personalità invece favoriscono la gestione del potenziale emotivo individuale, una condizione di benessere nell'ambiente di lavoro, la ricerca dell'aiuto e del supporto dei colleghi per affrontare meglio le situazioni stressanti (Gatti e Confalonieri, 2014; Yilmaz, Altinkurt, Guner & Sen, 2015).

Dall'interazione che l'insegnante instaura con l'ambiente e dal modo in cui reagisce e si adatta agli stimoli da esso provenienti, cioè alle richieste (i compiti e le attività quotidiane) e alle minacce (le azioni altrui potenzialmente nocive), scaturisce la risposta adattiva funzionale o quella disfunzionale.

Secondo il Modello dello Stress dell'Insegnante (Di Pietro & Rampazzo, 1997) i molti fattori che incidono sulla condizione di benessere o disagio professionale risalgono a 4 macro categorie:

1. ambiente esterno
2. caratteristiche dell'insegnante
3. reazioni allo stress
4. salute/malattia

Nella prima categoria rientrano i fattori legati alla vita quotidiana extrascolastica del docente (situazione familiare, stato di salute, condizione socio-culturale ed economica, ecc.); i messaggi provenienti dai mass media (critiche, svalutazioni, denigrazioni verso la professione) e dall'ambiente sociale circostante; i fattori istituzionali che provocano cambiamenti (riforme scolastiche), ma anche insicurezza e ambiguità; i fattori organizzativi come il clima di lavoro, la qualità delle relazioni interpersonali con i colleghi e il Dirigente, la leadership esercitata e il grado di coinvolgimento nei processi decisionali della scuola, il tempo di lavoro a disposizione per raggiungere gli obiettivi

educativi e didattici, le condizioni delle classi e i carichi di lavoro in generale; alcune caratteristiche della classe hanno un impatto diretto sullo stress del docente: il numero eccessivo di alunni e la loro mancanza di motivazione all'apprendimento, i comportamenti inadeguati, l'eccessiva eterogeneità culturale e delle capacità personali (Di Pietro & Rampazzo, 1997).

Nella categoria delle caratteristiche personali, sulle quali è anche possibile intervenire per rinforzare le abilità di *coping,* rientrano:

- gli atteggiamenti nei confronti della classe, dei colleghi, dell'organizzazione scolastica, dei cambiamenti;
- le strategie consapevoli o inconsapevoli adottate per gestire le continue richieste esterne e il livello di controllo dello stress personale;
- lo stile di vita personale extrascolastico (vita affettiva e familiare, gestione del tempo libero, cura della salute, pratica di attività ricreative e sportive, tipo di alimentazione, ecc.);
- il tipo di personalità. I cardiologi americani, Friedman e Rosenman (1974) hanno delineato due tipologie di personalità: quella di tipo A, ambiziosa, creativa, intraprendente, competitiva, aggressiva, immersa compulsivamente nelle attività lavorative e per le quali spesso trascura la vita privata, in corsa contro il tempo perché oberata di superlavoro; quella di tipo B, tranquilla e rilassata, agisce con calma e senza pressione o urgenza, evita i conflitti e le reazioni di ostilità ed aggressività.

La società odierna e il mercato del lavoro prediligono i tipi A perché "la produttività e la motivazione delle persone competitive e motivate al raggiungimento di risultati concreti è certamente un'importante risorsa per molte organizzazioni. Tuttavia, si rischia di pagare un caro prezzo per raggiungere il successo in questo modo: vi è infatti una forte correlazione tra la personalità di tipo A e la prevalenza delle malattie alle coronarie" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 20). Se è difficile modificare i fattori ambientali esterni, è invece utile e necessario prendere consapevolezza di quello che il singolo docente e la comunità scolastica può fare: "quando il cambiamento inizia all'interno delle persone, è molto più facile modificare le condizioni di insegnamento e la politica scolastica" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, 21).

Nella categoria delle reazioni allo stress, ci sono tre livelli: fisiologico, psicologico e comportamentale. I primi due livelli determinano le condotte comportamentali adottate o per fronteggiare (funzionali, adattive) o per evitare (disfunzionali, disadattive) le situazioni: "I comportamenti adattivi ed efficaci neutralizzano, modificano o eliminano le richieste o le minacce, riducendo così lo stress, mentre i comportamenti disadattivi prolungano e spesso intensificano lo stress. A lungo termine, la reazione fisiologica e psicologica tipicamente adottata dall'insegnante determina il suo stato di salute fisico e psichico, inclusi nei casi estremi il burn-out e l'esaurimento fisico e emozionale" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 21). Le reazioni fisiologiche derivano dall'attivazione del sistema nervoso simpatico, responsabile delle azioni di attacco o fuga, e delle ghiandole endocrine, soprattutto quelle surrenali, che attivano il sistema nervoso centrale fornendo l'energia necessaria per l'azione. Come abbiamo già visto, studiando le attivazioni fisiologiche implicate nei processi motivazionali ed emozionali, anche in questi processi sono coinvolti molti organi, sistemi e la produzione di ormoni (adrenalina, corticosurrenali, ecc.). In condizioni normali, dopo aver attivato i sistemi e avviato i processi psico-fisiologici e comportamentali, l'organismo è in grado di recuperare l'equilibrio temporaneamente perduto. Se invece è stato sottoposto a stress negativo ed è entrato in uno stato di allerta continua, non riesce più ad eliminare le sostanze chimiche prodotte che continuano a circolare al suo interno, consumando energia e conducendo all'esaurimento fisico: "E' durante questa fase che si è maggiormente vulnerabili alle malattie fisiche e psichiche stresscorrelate […] la prolungata attivazione del sistema senza che questo riesca a ripristinarsi provoca danni consistenti" (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 24).

Le reazioni psicologiche fanno riferimento soprattutto alle emozioni generate dagli stressors: ansia, panico, rabbia, collera, depressione e sentimenti di apatia, alienazione, mancanza di controllo, esaurimento emozionale, mancanza di fiducia in se stessi, sensi di colpa e malinconia. Questi stati emotivi causano anche disturbi cognitivi, quali la perdita di concentrazione, la dimenticanza di dettagli importanti, la confusione mentale, l'indecisione, l'incapacità di risolvere problemi, pensieri disfunzionali (enfatizzazzione negativa delle situazioni, valutazioni irrazionali, ecc.) che alimentano il livello e l'intensità delle emozioni negative. Questo stato negativo complessivo si riflette anche nelle relazioni educative, perché fa sviluppare atteggiamenti critici e cinici nei confronti

degli alunni, dei loro genitori e dei colleghi. “Le ricerche hanno dimostrato che esiste una correlazione positiva tra le condizioni emotive dell’insegnante e i comportamenti degli alunni” (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 25) e ad uno stato emotivo negativo dell’insegnante corrispondono comportamenti più turbolenti e scarso rendimento scolastico da parte degli alunni (Di Pietro & Rampazzo, 1997). Poiché le reazioni fisiologiche e psicologiche concorrono a determinare le reazioni comportamentali, gli insegnanti sopraffatti dall’ansia e dall’agitazione emotiva dispiegano un calo nel rendimento professionale generale. In particolare, subiscono un drastico abbassamento della qualità del rapporto verbale ed emotivo con gli alunni, adottando uno stile autoritario e direttivo. Ne consegue il fallimento nella gestione della classe, che va ad aggiungersi alle voci di bilancio negativo già delineato, aggravandolo. In un tale momento di debolezza aumenta la propensione all’uso e abuso di sostanze alcoliche, psicofarmaci e cibo, per compensare e non percepire il disagio, ad assentarsi di frequente o arrivare spesso in ritardo al lavoro (Di Pietro & Rampazzo, 1997).

Nella quotidiana sfida della gestione della classe, l’insegnante è contemporaneamente e costantemente chiamato a gestire le proprie emozioni e reazioni, ad esercitare la propria capacità di autocontrollo e di saper mantenere un comportamento professionale, anche e soprattutto nelle situazioni più complesse e difficili. In questo arduo compito, perché tale si rivela quando è da svolgere in un contesto di continue sollecitazioni e pressioni, il singolo docente non ha nessun tipo di sostegno o supporto e ogni decisione che prende, riguardo a sé o ai suoi studenti, ricade sulla sua esclusiva responsabilità: “Sembrerà strano, ma per molti aspetti insegnare è una professione piuttosto solitaria, con ciascun insegnante chiuso in una stanza con i suoi problemi, una lezione dopo l’altra. Il mutuo supporto e l’incoraggiamento di persone che svolgono la stessa professione e che sono quindi in grado di comprendere le difficoltà reciproche può essere di grande aiuto per adattarsi allo stress” (Fontana, 1996, p. 422). Anche i consigli da parte di esperti, psicologi o altre figure di supporto, potrebbero aiutare ad uscire dalla solitudine, dal senso di abbandono e a rinforzare le capacità di difesa personali, perché: “in un ambiente a molte variabili come quello dell’insegnante, basta una generica tendenza all’ansia per essere molto più vulnerabili” (Fontana, 1996, p. 422). Alcuni tratti di personalità incidono sulla qualità del benessere e sulle reazioni allo stress nella scuola, come ad esempio l’introversione o

l'estroversione, il nevroticismo, il perfezionismo, la suscettibilità, l'amore per i bambini, la dedizione al lavoro, ecc., quindi, un compito importante per il singolo docente è anche quello di conoscere se stesso abbastanza da essere consapevole e valutare realisticamente le situazioni e le personali reazioni (Fontana, 1996). Ma, bisogna ricordare che la variabilità individuale dipende anche dall'interazione tra individuo e ambiente: "psychological stress is neither solely in the environment itself or just the result of personality characteristics, but depends on a particular kind of person-environment relationship" (Lazarus, 1999, p. 28).

3.6 Riflessioni

Questo studio sulle teorie psicologiche ha permesso di constatare che sebbene la motivazione sia un processo complesso, è ormai abbastanza conosciuto e sono note pure le possibili strategie capaci di modificarla in modo pertinente ed efficace. Le istituzioni scolastiche dovrebbero prendere seriamente in considerazione la necessità di pensare degli interventi di formazione in via preventiva, che vadano a toccare entrambi i livelli, quello personale del soggetto e quello dell'ambiente di lavoro, per aiutare concretamente gli insegnanti a conoscere le problematiche implicate nella professione e le modalità più efficaci per fronteggiarle, mediante le strategie di *coping*. Oggi esistono molti strumenti e possibilità di formazione in questo senso, tuttavia molti insegnanti non ne sono a conoscenza o non possono usufruirne, o forse non sono interessati, perché non consapevoli dei rischi che si corrono nel trascurare questa dimensione.

La riflessione psicologica sinora delineata costituisce, assieme a quelle pedagogica e sociologica precedenti, il quadro teorico complessivo di riferimento che ha permesso una conoscenza scientifica dell'oggetto di indagine e una lettura e interpretazione delle opinioni degli insegnanti sulla loro motivazione professionale e sulle strategie da loro proposte per incentivarla, che verrà illustrata nella seconda parte di questa tesi, nel Capitolo 5.

Parte II – La ricerca empirica

Capitolo 4
Il progetto di ricerca

4.1 Il problema evidenziato e gli obiettivi

Numerosi studi, a livello nazionale e internazionale, sulla motivazione degli insegnanti, hanno messo in luce la forte correlazione tra il loro livello di motivazione e la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, la soddisfazione professionale, la durata del rapporto di lavoro e la capacità attrattiva della professione nei confronti delle nuove generazioni (OECD, 2005; Scheerens, 2013; Thoonen, et *al,* 2011). Per risolvere questo problema, le istituzioni Europee hanno studiato delle possibili azioni da intraprendere, a vari livelli e invitano i Paesi a concretizzarle, per creare le condizioni più favorevoli all'interno dei sistemi scolastici affinché i docenti possano espletare le loro funzioni più importanti attinenti ai processi formativi, con elevati livelli di preparazione culturale, competenze pedagogico-didattiche e motivazione professionale (OECD, 2005; MIUR, 2014). In linea con questo invito, la presente ricerca si è focalizzata sullo studio delle opinioni degli insegnanti sulla loro motivazione professionale e sulle loro proposte per incentivarla. Pertanto, gli obiettivi stabiliti sono:

OBIETTIVO 1	Indagare le opinioni degli insegnanti in servizio sulla motivazione professionale.

Rilevare le opinioni, le percezioni e i vissuti degli insegnanti, relativi all'ambito di esperienza professionale quotidiana, cogliere i significati che essi attribuiscono al concetto di motivazione, così come la intendono e come asseriscono di viverla, per comprendere anche il contesto in cui lavorano e le motivazioni delle loro decisioni e comportamenti adottati.

OBIETTIVO 2	Conoscere le principali cause di motivazione e demotivazione professionale degli insegnanti.

Si intende indagare anche ciò che gli insegnanti ritengono essere le cause che influiscono sulla motivazione, sia in senso positivo di un incremento percepito, sia in senso negativo di un calo esperito.

OBIETTIVO 3	Raccogliere le proposte e i suggerimenti per incentivare la motivazione professionale degli insegnanti.

Finalità di questa ricerca è quello di contribuire ad un possibile miglioramento della condizione lavorativa degli insegnanti attraverso i loro suggerimenti di quegli interventi che ritengono possano concretamente incentivare la motivazione professionale in servizio.

4.2 Le ragioni della scelta metodologica qualitativa

La metodologia adottata per questa ricerca empirica è quella dell'approccio qualitativo, che afferisce al paradigma interpretativo. Guardando alla letteratura di riferimento sulla metodologia della ricerca in educazione, è stato possibile comprendere la struttura teorica portante, i principi e i concetti fondamentali, le finalità e le modalità di produzione della conoscenza di questo paradigma e di questo approccio. Per indagare le opinioni, le idee e i significati che una determinata categoria di soggetti, considerati sia nella loro unicità individuale e sia nell'interazione che stabiliscono con altri soggetti simili e coinvolti nell'ambito di uno stesso contesto di riferimento, attribuiscono ad un oggetto indagato, è opportuno delineare uno spazio di libera espressione del loro pensiero. E il metodo del 'comprendere' il punto di vista dell'altro, con i suoi strumenti di indagine specifici, permette di raccogliere proprio questo tipo di dati. Una tale comprensione richiede la capacità di 'mettersi nei panni dell'altro' per pensare e sentire come egli pensa e poter cogliere il suo vissuto esperienziale, quanto più possibile in modo aderente alla sua prospettiva (Corbetta, 1999; Silverman, 2002).

Nei paragrafi successivi si percorre un breve *excursus* storico relativo ai due principali paradigmi della ricerca scientifica e all'acceso dibattito di cui entrambi sono

stati protagonisti, grazie al quale sono stati messi in luce i rispettivi aspetti positivi, tanto che è possibile utilizzarli nell'ambito di una medesima ricerca. La scelta dipende dalle prospettive adottate dal ricercatore e dagli obiettivi che persegue.

4.2.1 I paradigmi della ricerca scientifica

Dalla fine del XIX secolo si diffonde, tra le varie scienze dell'educazione e sociali, l'utilizzo della metodologia di tipo sperimentale tipica delle scienze naturali, che viene adottata anche dalla psicologia, dalla sociologia e dalla pedagogia. Le procedure sperimentali standardizzate erano riconosciute, all'interno della comunità scientifica, come le uniche in grado di conferire oggettività ai dati e ai risultati di una ricerca. Ogni singolo passaggio della procedura sperimentale veniva pianificato secondo una sequenza logica e descritto dettagliatamente, in modo da essere rilevabile e controllabile oggettivamente, ripetibile e criticabile a posteriori anche da parte di altri sperimentatori e ricercatori, per testarne la validità e attendibilità sia delle procedure, sia dei risultati ed accogliere come fondata la conoscenza acquisita. Una ricerca scientifica doveva avere le caratteristiche di: essere pubblica, controllabile e ripetibile. Ma, oltre all'impianto metodologico, la pertinenza riguardava anche il quadro teorico di riferimento per i presupposti concettuali dell'indagine e delle sue ipotesi, da verificare mediante la corroborazione o falsificazione dei risultati.

Kuhn T.S, nel suo *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), (citato in Corbetta, 1999, p. 18) definisce 'paradigma' una prospettiva teorica che orienta la scienza, che è stata generata dalle precedenti acquisizioni rinvenute in uno specifico ambito di ricerca e che indirizza la stessa ricerca nell'individuazione dei fatti rilevanti da studiare, nella formulazione delle ipotesi da avanzare per la spiegazione del fenomeno indagato e nella scelta delle tecniche e degli strumenti da adottare per la rilevazione empirica. Con questo significato dato da Kuhn, si individuano i due paradigmi principali che storicamente hanno guidato la ricerca nell'ambito delle scienze, anche dell'educazione e sociali: il positivismo e l'interpretativismo. Le differenze tra i due paradigmi, che riguardano il modo di concepire la realtà, le possibilità e le modalità di conoscerla, sono sostanziali e per questo hanno alimentato un lungo e acceso dibattito, iniziato nel Novecento e mai concluso definitivamente, che ha portato i reciproci sostenitori su posizioni che vanno da quelle più estreme e opposte

a quelle più moderate e complementari (Mazzara, 2002; Silverman, 2011; Trinchero, 2004).

4.2.1.1 Il paradigma positivista

Secondo il paradigma di derivazione positivista, il mondo o la realtà possiede caratteristiche oggettive proprie, definite ed è governata da leggi certe, stabili e generalizzabili. E' possibile conoscere la realtà e le sue leggi utilizzando quel rigoroso metodo sperimentale di indagine che per antonomasia appartiene alle scienze naturali e che prevede specifiche procedure standardizzate di approccio ai fatti, di raccolta e analisi dei dati, di verifica empirica delle ipotesi e pubblicità dei risultati. Questo metodo vanta infatti solidi fondamenti empirici perché utilizza il linguaggio importato dall'ambito matematico-statistico, che permette la quantificazione delle variabili in gioco e la generalizzazione dei risultati. Il metodo di indagine positivista viene definito perciò 'quantitativo' perché, attraverso l'uso di specifici strumenti di indagini, mira a rilevare i fattori ritenuti importanti in una data realtà per poi trasformarli in variabili e descriverli attraverso parametri statistici, individuare le possibili relazioni significative tra loro e spiegarne i cambiamenti e le leggi che li governano (approccio nomotetico).

Il ricercatore, che è come un mediatore tra la realtà indagata e la conoscenza che di essa se ne può ricavare, deve approcciare al campo di indagine in un modo distaccato, ritenuto più oggettivo, per non condizionare con i suoi preconcetti e pregiudizi, ipotesi e interpretazioni soggettive precostituite, la raccolta dei dati, la loro analisi e interpretazione. Tuttavia, nel XX secolo, dall'interno di questo paradigma se ne diramano due che si definiscono l'uno Neopositivista e l'altro Post-Positivista ed approdano ad affermazioni più mitigate circa la certezza dei risultati, nel senso che non ritengono possibile ricavare leggi generali in senso deterministico quanto piuttosto in senso probabilistico (Corbetta, 1999; Lucisano & Salerni, 2012).

4.2.1.2 Il paradigma interpretativo

Su opposta posizione si trova invece il paradigma interpretativo, secondo il quale la realtà non esiste oggettivamente al di fuori dei soggetti che la costruiscono attraverso i loro vissuti, le loro esperienze e interpretazioni, i concetti e i significati che vi attribuiscono. Di conseguenza, la conoscenza può avvenire soltanto tramite un processo

di ‘comprensione’ e interpretazione da parte del ricercatore, che deve immergersi nella realtà dei soggetti indagati e instaurare un rapporto caratterizzato dal coinvolgimento personale nel tentativo di ‘mettersi al posto’ del suo interlocutore, per capirne il modo di pensare e agire. I presupposti concettuali fondamentali di questo paradigma hanno lontane radici storico-filosofiche ascritte a:

- lo storicismo tedesco di Dilthey W. (1833-1911) di fine XIX secolo, che contemplava la separazione tra le scienze dello spirito o umane e quelle della natura;
- la distinzione tra scienze nomotetiche e scienze idiografiche, operata da Windelband W. (1848-1915), secondo cui le prime sono finalizzate a individuare leggi generali mentre le seconde a cogliere fenomeni individuali, unici e irripetibili;
- la ‘sociologia comprendente’ (*Verstehen*) di Weber M. (1864-1920), del XX secolo, che propugnava la necessità di comprendere l’esperienza soggettiva (*Erlebnis*) individuale per conoscere la realtà, attirando però l’attenzione sul rischio di una deriva nell’eccessivo soggettivismo, individualismo e psicologismo, che potevano inficiare l’oggettività della ricerca scientifica, la quale necessita comunque di una qualche forma di generalizzazione dei risultati (Corbetta, 1999; Spadolini, 2007).

Dunque, orientamento verso l’individualità e metodo del comprendere le motivazioni razionali e intenzionali dell’agire umano, sono le caratteristiche di questo modo alternativo di approcciare alla realtà. Per Weber comprendere significava raccogliere quante più informazioni possibili e da più fonti, per ricostruire fatti sulla condizione dell’osservato e intrecciarli tra loro. Studiando le rilevazioni empiriche delle varie forme dell’agire sociale, egli riscontrava delle ripetizioni di comportamenti ricorrenti e uniformi, che sottoposte ad un processo di elaborazione e catalogazione, hanno dato origine al concetto astratto di ‘tipo ideale’. Questo concetto di tipo ideale fungeva da modello teorico per aiutare il ricercatore a conoscere e interpretare la realtà, che è molto più complessa, contraddittoria e disordinata. Ma queste interpretazioni non erano intese come leggi deterministiche quanto piuttosto degli ‘enunciati di possibilità’ e il ricercatore doveva allora determinare la maggiore o minore distanza di ogni singolo caso che studiava da quel quadro ideale. Dagli anni ’60, in America questa

impostazione weberiana è stata revisionata e dal suo interno si sono diramati altri filoni di ricerca che valorizzano l'individuo, la soggettività, l'unicità e irripetibilità dei fatti (interazionismo simbolico, ermeneutica, sociologia fenomenologica, etnometodologia). Se si ritiene, infatti, che sia il soggetto ad interpretare la realtà in cui vive, attribuendovi senso e dando significati alle sue esperienze, allora la realtà stessa è creata dalle interpretazioni soggettive e il ricercatore può rilevarla mediante specifiche tecniche di indagine dette 'qualitative'. Questa idea si è sviluppata secondo due direzioni interpretative principali: una definita *hard* secondo cui la realtà non è oggettiva e non esiste all'esterno dei soggetti che la costruiscono tramite le loro interpretazioni ed interazioni; l'altra definita *soft*, perché asserisce che la realtà è sì costruita dalle interpretazioni degli individui in interazione, ma queste interazioni si manifestano in comportamenti ripetuti che, con il tempo, costituiscono a loro volta delle strutture che influiscono sul comportamento individuale, in una sorta di processo circolare (Mazzara, 2002; Silverman, 2011; Trinchero, 2004).

4.2.1.3 Il dibattito

Per lungo tempo il paradigma interpretativo e l'approccio qualitativo sono stati duramente criticati dai sostenitori dell'opposto paradigma positivista e relativo approccio quantitativo, con l'accusa di mancanza di attendibilità e validità delle ricerche e dei loro risultati, per l'assenza di procedure rigorosamente standardizzate e per la presenza di un eccessivo soggettivismo e fluidità dei dati, dalle cui interpretazioni era ritenuto impossibile trarre delle generalizzazioni. Dal canto loro, i fautori dell'approccio qualitativo restituivano le critiche attribuendo all'approccio quantitativo un'eccessiva enfasi posta sui dati empirici, in nome di una pretesa descrizione oggettiva della realtà che invece, a loro avviso, penalizzava la ricchezza dei significati scaturiti dai contesti situazionali e interazionali tipici dell'ambito sociale e umano (Corbetta, 1999; Ricolfi, 2001; Silverman, 2011).

Dalla fine degli anni '60 l'approccio qualitativo ha iniziato a conquistare credito e spazio sempre più ampi, grazie agli studi empirici dei due ricercatori Glaser & Strauss e in particolare alla loro opera del 1967: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. (Glaser & Strauss, 2009), tramite la quale hanno dimostrato che anche un approccio qualitativo caratterizzato da rigorose e sistematiche procedure

metodologiche, consente di ottenere risultati validi e importanti dal punto di vista della conoscenza di un determinato problema o settore di indagine. La *Grounded Theory* da loro creata è una metodologia di indagine che conduce alla generazione di una teoria formale o sostantiva a partire dai dati (*grounded* = radicata, fondata sui dati). I dati, infatti, vengono sottoposti ad un processo di analisi rigoroso e suddiviso in diverse fasi, tra loro concatenate e progressive, definite codifica aperta, codifica assiale o focalizzata e codifica selettiva. Questa teoria formale generata dai dati non è una convalida di ipotesi di ricerca o di teorie assunte a priori deduttivamente, bensì una teoria scaturita induttivamente dall'analisi e interpretazione dei dati, grazie al lavoro metodologico e intuitivo del ricercatore (Glaser & Strauss, 2009; Mazzara, 2002; Tarozzi, 2013).

I sostenitori della ricerca qualitativa ritengono che la conoscenza dei fatti vada oltre la mera descrizione propugnata dai metodi quantitativi, perché è necessario anche costruire dei sistemi interpretativi efficaci che spieghino ciò che si è compreso del fenomeno indagato. Questo non esime dall'applicare delle procedure metodologiche sistematiche e rigorose, che conferiscano attendibilità alla ricerca e ai suoi risultati. Il dibattito sostanzialmente riguardava la consistenza della realtà, considerata oggettiva o soggettiva e le possibilità per le varie scienze di poterla conoscere, per questo è caratterizzato da termini che identificano queste due principali direttrici teorico-metodologiche come: il *realismo* che utilizza i metodi quantitativi e l'*antirealismo* che utilizza i metodi qualitativi. Entrambi i paradigmi contemplano al loro interno vari esponenti autorevoli, di cui alcuni posizionati nelle zone concettuali di frontiera più radicali dell'estremismo (realismo oggettivista radicale e antirealismo soggettivista radicale), altri invece, collocati nello spazio intermedio del dialogo e della complementarietà tra gli approcci. Dopo un lungo e acceso dibattito tra ricercatori sostenitori dell'uno e dell'altro approccio, si sono configurate tre diverse linee di tendenza generali:

1) i due approcci sono considerati opposti e incompatibili;
2) l'approccio qualitativo è ritenuto utile in una fase iniziale, esplorativa, dell'indagine;
3) entrambi i metodi, con le loro specificità, hanno pari dignità e la loro utilità dipende dagli obiettivi della ricerca.

Quest'ultima posizione è quella che meglio apprezza le potenzialità di entrambi i paradigmi e che ritiene ambedue le specifiche metodologie di indagine come possibilità di conoscere la realtà da prospettive differenti, ma comunque scientificamente fondate. Di fatto, esiste uno stretto legame tra l'impianto teorico e quello metodologico da cui derivano anche la concezione della natura del processo di conoscenza, il rapporto tra soggetto e oggetto di studio, il ruolo delle dinamiche sociali e culturali nella definizione degli obiettivi e delle procedure di ricerca, l'idea stessa di scienza. Il ricercatore deve ponderare quale dei due paradigmi e approcci meglio risponde alle esigenze della sua ricerca, in termini di ipotesi o domande e obiettivi della ricerca, nonché in base alle personali opinioni circa la natura della conoscenza e le conoscenze pregresse (Corbetta, 1999; Silverman, 2011).

4.3 Il campione

Per realizzare una ricerca empirica è necessario individuare i soggetti da sottoporre ad indagine e per questo si ricorre ad un processo di selezione definito 'disegno del campione' o campionamento. E' una fase fondamentale e delicata, perché in base a come viene definito il campione dipende la qualità della ricerca empirica, dei dati e la validità dei suoi risultati (Lucisano & Salerni, 2012; Zammuner, 1998). La procedura di campionamento inizia con l'individuazione della popolazione bersaglio o universo di riferimento (*target population*) e poi prosegue con la selezione di una parte di essa, per studiarla e "trarne fuori informazioni sul tutto" (Corbetta, 1999, p. 313). In termini tecnici, la popolazione è l'insieme N (ampiezza della popolazione) delle unità di analisi (o statistiche) che possiedono quelle caratteristiche oggetto di interesse dell'indagine, invece il campionamento è il procedimento attraverso il quale si estrae un numero ridotto di casi *n* (ampiezza del campione) dall'insieme più grande di unità N, scelti con criteri statisticamente definiti, allo scopo di rappresentare proprio la popolazione di riferimento e generalizzare i risultati ottenuti (Corbetta, 1999; Zammuner, 1998).

Il vero oggetto di studio è sempre la popolazione, di cui si vuole conoscere le caratteristiche o variabili, definite in *parametri* e le leggi che le governano (valori assunti dalle variabili, loro distribuzione e relazioni). Solo l'indagine eseguita sulla popolazione totale può fornire il valore esatto del parametro studiato (media,

proporzione, correlazione, ecc.), mentre l'indagine campionaria ne fornisce la *stima* o valore approssimato. Il campione probabilistico e statistico, detto casuale, è considerato rappresentativo della popolazione se vengono rispettate pedissequamente le regole di selezione (leggi matematiche della probabilità), tuttavia non è sempre facile ottenere un campione realmente statistico e a volte non è neppure necessario, perciò ne esistono diverse tipologie e modalità di selezione (campionamento sistematico, campionamento casuale stratificato, a stadi, a grappoli, per aree, campionamento non probabilistico per quote, a scelta ragionata, a valanga, di convenienza, eccetera). Ciascuna di esse è definita da precise regole e criteri, la cui scelta dipende dagli obiettivi dell'indagine e dalle reali risorse di tempo e materiali disponibili al ricercatore (Corbetta, 1999; Zammuner, 1998).

In base agli obiettivi stabiliti per la presente ricerca e considerando le risorse realmente disponibili per attuare l'indagine empirica, era necessario selezionare degli Istituti scolastici nei quali individuare i docenti e i Dirigenti da intervistare. Pertanto, è stato selezionato un campione non probabilistico e a scelta ragionata, detto anche 'di comodo', di istituti scolastici statali di ogni ordine e grado, in base alla loro ubicazione nelle diverse zone di Roma. Questo tipo di campionamento prevede la possibilità di scegliere i casi in base ad alcune caratteristiche possedute e che tutto il processo di selezione segua considerazioni razionali e non casuali. Tuttavia, non è considerato rappresentativo della popolazione di riferimento, sia per l'ampiezza ridotta dei casi che per le modalità di selezione, quindi i risultati desunti dai dati non possono essere generalizzati all'intera popolazione: "il ricercatore qualitativo non segue un criterio di rappresentatività statistica ma piuttosto di rappresentatività sostantiva" (Corbetta, 1999, p. 410), perché sceglie i casi che abbiano quelle caratteristiche che coprono le situazioni di interesse (Zammuner, 1998). Una indagine qualitativo-interpretativa comunque non mira alla generalizzazione dei risultati. Per individuare le scuole è stata utilizzata una mappa di Roma reperita dal sito Google Maps[10], un elenco della suddivisione dei Distretti scolastici e gli elenchi delle scuole pubblicati sul sito della Regione Lazio[11] (si veda la Tabella 4.1) e sono state scelte le scuole da contattare in base alla loro

[10] Google Maps, disponibile in: https://www.google.it/maps/@41.9021668,12.4579116,12z (31 Gennaio 2016).
[11] Ufficio Scolastico Regione Lazio – Ufficio X – Ambito Territoriale Provinciale di Roma, disponibile in: http://lnx.atpromaistruzione.it/wp/?page_id=581 (31 Gennaio 2016).

collocazione nelle zone nord, est, sud, ovest, sia dentro che fuori il Grande Raccordo Anulare e centro di Roma, per avere almeno due istituti collocati in ciascuna zona.

Tabella 4.1: Schermata della finestra del sito della Regione Lazio – Ufficio X

Home Page dell'Ufficio Scolastico Regionale Lazio – Ufficio X – Ambito Territoriale Provinciale di Roma, disponibile all'indirizzo: http://lnx.atpromaistruzione.it/wp/?page_id=581.
Anno scolastico 2013/14 Elenco Istituzioni scolastiche del I ciclo d'Istruzione (Infanzia, Primaria e secondaria di I grado) Scuole secondarie di I grado con corsi a indirizzo musicale ricondotti a ordinamento dalla legge 3/5/99 n. 124 Centri Territoriali Permanenti e sedi Carcerarie Scuole secondarie di II grado: Istituti d'Istruzione superiore; Licei Classici; Licei Scientifici; Istituti Magistrali; Istituti Professionali; Istituti d'arte e Licei Artistici; Istituti Tecnici; Istituti Tecnici Commerciali; Istituti Tecnici Industriali; Accademie e Conservatorio ; Centri Territoriali Permanenti

Le scuole sono state contattate dagli inizi di Febbraio 2014, dopo aver atteso la fine del primo quadrimestre, poiché fino a quel periodo docenti e Dirigenti sono impegnati nel complesso e delicato compito della valutazione dell'andamento scolastico degli allievi e della comunicazione degli esiti alle famiglie. Per entrare in contatto con le scuole individuate è stata preparata una lettera formale su carta intestata dell'università e firmata dal tutor, indirizzata ai Dirigenti Scolastici con la richiesta di permesso per svolgere una breve attività di ricerca presso le loro scuole. Questa lettera è stata inviata come file allegato ad una mail, inserendo le opzioni di ricevuta di invio e ricevuta di lettura da parte del mittente (si veda il Documento 1, allegato in Appendice al Capitolo 4, pag. 170).

Dopo pochi giorni dall'invio della email, sono stata contattata direttamente da alcuni Dirigenti Scolastici o a volte dai Vicari o docenti referenti, per avere ulteriori informazioni sul tipo di ricerca che si intendeva svolgere e sulle modalità e tempi di attuazione. A questo primo contatto solitamente seguiva un appuntamento di persona con il Dirigente, in alcuni casi con i Vicari o i referenti, per fornire le informazioni richieste. A conclusione di tutti i contatti e di tutte le risposte ottenute, è stato costituito un campione di 12 Istituti scolastici statali di Roma, di cui 9 Istituti Comprensivi e 3 Istituti Secondari di secondo grado, descritti nella Tabella 4.2.

Tabella 4.2: Istituti scolastici selezionati da Febbraio a Settembre 2014

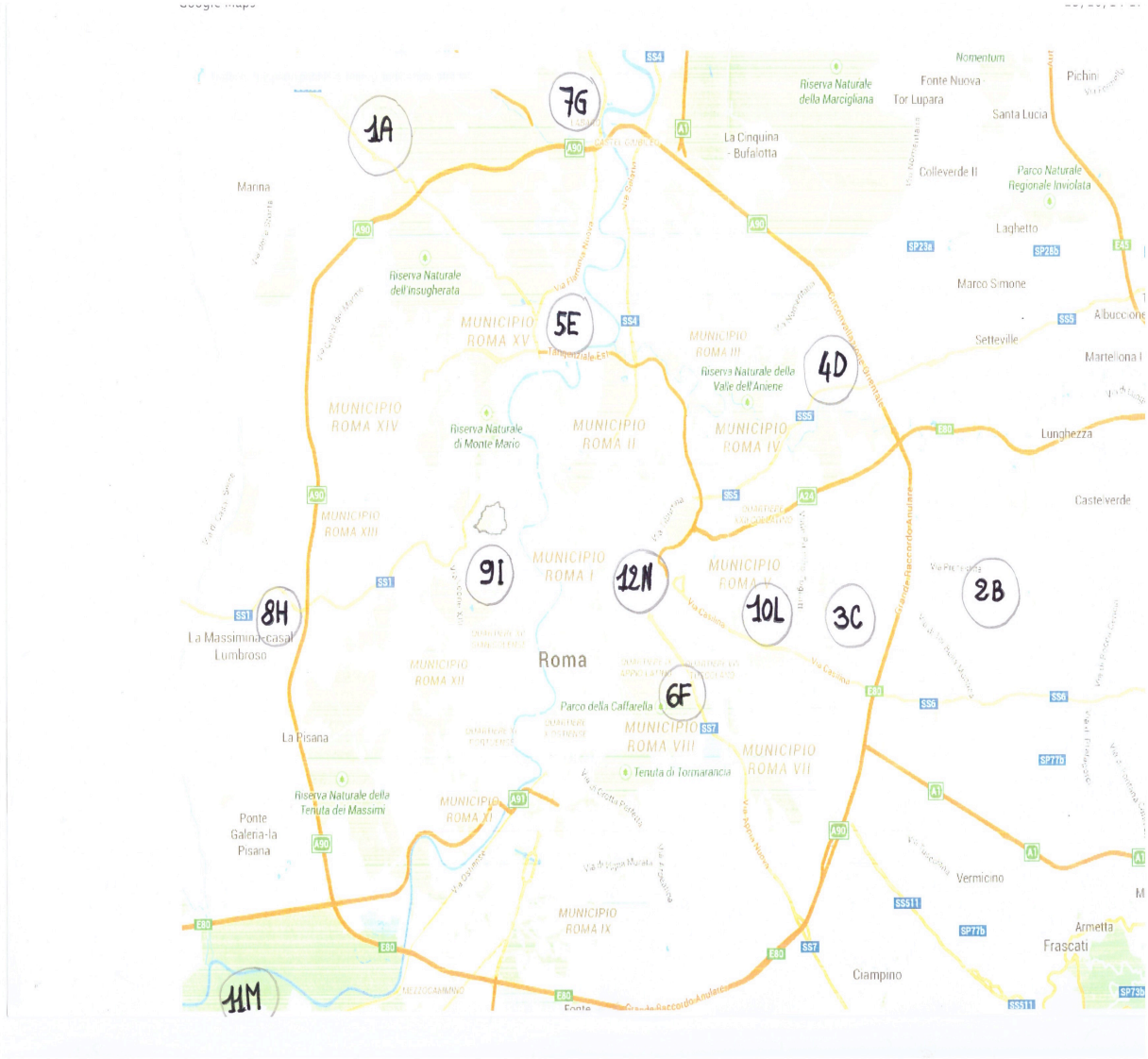
Scuola	Tipologia	Zona di Roma	Quartiere
Scuola1A	IC	Nord Ovest, fuori GRA	Cassia
Scuola2B	IC	Est, fuori GRA	Colle Prenestino
Scuola3C	IC	Est, dentro GRA	Casilina
Scuola4D	IC	Nord Est, dentro GRA	San Basilio
Scuola5E	IC	Nord, dentro GRA	Corso Francia
Scuola6F	IC	Centro Sud	Appio Latino
Scuola7G	IC	Nord, fuori GRA	Labaro
Scuola8H	IC	Ovest, fuori GRA	Casal Lumbroso
Scuola9I	IC	Centro	Vaticano
Scuola10L	ISS-ITI	Est, dentro GRA	Prenestina
Scuola11M	ISS-LS	Sud, fuori GRA	Ostia
Scuola12N	ISS-ITI	Centro	San Giovanni

Legenda
Scuola = denominazione in forma anonima
Tipologia:
IC = Istituto Comprensivo
ISS = Istituto Secondario di Secondo grado
ITI = Istituto Tecnico Industriale
LS = Liceo Scientifico
Zona di Roma:
GRA = Grande Raccordo Anulare

Fonte: elaborazione personale

La Figura 4.1 rappresenta la mappa utilizzata per l'individuazione degli istituti scolastici da contattare, appositamente modificata per mostrare l'ubicazione approssimativa delle scuole selezionate, identificate in forma anonima con un'associazione di numeri e lettere dell'alfabeto, segnate secondo un ordine temporale di contatto. La stessa simbologia è stata utilizzata nel corso di tutte le fasi dell'analisi dei dati.

Figura 4.1: Mappa di Roma



Fonte: Google Maps

La popolazione *target* individuata è quella dei docenti di ogni ordine e grado scolastico, a tempo indeterminato e di qualsiasi disciplina o ambito disciplinare (compresi gli insegnanti specialisti di lingua straniera, religione cattolica e sostegno), con almeno 5 anni di esperienza in servizio, svolti anche in forma di precariato. E' stata scelta questa popolazione specifica in base agli obiettivi della ricerca, per conoscere le opinioni dei docenti sulla motivazione professionale in servizio e sono stati stabiliti questi criteri perché si è ritenuto opportuno che gli intervistati avessero maturato una congrua esperienza professionale sul campo, la certezza della stabilità del ruolo (Fondazione G. Agnelli, 2009) e una discreta conoscenza dell'ambiente di lavoro, per essere in grado di individuare con più pertinenza quei fattori percepiti come motivanti o demotivanti per la professione svolta e poter elaborare delle proposte di soluzioni concrete e mirate, per incentivare la loro motivazione. Si è scelto di intervistare pure i Dirigenti scolastici delle scuole selezionate, al fine di conoscere le loro opinioni sulla motivazione professionale dei docenti, da una prospettiva diversa.

Al momento specifico della selezione, i docenti da intervistare (Tabella 4.3) sono stati individuati, in base ai permessi accordati dai diversi Dirigenti scolastici e ai criteri stabiliti per la selezione, con le seguenti modalità:

- dallo stesso Dirigente, che ha emesso una circolare interna per portare a conoscenza tutto il personale della ricerca in corso e invitare a prendervi parte;
- o da un docente Vicario per conto del Dirigente, che informava i docenti verbalmente, invitandoli a partecipare;
- o, più raramente, da me stessa.

Tabella 4.3: Scuole, Dirigenti e docenti selezionati per il campione

Scuola	Dirigenti	Docenti
Scuola1A	1	11
Scuola2B	1	18
Scuola3C	1	10
Scuola4D	1	9
Scuola5E	1	3
Scuola6F	1	14
Scuola7G	1	8
Scuola8H	-	14
Scuola9I	1	14
Scuola10L	1	11
Scuola11M	1	11
Scuola12N	1	15
Totale	11	138

Le difficoltà incontrate per ottenere l'accesso al campo di indagine e la disponibilità dei soggetti ad essere intervistati, sono state diverse. In alcuni casi, sebbene i Dirigenti manifestassero interesse a partecipare alla ricerca, non sempre i docenti erano altrettanto disponibili e i tempi di attesa della risposta circa la loro disponibilità erano lunghi. Nella maggioranza dei casi, i Dirigenti non mi hanno permesso di entrare in contatto direttamente con i docenti, ma ho dovuto attendere le loro disposizioni. Altre difficoltà sono sorte nel momento di concordare un appuntamento per l'intervista o il Focus Group, perché non era possibile svolgerli se non durante le ore cosiddette 'di buco' o quelle in cui i docenti sono a disposizione, ma non hanno lezione in classe e comunque non al di fuori dell'orario di servizio. Per gli appuntamenti si è cercato di andare incontro, per quanto possibile, alle esigenze degli intervistati, considerando che eventuali ore di straordinario per loro non sarebbero state retribuite. Un'altra grande difficoltà è emersa contattando le scuole secondarie di secondo grado, infatti, pur avendone contattate molte, ho avuto risposta positiva soltanto da parte di 3 Istituti, di cui due procrastinavano gli appuntamenti per motivi di impegni scolastici. Purtroppo, non ho avuto la disponibilità di scuole collocate nella zona sud di Roma, se non ad Ostia. Comunque, nonostante queste e altre difficoltà contingenti, l'indagine svolta ha permesso di ottenere le informazioni ritenute utili per raggiungere gli obiettivi della ricerca.

4.4 Gli strumenti di rilevazione dei dati

Per questa indagine sono stati scelti due strumenti tipici dell'approccio qualitativo: l'intervista individuale semi-strutturata e l'intervista focalizzata di gruppo (*Focus group*), perché le loro caratteristiche consentono di "accedere alla prospettiva del soggetto studiato" (Corbetta, 1999, p. 405). Si intende infatti conoscere le opinioni degli insegnanti su temi specifici inerenti il loro ruolo e le loro funzioni perché, in generale "Sapere cosa pensano e sanno le persone, come vivono e si comportano, quali intenzioni hanno e perché, è sia intrinsecamente interessante sia, spesso, di enorme importanza allo scopo di prendere decisioni in un certo ambito specifico, e per la vita sociale e politica di un paese" (Zammuner, 1998, p. 11) e in particolare "I resoconti e il punto di vista dei soggetti che fanno scuola quotidianamente sono una preziosa fonte di informazioni per i decisori, perché forniscono indicazioni sui processi che si verificano

nella scuola e su come gli insegnanti fronteggiano i cambiamenti" (Cavalli & Argentin, 2010, p. 11).

L'intervista, individuale o di gruppo, presuppone un'interrogazione e quindi delle domande, in questo caso poste in modalità verbale che richiedono risposte dello stesso tipo. Poiché il linguaggio verbale è il principale canale di comunicazione del proprio pensiero, utilizzando questi strumenti le parole diventano l'oggetto di analisi che consente di risalire alle categorie mentali degli intervistati e comprendere il loro punto di vista, le loro opinioni e interpretazioni, i motivi dei comportamenti, le percezioni e i sentimenti suscitati, i significati che assegnano alle esperienze vissute (Mazzara, 2002). Le informazioni acquisite dai diretti interessati sono state registrate, poi analizzate e interpretate, per poter comprendere il fenomeno indagato e trarne delle conclusioni o indicazioni utili agli scopi della ricerca (Zammuner, 1998). Nella scelta degli strumenti sono stati presi in considerazione alcuni fattori determinanti:

- gli obiettivi e le informazioni da rilevare;
- le caratteristiche della popolazione e del contesto di indagine;
- le caratteristiche degli strumenti;
- le modalità di somministrazione (luogo, durata);
- le competenze del ricercatore e le risorse disponibili (Lucisano & Salerni, 2012).

E' stato considerato che un questionario o un'intervista strutturata avrebbero permesso di ottenere un numero maggiore di dati strutturati, più agevolmente classificabili e analizzabili, tuttavia l'intervista qualitativa permette di raccogliere informazioni che aiutano a comprendere più in profondità i problemi, consentendo ai soggetti di esprimersi liberamente con parole proprie nelle risposte aperte e al ricercatore di cogliere eventuali ulteriori temi emergenti nel corso delle interazioni, dapprima non considerati (Corbetta, 1999; Lucisano & Salerni, 2012).

"Possiamo definire l'intervista (qualitativa) come una conversazione a) provocata dall'intervistatore, b) rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e c) in numero consistente, d) avente finalità di tipo conoscitivo, e) guidata dall'intervistatore, f) sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione" (Corbetta, 1999, p. 405), per cui l'intervistatore dispone di una lista di domande concernenti gli argomenti principali, ma l'ordine in cui vengono somministrate non è rigidamente predefinito, anzi al contrario può assecondare il flusso dell'interazione: "La traccia di

intervista stabilisce un perimetro all'interno del quale l'intervistatore decide non solo l'ordine e la formulazione delle domande, ma anche se e quali tematiche approfondire" (Corbetta, 1999, p. 415). E anche se l'intervistatore stabilisce l'argomento a priori e ne controlla lo svolgimento in base ai suoi scopi, egli rispetta la libertà dell'intervistato che decide come strutturare la sua risposta e la conversazione e può persino prevedere di sviluppare altre questioni che emergono in modo imprevisto, contenendo le divagazioni eccessive e non pertinenti. Di fatto l'intervistatore è quello che parla di meno, stimola e incoraggia le risposte dell'intervistato che racconta le cose a modo suo, secondo la sua prospettiva (Corbetta, 1999).

4.4.1 L'intervista individuale semi-strutturata

Tutti gli strumenti di indagine hanno pregi e difetti. Un'intervista qualitativa non segue una procedura standard e pertanto genera situazioni sempre diverse tra loro, mettendo in risalto l'unicità e irripetibilità di ogni interazione, di ogni situazione e di ogni soggetto: "il rapporto empatico che si instaura nel corso dell'intervista varia da caso a caso […] Ne consegue […] un'estrema individualità delle interviste, che alla fine risulteranno assai diverse fra di loro, a cominciare dagli argomenti toccati per finire con la loro stessa lunghezza" (Corbetta, 1999, p. 417). Questa estrema variabilità si presenta come un aspetto negativo durante l'analisi, intanto perché la tipologia dei dati richiede più tempo rispetto a quella dei dati scaturiti dalle interviste standardizzate, poi perché la flessibilità eccessiva comporta una difficoltà nella comparazione delle diverse interviste tra loro (Silverman, 2011). Invece, come evidenzia la Byrne (2004), un aspetto positivo, proprio quello che a noi interessa, è che: "l'intervista qualitativa è particolarmente utile come metodo di ricerca per accedere alle attitudini e ai valori individuali […] Le domande a risposta aperta e flessibili […] permettono l'accesso alle visioni, alle interpretazioni degli eventi, alle esperienze e alle opinioni degli intervistati" e se un'intervista è condotta in modo efficace, può raggiungere livelli di profondità non accessibili altrimenti (citata in Silverman, 2011, p. 130).

Comunque, un'intervista è sempre un processo complesso e sarebbe necessaria una verifica osservativa diretta da parte del ricercatore, di come poi i soggetti vivano realmente ciò che affermano verbalmente, ma questa constatazione non è sempre possibile o necessaria. Bisogna allora tenere presente che la realtà non è semplicemente

quella che viene espressa con le parole, anche perché viene selezionata sia dalle domande poste che dalle risposte date (codificate tramite gli strumenti di registrazione, le note di campo, le trascrizioni e il processo di analisi, che sono tutte scelte operate dal ricercatore). Sono dunque diversi i fattori che influiscono sull'interazione e sulle risposte, anche in modo non sempre evidente, senza dimenticare che la persona stessa del ricercatore e gli stimoli provenienti dal contesto in cui si svolge l'interazione, giocano la loro parte di influenza sui soggetti e sulle dinamiche attuate. Le interviste non consentono un accesso diretto ai fatti o agli eventi, non raccontano direttamente le esperienze delle persone quanto invece una rappresentazione indiretta di esse (Silverman, 2011).

I soggetti da intervistare non sono da considerare come dei contenitori da cui trarre informazioni utilizzando tecniche e strategie particolari, ma persone di cui si deve guadagnare la fiducia affinché si aprano spontaneamente per raccontare il proprio vissuto e il proprio pensiero a chi ritengono sia in grado di comprenderlo e utilizzarlo per scopi condivisi. La persona non comunica soltanto pensieri espressi verbalmente, ma anche emozioni e soprattutto non verbalmente. In questa interazione intenzionale, entrambi i soggetti si influenzano reciprocamente e costruiscono dei significati: "Non si può sfuggire alla natura interazionale delle interviste. Qualunque ideale perseguano gli intervistatori, è dalle loro parole che si determinano le traiettorie del discorso degli intervistati", così che entrambi partecipano attivamente alla "costruzione di senso" (Rapley, 2004, citato in Silverman 2011, p. 128). Non si possono trattare le domande e le risposte come dei resoconti di verità e di fatti circa l'identità e il pensiero delle persone, perché si costruiscono le versioni più appropriate dell'argomento di discussione, sia in base ad esso, sia in base alle persone e al contesto: "Quando parliamo del mondo in cui viviamo, siamo occupati ad imprimergli un carattere particolare. Inevitabilmente gli assegniamo delle caratteristiche, dei fenomeni, e facciamo in modo che esso funzioni in un certo modo. Quando parliamo del mondo con qualcun altro, teniamo conto di chi sia, che cosa quella persona presume di sapere, 'dove' l'altro è in relazione con noi nel mondo di cui stiamo parlando" (Baker, 1982, citata in Silverman, 2011, p. 133). Non è raro rilevare che nel corso di una stessa intervista la stessa persona esprima pensieri contraddittori.

Dunque, "Saper effettuare una buona intervista qualitativa è un'arte difficile" (Corbetta 1999, p. 423) e anche il nostro oggetto di indagine è difficile da studiare, perché si tratta di "un tema epistemologicamente e metodologicamente scivoloso, anche se rilevante sotto il profilo delle politiche scolastiche" (Cavalli & Argentin, 2010, p. 55) e perché "La pressione esercitata dalla desiderabilità sociale può inoltre portare gli insegnanti a fornire una rappresentazione di se stessi migliore" (Idem, p. 54).

Si è scelto di condurre l'intervista in modalità faccia a faccia, perché consente di usufruire dei due canali di comunicazione uditivo e visivo e di interagire in uno spazio fisico comune (Zammuner, 1999). Sia prima, sia durante e sia dopo l'intervista, si è preso nota di tutto ciò che, a livello visivo, verbale e non verbale, è emerso come interessante e utile per contestualizzare e comprendere i significati intesi nell'interazione generata, perché queste annotazioni (*field notes*) costituiscono delle preziose fonti di informazione a cui attingere nel momento dell'analisi dei dati raccolti.

Probabilmente, al momento del primo contatto che si stabilisce con il soggetto da intervistare, egli prova un senso di insicurezza e diffidenza, perciò si è provvede a fornire le informazioni preliminari essenziali e necessarie per ambientare l'intervista, conferire consapevolezza facendo comprendere bene che cosa ci si aspettava e garantendo la massima riservatezza e privacy sia sull'identità, sia sulle risposte date, anche utilizzando un registratore (Corbetta, 1999).

Con questa consapevolezza e queste conoscenze, sono state elaborate le domande specifiche per rispondere agli obiettivi della ricerca, concernenti diverse tipologie di dati:

1. Dati personali:

- età;
- genere;
- anni di servizio complessivi (anni di precariato più anni di ruolo);
- anni di servizio solo di ruolo;
- disciplina o ambito disciplinare di insegnamento;
- scuola di servizio;
- grado scolastico di appartenenza.

Questi sono i *dati personali* ritenuti sufficienti ed utili per collocare il soggetto intervistato in determinate categorie, al fine di comprendere le opinioni e i pensieri

espressi, all'interno di un contesto situazionale che aiuta ad estrapolarne meglio i significati intesi.

2. Comportamenti:

I *comportamenti* sono modi con cui il soggetto appare o reagisce nei confronti di una data situazione, azioni occasionalmente o abitualmente compiute (ad es. attività di volontariato, abitudini di studio, partecipazione a corsi di formazione e aggiornamento, ecc.).

3. Opinioni:

Le *intenzioni*, le *preferenze* e le *opinioni* sono riflessi di azioni e comportamenti che l'intervistato metterebbe in atto in una data situazione ipotetica, quali intenzioni, preferenze, pareri, credenze (ad. es. opinioni sugli insegnanti, credenze sul mondo del lavoro, intenzioni di scelta universitaria, ecc.) (Duverger, 1967, pp. 219 e segg.). Le opinioni implicano la conoscenza (anche parziale o distorta come può essere una credenza) del fenomeno in oggetto.

4. Atteggiamenti:

Gli *atteggiamenti*, sono riflessi di una disposizione interiore di un individuo nei confronti di una persona, un evento, una cosa, un concetto, una situazione (ad es. atteggiamento verso i diversi). Gli atteggiamenti fanno riferimento ad una dimensione motivazionale del soggetto (Hyman, 1967, pp. 173 e segg.).

Sono state predisposte due griglie di domande, una per i docenti (Tabella 4.4) e una per i Dirigenti (Tabella 4.5), differenti a motivo delle diverse posizioni professionali occupate dai soggetti, e quindi dei punti di osservazione e di percezione dell'oggetto indagato, ma anche simili. Per entrambi, le prime domande mirano a ricavare informazioni personali (generalità quali età, anni di servizio, esperienze di formazione e lavoro, ecc.), le successive focalizzano progressivamente gli argomenti di interesse, in modo da farli emergere come consequenziali. Le domande sono state somministrate in modo flessibile, cioè seguendo in linea di massima l'ordine logico-sequenziale stabilito a priori, ma presentando gli stimoli a seconda della persona, delle circostanze di tempo, dell'andamento della conversazione e dell'interazione (Corbetta, 1999). Di seguito, le griglie di domande utilizzate.

Tabella 4.4: Le domande per l'intervista ai docenti

Intervista ai docenti	
Dom1	Quanti anni ha o a quale fascia di età appartiene? □ da 30 a 39 □ da 40 a 49 □ da 50 a 59 □ da 60 in poi
Dom2	Da quanti anni complessivamente è insegnante?
Dom3	Da quanti anni è di ruolo?
Dom4	Ha scelto lei la disciplina che insegna?
Dom5	Ha scelto lei questo grado scolastico?
Dom6	Ha scelto lei questo Istituto scolastico?
Dom7	Ha svolto altri lavori prima di diventare insegnante?
Dom8	Perché ha scelto di diventare insegnante?
Dom9	Qual è stato il suo percorso di formazione?
Dom10	Segue corsi di formazione e aggiornamento? Perché?
Dom11	Confrontando le sue aspettative iniziali circa il ruolo di insegnante e la realtà che vive quotidianamente, si ritiene più soddisfatto o insoddisfatto? Perché?
Dom12	Che cosa è per lei la motivazione professionale?
Dom13	Secondo lei, quali sono le cause di motivazione professionale per i docenti?
Dom14	Secondo lei, quali sono le cause di demotivazione professionale per i docenti?
Dom15	Secondo lei, che cosa si dovrebbe fare, a vari livelli, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?
Dom16	Secondo lei, che cosa si potrebbe fare concretamente, in questo Istituto scolastico, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?
Dom17	Che cosa ne pensa della valutazione dei docenti? Quali aspetti dovrebbero essere valutati? Secondo lei essere valutati sarebbe motivante per i docenti?
Dom18	Che cosa ne pensa se i Dirigenti Scolastici avessero la facoltà partecipare al processo di selezione dei docenti da assumere nel proprio Istituto scolastico?
Dom19	Se avesse a disposizione tutte le risorse e il potere necessari, come sarebbe la sua scuola ideale?

Fonte: elaborazione personale

Tabella 4.5: Le domande per l'intervista ai Dirigenti scolastici

Intervista ai Dirigenti scolastici	
Dom1	Quanti anni ha o a quale fascia di età appartiene? ☐ da 30 a 39 ☐ da 40 a 49 ☐ da 50 a 59 ☐ da 60 in poi
Dom2	Da quanti anni è Dirigente Scolastico?
Dom3	E di questo Istituto?
Dom4	Ha scelto lei questo Istituto scolastico?
Dom5	Per quanti anni è stato/a insegnante? E di ruolo?
Dom6	Perché ha scelto di diventare insegnante?
Dom7	Ha svolto altri lavori prima dell'insegnamento?
Dom8	Perché ha scelto di diventare Dirigente Scolastico?
Dom9	Da insegnante a Dirigente Scolastico: come cambia la prospettiva?
Dom10	Confrontando le aspettative che aveva circa il ruolo di Dirigente, con la realtà che vive quotidianamente, si ritiene più soddisfatto o insoddisfatto? Perché?
Dom11	Che cosa è per lei la motivazione professionale?
Dom12	Secondo lei, quali sono le cause di motivazione professionale per il suo ruolo di Dirigente?
Dom13	Secondo lei, quali sono le cause di demotivazione professionale per il suo ruolo di Dirigente?
Dom14	Secondo lei, i docenti di questo Istituto sono motivati?
Dom15	Secondo lei, quali sono i segnali indicatori dello stato di motivazione dei docenti?
Dom16	Secondo lei, quali sono i segnali indicatori dello stato di demotivazione dei docenti?
Dom17	Secondo lei, quali sono le cause di motivazione professionale per i docenti?
Dom18	Secondo lei, quali sono le cause di demotivazione professionale per i docenti?
Dom19	Secondo lei che cosa si dovrebbe fare, a vari livelli, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?
Dom20	Secondo lei, che cosa si potrebbe fare concretamente, in questo Istituto scolastico, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?
Dom21	L'autonomia scolastica offre reali possibilità di intervento in questo senso? Quali?
Dom22	Se avesse la facoltà di scegliere gli insegnanti di questi Istituto, quali criteri seguirebbe?
Dom23	Che cosa pensa della valutazione dei docenti? Quali aspetti dovrebbero essere valutati? Secondo lei essere valutati sarebbe motivante per i docenti?
Dom24	Se avesse a disposizione tutte le risorse e il potere necessari, come sarebbe la sua scuola ideale?

Fonte: elaborazione personale

4.4.2 Il Focus Group

Con questo strumento un soggetto, che può essere lo stesso ricercatore, svolge il ruolo di moderatore di un gruppo di altri soggetti appositamente selezionati per discutere su un tema di interesse per la ricerca: "Focus groups are group interviews. A moderator guides the interview while a small group discusses the topics that the interviewer raises" (Morgan, 1998, p. 1). La *Focus Group discussion*, detta anche intervista focalizzata di gruppo, è finalizzata alla produzione e raccolta di dati verbali su uno specifico argomento (Trinchero, 2004), inoltre "Focus groups are fundamentally a way of listening to people and learning from them. Focus groups create lines of communication […] is a larger process of communication that connects the worlds of the research team and the participants" (Morgan, 1998, p. 9), ma qui è proprio l'interazione e quindi l'influenza reciproca che si genera tra i partecipanti, ad interessare il ricercatore, perché può raggiungere livelli di emotività e profondità altrimenti inaccessibili (Corbetta, 1999; Zammuner, 2003).

Compito del moderatore è quello di creare le condizioni più favorevoli per una libera discussione focalizzata sul tema di suo interesse, consentendo ai soggetti partecipanti di poter esprimere le opinioni, le argomentazioni a sostegno delle proprie idee e anche le esperienze personali pertinenti. A questo scopo, ci si avvale delle dinamiche positive che si generano all'interno del gruppo (interazioni, reazioni, repliche) cercando di limitare invece quelle più negative (leadership e sudditanza, gerarchia, timidezza) che impediscono il fluire della discussione: "the group discussion create a process of sharing and comparing among the participants. In a lively group conversation, the participants will do the work of exploration and discovery for you" (Morgan, 1998, 12).

Il ruolo del moderatore è fondamentale, perché dal suo *stile di conduzione* dipendono le dinamiche interazionali e l'esito della discussione stessa: stimolare, gestire e guidare in modo non direttivo gli interventi dei partecipanti, permettendo un certo grado di libertà di espressione, affinché raccontino quanto più possibile ciò che pensano realmente, in un clima di fiducia e rispetto reciproco. Però anch'egli partecipa attivamente all'interazione, influenzandola con i suoi interventi calibrati in base all'andamento della discussione. In questo senso tutti i partecipanti collaborano attivamente alla costruzione della conoscenza elaborata all'interno del gruppo di

discussione (Mazzara, 2002). Infatti "Il dibattito che si sviluppa all'interno dei focus group, in definitiva, permette di raccogliere una ricca messe di dati sui significati di gruppo che emergono rispetto a una data questione" (Bloor et *al*., 2002, p. 14).

"When the emphasis is on discovery, the discussion are likely to be relatively unstructured and open-ended […] the research team is trying to learn what matters most to the participants themselves" (Morgan, 1998, p. 13), con gli opportuni stimoli è possibile che i partecipanti, raggruppati insieme proprio perchè ritenuti in grado di dibattere sull'argomento, esternino ciò che pensano e lo difendano, motivandolo anche dinanzi ad un confronto tra posizioni differenti. Il moderatore può utilizzare una griglia di domande semi-strutturate, che prevede i principali punti da discutere e le eventuali domande *sonda*, cioè gli stimoli per sollecitare la discussione nel caso questa non si attivasse. Le domande mirano ad approfondire la conoscenza, la comprensione o le opinioni che i soggetti hanno sull'oggetto della ricerca (Mazzara, 2002; Trinchero, 2004). "Focus groups are, above all, a qualitative research method. As such, they use guided group discussion to generate a rich understanding of participants experiences and beliefs" (Morgan, 1998, 11), perciò le finalità del suo utilizzo dipendono dagli obiettivi della ricerca, che quindi può essere a fini *esplorativi*, come ad esempio nel nostro caso, quando si vuole conoscere le opinioni su un dato argomento; oppure a fini *confermativi*, per controllare un'ipotesi (Trinchero, 2004), oppure per approfondire delle indagini quantitative con un sostegno di tipo interpretativo ai risultati già ottenuti (Bloor et *al*., 2002). Quindi, "Qualitative methods are especially useful for exploration and discovery. Focus groups are frequently used to learn about either topics or groups of people that are poorly understood" (Morgan, 1998, p. 12).

Il suo funzionamento si basa su alcuni principi fondamentali e le sue caratteristiche di organizzazione devono essere opportunamente pianificate:

1) I soggetti.

Riguardo al numero dei partecipanti non ci sono indicazioni specifiche circa un numero ottimale, tuttavia l'esperienza ha mostrato che il gruppo è più funzionale se costituito da un minimo di 4 ad un massimo di 12 partecipanti, tutti in grado di discutere sull'argomento proposto e possibilmente rappresentando diverse posizioni al riguardo. I soggetti possono essere persone che già si conoscono e che hanno una minima relazione tra di loro, il che può favorire una migliore interazione conversazionale, oppure possono

essere dei soggetti completamente estranei tra loro. Comunque si deve sempre porre attenzione ad evitare l'inibizione dell'interazione all'interno del gruppo, sia che si tratti di un gruppo omogeneo, sia che si tratti di un gruppo eterogeneo, per far sentire tutti a proprio agio nel partecipare alla conversazione (Mazzara, 2002).

2) Il luogo.

La scelta del luogo ha la sua importanza perché se è conosciuto, usuale e familiare, potrebbe ingenerare le stesse dinamiche che in esso si presentano quotidianamente tra i soggetti partecipanti. Se, viceversa, è nuovo, insolito ed estraneo, potrebbe invece metterli in soggezione. Ma la scelta dipende anche dalle concrete possibilità a disposizione del ricercatore.

3) L'organizzazione.

La presenza di strumenti di registrazione (audio, video) può in influire e condizionare la libera e spontanea interazione, tuttavia permette all'intervistatore di concentrarsi maggiormente sulle persone che ha di fronte e sul flusso della conversazione, pertanto è sufficiente superare il primo momento di imbarazzo cercando di far sentire a proprio agio i partecipanti. La discussione può essere inizialmente stimolata da oggetti appositamente pensati, quali immagini, foto, testi, ecc. allo scopo di focalizzare il tema di discussione, che poi viene approfondito tramite le domande pianificate. Queste possono seguire la logica che va dal generale al particolare oppure la pedissequa corrispondenza con gli obiettivi prioritari della ricerca. Il registro linguistico deve essere calibrato sui soggetti a cui ci si rivolge. Sia prima, sia durante e sia dopo la discussione, il moderatore annota (*field notes*) tutto ciò che ritiene interessante ed utile per comprendere il fenomeno indagato (Mazzara, 2002).

4) Lo stile di conduzione.

La strategia di conduzione adottata dal moderatore è determinante, perché influisce sulla condizione di agio di ogni partecipante all'interno del gruppo e quindi anche sulle risposte che essi danno. Gestire un'interazione di gruppo è un'attività complessa e può essere fatto con uno stile più o meno direttivo, evitando però le divagazioni eccessive dall'argomento centrale. Le dinamiche intragruppo dipendono da diversi fattori:

- intrapersonali, cioè collegati alle caratteristiche fisiche e socio-culturali dei partecipanti;
- interpersonali, cioè collegati all'omogeneità ed eterogeneità del gruppo, dal loro grado

di coesione, di compatibilità, dalla leadership e dalla gerarchia, ecc.;
- ambientali, del luogo in cui si svolge la discussione, dal tipo di sistemazione e dalla presenza di oggetti per la registrazione (Mazzara, 2002).

5) La durata.

La durata media dell'intervista di gruppo va da una a due ore al massimo e dipende anche dal numero dei partecipanti e dal flusso delle dinamiche che si attivano. Comunque, il moderatore deve stabilire a priori un tempo massimo entro il quale stimolare i membri del gruppo a riferire i dati di interesse del ricercatore.

Altri criteri necessari per impostare una buona intervista di gruppo sono:

1. estensione (*range*): coprire gli aspetti più importanti riguardanti l'argomento discusso;
2. specificità (*specificity*): produrre alcuni dati molto specifici;
3. profondità (*depth*): esplorare in modo approfondito gli argomenti di interesse;
4. contestualizzazione personale (*personal context*): evidenziare le esperienze vissute e raccontate dai soggetti.

Questi elementi devono essere considerati e ponderati attentamente a priori, in modo da organizzare tutto affinché si ottengano dei dati di buona qualità, che poi devono essere sottoposti al processo di trascrizione e di analisi (Mazzara, 2002).

Ai fini della presente ricerca, è stata definita una griglia generale a guida dell'interazione, utilizzata in modo flessibile in base alle circostanze e alle imprevedibili dinamiche interazionali che si generano in ogni gruppo (Corbetta, 1999). L'intervista e la relativa registrazione iniziava sempre con la seguente sintetica spiegazione di cosa sia e come funzioni il Focus Group, nel tentativo di rendere tutti consapevoli e permettergli di partecipare proficuamente:

"Lo scopo del Focus Group è il confronto libero tra tutti i partecipanti sul tema di discussione. Il mio ruolo è di moderatore.

Ognuno può esprimere liberamente le proprie opinioni, idee e raccontare esperienze personali, con la garanzia della privacy e della discrezione dei partecipanti.

Si possono esprimere opinioni opposte e divergenti, in un clima di rispetto reciproco. Non esistono risposte giuste o sbagliate.

Si deve evitare di parlare in gruppetti, perché questo disturba la corretta registrazione e la qualità dei dati raccolti".

A seguire, si proponevano delle immagini-stimolo, cioè delle vignette che in modo umoristico introducevano alcuni temi, che sapevo essere di interesse dei docenti e collegati all'oggetto di indagine, per avviare la conversazione e condurla verso i temi centrali, lasciando un margine di spazio per le spontanee digressioni, se ritenute pertinenti (Corbetta, 1999). Seguivano le domande sostanziali, direttamente collegate agli obiettivi della ricerca (Tabella 4.6).

Tabella 4.6: Le domande per il Focus Group

Domande per il Focus Group	
Dom1	Osservate queste vignette per alcuni istanti e poi ditemi a che cosa vi fanno pensare: - Vig1 Scuola lesionata-riformata - Vig2 Genitori-bambino-insegnante e nota - Vig3 Motivazione docenti - Vig4 Ci ascoltano!
Dom2	Che cosa è per voi la motivazione professionale?
Dom3	Secondo voi, quali sono le cause di motivazione professionale per i docenti?
Dom4	Secondo voi, quali sono le cause di demotivazione professionale per i docenti?
Dom5	Secondo voi, che cosa si dovrebbe fare, a vari livelli, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?
Dom6	Secondo voi, che cosa si potrebbe fare concretamente, in questo Istituto scolastico, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?
Dom7	Scrivere sul foglio che cosa si dovrebbe e potrebbe fare, a vari livelli e in questo Istituto, per incentivare la motivazione degli insegnanti.

Fonte: elaborazione personale

4.5 Riflessioni

Ho descritto il processo di elaborazione e genesi del progetto di ricerca, fin dalle sue fasi iniziali, poiché si tratta di un procedimento basilare dal quale dipende la qualità dei risultati della ricerca. E' stato necessario dedicarvi un congruo tempo di riflessione e pianificazione, prima della realizzazione e implementazione della ricerca empirica ed è altresì fondamentale, non solo ai fini di una verifica e valutazione da parte della comunità accademica, ma anche di una maggiore chiarezza e consapevolezza da parte del ricercatore, che il percorso metodologico sia esplicitato e messo per iscritto. La metodologia di analisi dei dati è stata invece specificata nel Capitolo 5.

Appendice

Documento 1: Lettera inviata agli Istituti scolastici di Roma

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

Università degli Studi di Roma Tre
Facoltà di Scienze della Formazione

Gentilissimo/a Dirigente Scolastico,

con la presente Le chiedo il permesso di svolgere una breve attività di ricerca sul campo, che necessita la partecipazione attiva degli insegnanti e dei Dirigenti Scolastici.

Innanzi tutto mi presento: mi chiamo Bianchi Monica e sono una dottoranda al secondo anno di Dottorato in Pedagogia, XXVIII Ciclo dell'Università degli Studi RomaTre.

Assieme ai miei tutor dell'Università, la Prof.ssa Bianca Spadolini e la Prof.ssa Anna Maria Ciraci, ho elaborato un Progetto di Ricerca che ha come **oggetto di indagine la motivazione professionale degli insegnanti dalla prospettiva dei docenti e dei Dirigenti Scolastici**. Obiettivo della ricerca è quello di rilevare le opinioni sulle principali cause di motivazione e demotivazione professionale e di raccogliere idee e proposte su possibili strategie per incentivarla, da realizzare concretamente a livello di Istituzioni Scolastiche.

Ho scelto una metodologia di ricerca di tipo misto, quantitativa e qualitativa, che prevede l'uso dei seguenti strumenti d'indagine:

- un questionario semi-strutturato da somministrare a tutti i docenti partecipanti;
- un'intervista individuale ai Dirigenti Scolastici che lo consentono;
- un'intervista focalizzata di gruppo con 10 docenti (Focus Group).

Le sarei molto grata nel caso volesse prendere in seria considerazione la mia richiesta. Nei prossimi giorni contatterò telefonicamente la sua Istituzione Scolastica per chiederLe un appuntamento e spiegare i dettagli salienti dell'attività di ricerca o, comunque, per raccogliere l'esito della mia richiesta.

Ringrazio per l'attenzione e saluto cordialmente.

Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

In fede.

Bianchi Monica

Bianchi Monica

Contatti:

Bianchi Monica

Cell. 393 5745189

Capitolo 5
L'analisi e l'interpretazione dei dati

5.1 La metodologia di analisi

"Lo scopo di una ricerca, e dunque dell'analisi dei dati raccolti, è di aumentare le conoscenze atte a favorire la comprensione e soluzione del problema esaminato" (Zammuner, 2003, p. 245), con questa finalità e con questa tipologia di dati testuali si è scelto di utilizzare il metodo dell'analisi del contenuto, perché consente di ridurre la grande quantità di informazioni raccolte e trascritte nei documenti verbali ad un insieme di categorie concettuali fondamentali che rispondono alle domande della ricerca (Bloor, et al., 2002; Zammuner, 2003). L'analisi dei dati consiste nell'esaminare, indicizzare, categorizzare, ricombinare e interpretare le informazioni emerse per "poter rispondere ai quesiti della ricerca e riportare i risultati ottenuti in un resoconto" (Zammuner, 2003, p. 229). Per conseguire i risultati però si devono seguire delle fasi, previste dal procedimento standard e per quanto attiene questa ricerca, le principali fasi seguite sono state:

1) Definizione del campione di informazioni da analizzare: le 11 interviste ai Dirigenti e i 14 Focus group con i docenti.
2) Trascrizione integrale delle interviste individuali e di gruppo.
3) Definizione dell'unità di analisi (parole, frasi, periodi, paragrafi).
4) Indicizzazione delle unità di analisi.
5) Definizione delle categorie emergenti dai dati (metodo induttivo);
6) Indicazione della frequenza con cui la categoria è rappresentata (numero di referenze contate e dei documenti da cui provengono).
7) Interpretazione dei dati (quadro teorico di riferimento).

Data la notevole mole di dati registrati, si è dovuto selezionarne soltanto una parte e quindi scegliere di non analizzare le interviste individuali somministrate ai docenti, perché ciò avrebbe richiesto ulteriore tempo non disponibile e per la stessa ragione si è scelto di non effettuare la comparazione tra i dati ricavati dai diversi Focus group. Queste potrebbero essere due ulteriori prospettive di ricerca da sviluppare in seguito. I dati contenuti nei documenti selezionati sono comunque risultati abbondantemente sufficienti per rispondere alle domande e agli obiettivi della ricerca.

Riguardo alla trascrizione delle registrazioni selezionate, sebbene questo procedimento abbia comportato un lungo periodo di tempo (circa dieci mesi), si è preferito comunque svolgerla nella versione integrale, utilizzando una legenda elaborata appositamente (Silverman, 2002; 2006): "Qualsiasi trascrizione fa perdere inevitabilmente parecchio tempo. Qualcuno ha calcolato che il tempo di trascrizione, non di rado, è almeno cinque volte più lungo di quello di registrazione" (Bloor, et al., 2002, p. 91). La trascrizione dei Focus group implica ulteriori difficoltà per la natura complessa dei dati, che scaturiscono dall'interazione di più soggetti, di cui è necessario riconoscere e individuare sempre i singoli interventi (Zammuner, 2003). Già durante la fase di trascrizione si effettua una prima interpretazione delle risposte registrate, poiché il ricercatore riporta le parole, le pause, le intonazioni, le interruzioni, le esitazioni, le risatine, ecc., secondo la propria memoria uditiva, visiva e percettiva e vi attribuisce un primo significato assegnando la punteggiatura e i simboli utili a decifrare l'andamento della conversazione e comprenderne i contenuti.

Bisogna considerare anche che i dati prodotti nella discussione di gruppo provengono da dinamiche interattive generate dal confronto non sempre tranquillo, ordinato e logico-lineare, svolto nel rispetto dei relativi turni dei parlanti. Anzi, gli argomenti trattati suscitano spesso idee opposte e divergenti che gli intervistati esternano parlando a voce bassa oppure molto alta, discutendo in modo accalorato o litigando, interrompendo gli altri, scherzando, cambiando opinione e argomento nel corso della stessa discussione, ecc. Nonostante si seguano dei protocolli sistematici, è innegabile che l'impostazione segua anche le prospettive e la logica del ricercatore: "Uno degli svantaggi più evidenti del focus group è l'elevata soggettività dei dati, che possono essere interpretati diversamente in funzione di chi compie l'analisi" (Zammuner, 2003, p. 229), ma questo vale anche per le trascrizioni delle interviste individuali. Lo Schema 5.1 mostra la legenda usata per la trascrizione delle interviste individuali ai Dirigenti e per le interviste di gruppo, mentre le successive Tabelle 5.1 e 5.2 mostrano le caratteristiche delle fonti al fine di individuarle con precisione (registrazioni in file mp3).

Schema 5.1: Simbologia utilizzata per le trascrizioni delle interviste

Simbolo	Significato
! = punto esclamativo	Indica una parola o un'espressione detta con enfasi o intonazione ascendente particolare.
il sottolineato	indica una o più parole dette con tono più marcato
il sottolineato in grassetto	in grassetto indica un tono ancora più marcato, volutamente marcato
.. due puntini di sospensione	indicano una pausa brevissima (circa 1 secondo)
… tre puntini di sospensione	indicano una pausa breve (circa 2 secondi)
….. quattro o più puntini di sospensione	indicano una pausa (circa 3 o più secondi)
| la barra verticale	indica un'interruzione improvvisa, con cambio di argomento o di tonalità o di turno tra i parlanti
la ripetizione delle lettere	indicano approssimativamente una diversa durata dell'estensione della pronuncia della parola
(?) il punto interrogativo tra parentesi	indica che la o le parole dette non sono comprensibili

Fonte: elaborazione personale.

Tabella 5.1: Dati sulle interviste somministrate ai Dirigenti scolastici

Dirigente	Strumento	Data	Luogo	Durata	Identificativo File	MB
Sogg1	Intervista individuale semi-strutturata	Gio 20-03-2014	Ufficio Dirigente	34' 52"	140320_001.MP3_20_marzo_2014_10:56	33,5
Sogg2	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 25-03-2014	Ufficio Dirigente	46' 23"	140325_001.MP3_25_marzo_2014_12:25	44,5
Sogg3	Intervista individuale semi-strutturata	Mer 7-05-2014	Ufficio Dirigente	29' 34"	140507_003.MP3_07_maggio_2014_08:49	28,4
Sogg4	Intervista individuale semi-strutturata	Mer 14-05-2014	Ufficio Dirigente	49' 20"	140514_001.MP3_14_maggio_2014_8:56	47,4
Sogg5	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 8-04-2014	Ufficio Dirigente	34' 05"	140408_001.MP3_08_aprile_2014_11:11	32,7
Sogg6	Intervista individuale semi-strutturata	Gio 17-04-2014	Ufficio Dirigente	45' 01"	140417_001.MP3_17_aprile_2014_08:39	43,2
Sogg7	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 15-04-2014	Ufficio Dirigente	55' 10"	140415_001.MP3_15_aprile_2014_07:13	53
Sogg8	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 29-07-2014	Ufficio Dirigente	25' 10"	140729_001.MP3_29_luglio_2014_8:48	24,2
Sogg8	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 29-07-2014	Ufficio Dirigente	16' 24"	140729_002.MP3_29_luglio_2014_9:13	15,7
Sogg10	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 4-11-2014	Ufficio Dirigente	17' 10"	141104_002.MP3_04_novembre_2014_12:13	24,7
Sogg10	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 4-11-2014	Ufficio Dirigente	18' 47	141104_003.MP3_04_novembre_2014_12:32	27,1
Sogg11	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 18-11-2014	Ufficio Dirigente	53' 05	141118_006.MP3_18_novembre_2014_12:10	51
Sogg11	Intervista individuale semi-strutturata	Mar 18-11-2014	Ufficio Dirigente	9' 54"	141118_007_18_novembre_2014_13:04	9,5
Sogg12	Intervista individuale semi-strutturata	Ven 13-02-2015	Ufficio Dirigente	24' 52"	150213_002.MP3_13_febbraio_2015_14.30	23,9

Fonte: elaborazione personale.

Tabella 5.2: Dati sui Focus group.

Strumento	Scuola	Docenti	Grado	Data	Luogo	Durata	Identificativo File	MB
Focus Group1	1A	11	2	Mar 25-03-2014	Biblioteca scuola	1h 12' 48"	140325_002.MP3_25_marzo_2014_18:19	70
Focus Group2	3C	10	2	Lun 31-03-2014	Aula	1h 27' 52"	140331_001MP3 del 31_marzo_2014_17:31	84
Focus Group3	4D	9	3	Mar 1-04-2014	Biblioteca scuola	1h 04' 53"	140401_001.MP3_01_aprile_2014_14:13	62
Focus Group4	6F	9	2	Mar 8-04-2014	Biblioteca scuola	1h 13' 54"	140408_003.MP3_08_aprile_2014_17:12	71
Focus Group5	2B	11	1+2	Mar 29-04-2014	Aula	53' 54"	140429_001.MP3_29_aprile_2014_16:35	51
Focus Group6	2B	5	3	Lun 12-05-2014	Sala professori	1h 09' 25"	140512_001.MP3_12_maggio_2014_15:20	67
Focus Group7	7G	8	3	Mar 20-05-2014	Aula Laboratorio	1h 13' 41"	140520_001.MP3_20_maggio_2014_15:46	71
Focus Group8	8H	8	1+2	Mer 28-05-2014	Aula	1h 07' 54"	140528_002.MP3_28_maggio_2014_17:22	65
Focus Group9	8H	6	3	Gio 29-05-2014	Sala professori	1h 07' 38"	140529_003.MP3_29_maggio_2014_14:45	62
Focus Group10	9I	14	2+3	Ven 20-06-2014	Aula	1h 18' 44"	140620_001.MP3_20_giugno_2014_09:42	77
Focus Group11	10L	9	4	Mar 4-11-2014	Sala professori	56' 11"	141104_001.MP3_04_novembre_2014_11:02	81
Focus Group12	12N	8	4	Ven 23-01-2015	Aula Laboratorio	1h 11' 56"	150123_001.MP3_23_gennaio_2015_15:11	69
Focus Group13	11M	7	4	Ven 30-01-2015	Ufficio Dirigente	33' 59"	150130_001.MP3_30_gennaio_2015_10:58	33
Focus Group14	12N	7	4	Gio 12-02-2015	Aula Laboratorio	50' 51"	150212_001.MP3_12_febbraio_2015_15:14	49
		122						

Fonte: elaborazione personale.

Sono stati ricavati in totale 25 documenti testuali, di cui 11 interviste individuali e 14 interviste di gruppo, all'interno dei quali si è scelto di selezionare quelle unità di analisi che, scaturite non soltanto dalle risposte alle domande dirette poste dal ricercatore, ma anche spontaneamente nel corso della discussione, rispondono alle domande sostanziali e quindi agli obiettivi della ricerca.

Le unità di analisi sono state *indicizzate* per individuare e poi raggruppare in categorie concettuali, quei brani di conversazione che riguardano i temi oggetto di interesse della ricerca, e i *codici-indici* (Zammuner, 2003) utilizzati sono stati: Dom1, Dom2, ecc. e Area1, Area2, ecc., come mostra lo Schema 5.2. Seguono due esempi del processo di indicizzazione attuato (Schema 5.3) in base allo schema di riferimento elaborato.

Schema 5.2: Corrispondenza tra le aree, categorie concettuali, obiettivi e codici-indici di riferimento delle unità di analisi

Area	Categoria	Obiettivi della ricerca	Domande	Intervista Dirigenti	Focus Group
1	Definizione del concetto di motivazione.	1. Indagare le opinioni degli insegnanti in servizio sulla loro motivazione professionale.	Che cosa è per lei/voi la motivazione professionale?	Dom11	Dom2
2	Rilevazione dello stato di motivazione/demotivazione dei docenti di un Istituto scolastico.		Secondo lei/voi, i docenti di questo Istituto sono motivati?	Dom14	-
			Secondo lei/voi, quali sono i segnali indicatori dello stato di motivazione dei docenti?	Dom15	-
			Secondo lei/voi, quali sono i segnali indicatori dello stato di demotivazione dei docenti?	Dom16	-
3	Ricognizione delle cause di motivazione/demotivazione professionale dei docenti.	2. Conoscere le principali cause di motivazione e demotivazione professionale degli insegnanti.	Secondo lei/voi, quali sono le cause di motivazione professionale per i docenti?	Dom17	Dom3
			Secondo lei/voi, quali sono le cause di demotivazione professionale per i docenti?	Dom18	Dom4
4	Rimedi possibili per incentivare la motivazione professionale dei docenti, a diversi livelli.	3. Raccogliere le proposte e i suggerimenti per incentivare la motivazione professionale degli insegnanti.	Secondo lei/voi, che cosa si dovrebbe fare, a vari livelli, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?	Dom19	Dom5
	Rimedi possibili nell'ambiente specifico: istituto scolastico.		Secondo lei/voi, che cosa si potrebbe fare concretamente, in questo Istituto scolastico, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?	Dom20	Dom6
					Dom7

Fonte: elaborazione personale.

Schema 5.3: Due esempi del processo di indicizzazione

ScuolaA – Focus1
AREA3 - DOM4 Sogg10: No io pensavo, non è che io ho idee…più degli altri, non ho più idee degli altri, ma, riflettendo sicuramente ci sono…due situazioni secondo me. Una diciamo nella nostra demotivazione. Una è illl….illll….non sufficiente prestigio…che viene riconosciuto a questo ruolo (puntualizza). E' quello è demotivante perché appunto non ti si riconosce che tu all'interno della società svolgi un'attività che poi è fondamentale, perché formare l'essere umano sia dal punto di vista culturale, che dal punto di vista proprio umano nel vero senso della parola, nessun altro lo fa più di noi, non lo fa nessun altro più di noi, li cresciamo noi questi figli…c'è poco da fare, quindi moltissimi valori li trasmettiamo noi. Ma nonostante..ciò, questo non viene diciamo riconosciuto, quindi la mancanza diciamo di apprezzamento è una delle due cose che demotivano molto

ScuolaG – Focus7
AREA1 - DOM2 Sogg1-Uomo: motivazione è passione anche! ehm è tutto per un..per fare un buon lavoro!

Le domande afferenti all'AREA 1 corrispondono al primo obiettivo della ricerca, quello di conoscere le opinioni dei docenti sulla loro motivazione professionale. Sebbene questa area comprenda una sola domanda specifica, essendo l'intervista semi-

strutturata e flessibile si è lasciata aperta la possibilità di approfondire la tematica con altre domande inerenti, nel corso delle interviste, quando la situazione lo consentiva. Si vuole conoscere i diversi significati attribuiti dai soggetti intervistati al concetto di motivazione, nonché le diverse modalità in cui viene da loro vissuta e percepita quotidianamente nell'ambiente di lavoro, così come emerge dalle loro dichiarazioni.

Le domande afferenti all'AREA 2 sono rivolte a conoscere il parere degli interlocutori sullo stato di motivazione/demotivazione degli insegnanti che lavorano in un determinato Istituto scolastico, evidentemente quello in cui si svolge l'intervista. Ma questa domanda è stata preparata e rivolta soltanto ai Dirigenti scolastici, ipotizzando che dalla loro peculiare posizione e prospettiva, nonché avvalendosi delle personali capacità osservative, facoltà di giudizio e parametri di esperienza pregressa, fossero in grado di formulare una valutazione soggettiva (non avendo parametri ufficiali di riferimento) delle condizioni di lavoro dei propri docenti.

Le domande afferenti all'AREA 3 e corrispondenti al secondo obiettivo della ricerca, mirano a conoscere quali cause influiscono sulla motivazione dei docenti, sia in senso positivo che negativo. Si ipotizza che dopo la conquista del ruolo a tempo indeterminato, che comporta una condizione di maggiore stabilità lavorativa (Fondazione Agnelli, 2009) e con almeno 5 anni di esperienza in servizio, i docenti siano già in grado di individuare quei fattori e riconoscere che tipo di influenza esercitano sulla loro motivazione.

Le domande afferenti all'AREA 4 corrispondono in particolare al terzo obiettivo della ricerca, cioè quello di rilevare le proposte suggerite dai soggetti intervistati su cosa si dovrebbe fare a diversi livelli (politico, istituzionale, sociale, ecc.) per incentivare la motivazione professionale e su cosa si potrebbe fare concretamente a livello di istituto scolastico in cui si presta servizio, utilizzando le risorse e le opportunità offerte dall'autonomia scolastica.

Visto che "Il processo di codifica dei dati è complesso perché nel focus group i partecipanti rispondono a domande aperte e le risposte devono essere inserite in categorie di contenuto esaustive" (Zammuner, 2003, p. 233), durante la fase di elaborazione e riempimento delle categorie sono stati considerati i contesti più ampi da cui venivano estrapolate le unità di analisi, cioè le conversazioni precedenti e successive, nonché le note di campo disponibili, per cercare di interpretare quanto

espresso dai soggetti nel modo più possibile corrispondente al loro punto di vista. Un processo di analisi di tipo qualitativo "non implica che i dati non vengano almeno in parte analizzati a livello quantitativo e con un certo rigore metodologico" (Zammuner, 2003, 234). E' stato utilizzato, infatti, il software *NVivo*, che consente un processo di analisi di tipo semi-automatico che facilita i processi di categorizzazione, di confronto e riordino dei dati. Naturalmente è necessario anche il lavoro cognitivo ed interpretativo del ricercatore (Giuliano & La Rocca, 2008): "il computer non sostituisce certo il lavoro del ricercatore, ma lo rende più agevole" (Zammuner, 2003, p. 233). Grazie al software *NVivo* è stato, dunque, possibile ottenere dei dati numerici, quantitativi, che indicano quante volte un determinato argomento è stato discusso o citato (*references*) all'interno di una stessa intervista e anche in quante diverse interviste, cioè documenti o fonti (*sources*) è stato nominato. Con questi dati quantitativi è possibile misurare e valutare "quanto" un argomento sia ritenuto importante per le persone intervistate, mentre con la successiva interpretazione delle risposte verbali che hanno dato si è tentato di spiegarne i significati.

Inoltre, è stato utilizzato anche il software chiamato *Statistical Package for Social Science*, meglio conosciuto con l'acronimo SPSS, che consente di effettuare un'analisi automatica prettamente quantitativa e di generare dati statistici, per creare una matrice con alcuni dati generali sui partecipanti alle interviste (età, genere sessuale, anni di servizio, ecc.). Le Tabelle 5.3, 5.4 e 5.5 presentano alcune variabili degli Istituti scolastici, poi dei Dirigenti e infine dei docenti che hanno partecipato ai Focus Group.

Tabella 5.3: Caratteristiche delle istituzioni scolastiche

Scuola	**Tipologia**	**Zona di Roma**	**Quartiere**	**I**	**P**	**SI°**	**SII°**
Scuola1A	IC	Nord Ovest, fuori GRA	Cassia	si	si	si	-
Scuola2B	IC	Est, fuori GRA	Colle Prenestino	si	si	si	-
Scuola3C	IC	Est, dentro GRA	Casilina	si	si	si	-
Scuola4D	IC	Nord Est, dentro GRA	San Basilio	si	si	si	-
Scuola5E	IC	Nord, dentro GRA	Corso Francia	no	si	si	-
Scuola6F	IC	Centro Sud	Appio Latino	no	si	si	-
Scuola7G	IC	Nord, fuori GRA	Labaro	si	si	si	-
Scuola8H	IC	Ovest, fuori GRA	Casal Lumbroso	si	si	si	-
Scuola9I	IC	Centro	Vaticano	no	si	si	-
Scuola10L	ISS-ITI	Est, dentro GRA	Prenestina	-	-	-	si
Scuola11M	ISS-LS	Sud, fuori GRA	Ostia	-	-	-	si
Scuola12N	ISS-ITI	Centro	San Giovanni	-	-	-	si

Legenda
Scuola: denominazione anonima
Tipologia: IC= Istituto Comprensivo ISS= Istituto Secondario di Secondo grado ITI= Istituto Tecnico Industriale LS= Liceo Scientifico
Zona di Roma: GRA= Grande Raccordo Anulare
I= Scuola dell'Infanzia
P=Scuola Primaria
SI°=Scuola Secondaria di primo grado
SII° = Scuola Secondaria di secondo grado

Fonte: elaborazione personale

Dei 9 Istituti Comprensivi, 6 sono costituiti da Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado, mentre 3 sono privi di Scuola dell'Infanzia. Dei 3 Istituti Secondari di secondo grado, 2 sono Istituti Tecnici Industriali e 1 è un Liceo Scientifico. Riguardo alle zone di ubicazione, si è cercato di raggiungere le principali direttrici della capitale: nord, est, sud, ovest e centro, sia dentro che fuori il Grande Raccordo Anulare. Questa scelta è stata dettata dall'idea di poter confrontare, in una successiva fase di sviluppo della ricerca, le diverse opinioni e idee espresse dai docenti e Dirigenti in servizio presso scuole collocate in contesti socio-culturali differenti. Non è stato possibile svolgere le indagini nelle scuole a sud di Roma, se non una al di fuori del GRA.

Tabella 5.4: Caratteristiche dei Dirigenti scolastici

Scuola	**Dirigente**	**Genere**	**Età**	**Etacla**	**Anni Servizio**	**Annicla**
Scuola1A	Sogg1	2	37	1	2	1
Scuola2B	Sogg2	2	51	3	9	2
Scuola3C	Sogg3	2	56	3	12	3
Scuola4D	Sogg4	2	42	2	1	1
Scuola5E	Sogg5	2	56	3	10	2
Scuola6F	Sogg6	2	51	3	7	2
Scuola7G	Sogg7	1	63	4	6	2
Scuola8H	-	-	-	-	-	-
Scuola9I	Sogg9	2	54	3	12	3
Scuola10L	Sogg10	1	61	4	1	1
Scuola11M	Sogg11	1	43	2	2	1
Scuola12N	Sogg12	1	60	4	18	3

Legenda	
Genere: 1=maschio 2=femmina	
Età: età anagrafica	
Etacla: età anagrafica riclassificata	1=da 30 a 39; 2=da 40 a 49; 3=da 50 a 59; 4=da 60 a 69
Anni servizio: di ruolo da Dirigente	
Annicla: anni di ruolo da Dirigente riclassificati	1=da 0 a 5; 2=da 6 a 10; 3=da 11 a 20; 4=da 21 a 30

Fonte: elaborazione personale

Tabella 5.5: Caratteristiche dei docenti partecipanti ai Focus Group

Scuola	Focus Group	Gruppo	Grado	Docenti	Maschi	Femmine	I	P	SI°	SII°
Scuola1A	Focus1	-	2	11	1	10	-	11	-	-
Scuola2B	Focus5	-	1+2	11	0	11	4	7	-	-
Scuola2B	Focus6	-	3	5	1	4	-	-	5	-
Scuola3C	Focus2	-	2	10	0	10	-	10	-	-
Scuola4D	Focus3	-	3	9	1	8	-	-	9	-
Scuola5E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Scuola6F	Focus4	-	2	9	0	9	-	9	-	-
Scuola7G	Focus7	-	3	8	3	5	-	-	8	-
Scuola8H	Focus8	-	1+2	8	0	8	2	6	-	-
Scuola8H	Focus9	-	3	6	0	6	-	-	6	-
Scuola9I	Focus10	-	2+3	14	2	12	-	13	1	-
Scuola10L	Focus11	-	4	9	2	7	-	-	-	9
Scuola11M	Focus13	-	4	7	1	6	-	-	-	7
Scuola12N	Focus12	1° gruppo	4	8	2	6	-	-	-	8
Scuola12N	Focus14	2° gruppo	4	7	1	6	-	-	-	7
				122	14	108	6	56	29	31
				100%	11%	89%	5%	46%	24%	25%

Legenda
Grado: 1=Infanzia; 2=Primaria; 3=Secondaria I°; 4=Secondaria II°
I= Scuola dell'Infanzia; P=Scuola Primaria; SI°=Scuola Secondaria di primo grado; SII° = Scuola Secondaria secondo grado

Fonte: elaborazione personale

Descrizione delle variabili analizzate:

1) Dirigenti scolastici

Di 11 soggetti, 7 sono femmine (63,6%) e 4 sono maschi (36,4%).

Il 9,9% ha un'età compresa tra 30 – 39 anni, il 18,18% tra 40 - 49 anni, il 45,45% tra i 50 – 59 anni e il 27,27% tra i 60 – 69 anni.

Il 36,4% ha da 0 – 5 anni di ruolo come Dirigente; una pari percentuale da 6 a 10 anni di ruolo, mentre il 27,3% vanta da 11 a 20 anni di servizio.

2) Docenti (Focus group)

Su 122 docenti, l'88,5% sono femmine e l'11,5% sono maschi.

Il 9,8% ha un'età compresa tra i 30 – 39 anni; il 34,4% tra i 40 – 49 anni; il 39,3% tra i 50 – 59 anni e il 16,4% tra i 60 – 69 anni.
Riguardo agli anni di servizio complessivi, il 10,7% ha da 0 – 10 anni; il 36,9% da 11 – 21 anni; il 36,1% da 22 a 32 anni e il 16,4% da 33 a 43 anni di servizio.
Di questi anni di servizio, il 42,6% ha da 0 – 10 anni di ruolo; il 29,5% da 11 – 21 anni di ruolo; il 19,7% da 22 – 32 anni e infine l'8,2% da 33 a 43 anni di ruolo.
In media hanno partecipato 7,19 docenti in ciascuno dei 14 Focus group.

5.2 L'analisi dei dati

Si presentano le tabelle elaborate dal software NVivo, sulla base dei dati inseriti, che corrispondono alle unità di analisi selezionate in base ai codici-indici e alle categorie concettuali elaborate. Alle tabelle seguono le interpretazioni dei dati e alcune citazioni tratte dalle risposte degli intervistati (fonte: registrazioni audio), a convalida di quanto asserito.

Tabella 5.6: Schema sintetico e generale dei nodi concettuali elaborati (DOC e DS)

Name	Sources	References
Cause di DEMOTIVAZIONE professionale DOC Focus Group	14	569
SETTORI intervento incentivare motivazione DOC Focus Group	14	436
Cause di MOTIVAZIONE professionale DOC Focus Group	14	346
PROPOSTE (verbali) incentivanti DOC Focus Group	12	184
PROPOSTE incentivanti DS	11	70
Cause di demotivazione docenti DS	9	38
Docenti motivati DS	9	30
Idea di scuola DS	10	18
Scelta dei docenti DS	10	18
Motivazione a diventare Dirigente DS	10	17
Autonomia scolastica DS	9	15
Cause di motivazione docenti DS	4	8
Valutazionei docenti DS	2	5
Che cosa è motivazione professionale DS	2	2

In questa Tabella 5.6, ricavata dall'output del software NVivo (comando: *export - nodes*), si nota che sono state apposte delle sigle per distinguere le risposte dei docenti, mettendo alla fine delle frasi la dicitura "DOC Focus Group", da quelle dei Dirigenti, indicate con "DS". Risultano così evidenti le differenze numeriche tra le referenze (il numero di frasi o unità di analisi) contate nei vari ambiti di discussione dai diversi soggetti intervistati, per cui secondo un ordine decrescente le cause di demotivazione

professionale sono state l'argomento più dibattuto tra gli insegnanti (569 *references*), e dai Dirigenti (38 *references*), rispetto alle cause di motivazione (rispettivamente 346 e 8 *references*). Da questi dati, considerando anche il clima esperito e le note di campo raccolte durante le interazioni con gli interlocutori, si è percepita una generale necessità di esternare il malessere esperito soprattutto da parte dei docenti, quali frustrazione, fatica e insoddisfazione, piuttosto che benessere e soddisfazione professionale. Ciononostante, si è colta anche una grande forza di volontà e motivazionale che sostiene gli insegnanti nel voler comunque proseguire a creare le migliori condizioni educative possibili, a dispetto di tutte le difficoltà incontrate.

Il Grafico 1 mette in evidenza che nelle discussioni di gruppo c'è la preponderanza delle cause di demotivazione, tranne alcuni casi discordanti dalla maggioranza:

- ScuolaD/Focus3 e ScuolaN/Focus14 (2° gruppo) riferiscono soprattutto sulle cause di motivazione;
- ScuolaI/Focus10 e ScuolaM/Focus13 presentano poca differenza tra i due tipi di cause.

Grafico 1: Confronto tra le cause di demotivazione e quelle di motivazione (DOC)

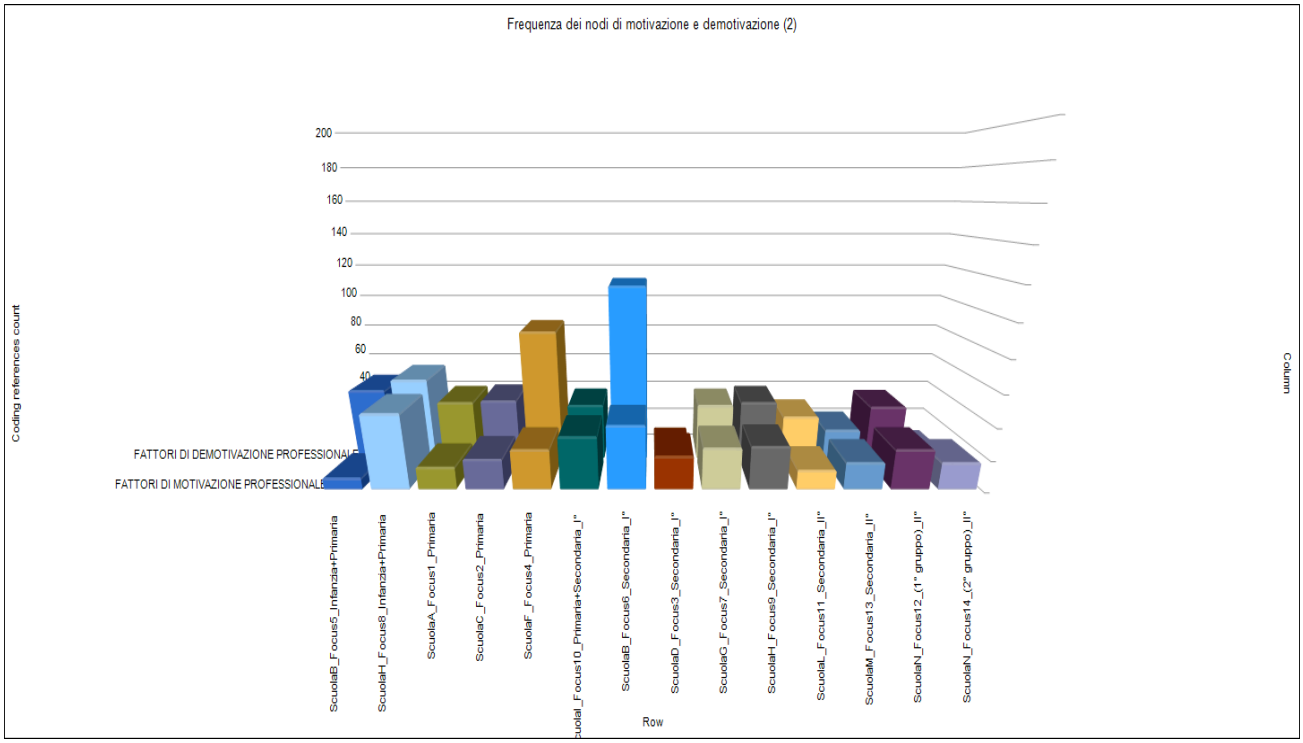


Tabella 5.7: Elenco di tutti i nodi (DOC e DS) suddivisi in sottonodi (categorie)

Name	Sources	References
Cause di DEMOTIVAZIONE professionale DOC Focus Group	14	569
DIFFICOLTA' INSITE nella PROFESSIONE	14	339
SVALUTAZIONE della professione	14	210
SINTOMI di frustrazione rabbia stress	7	20
SETTORI intervento incentivare motivazione DOC Focus Group	14	436
ISTITUZIONI POLITICHE E SOCIALI	14	298
ISTITUZIONE SCOLASTICA	14	138
Cause di MOTIVAZIONE professionale DOC Focus Group	14	346
FATTORI ESTERNI alla persona	14	195
FATTORI INTERNI alla persona	14	151
PROPOSTE incentivanti DOC Focus Group	12	184
ISTITUZIONI POLITICHE E SOCIALI	11	121
ISTITUZIONE SCOLASTICA	11	63
PROPOSTE incentivanti DS	11	70
ISTITUZIONI POLITICHE E SOCIALI	10	51
ISTITUZIONE SCOLASTICA	6	19
Cause di demotivazione docenti DS	9	38
DIFFICOLTA' INSITE nella PROFESSIONE	9	28
SVALUTAZIONE della PROFESSIONE	5	6
DIFFICOLTA' soggettive	3	3
SINTOMI di frustrazione rabbia stress	1	1
Docenti motivati DS	9	30
Segnali di demotivazione	4	10
Segnali di motivazione	4	9
Idea di scuola DS	10	18
Scelta dei docenti DS	10	18
Motivazione a diventare Dirigente DS	10	17
Autonomia scolastica DS	9	15
Cause di motivazione docenti DS	4	8
FATTORI ESTERNI alla persona	4	8
Valutazione docenti DS	2	5
Che cosa è motivazione professionale DS	2	2

Dall'apertura dei nodi, presentati nella tabella 5.6 precedente, eseguita tramite il comando: *expand nodes* fuoriescono i sottonodi creati per ogni ambito indagato (Tabella 5.7). Questa operazione permette di visualizzare ancor più nel dettaglio le cause additate e le soluzioni proposte per incentivare la motivazione professionale, che sono state analizzate e studiate nel dettaglio, nelle pagine successive. Si inizia dalle cause di demotivazione perché sono state quelle preponderanti nelle discussioni di gruppo e nelle interviste ai Dirigenti (che però vengono analizzate per ultime).

5.2.1 Le opinioni degli insegnanti

Tabella 5.8: Elenco generale delle cause di demotivazione

Name	Sources	References
Cause di DEMOTIVAZIONE professionale DOC Focus Group	14	569
Società svaluta professione docente	9	65
Aumento dei carichi di lavoro e responsabilità	9	62
Scuole in pessime condizioni	6	55
Clima di lavoro	7	45
Istituzioni politiche svalutano scuola e docenti	11	38
Genitori svalutano professione docente	10	35
Stipendio inadeguato	13	33
Genitori non collaborano	9	29
Genitori non riconoscono il lavoro docente	5	22
Solitudine faticosa	8	21
SINTOMI di frustrazione rabbia stress	7	20
Distanza con nuove generazioni	7	19
Docenti demotivati	5	16
Genitori aggressivi	6	15
Scarsa professionalità dei docenti	3	14
Genitori in difficoltà	5	12
Disparità trattamento docenti vari gradi scuola	4	11
Rapporti con i Dirigenti	1	10
Burocrazia eccessiva	4	9
Formazione professionale inadeguata	4	8
Classi troppo numerose	3	8
Precariato lungo	2	6
Alunni con problemi	3	5
Media svalutano scuole e docenti	2	4
Meritocrazia assente	2	4
Alunni trascurati dalle famiglie	2	3

Questo elenco generale permette di individuare immediatamente, dal numero delle referenze contate, quali sono secondo gli insegnanti le cause più rilevanti nel determinare la demotivazione.

5.2.1.1 Le cause di demotivazione

I sotto-nodi sono stati raggruppati in tre macro sotto-categorie denominate:

1) difficoltà insite nella professione;
2) svalutazione della professione;
3) sintomi di frustrazione, rabbia e stress.

Quest'ultima però non è propriamente definibile come categoria di cause, quanto piuttosto di 'sintomi' che i docenti sentono il bisogno di esternare, appunto frustrazione, rabbia, stress, stanchezza, ecc. Sono consapevoli che si tratta di segnali di un loro disagio, che vorrebbero e dovrebbero non avere in quanto lavorano a contatto con bambini e giovani, ai quali vogliono dare risposte emotive e comportamentali positive. Tuttavia, a volte si sentono sopraffatti da tali sintomi, che possono affiorare in particolari periodi come la conclusione di un quadrimestre o dell'anno scolastico complessivo, durante i quali hanno accumulato una tale fatica e stanchezza da sentire la necessità di sfogare queste pressioni interne. Le origini di questi sintomi risalgono a problematiche tipiche del lavoro quotidiano, che fino ad un certo livello riescono a gestire, ma oltre il quale sperimentano un senso di impotenza, di fronte alle situazioni che non possono cambiare, forse perché non trovano più le risorse interne per farlo. Per comprendere queste condizioni, si veda il paragrafo 3.5 di questa tesi, in cui sono state analizzate le origini dello *stress* e del *burnout* e le possibili modalità di affrontarli, prima che degenerino in patologie ancor più gravi. Ma vediamo alcune frasi espresse al riguardo dagli insegnanti, nel corso delle interviste di gruppo:

3) Le cause di demotivazione: SINTOMI di frustrazione, rabbia e stress

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg8: quindi la rabbia..la rabbia è tanta! Ecco, questo voglio dire.
	Sogg3: si riversa che noi siamo stressate!
	Sogg3: peròoo se siamo stressate lavoriamo, diciamo, in modo nervoso! in modo..perché comunque dobbiamo scambiarci, adesso io vengo nella tua classe, tu vieni nella mia, non c'è un attimo più di tempo manco per uscire per andare al bagno! Cioè..stai sempre in attività e i bambini ti danno da fare perché sono agitati quindi..
	Sogg3: lavoriamo male! lavoriamo lavoriamo male (voce bassa).

Più volte, nel corso delle interviste, è stato reso esternato il problema di non poter 'andare al bagno', che potrebbe sembrare una banalità, invece viene ribadito come un diritto fondamentale negato, perché non possono esercitarlo al momento del bisogno e questo li fa sentire trattati non come dei professionisti, né come persone ed è percepito perciò come svalutante.

ScuolaI/Focus10 Primaria+ Secondaria I°	Sogg6: si, sono proprio..sto proprio nella fase della frustrazione, spero di (risata nervosa) riemergere da questa fase e per riemergere intanto mi sono iscritta ad un corso di formazione per il prossimo anno! Trovo delle motivazioni mie, perché dall'esterno non..non mi arriva!
	Sogg2: io ti auguro, veramente con tutto l'affetto, cioè me lo auguro prima a me! di annammene in pen| di annammene prima possibile! A te, di entrare e di renderti conto che siamo in un momento in una società in cui non stiamo tanto

	bene! Siamo oppressi da una crisi terrificante! Di cervello c'abbiamo..così..degli sbarellamenti un po'..poi la collega ci prende in un momento (si riferisce a me)..un momento proprio de *defayance* totale! Perché abbiamo finito un anno! proprio..tra tirati su e tirati giù! avvelenamenti e so| quindi è un momento un po' particolare..
ScuolaD/Focus3 Secondaria I°	Sogg5: Scusa, un'altra cosa che volevo aggiungere a quello che ha detto lei. Che io mi sento..sono sempre combattuta tra una grossa rabbia e anche una grossa frustrazione quando vedo i nostri ragazzi, appunto, diciamo che sono senza parole, porca la miseria qui c'hai la possibilità di acquisirla e non te ne po' frega' de meno!
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg6: ecco perché è un lavoro usurante perché, tutti i lavori comunque sono pesanti, l'insegnamento ha alcune caratteristiche particolari e quindi questo sicuramente è un dato sulla motivazione. Non è solo questo!

La demotivazione degli studenti influisce sulla condizione psicologica dei docenti, come è vero anche il contrario, perché per gli insegnanti appassionati della propria disciplina o materia sarebbe un motivo di grande gratificazione e soddisfazione riuscire ad attrarre l'interesse e l'impegno degli studenti. Da una parte, perciò, si impegnano per cercare di motivarli, da un'altra parte vorrebbero che avessero già in se stessi una motivazione intrinseca allo studio, che invece constatano non esserci e questo è deludente e avvilente. D'altronde, è una delle funzioni e ambizioni principali dell'insegnante e quando riscontrano che nonostante i loro sforzi in questa direzione, non riescono ad ottenere l'impegno desiderato, provano un senso di fallimento e frustrazione che con il tempo diventa logorante per la loro autostima, senso di autoefficacia e immagine professionale, analizzate nel paragrafo 3.1 (Bandura). Questa prolungata condizione può portare all'usura delle risorse psichiche ed emotive necessarie per condurre con entusiasmo il lavoro.

Grafico 2: Confronto tra le cause di demotivazione

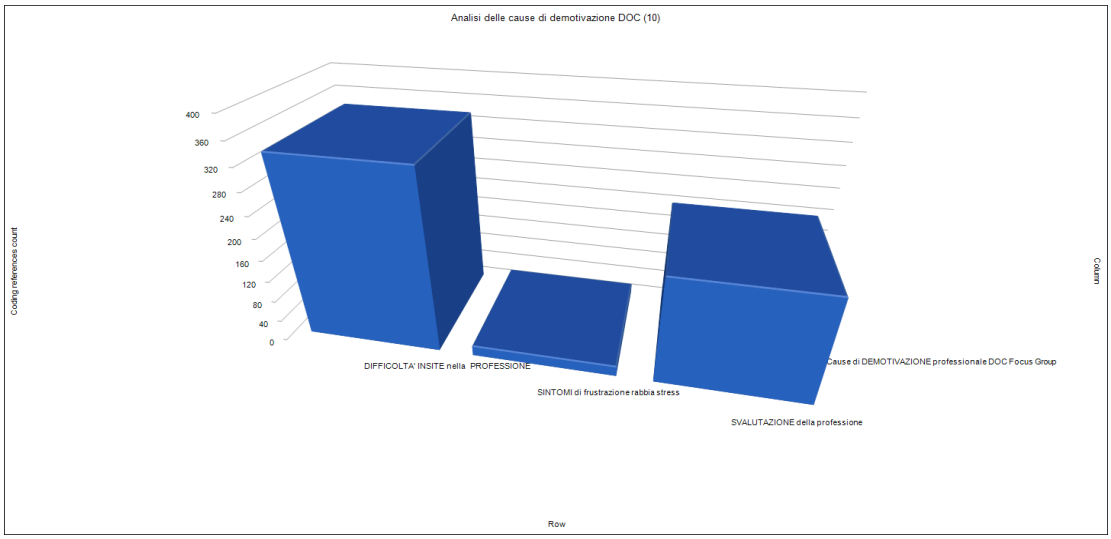


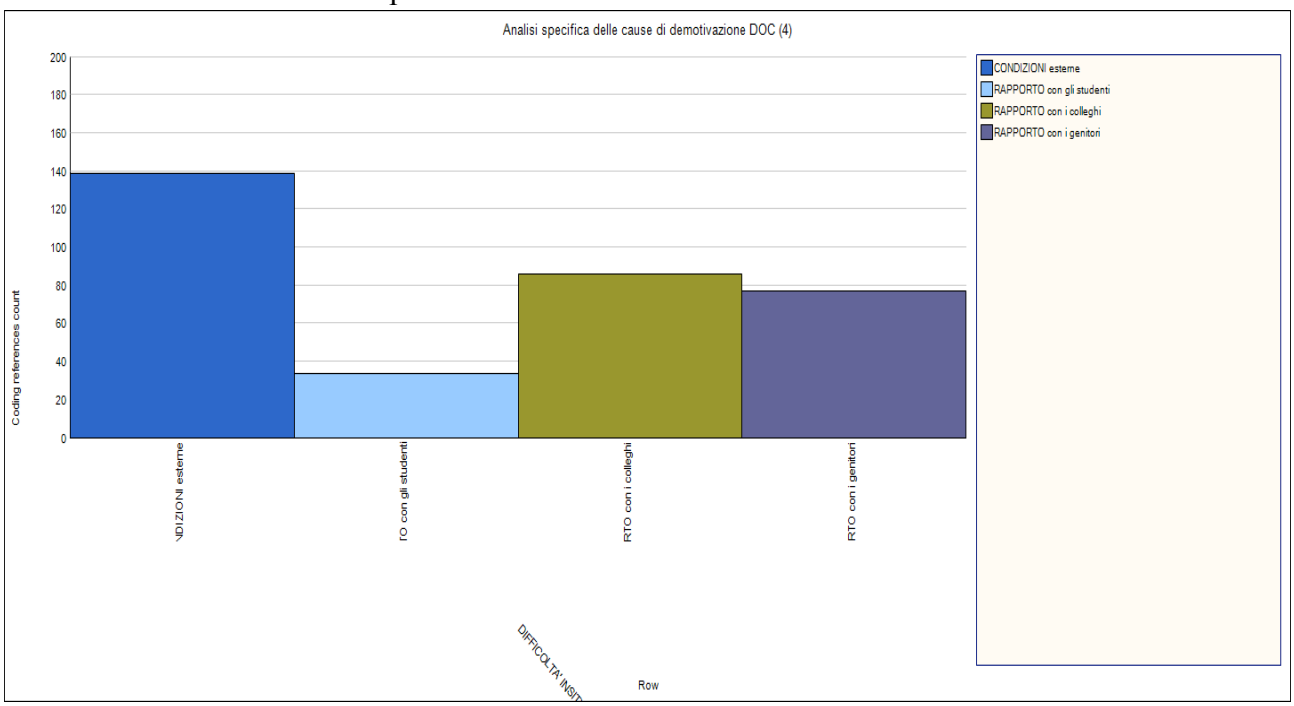
Tabella 5.9: Cause di demotivazione suddivise in sottocategorie

Name	Sources	References
Cause di DEMOTIVAZIONE professionale DOC Focus Group	14	569
1) DIFFICOLTA' INSITE nella PROFESSIONE	14	339
A. CONDIZIONI esterne	11	140
1.Aumento dei carichi di lavoro e responsabilità	9	62
2. Scuole in pessime condizioni	6	55
3. Burocrazia eccessiva	4	9
4. Formazione professionale inadeguata	4	8
5. Precariato lungo	2	6
B. RAPPORTO con i colleghi	11	86
1. Clima di lavoro	7	45
2. Solitudine faticosa	8	21
3. Docenti demotivati	5	16
4. Meritocrazia assente	2	4
C. RAPPORTO con i genitori	11	78
1. Genitori non collaborano	9	29
2. Genitori non riconoscono il lavoro docente	5	22
3. Genitori aggressivi	6	15
4. Genitori in difficoltà	5	12
D. RAPPORTO con gli studenti	11	35
1. Distanza con nuove generazioni	7	19
2. Classi troppo numerose	3	8
3. Alunni con problemi	3	5
4. Alunni trascurati dalle famiglie	2	3
2) SVALUTAZIONE della professione	14	210
1. Società svaluta professione docente	9	65
2. Istituzioni politiche svalutano scuola e docenti	11	38
3. Genitori svalutano professione docente	10	35
4. Stipendio inadeguato	13	33
5. Scarsa professionalità dei docenti	3	14
6. Disparità trattamento docenti vari gradi scuola	4	11
7. Rapporti con i Dirigenti	1	10
8. Media svalutano scuole e docenti	2	4
3) SINTOMI di frustrazione rabbia stress	7	20

Il Grafico 2 e la Tabella 5.9 presentano le differenze quantitative tra le varie cause demotivanti, raggruppate in base agli ambiti di origine individuati. Dalle loro risposte si evince che si tratta soprattutto di "Difficoltà insite nella professione" e al riguardo si è già accennato all'importanza di rendere consapevoli i futuri docenti, sin dal momento della loro formazione iniziale, in via preventiva (si veda il paragrafo 3.5 della tesi), sulle difficoltà che incontreranno nel lavoro quotidiano e sulle diverse strategie di *coping* adatte ad affrontarle con consapevolezza e professionalità. Le difficoltà insite nella professione provengono a loro volta da diversi campi, che sono stati identificati come:

condizioni esterne e oggettive, cioè non dipendenti dai docenti; rapporti con i colleghi; rapporti con i genitori; rapporti con gli alunni. Il Grafico 3 aiuta a far supporre quanto ciascuno di questi campi, con le relative cause, incida sulla motivazione professionale.

Grafico 3: Confronto tra le cause di demotivazione comprese nella macro-categoria DIFFICOLTA' INSITE nella professione



1) Le cause di demotivazione: DIFFICOLTÀ INSITE nella professione

Le principali condizioni o cause esterne sono individuate nell'aumento dei carichi di lavoro e di responsabilità, nelle pessime condizioni strutturali in cui riversano gli edifici scolastici, nella burocrazia eccessiva, nella formazione professionale ritenuta inadeguata e nel troppo lungo periodo di precariato. E' ormai ampiamente riconosciuto, dalla letteratura scientifica di settore, che l'insegnamento oggi richiede competenze e capacità di livello superiore e con un *range* più ampio rispetto a quelli sinora ritenuti necessari, e se mancano pure alcune condizioni essenziali del contesto e dell'organizzazione del lavoro, allora ecco che i docenti, anche quelli più giovani sia di età anagrafica che di anni di servizio, iniziano ad accusare un grado di *stress* soverchiante anche a pochi anni dall'assunzione del ruolo. Entrando ancor più nel dettaglio di queste difficoltà, scopriamo ciò che i docenti considerano essere le condizioni esterne e poi di seguito i diversi ambiti relazionali evidenziati.

1A. CONDIZIONI esterne

Sono quelle determinate dall'organizzazione del lavoro disposta dalle politiche, dalle leggi e dalle istituzioni scolastiche, sulle quali i docenti sanno di non avere alcuna possibilità di intervenire per apportare i cambiamenti desiderati, e che invece sembrano essere quelle che più influiscono in senso negativo sulla loro motivazione. Queste difficoltà vanno dalle continue richieste di nuove e sempre più specialistiche competenze (di inclusione, di interventi specifici per i BES - Bisogni Educativi Speciali - e DSA - Disturbi Specifici dell'Apprendimento - di individualizzazione dei percorsi di apprendimento, di integrazione degli alunni stranieri, ecc.), ad un impegno lavorativo che esula dall'orario contrattuale e che di fatto non è remunerato (lavoro invisibile), perché non è considerato extra ma incluso nelle funzioni docente (la preparazione delle lezioni, la correzione dei compiti, la realizzazione di progetti educativi e didattici, l'organizzazione di gite e manifestazioni scolastiche, ecc.), al dover assumere ruoli sostitutivi e compensativi nei confronti dei bambini (quello di baby-sitter, mamma, psicologa, assistente sociale), all'impossibilità pratica di usufruire dei servizi (bagno) quando necessario e alla responsabilità penale che grava su di loro in quanto tutori dei minori. La mole di compiti richiesti e attesi sembra decisamente sproporzionata rispetto alle competenze possedute, all'orario e al salario contrattuale e la mancanza di riconoscimento del lavoro effettivamente svolto è vissuta come una fonte di frustrazione e demotivazione. Leggiamo alcune delle risposte date dagli stessi docenti al riguardo.

1A.1 Aumento dei carichi di lavoro e responsabilità

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg1: allora, in generale a noi succede delle volte anche di dire da sole ehm cioè ti perde la voglia qualche volta (alza il tono) cioè mamma mia, questo lavoro è sempre più difficile e come faremo con quelli che verranno dopo, se i risultati che abbiamo adesso sono pochi? E' diventato un lavoro molto faticoso!
	Sogg3: sono sempre di più le competenze che richiedono! Perché alla fine adesso i DSA e quella specifica per i BES e poi quell'altra e quest'altra e tutto da noi, cioè l'insegnante tuttologo che c'era negli anni passati sta ritornando, solo che…ritornare a una cosa così complessa dopo che ci si è abituati a un sistema come il modulo, più tranquillo eccetera, cioè ci sta creando realmente dei problemi..
	Sogg5: soltanto che una volta l'insegnante tuttologo aveva di fronte pure trenta bambini educati e controllati!
	Sogg3: quindi poi dobbiamo a volte sostituirci ai genitori, come dicevamo prima, perché spesso trovi la mamma che ti dice: ma..maestra io che devo fare! (alza il tono). Cioè, come che devi fare? Te lo devo dire io che devi fare?!
ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg5: è un aspetto psicologico, anche no? diventiamo anche noi una sorta di psicologhe..
	Sogg2: io una volta ho fatto un esempio a un mio amico. Ho detto: pensa che è

	come se in un ufficio squillassero contemporaneamente 28 telefoni e tu a tutti e 28! (alza il tono di voce) devi contemporaneamente rispondere ma! con risposte diverse! perché le esigenze sono diverse! Non si..non si cioè non si limita alla risposta a quei 28 **perché dietro ci sono 28 famiglie**! che hanno esigenze e presunzioni! di esigenza, cioè tutti presumono! che la loro esigenza sia l'unica e la più importante! Quando tu invece devi dare i resti ad altri 27! Quindi se uno pensa questo! si rende un attimo conto della difficoltà. Cioè se in un ufficio una segretaria dovesse rispondere contemporaneamente a 28 telefoni! Però dando 28 risposte diverse contemporaneamente, impazzirebbe. Senza poter andare..senza poter andare neanche al bagno! mettiamocelo pure questo.
	Sogg5: e tutto questo senza considerare le continue difficoltà che ci aggiungono di volta in volta, del personale che viene..
	Sogg5: i collaboratori ma anche i docenti, il sostegno e i docenti di classe e ci inseriscono bambini..sempre con maggiori difficoltà e non abbiamo aiuti! E i piani personalizzati che devono essere fatti per tutti i vari bambini che hanno diff| bisogni spe| mm educativi speciali! E tutto quello che è l'extra! E tutte le cose amministrative che ormai ricadono sugli insegnanti! e veramente ormai manca soltanto che ci dicano pure: pulite anche l'aula quando uscite! Perché per il resto noi dobbiamo fare tutto!
	Sogg1: però è anche vero!..che la stramaggioranza! la gran parte! È quella che..dici: ma domani devo tornare a lavorare?! Mamma mia! domani è un'altra giornata| è piena di problemi, e viene quello e viene quell'altro, uno si lamenta..
	Sogg6: (ride) nel corso degli anni ci hanno dato proprio tantissimi incarichi in più, oltre ad insegnare.
	Sogg7: e vogliamo parlare del campo scuola?! Delle responsabilità che ci prendiamo noi in campo scuola?
ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg5: si però voglio insegnare! che quello è una cosa che noi a volte non facciamo! Perché siamo presi da centomila altre cose.
	Sogg5: allora questo era dare un limite se poi facevamo tutto il resto? Capito? Poi bisogna vedere che cosa significa per noi dare un limite…io lo so io s| io desidero..la cosa che desidero è insegnare. Se mi si può far fare lo faccio, sennò altre cose non le voglio fare più!
	Sogg5: e allora vuol dire che non sono più portata a fare…ma perché si devono fare tutte queste cose, io non ce la faccio più (ride).
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg2: beh, è chiaro che anche io mi sento a disagio, molto a disagio. Cioè lavorare in condizioni che non sono ottimali, in cui ci sentiamo pressati diciamo da tutti i punti di vista, in cui ci si chiede sempre di più! Perché a noi insegnanti ci chiedono ogni anno sforzi..mm sempre maggiori, a livello di tempo, di orario scolastico, dii ehm di numero di alunni, di situazioni di svantaggio e quindi si il nostro è diventato un lavoro sempre più difficile. Le condizioni in cui lavoriamo non sono, non dico le ottimali perché per carità insomma sarebbe chiedere tanto, ma nemmeno quelle…minime!
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg2: tutto è dovuto dall'alto..cioè tu devi fare le ore in più (elenca), tu ti devi mettere a disposizione della scuola, tu non ti devi assentare possibilmente..tu per morire devi mette' a bara sotto il braccio e venire! Poi alla fine se tu chiedi dei giorni che t'aspettano..io per esempio in trent'anni che sto in una scuola non ho mai usufruito dei tre giorni per motivi familiari!
	Sogg5(uomo): Quindi anche le energie mentali..poi vengono comunque..esaurite!
	Sogg1: Io penso che adesso, poi, venga richiesto all'insegnante un valore aggiunto, umano, psicologico, assistente sociale (elenca)…noi ricopriamo tante funzioni! no? Non dette (alza il tono) no? non dette, perché nel momento in cui tu non le fai! ehm vieni comunque rimproverato perché la classe non ha raggiunto, per dire, un determinato livello eccetera, eccetera. Ma nel momento in cui poi le svolgi, come penso tutti noi le svolgiamo perché, voglio dire, le problematiche…
	Sogg2: Quando facciamo i professori veniamo tartassati!
	Sogg3: cioè se vogliamo parlare di responsabilità…anche le nostre poi di responsabilità sono grandi.

	Sogg1: Allora, poi, noi lavoriamo con dei minori (elenco), c'abbiamo una responsabilità penale (alza il tono), penale..no?
ScuolaL/Focus11 Secondaria II°	Sogg8: abbiamo stranieri (alza la voce, urla, ride)…ci chiedono di dichiarare i BES ma io che competenze ho per dire magari se un ragazzo è un BES. Un genitore può venire qui e denunciarmi, dice: ma lei come si è permessa di dichiarare che mio figlio ha bisogno di un BES? Cioè gli errori sono tanti! della scuola…
	Sogg1(uomo): ehm anche perché…sono intervenuti tante nuove..competenze a cui noi non sappiamo dare ehm una risposta.
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg2: non sempre ci riusciamo……anche perché le difficoltà sono aumentate tantissimo..guardo la professoressa (si riferisce a Sogg6) perché adesso nelle classi non abbiamo più i ragazzi "normali" tra virgolette, poi abbiamo tutti i BES i DSA tutte queste categorie che ci sono sempre state però adesso sono..catalogate! diciamo….io non perché ma insomma un occhio di riguardo a determinati ragazzi ce l'ho sempre avuto, adesso siamo costretti..adesso siamo costretti a formalizzare, però questi ragazzi ci sono sempre stati!
	Sogg3: però! Eh! (butta fuori un sospiro) le problematiche giornaliere sono tante! e stancano! anche la stanchezzaaaaa ha una grossa parte nell'esseree..nel portarci..mi! almeno perlomeno a me, ad essere un pochinooo demotivata, perché è tutto difficile! e quindi ci si stanca!

Molti insegnanti hanno dichiarato di sentire un carico di lavoro così pesante, soprattutto perché generalmente lo portano da soli, da non avere energie e risorse a sufficienza per sostenerlo mantenendo già solo le necessarie calma e serenità, mettendo da parte l'entusiasmo. Le classi diventano sempre più numerose e gli alunni portatori di problematiche o bisogni specifici aumentano ogni anno, ma non si prevedono forme di supporto per i docenti, che invece sono ritenuti in grado o in dovere di sopperire a tutte le richieste. Inoltre, grava ancora di più su questo carico già abbastanza schiacciante, il peso della responsabilità penale attribuita ad ogni singolo docente, nei confronti di ogni singolo alunno. Gli insegnanti riscontrano che il tempo scolastico non è sufficiente per raggiungere gli obiettivi formativi richiesti e che l'essere sottoposti a valutazione diventa, in queste condizioni, un ulteriore fattore di preoccupazione e affaticamento. Tutto questo causa un calo della motivazione e quando un docente sente che sarebbe arrivato il momento di ritirarsi andando in pensione, perché riconosce di non essere più in grado di lavorare bene, non può farlo perché la riforma delle pensioni costringe a prolungare ulteriormente il servizio. E le condizioni fisiche degli edifici e delle strutture scolastiche non aiutano certo a ritrovare il piacere di continuare a lavorare, come si può dedurre dalle seguenti risposte, perché gli insegnanti si sentono in dovere di sopperire alle carenze, per poter creare un ambiente di benessere per i bambini e i ragazzi (cfr. i paragrafi 3.3-3.5 della tesi). In fondo, le loro lamentele sui disagi vissuti sono una

richiesta di aiuto per permettergli di occuparsi di ciò di cui davvero occuparsi: istruire ed educare, in ambienti sani e sicuri.

1A.2 Scuole in pessime condizioni

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg1: non so, per esempio, l'esempio che posso portare io che da un po' di anni, da due anni a questa parte raccogliamo un euro..per spesarci, per prendere la carta che ci serve nei bagni! lo scottex, il sapone, perché è vero che chiediamo anche ai genitori, ma quello dei genitori o dei bambini non li utilizziamo noi personalmente a noi non ci piace! Noi utilizziamo..i nostri..soldi, proprio personali, io li raccolgo, le colleghe sono gentilissime, quando passo..e anche la..si un po' per tutto! anche per le fotocopie noi abbiamo delle schede, dove ricarichiamo a nostre spese! Ehm ma spesso ci capita anche di comprare varie cose per la classe stessa, non so ehm ci troviamo anche a prendere dei colori! Ooooo queste cose che portano i ragazzi..
	Sogg8: le lavagne..insomma tutto! compriamo noi.
	Sogg9: con tutta la buona volontà e poi con tutto il materiale che noi ci compriamo, tutto..perché noi, è la materna quindi ci vuole molto molto materiale! poi magari certo ai genitori pure chiedi, però magari per darti cinque euro (ride): che c'ha fatto? Allora a volte prendi, compri te il cartoncino, compri..e peròooo è pesante! È pesante anche…volontariato facciamo! Ecco alla fine!
ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg5: però..però non abbiamo le sedie e i banchi..
	Sogg2: e la carta igienica scusate!
	Sogg6: dovevi vedere la cattedra in che condizioni stava, per dire!
	Sogg3: a me in classe, la lavagna che non viene pulita bene, loro sanno dove sta lo straccetto: 'maestra possiamo pulirla?' Ormai da soli! oppure dopo merenda..ma da fastidio a loro eh! Dà fastidio a loro! Sono entrati in quest'ottica!
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg1: e la scuola è! in effetti in bruttissime condizioni e noi ci troviamo a disagio, molto a disagio, perché vorremmo che il nostro ruolo fosse anche sostenuto da un…da un ambiente che non c'è. Per cui è vero. E va sempre peggiorando nonostante gli sforzi di tutti. Questo è quello che penso.
	Sogg7: perché è una tassa! Con tutte quelle che già paghiamo e nonostante questo, i miei figli ogni qualvolta vengono a casa, sono demoralizzati! perché l'ambiente scuola, l'ambiente dove si impara, dove si sta con gli altri, è un ambiente che non accoglie, brutto (disgustata), decadente, anche se ci sono..si fanno anche mille sforzi, per carità, per rendere il più accogliente possibile questa scuola..
	Sogg7: la scuola sta sempre peggio rispetto all'anno precedente. Allora c'è un buco..nel muro? E ci metti l'armadietto, perché dici mo arrivano i bambini e sto buco sul muro così..e ci metti l'armadietto! E c'è la crepa? E ci mettiamo una carta geografica! Cioè cerchiamo sempre di metterci una pezza su tutto qua!
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg2: un supporto! Cioè…come una fotocopiatrice ad esempio, non abbiamo una fotocopiatrice e..non intendono..
	Sogg5(uomo): si internet, ma la lineaaa di internet manca…
	Sogg3: Intanto strumenti! per poter esercitare al meglio il nostro lavoro. Strumenti…materiali.
	Sogg5(uomo): anche le sedie!
	Sogg4: guardi le finestre..queste due finestre sono rotte!
	Sogg3: la sala professori senza sedie!
	Sogg3: allora noi abbiamo una sala professori senza sedie! Abbiamo una sala professori dove non possiamo lasciare i nostri libri perché ci vengono rubati!
	Sogg3: un ambiente di lavoro idoneo, idoneo al nostro lavoro…idoneo allo svolgimento del nostro lavoro!...Noi abbiamo i topi che ci fanno visita..
	Sogg1: perché non si parla mai del fatto che comunque..un lavoratore, qualunque esso sia, deve lavorare in un ambiente..cònsono fisicamente, a livello di sicurezza, a livello di…sedia che…voglio dire, un alunno che vede una professoressa, un

	professore che sta seduto sulla sedia squarciata no? Non ha rispetto di quel professore in automatico! Chi ce l'ha messa sta sedia squarciata qua? Non si può…l'Istituto non può pensare di spendere..dieci euro di più per le sedie di quattro professori..abbandonati..piuttosto che su una cosa inutile?
ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg7(uomo): no! nel senso che è un discorso estremamente ampio, delicato, però c'è una realtà che secondo me balza agli occhi di tutti: che da noi..è diventato definitivo ehm una struttura che assolutamente invece dovrebbe essere straordinaria!..cioè il fatto di avere una scuola destrutturata, senza attrezzature, dove non c'è la LIM! cioè o meglio dove c'è la LIM ma non c'è la connessione wi-fi che viaggia a banda larga! La la ci stanno continuando a dire di utilizzare la strumentazione tecnologica di alto profilo per preparare! e poi non abbiamo le strutture! costringe noi a **esaltare** la nostra capacità di adattamento!
	Sogg4: il problema è sempre la sicurezza perché noi siamo bloccati, come dice la collega, perché c'è il primo piano che ha problemi di sicurezza, quindi il comune sta facendo i lavori..
	Sogg7(uomo): cioè…che..se mancano le strutture, ognuno di noi deve far| deve farsi carico, da solo! di portare avanti la baracca. Allora, a ogni cambio dell'ora, si vede proprio, fra ognuno di noi, che ci si passa…
	Sogg7(uomo): il fardello..perchè dice: io ti scarico questo perché vado da un altro collega che me lo ridà. Poi è assolutamente vero, soprattutto in un rapporto come questo! dal punto di vista professionale, dove **veramente** tutto è in mano al docente! Questa è una cosa incredibile, che è il bello e il terribile! di questo lavoro. Come diceva qualcuno, basta che un professore faccia volontariamente male il suo lavoro...falcia..intere generazioni.

Molti edifici scolastici presentano strutture precarie, alcuni sono in condizioni persino pericolose dal punto di vista della sicurezza degli utenti e degli operatori. L'attuale Governo nel 2014 ha varato un piano e ha stanziato dei finanziamenti per intervenire al riguardo, ma il percorso è lungo e intanto si continua a lavorare in ambienti vecchi, esteticamente e pedagogicamente brutti, organizzati in modo inadeguato per svolgere processi didattici. Inoltre, in molte scuole mancano le strutture e le risorse a volte anche minime: banchi e sedie, lavagne, per non parlare dei sussidi didattici, delle aule Laboratorio, delle connessioni internet e wi-fi, delle dotazioni tecnologiche (computers, LIM, ecc.). Le scuole sono costrette a chiedere il famigerato 'contributo volontario' alle famiglie e gli stessi insegnanti sentono l'obbligo di autotassarsi o fare delle collette per acquistare beni di prima necessità (carta igienica, rotolo di carta per asciugare le mani e ovviamente anche il sapone). Laddove, invece, gli strumenti sono presenti (ma possono non essere funzionanti), si lamentano le pessime condizioni di igiene in cui vengono lasciate le aule e i servizi. Gli insegnanti non nascondono il loro disagio nel dover lavorare e soprattutto nel dover accogliere bambini e giovani in siffatte strutture e ambienti. Ma alcuni, per necessità o per virtù, colgono queste situazioni come delle opportunità che mettono ancor più in risalto le loro abilità e competenze nel riuscire a lavorare con impegno e dedizione adattandosi, a dimostrazione del fatto che la scuola

funziona grazie agli insegnanti, motivati. Tuttavia, questa non dovrebbe essere la condizione normale, ma straordinaria, perché è difficile espletare a piena la propria professionalità se ci si deve preoccupare di creare le condizioni minime di lavoro.

Un altro problema rilevato è quello di una eccessiva burocrazia che rallenta o a volte addirittura ingessa i processi di lavoro, quando proprio non distoglie dai compiti essenziali di istruire ed educare e questo dato è emerso anche dalle indagini sociologiche analizzate nel Capitolo 2 - si veda anche il paragrafo 1.1 - della tesi. Gli insegnanti non comprendono le ragioni di procedure così farraginose, che si attivano ad esempio in circostanza di una richiesta di intervento per risanare un danno strutturale dell'edificio, oppure in caso di incidente occorso ad uno studente, ecc. Ma anche la compilazione di alcune parti dei documenti ufficiali (registri, giornale dell'insegnante, agenda della programmazione, documenti di valutazione, ecc.), che viene demandata interamente ai docenti, ritengono invece che sia di competenza degli uffici amministrativi. Questi doveri li distolgono dai loro compiti fondamentali, perché sottraggono molto tempo che vorrebbero dedicare ai processi pedagogico-didattici.

1A.3 Burocrazia eccessiva

ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg3: rimboccarti le maniche, aiutare gli altri, le colleghe, in qualsiasi situazione, già vieni frena| per la sicurezza, devi stare attenta no! fai la richiesta! Fai la richiesta. Passa la Preside. La Preside fa la richiesta al Comune. Il Comune fa la richiest| cioè! E' un giro di paro| un giro di firme! E basta! E si ritorna, poi sempre allo stesso punto! A quel punto dici: lo facciamo noi? e ti bloccano, non lo puoi fare! non puoi salire, non puoi prendere la scala, non puoi fare…questo è! e ti senti comunque a volte demotivata per questo, perché vuoi fare tanto, al limite per la tua classe, aiutare la collega in difficoltà e non lo puoi fare!
	Sogg5: anche perché ad esempio io mi domando: avere cinque anni le stesse persone e scrivere sul registro per cinque anni nome e cognome dei genitori! (fa un elenco), indirizzo! i telefoni! quando sono nati! dove sono nati! a che serve?! Quello mi domando. E perché compete a noi una cosa del genere?
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg1 (uomo): sulle motivazioni si! qualche volta penso che soffriamo diii troppi vincoliii burocratici o cheee chee sembrano prevalere sul tutto il lavoro buono che facciamo ehm per cui ci sentiamo frustrati! No? vanificano gli sforzi che facciamo perché la tale regola sul congruo numerooo non so piuttosto che sul ehm insomma su altri aspetti della normativa sembrano prevalere insomma cioè| possiamo sforzarci di fare il meglio possibile..

Un dato riscontrato con frequenza nelle grandi indagini sociologiche (cfr. i paragrafi 1.1 e 2.3 e ss della tesi) è l'insoddisfazione per la qualità della formazione iniziale ed in servizio erogata dalle istituzioni ufficiali preposte, emerso anche nella presente indagine. Questa carenza incide sulle loro competenze professionali e infatti confessano

di non sentirsi sempre in grado di rispondere ai bisogni formativi degli allievi di oggi o alle loro difficoltà emergenti, e che questo genera in loro insicurezza (scarso senso di autoefficacia personale), ma che non imputano alle loro capacità personali (attribuzione a cause esterne), (cfr. il paragrafo 3.1 della tesi), bensì alle inadempienze da parte dell'amministrazione preposta. Il problema di fondo è che la formazione di qualità costa e i docenti non hanno o non possono, o non vogliono per principio, investire le proprie risorse economiche per curare il loro aggiornamento. Lo ritengono un diritto professionale, anch'esso negato, e dovrebbe essere interesse delle istituzioni fornire corsi di formazione e aggiornamento di alto livello, senza oneri per i professionisti che sono obbligati ad usufruirne.

1A.4 Formazione professionale inadeguata

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg8: e anche la formazione stessa, è una formazione che ognuna alla meglio cerca di portare avanti! proprio la formazione intendo didattica, pedagogica, mm non esistono più i corsi se li vogliamo fare ce li dobbiamo pagare noi, ma ma non è cosa corretta!
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg4: un'insicurezza che poi viene fuori, ritornando al discorso di prima, che a volte ci difendiamo, che a volte che viene dalla nostra formazione!..che adesso in teoria dovrebbe essere un po' più approfondita, però nel nostro caso, secondo me, non lo è stata. Cioè era abbastanza sommaria la preparazione..degli insegnanti in passato. Quindi ecco, uno veniva catapultato nella scuola, poi è come dice lei, sapeva più o meno, a mala pena conosceva i termini della scuola, però non aveva idea, la più pallida idea, di come funzionasse.
ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg2: così invece è un limite forte quello della formazione, perché me la devo autofinanziare oppure devo lottare no? per mettere insieme delle cose..
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg5: io ho cominciato a insegnare a scuola e mm il primo anno, senza aver mai insegnato!..va bene?! Ho insegnato per un anno a dei ragazzi sordomuti!...e io non sapevo né il linguaggio dei segni sono stata buttata dentro una scuola senza aver mai insegnato! e dovevo insegnare fisica a questi ragazzi! Allora cioè, voglio dire, quello è proprio no? l'emblema di questaa **totale** assenza..no? di di strumenti di di di di di che ci viene fornito per per poter affrontareee non dico i ragazziii ma proprio le situazioni più critiche! E questo cioè, a me poi crea questo senso di impotenza, non possoo mi sento..no? che non sono in grado di poterr risolvere situazioni di questo tipo, a me..

Questo problema è stato evidenziato soprattutto dai docenti con molti anni di servizio alle spalle, che provengono da percorsi di formazione iniziale diversi da quelli attuali (Corso di Laurea in Scienze delle Formazione Primaria con Tirocinio obbligatorio e specializzazione nel Sostegno). Oggi gli strumenti a disposizione sono tanti e anche di ottima qualità, tuttavia resta la difficoltà di potervi accedere a motivo dei costi da sostenere. Perciò, si potrebbe pensare di organizzare dei corsi appositi, che rispondono alle reali esigenze formative dei docenti, rilevabili mediante preventivi sondaggi in loco, poiché ogni Istituto scolastico può presentare necessità anche differenti dagli altri. La

Legge 107/205 denominata "La Buona Scuola" insiste in modo particolare sulla formazione in servizio degli insegnanti, risorsa primaria per l'innovazione didattica, e a questo scopo ha previsto lo stanziamento di un contributo economico annuale per ogni docente (a tempo indeterminato), affinché tale formazione diventi "obbligatoria, permanente e strutturale" (C.M. 7 gennaio 2016). Un altro annoso problema che la Legge 107/2015 ha tentato di risolvere, è quello della condizione di lavoro dei docenti precari, i supplenti temporanei che costituiscono un bacino di forza-lavoro da cui le Istituzioni attingono anche con modalità spesso discutibili che creano recriminazioni, discriminazioni e ingiustizie.

1A.5 Precariato lungo

ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg5: un motivo di discussione è come stiamo noi docenti precari cheeee non sappiamooo veramente che fine faremo..
	Sogg7(uomo): allora, io mi volevo riallacciare a quello che diceva la collega, il discorso relativo ai precari, per esempio no? un problema dal punto di vista didattico enorme! perché i ragazzi, soprattutto in questa fascia di età, hanno bisogno di avere una progressività e una continuità didattica..
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg8: (ride) aver avuto (ride insieme alle colleghe)..un lungo precariato! Perché chi di noi, dopo dei concorsi, ha deciso di fare questa professione, ha fatto un lunghissimo precariato.
	Sogg1(uomo): si poi, secondo me è anche demotivante, io diciamo sono un po' come la collega che ho mi sono girato quasi tutte le scuole di Roma e Provincia! come precario..

Un accenno al problema del lungo precariato, di cui si è trattato nel Capitolo 2 della tesi (cfr. il paragrafo 2.3.5), è stato esternato dapprima da docenti precari, quei pochi casi che si sono 'infiltrati' nei gruppi, poi convalidato dai colleghi di ruolo nel corso della discussione. E' emerso che il periodo del precariato è vissuto nell'incertezza, perché ogni anno i supplenti o incaricati non sanno dove andranno a lavorare fino ad anno scolastico iniziato e a volte persino inoltrato. Questi meccanismi creano disagi sotto molti punti di vista: ai docenti perché non possono organizzare la vita familiare e professionale con congruo anticipo; agli studenti che osservano impotenti il cosiddetto 'balletto' degli insegnanti (Fondazione Agnelli, 2009), un termine usato ironicamente per indicare i continui cambiamenti e spostamenti di insegnanti da una scuola all'altra; all'istituzione scolastica, perché non può creare al suo interno un gruppo coeso e una comunità di pratica, generata e sviluppata sulla base della stabilità delle risorse umane che la compongono, per costruire un progetto pedagogico e definire degli obietti formativi comuni e condivisi. E questo movimento dura molti anni (una media di circa

10) prima di conquistare il ruolo e comporta anche l'essere assegnati all'insegnamento di una disciplina per la quale non si è stati formati, oppure ad occupare un posto di sostegno per il quale non si è stati abilitati (Fondazione Agnelli, 2009).

1B. RAPPORTO con i colleghi

Questo nodo concettuale comprende anche quello che è stato definito il 'clima di lavoro' percepito e vissuto a scuola, considerato non positivo quando caratterizzato da competizione, pettegolezzi, mancanza di collaborazione e persino di accoglienza (Blandino & Granieri, 2002). Poi comprende anche quel forte senso di solitudine esperito durante il lavoro quotidiano in classe, dove effettivamente tutte le problematiche inerenti all'insegnamento, cioè la gestione del gruppo classe e le relative decisioni prese, ricadono sulla esclusiva responsabilità del docente, che si rende conto di quanto sia faticoso e preoccupante, a volte. Anche il livello di demotivazione dei colleghi sembra che influisca sul proprio entusiasmo (cfr. il paragrafo 3.2.6 circa il contagio delle emozioni), perché viene percepita come una forma di 'ingiustizia' il fatto che i docenti che lavorano con impegno e dedizione siano equiparati in tutto a quelli che invece lavorano con il minimo sforzo e con disinteresse, diciamo in modo prettamente burocratico, cioè adempiendo i doveri formali. Questi docenti sono riconoscibili sia da parte dei colleghi e dei Dirigenti, sia dagli studenti e dalle loro famiglie, ma è difficile intervenire per smuovere e scuotere dall'inerzia. Perciò, rilevano che la mancanza di una forma di meritocrazia sancisca una condizione di uguaglianza ingiusta e demotivante.

1B.1 Clima di lavoro

ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg10: l'accoglienza è una cosa fondamentale! L'accoglienza era quella della struttura fisica che certamente..se c'avessimo dei bei marmi, dei bagni lucidi, delle finestre funzionanti dei riscaldamenti..tutto questo sarebbe..diciamo un ulteriore supporto che agevolerebbe pure una condizione di benessere fisico, oltre che psicologico! Poi certamente l'accoglienza è il..non apprezzamento dell'altro, perché certe volte il nostro è un **non** apprezzamento dell'altro..agevolerebbe molto, secondo me! Io questo dico che, ritengo di avere tanti pregi, però, so di avere anche tanti difetti, no? Voi lo sapete. Poi tutti avete difetti come me. Io pure certe volte ho le lune girate..
	Sogg3: però anche quando si ha la luna girata no? È il modo, perché io posso pure dire: oggi! lasciatemi perdere perché mi gira e questo. Invece, quando tu senti proprio il rifiuto, la chiusura, (batte le mani al ritmo delle parole che pronuncia), cioè senti che non puoi andare..
	Sogg5: è la questione proprio del clima, di un clima che si respira e quando tu respiri un…un clima che non è di stima, di collaborazione, di rispetto ehm perdi tutto! E' inutile i marmi! E gli affreschi, perché (ride) cioè puoi stare anche in una

	baracca, però poi c'è questo clima e allora tutto!..tutto cambia!
	Sogg10: motivante, demotivante e deprimente! poi (ride)..eh eh eh in certi periodi proprio deprimente! Oddio mio! Sei e trentacinque..(è ora di finire).
ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg5: contesto! Che noi non abbiamo…noi non abbiamo perché noi ci facciamo la lotta tra di noi! (amarezza) a volte..
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg4: però, senti scusa, io qua devo dire una cosa, scusa, se condividi con alcune colleghe (tono di voce alto) che non ti sei scelta, chissà perché c'è qualcuno che c'ha una ricetta migliore della tua! (ironica), perché una dinamica che c'è fra di noi e non dobbiamo dire cavolate, che **io** (alza il tono di voce) so' più brava di te e che poi io i problemi me li so risolvere meglio di te.
	Sogg6: tu dici che c'è più spirito di competizione?
	Sogg4: avoglia!
	Sogg6: e c'hai ragione!
	Sogg1: perché siamo donne! scusate se lo dico (abbassa il tono di voce) e non abbiamo spirito di corpo. Gli uomini ce l'hanno molto di più (lapidaria). Noi nella nostra professione non..siamo slegate, io personalmente non so quello che fa la collega, perché non ci confrontiamo!
ScuolaI/Focus10 Primaria+ Secondaria I°	Sogg2: perché qui siamo in un mondo dove ci sono i super ego, ci stanno solo i super ego, dopo di che le persone nella normalità non ce stanno! Io sono! Punto. Poi nun se sa che! E la cosa carente nella scuola, glielo dico e chiudo, è la mancanza di collaborazione, lavorare insieme per lo stesso obiettivo senza dire..apportare e dare con facilità all'altro, per un fine comune! Cosa che io non vedo! Punto, ho finito.
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg2: Ma pure noi ci critichiamo tanto gli alunni…e vabbè, ma pure tra di noi che siamo adulti, che tu fai, ad esempio, un orario, per dire: ah perché mi hai messo qua? Ah no, io voglio stare qui. Ah, io potevo fare questa co|…non so se v'è capitato eh…a me è capitato sentir dire…tra virgolette proprio stamattina…e poi altri giorni..
	Sogg3: non siamo una classe molto compatta.
ScuolaL/Focus11 Secondaria II°	Sogg5: Vabbè…è anche vero che sono anni che non si discute più di didattica eh! Cioè parliamoci chiaro, io non sono…è dagli a| dagli dagli anni novanta! che non si parla più in…in sede di Collegio Docenti di didattica! Si parla dei progetti eccetera eccetera. Allora, questo tra l'altro è un grosso problema! ed è anche un problema di mancanza di coesione tra colleghi, io questo stavo scrivendo…rispetto a quelli che sono poi gli obiettivi formativi dei ragazzi, attraverso un..comportamento, un codice di comportamento sostanzialmente comune!
	Sogg5: cioè ognuno pensaaaa magari..la propria…di essere il migliore insegnante di questo mondo…perché ha un rapporto…con gli studenti di un certo tipo…piuttosto che..che un altro, insomma…E questo poi provoca….anche questo una certa demotivazione..
	Sogg9: non solo! Ma c'era in questo discorso, non si era d'accordo sulla visione del mondo, ma ci si confrontava sulla visione, non una…invece adesso è subentrata questa…e non c'era la competizione spiccia: io so' più brava, a me, a me m'ascoltano! Con te parlano! Con me stanno zitti! Beata a te! Cioè questo proprio non era nella logica! Capito! Perché il confronto era sull'oggetto alto! Era su…la funzione, sui metodi e gli strumenti che effettivamente si potevano utilizzare per raggiungere un obiettivo, che era un obiettivo comune! Non era così, erano obiettivo educativo comune…un obiettivo…non era…ed era bello! Era bello!
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg5: La demotivazione invece è! proprio, secondo me, il **clima** che si vive a scuola: c'è scarso rispetto reciproco!
	Sogg5: da parte dei colleghi! si si si si si! Ma lei vede adesso questo Focus Group! doveee diciamooo noi siamo tutte persone che anche al di fuori di questo Focus Group con dei rapporti di stima reciproca, ma spesso e volentieri! lei spesso si trova con dei Consigli di Classe con delle persone che non hanno..la benché **minima** considerazione dell'altro!
	Sogg5: Non c'è un clima collaborativo! collaborare è sempre molto difficile, ehm non si centra il percorso appunto sull'obiettivo studente ma si centra appunto su mi devo far vedere quanto sono bravo!

Emerge la frustrazione del "bisogno di affiliazione" (evidenziato da Murray come *need of affiliation*, cfr. il paragrafo 3.1 della tesi), che spinge a cercare di stabilire relazioni di amicizia, intimità e calore e soprattutto a non sentirsi esclusi o non accolti nelle relazioni con gli altri (Moé, 2010). Si tratta di un bisogno fondamentale, non soltanto a livello personale ma anche professionale (cfr. il paragrafo 3.3 della tesi), perché sentire e vedere concretamente il sostegno e l'aiuto, quando necessari, da parte di colleghi giova al benessere di una singola risorsa umana e quindi dell'intera comunità professionale, che persegue fini educativi rivolti agli studenti. Forse è una conseguenza o forse è una causa di questa mancanza di collaborazione, ma la condizione di solitudine professionale è chiaramente percepita dai docenti soprattutto dopo la riforma scolastica sancita dall'allora Ministro dell'Istruzione on. M.S. Gelmini, datata 2009, che ha smontato il cosiddetto 'modulo' a tre docenti e ha ristabilito il docente unico o meglio 'prevalente', che dovrebbe insegnare le materie più importanti del curricolo con un orario preponderante, rispetto agli altri docenti che ruotano attorno alla stessa classe.

1B.2 Solitudine faticosa

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg9: cioè io sinceramente! Poi noi siamo 5 ore, cinque ore tempo ridotto, cinque ore da soli eh!
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg4: continuano a lavorare però con molta più fatica perché poi condividendo il lavoro sii…
	Sogg1: perché dall'alto ci hanno isolato loro, però è anche vero che noi abbiamo…eseguito l'ordine dell'isolamento, perché non abbiamo fatto poi nulla per confrontarci..
	Sogg4: E' l'organizzazione che ci ha portato a cadere in queste….trappole! secondo me.
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg2: io penso che col tempo, facendo questo lavoro, ci abituiamo a contare..maggiormente su noi stessi..perché..si, hai un confronto col collega così, però sai che devi contare su te stesso, sulla sulla..tua capacità di sopportare e di risolvere i problemi.
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg3: da soli e non abbiamo neppure gli strumenti.
ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg1: ci hanno lasciti soli, indifesi..
	Sogg3: è interessante che già avete dato una..una chiave di lettura..delle criticità ma allo stesso tempo le avete anche collegate a quello che poi motiva, cioè non è un caso che le avete elencate rispondendo a quali sono le motivazioni, no? Che cosa intendete per motivazioni e quindi alla fine le questioni gravi sono proprio queste! Cioè l'essere abbandonati, dover vivere una fatica che poi di fatto non sempre sei sostenuto, no? E allo stesso tempo però questi elementi poi diventano come fattori che ti sfidano aaa…non mollare a non lasciare il campo..
ScuolaL/Focus11 Secondaria II°	Sogg7: nel senso che siamo lasciatiiii da soli, siamo isolati dal resto della realtà, gli studenti stessi non avvertono la scuola come un qualcosa di vivo, di aperto al mondo, che ha attinenze col mondo esterno. La scuola è chiusa, isolata e non la…quando entrano, quando sono autorizzati a spegnere il cervello! Sono passivi, non sono piùuu persone che hanno voglia diii…di fare delle cose, perché fuori, spesso, la realtà non ci supporta, non c'abbiamo aggiornamenti anche a livello

	professionale, per esempio informatica, cambia continuamente..
	Sogg7: no io volevo dire soltanto, adesso ascoltando tutti noi, ho vis| mm cioè si sente mm si percepisce, cioè noi abbiamo detto all'inizio che tutti quanti siamo motivati, siamo tutti quanti contenti, invece alla fine del discorso, si deduce tra le righe, che abbiamo non una! demotivazione, però sicuramente la nostra motivazione non trova un risultato…appagabile. Quindi siamo motivati con la testa, ma non siamo motivati con il cuore, perché poi non abbiamo un risultato […] Noi siamo delle monadi che veniamo qui a scuola, facciamo il nostro lavoro, ma raramente noi….mettiamo…fuori…oppure riempiamo di cultura, cioè noi ci siamo anche un po' impoveriti come classe insegnante, e questo poi…cioè questi…questi insegnanti erano belli!!
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg3: ai piccoli incontri no? o al lavorare insieme, spessooo rischiamo o comunque viviamo delle dimensioni assolutistiche di solitudine, per me questo è fortemente penalizzante, cioè che un insegnante per esempio non abbia o non riesca a coordinarsi all'interno di un consiglio di classe, che ci siano delle dinamiche di relazione non così positive, che il lavoro di costruzione manchi rispetto alla condivisione di base che dicevo. Questo per me è un elemento fortemente demotivante. Cioè mm lavorare in solitudine è una situazione che viviamo spesso! Non neghiamocelo insomma no? qui..
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg6**:** quello che sta dicendo che ha appena affermato la collega mi ha fatto venire in mente una criticità dell'essere docente che nonostante..si lavori per Consigli di Classe, dove mediamente da noi sono dieci, undici docenti, in realtà poi il lavoro ti porta ad essere molto solo! Cioè il lavoro del docente è un lavoro che spesso è un lavoro in solitudine!
	Sogg4: ma questo anche perché nelle riunioni pomeridiane che noi facciamo, la prima cosa che si fa è tendere a fare nel minor tempo possibile e immaginabile, prendi e scappi via! Non c'è non è un momento di condivisione..

1B.3 Docenti demotivati

ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg7: però non lo è, mi piacerebbe che a questa tavola che abbiamo fatto adesso c'erano anche degli studenti, perché là sarebbero uscite delle verità, anche insegnanti non motivati, che vengono lì, che vengono lì perché ormai i ragazzi lo sanno, dicono: mamma, rubano lo stipendio!
	Sogg4: che più..poi per assurdo più in alto si va (voce squillante) di grado di istruzione e meno motivazione c'è..
	Sogg4: non ci nasco| c'è gente che viene veramente così (disgustata) cioè ci sta! (rabbia), ne conosceremo uno, due ne abbiamo conosciuto uno due in trent'anni, però io li ho conosciuti gente che veniva (voce alta, molto accalorata) per non fare niente.
	Sogg5: noi non abbiamo vie di mezzo secondo me. O ci sono gli assenteisti, o ci sono gli insegnanti che considerano il lavoro una missione.
	Sogg9: la gente si assenta perché non ha la motivazione!
ScuolaD/Focsu3 Secondaria I°	Sogg7: posso dire una cosa?..posso dire una cosa a proposito di questo che dice lui, io infatti lo dico sempre a lei, che..secondo me ci vuole anche un sano realismo, perché mm io credo che il mondo è così, cioè la scuola è così, non è che uno può pretendere! o può pensare che tutti gli insegnanti abbiano motivazione| la scuola è fatta di professori docenti che hanno motivazione!..e docenti che non ne hanno..
SuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg2: cioè ci sono quelli che vengono a scuola..**per** guadagnarsi lo stipendio! Timbrano| cioè per loro timbrare il cartellino o entrare dentro scuola è la stessa cosa! Perché poi non instaurano un rapporto né con i colleghi né tantomeno con gli alunni!

1B.4 Meritocrazia assente

ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg1: c'è anche un discorso che, questo è comune a tutte le professioni, compresa quella dell'insegnante, secondo me che..non c'è la meritocrazia. Quindi nel momento in cui io non..valorizzo la meritocrazia, cade il discorso.
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg5: E molto spesso, ha ragione tantissimo lui, sul fatto che non vengono valutate cioè si valutano cose che non sono poi quelle vere, cioè che non si valuta..effettivamente..ehm quello che viene presto, va via tardi, ma non che viene presto e va via tardi riempendo il centro del presto e tardi con tanta fuffa, ma che ripeto, sporcandosi le mani, cercando di migliorare quello che può fare, regalando il proprio tempo agli stu| regalandolo in senso cioè stando con gli studenti, cercando di di fare altro, cercando di impegnarsi..
	Sogg5: ecco appunto! Non è vero che saranno premiati quelli che lavorano di più ma saranno premiati quelli che **vendono**! che si vendono meglio!

1C. RAPPORTO con i genitori

Si tratta di un nodo dai contenuti cruciali. Infatti, per gli insegnanti il rapporto con i genitori degli allievi è fondamentale, perché ritengono che da esso dipenda il risultato del processo educativo. Ma le difficoltà rilevate sono tante e apparentemente insanabili, perché risalenti ai cambiamenti occorsi a livello sociale, culturale e di valori comuni, che non sembrano più essere tali. Leggiamo alcune opinioni degli insegnanti al riguardo.

1C.1 Genitori che non collaborano

ScuolaB/Focus5 Infanzia+ Primaria	Sogg1: ma per quanto riguarda il genitore, che stimola il bambino oppure che ascolta quello che io ho comunicato, o consigliato..addirittura non mi rifirmano l'avviso! Quello di far firmare l'avviso! Mah banalmente! anche quello di..chiedere, di ripetere o di ripassare. Diamo meno compiti! Aiutarli a..si seguirli nel loro percorso, fateli ripetere, ascoltate i vostri figli! Loro proprio..questa risposta non torna…non torna..
	Sogg6: vedi qual è..il problema principale è solo uno, penso io, perché loro non accettano..e quindi..quello che stavo dicendo prima, non capiscono che magari a noi possono dare una mano per farli migliorare questi ragazzi..cioè questo è.
	Sogg11: si io sono sostegno primaria, ehm mi ritrovo a vivere questa situazione dall'altro lato no? perché comunque magariiiii (ride) essendo sostegno, con i genitori è sempre più difficile rapportarsi soprattutto con i genitori e della classe.
	Sogg1: e delegano tutto agli insegnanti..
ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg1: è il condividere un obiettivo, è diverso, cioè valorizzare quello che tu fai, faccio l'esempio dei compiti: tu dai dei compiti! ehm..un gran numero snobba il compito che tu dai! Non lo fa perché per loro non è interessante, non serve a niente, non è utile! E quindi a noi basterebbe la condivisione, cioè avere un obiettivo comune! l'educazione, il trasmettere dei valori, saper fare delle cose..semplici! E' quello, cioè non è il sentirsi bravo perché..
	Sogg6: io penso che questo potremmo vederlo fiorire solamente se le famiglie contribuiscono, contribuiranno in questo, perché purtroppo è la famiglia che, l'abbiamo detto tante volte no? E' la famiglia che ha perso i valori! che sta decadendo! e quindi chi ha valori! li trasmette e sono sicura, che a chi sono trasmessi a sua volta li trasmetterà (ridono) però, purtroppo è tutto là! Tutto là.
	Sogg2: si, però le le famiglie all'epoca avevano chiaro l'obiettivo: la scuola come strumento di realizzazione, di superamento delle difficoltà, come strumento proprio

	per arrivare a migliorare lo status sociale. Oggi invece questo non c'è più..
ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg1: quando la scuola chiude o per le elezioni o per ehe vedi i genitori disperati! Come anche, fatto più grave molto recente, che un genitore fa: non vi permettete più di dire che mio figlio è male-educato, perché mio figlio sta con voi otto ore al giorno..e con me sta solo 10 minuti la sera! perché io lavoro tutto il giorno!
	Sogg6: che|…se noi continuiamo su questa strada a dire: tuo figlio non sta| non sta procedendo in un percorso corretto e soprattutto dal punto di vista educativo, perché certi comportamenti vengono dalle famiglie, allora lei ribalta la frittata dicendoci che| il figlio a casa non è sereno (fa un elenco), soffre! La notte non dorme! Che tutti ce l'hanno con lui! (rimarca il discorso) e quindi la colpa è ancora nostra!
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg5: quindi non entranoo non è una relazione non costruiscono una relazione..costruttiva! che possa portare la famiglia e la scuola a lavorare in una direzione, ma anzi certe volte si pongono proprio in antitesi, cioè mettono in discussione qualunque cosa e chiaramente anche il ruolo del docente agli occhi del figlio viene svilito, perché se è il genitore stesso che lo fa!
	Sogg6: probabilmente si fa fatica, la maggior parte delle famiglie fanno fatica a mettere la scuola..al centro, oltre alle priorità della gestione familiare. Quindi sicuramente il contesto storico, politico, sociale che stiamo vivendo ha un un certo peso! nel determinare questi comportamenti.

I genitori non rispondono e non corrispondono alle richieste degli insegnanti, sia a quelle rivolte agli studenti, quali ad esempio l'esecuzione dei compiti, sia a quelle rivolte direttamente a loro, come la richiesta di una firma dopo una comunicazione scritta. Ma la mancanza di collaborazione, che già sotto questi primi aspetti citati è avvertita come nociva, si riscontra anche sul piano educativo e della trasmissione dei valori ai giovani. Infatti, gli insegnanti oltre ad istruire credono fermamente nella loro funzione educativa, che si realizza quotidianamente attraverso i vissuti esperienziali dell'ambiente scolastico, cioè nella relazione docenti-discenti, nella relazione tra pari, nello svolgimento della vita e delle attività quotidiane, ecc., mentre rilevano che i genitori non vi attribuiscono la stessa importanza, e questo atteggiamento viene trasmesso, a volte implicitamente a volte esplicitamente ai figli, i quali di conseguenza attribuiscono poca importanza al percorso scolastico. Anzi, a volte i genitori si prendono la libertà di suggerire ai docenti come dovrebbero svolgere il loro lavoro, ritenendo erroneamente che sia facile e non rendendosi invece conto di quanta preparazione, impegno e sforzi richieda. I genitori non comprendono l'importanza di confermare l'operato della scuola, di collaborare convalidando anche a casa i principi educativi insegnati e mostrando riguardo verso ciò che gli insegnanti dicono e fanno, anzi verso la figura e il ruolo docente. Le ragioni di questi comportamenti non collaborativi da parte dei genitori, addotte dagli insegnanti, potrebbero risalire a concezioni pedagogiche divergenti, come pure a valori morali e culturali diversi, oppure

a mancanza di tempo da dedicare ai figli e a seguire le indicazioni della scuola, che invece vorrebbero si assumesse la totale responsabilità educativa e formativa dei giovani. Forse hanno anche una visione diversa della stessa scuola, frutto di una concezione che si diffonde nella società, secondo cui in fondo il titolo di studio conseguito non ha più il valore e la spendibilità che aveva in precedenza nel mercato del lavoro (cfr. i paragrafi 2.2.5 e 2.2.6 della tesi) e quindi questo percorso obbligatorio non è così determinante per il futuro dei figli. La scuola perde credibilità.

1C.2 Genitori che non riconoscono il lavoro docente

ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg2: perché parte del nostro stipendio finisce per le fotocopie! Per materiale! per lavoretti! per regali! che molto spesso noi facciamo ai bambini! **Noi** facciamo ai bambini, senza avere neanche un grazie spesso dai genitori, i bambini si perché se non lo facessimo per loro, non varrebbe proprio la pena farlo, lo risottolineo, però tutto questo non esce! non emerge! Cioè un genitore che non si accorge che il lavoretto che si è portato a casa non è farina del suo contributo! Non non ti dà soddisfazione!
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg8: condivido! assolutamente quello che hanno detto le mie colleghe perché…penso che sia una cosa comune a tutti gli insegnanti, cioè questi problemi con la famiglia, perché molte volte appunto ci sono...questi problemi con (ride)…con dei genitori che non…non comprendono appunto il nostro…operato…e il nostro modo di lavorare…anzi! Si intromettono, molte volte, criticano! e poi la conseguenza è quella di avere certi atteggiamenti dagli alunni…(ride) atteggiamenti sbagliati ovviamente..
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg4: tu faresti chissà che cosa però è come se non avessi fatto niente!

Spesso i genitori non valutano correttamente l'impegno necessario alla realizzazione di ogni attività scolastica e questo viene percepito dai docenti come una svalutazione professionale, che potrebbe indurli a pensare che è inutile spendere tante energie con fatica. Invece, gli insegnanti perseverano con convinzione perché hanno presente chi sono i reali destinatari del loro lavoro, gli allievi. Credono fermamente nella loro funzione educativa, anche quando realizzano dei lavoretti in realtà non richiesti dal programma curricolare, perciò la remunerazione per il loro impegno proviene proprio dal vedere gli effetti positivi che ogni loro attività produce in loro.

In alcuni casi, non molti a detta dei docenti stessi, i genitori hanno delle reazioni inopportune, in quanto adulti che devono dare il buon esempio ai figli, e inadeguate, in quanto rivolte a professionisti che svolgono un pubblico servizio. In sede di colloquio con gli insegnanti manifestano disappunto, rabbia e aggressività verbale quando non condividono il loro modo di agire, ritenendolo dannoso nei confronti del proprio figlio.

A volte, alcuni minacciano una denuncia alle autorità competenti, mentre altri proprio passano all'atto. Ancora, alcuni usano un linguaggio volgare (parolacce), sia di persona, sia per iscritto e sia, purtroppo, anche tramite i figli. Gli insegnanti si mettono allora sulla difensiva, si sentono 'vessati' da questi genitori invadenti ed aggressivi e sono costretti ad adottare strategie di sopravvivenza, assecondando per quanto possibile le loro richieste, per evitare di consolidare una situazione di scontro aperto. Ma ne soffrono, perché oltre ad essere svalutati e non stimati apertamente, non si sentono neppure difesi dai Dirigenti. Però, poiché sono dei professionisti che riflettono sul loro operato, gli insegnanti ricercano le ragioni di tali comportamenti e le ritrovano nei cambiamenti sociali e culturali occorsi, che hanno modificato i ruoli genitoriali e i rapporti con le nuove generazioni, quindi nelle difficoltà che gli stessi genitori hanno nell'educare i propri figli e che cercano di nascondere, di non ammettere e che proiettano sui docenti, accusandoli di non essere capaci di fare il lavoro adeguatamente.

1C.3 Genitori aggressivi

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg8: cioè io vedo..un'aggressività! e la chiudo perché sennò prendo troppo tempo e non voglio! vedo un'aggressività e una rabbia che è..**enorme**! da parte dei genitori e da parte dei ragazzi. Poi noi dobbiamo rispondere! In qualche modo! E come dobbiamo rispondere?
	Sogg8: si si maa posso aggiungere? Questo è un altro dei motivi di rabbia, ma rabbia violenta! da parte dei genitori, soprattutto se sentono che il sostegno del proprio figlio possa essere di aiuto alla maestra. Perché questo proprio loro non lo vogliono!
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg10: oggi giorno noi non godiamo assolutamente, se non in casi eccezionali! della stima della totalità dei genitori. E' possibile che dentro le classi, un buon gruppo di genitori ti stima, sia consapevole del lavoro che fai…però, tanti altri non capiscono assolutamente nulla! nella non comprensione danno vita anche alle loro ostilità!
ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg1: quindi noi veniamo presi a parolacce, veniamo insultati dai ragazzini..e se| in pubblico! davanti ad altre persone adulte! Se tu…poco poco fai un provvedimento disciplinare…ti ritrovi i genitori con gli avvocati! qui dentro.
	Sogg1: e e le violenze subite per i cellulari?
	Sogg6: perché pensa che in quel modo lì, e purtroppo ci stanno degli insegnanti che|..stanno|..a questo gioco passivamente! Che fanno? Loro ti mandano dei messaggi per dirti: stai attenta! Perché io porto le certificazioni e ti posso mettere pure nei pasticci! Queste so| questi sono aspetti che noi stiamo vivendo..perché qui è come se fossimo un po' in prima linea!..in questa scuola.

1C.4 Genitori in difficoltà

ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg5: io…ho diciamo ho realizzato una cosa: quanto la decadenza delle strutture, a livello proprio di struttura fisica, l'edificio, coincida con la decadenza della società, perché così come gli edifici scolastici sono oramai decadenti, obsoleti, anche i rapporti tra insegnanti e genitori non sono più quelli di una volta perché i

	genitori hanno perso autorevolezza così come gli edifici hanno perso proprio la loro capacità di quindi…questa..proprio coincidenza che c'è di questi aspetti, sia quelli a livello di struttura proprio dell'edificio e sia a livello di struttura della società. Un cambiamento che è andato in peggio e non in meglio. Invece di crescere, si è andato proprio abbassando il livello di qualità.
	Sogg9: e poi…c'è anche una crisi della società…una crisi della società cioè nel senso che i genitori non riescono ad educare i propri figli in un certo modo, non sanno come prenderli e quindi l'unica cosa..che si sentono..in grado di fare è quella di prendersela magari con l'insegnante per sopperire proprio ad una loro mancanza proprio di capacità di educarli ehm cioè la loro frustrazione poi viene riversata nei confronti dell'insegnante ehm perché altrimenti si dovrebbero mettere in crisi loro (ride ironicamente) capito? Cosa che invece, per loro..è molto difficile, proprio impossibile.
	Sogg1: una volta erano condivise le regole, cioè non era un'accusa per il bambino o per i genitori, però…c'erano gli adulti che lavoravano con il bambino per far capire che quella era la strada da seguire, la via giusta…oggi non è così né per noi né per il bambino, perché secondo me non viene ascoltato nemmeno il bambino perché se loro ascoltassero i bambini, come spesso facciamo noi anche in classe, magari forse si fermerebbero un attimo a riflettere e tornerebbero poi sui propri passi.
	Sogg3: questo perché mi sembra che forse anche uno dei problemi che l'adulto ha avuto negli ultimi anni è questo questa rinuncia (pausa) all'educazione come una un dover entrare nella realtà, un dover educare alla realtà delle cose, entrare in profondità alle cose che ci sono. E quindi si rimane sempre in superficie ehm non non si cerca di approfondire, di andare a vedere, quale reale problema c'è e (scandisce le parole una alla volta): come quindi poi questo si possa affrontare.
ScuolaL/Focus11 Secondaria II°	Sogg5: di fondo c'è questa demotivazione che io credo che siaaa, mi spiace, forse sono un pòoo troppo rigida! però io credo che sia la…l'assolutaaa come dire..scomparsa della famiglia normativa. Cioè la famiglia normativa, la famiglia che sa dire no! al proprio figlio o alla propria figlia.
	Sogg9: la cosa…importante è che noi, ecco, parlando dei ragazzi, sicuramente il grosso problema loro…è quello della famiglia, è che purtroppo questi ragazzi sono figli di quei genitori.
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg5: Oppure ehm altra cosa, le famiglie sono molto centrate su di sé, sui propri problemi, i genitori sono degli eterni adolescenti ehm e di conseguenza il loroo siccome sono **loro** fallimentari nella loro educazione dell'alunno! del del figlio insomma, riversano sul docente la frustrazione di non essere loro in grado dii gestire i figli! Si aspettano che tu supplisca! a certe cose, fermo restando che però non devi mettere in discussione la loro idea, il loro modo di approcciarsi..
	Sogg8: noi ehm dobbiamo supplire a quelle che sono le loro mancanze, diciamo così, non è un lavoro solo di sinergia, a volte proprio te li danno e pensano che tu possa fare tutto e possa fare anche miracoli in tal senso.

1D. RAPPORTO con gli studenti

Quest'ultimo non risulta particolarmente negativo di per sé, se non per alcune circostanze che lo rendono tale. Infatti, tra le cause di motivazione la relazione educativa è *la* principale causa di motivazione professionale per i docenti, come già evidenziato costantemente da tutte le ricerche sociologiche analizzate nel Capitolo 2 (cfr anche il Capitolo 1). Gli aspetti negativi che emergono sono dovuti a fattori non dipendenti dalle loro capacità professionali, cioè non ritengono di non essere bravi (Teoria delle attribuzioni, cfr il paragrafo 3.1 della tesi), anzi al contrario presumono di

essere in grado di instaurare rapporti positivi con loro (buon senso di autoefficacia e buona autostima), ma ancora una volta vengono chiamati in causa i cambiamenti sociali, culturali e dei valori trasmessi dalle famiglie, come responsabili delle difficoltà registrate in questa dimensione. In questo spazio di incomprensione, appunto la distanza tra le generazioni di docenti e quelle di studenti, si interpongono i genitori che, invece di sostenere i primi, 'spalleggiano' i secondi, come ne fossero dei complici, anziché sposare gli stessi obiettivi educativi che costituiscono il bene da raggiungere per la crescita integrale delle loro personalità.

1D.1 Distanza con le nuove generazioni

ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg10: ecco io volevo dire una cosa. Non a caso io molto spesso mi dico che è ora che me ne vado via, eh si, perché non trovo una rispondenza tra quella che è stata la mia educazione e quella che è l'educazione delle nuove generazioni. Noi continuiamo a lavorare sulla base delle nostre, della nostra immagine di società, non c'è più! Questa è la crisi, la realtà: non c'è più.
	Sogg2: è proprio un cambiamento sociale..
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg7: ormai i bambini sono completamente…spalleggiati!
ScuolaI/Focus10 Infanzia+Primaria	Sogg12(uomo): e secondo me la perdita di motivazione degli insegnanti è dovuta soprattutto al fatto che spesso gli obiettivi che ci diamo noi e che cerchiamo di raggiungere, sono diversi dagli obiettivi che la società degli ultimi anni ci sta dando..Cioè, c'è uno sfasamento totale tra le idee probabilmente che avevamo noi quando abbiamo iniziato e quello che ci richiede..lo Stato, la società! E soprattutto quello che poi vogliono i genitori e oramai anche gli alunni!

ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg2: cioè non..come possiamo pretendere noi dai ragazzi..quando pure noi grandi, adulti, con una laurea sulle spalle..è tutto un sistema sbagliato oggi come o| io non mi ritrovo più, meno male che devo fa' ancora altri tre anni e poi me ne vado..
ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg7(uomo): posso dire proprio una cosa su questo. Secondo me, credo che questa sia la prima generazione dove il rapporto tra..famiglie..e..professore..si è..ribaltato!

Altre cause del malfunzionamento del rapporto con gli studenti sono imputate al numero di alunni per classe, ritenuto ingestibile sia dal punto di vista didattico (impossibile attuare l'individualizzazione), sia dal punto di vista educativo (eterogeneità culturale). Solitamente le classi sono già in partenza composte da un numero elevato di bambini (da un minimo di 20, fino anche a 30 nelle scuole secondarie), di provenienza culturale e sociale differente, con stili e ritmi di apprendimento diversi e sempre più frequentemente con problemi di vario tipo (sociale, cognitivo, comportamentale, di salute, ecc.). Gli insegnanti dichiarano di non avere la preparazione e le competenze necessarie per gestire tali tipologie di classi e questo li demotiva. Ma, essendo

professionisti riflessivi, reputano di non poter accusare i bambini delle difficoltà di cui sono portatori, bensì le loro carenze di competenze, le famiglie e la società.

1D.2 Classi troppo numerose

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria.	Sogg9: ehm quindi ha perfettamente ragione, anche perché ecco per esempio noi della materna, ehm abbiamo 28 bambini quindi sono un numero molto elevato..
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg1: quello non dipende da noi, perché comunque le problematiche nelle classi sono aumentate, perché negli ultimi tempi il fatto degli alunni, classi, veramente…numerosissime.

1D.3 Alunni con problemi

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria.	Sogg9: ehm quindi arrivano parecchi bambini che hanno molte problematiche..
ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg7: e il comportamento dei bambini è sempre piùuuuu pesante! È sempre piùuu difficile da gestire!
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg3: no..stavo dicendo cheee mm ehm siamoooo un po' demotivati! per tutta questa situazione! e trovare..due tre alunni che ti seguono comeee dovrebbero in ogni classe, già è un grande cosa! Ehm ma in tutto, non soltanto nella disciplina, nel seguire le regole, nelle assenze i ritardi ehm come ci si comporta in classe, in tutta una situazione purtroppo in degrado!

1D.4 Alunni trascurati dalle famiglie

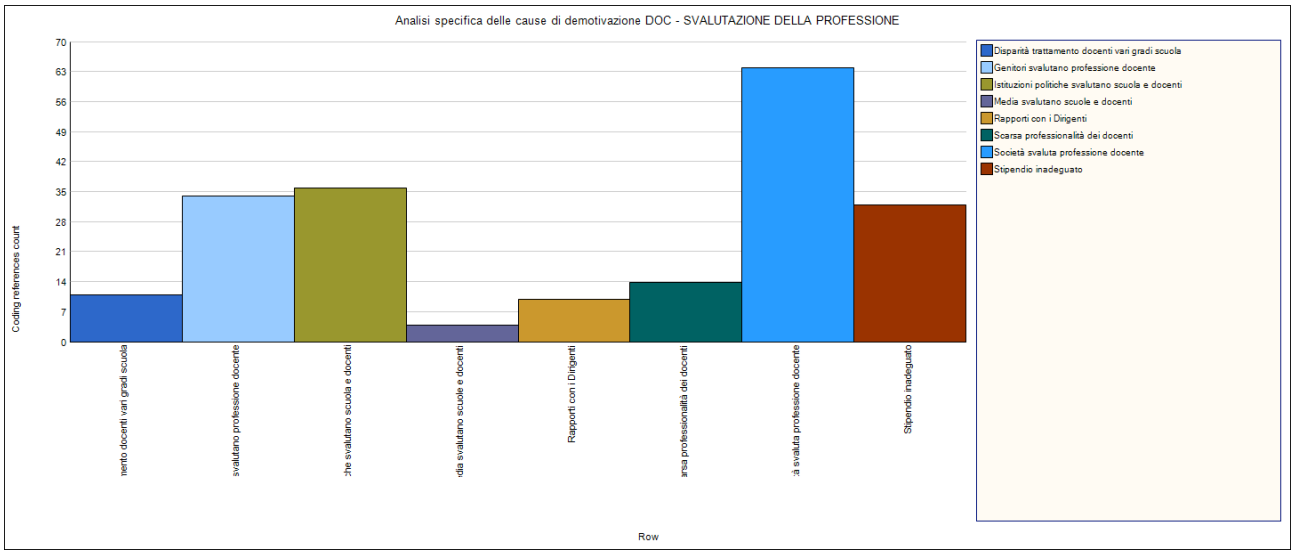
ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg5: pure perché non è colpa dei bambini se sono così, diciamoci la verità. Se dietro non hanno una famiglia che li segue..
	Sogg5: Però poi te rendi conto che non è colpa loro, un bambino di sei anni, sette anni, otto anni, che non è seguito a casa, o un bambino della materna, ma che colpa ne ha questo bambino? E' il frutto..della famiglia! (ride ironicamente) non è colpa sua. Allora te rendi conto..io dico sempre che il nostro lavoro è un'opera di carità! delle volte e quindi dobbiamo calmarci!
ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg1: è la società proprio che sta perdendo dei punti di riferimento! E poi vediamo che i bambini non hanno più riferimento, nemmeno per i genitori, perché non considerano né il ruolo del padre né della madre. Cioè è unnn…svalorizzare tutto, proprio svalutare!

2) Le cause di demotivazione: SVALUTAZIONE della professione

E' percepita chiaramente e in modo forte da parte di molti docenti, come già rilevato dalle molte indagini sociologiche (Cavalli & Argentin, 2010; Fondazione G. Agnelli, 2009; OECD, 2005; *Talis*, 2008; 2013). Considerando anche quanto emerso dalla presente ricerca, la svalutazione è intesa come un non riconoscimento del reale valore del ruolo e delle funzioni che svolge l'insegnante, cosa di cui la maggioranza dei docenti è invece ben consapevole. Questo deprezzamento arriva da diversi atteggiamenti e comportamenti da parte degli alunni, dei genitori, dei Dirigenti, delle Istituzioni politiche, dei mass media, nonché da alcune condizioni proprie della

professione docente in Italia: livello salariale basso, edifici e strutture scolastiche fatiscenti e inidonee; disparità di trattamento orario e salariale tra i docenti dei vari gradi scolastici, ecc. Riconoscono che purtroppo anche il loro comportamento scarsamente professionale, assunto in alcune circostanze (assenze dal lavoro, rapporto con i genitori, incapacità di gestione delle dinamiche di classe, scarsa formazione pedagogico-didattica, disinteresse), concorre in parte a confermare ed alimentare tale bassa considerazione. Le conseguenze si riflettono negativamente sull'immagine che il docente ha di se stesso (autoimmagine) e agli occhi degli studenti. Poiché i docenti intervistati svolgono servizio da molti anni (la maggioranza ha un'esperienza pregressa di almeno 11 e più anni), hanno potuto constatare i cambiamenti sociali e culturali avvenuti anche dal comportamento dei genitori, e di riflesso della società, nella diversa importanza attribuita alla scuola, al ruolo e alla funzione docente. Ed è per queste ragioni che sentono la necessità di una rivalutazione della professione da parte di tutti, come è stato anche asserito nella conclusione del Capitolo 1, perché sostanzialmente è a beneficio della stessa società avere degli insegnanti competenti e stimati, al servizio della crescita e formazione delle nuove generazioni, ma anche perché questo darebbe loro maggiore soddisfazione e sarebbe un incentivo alla motivazione professionale.

Grafico 4: Confronto tra le cause di svalutazione della professione



Il Grafico 4 mette in luce che la più importante sia quella proveniente dalla società in generale, poi quella proveniente dalle Istituzioni politiche e dai genitori; segue per

importanza il basso livello salariale, la scarsa professionalità dei docenti, la disparità di trattamento tra i docenti nei diversi gradi scolastici, il rapporto con i Dirigenti scolastici e i messaggi diffusi dai mass media. Per quanto riguarda la svalutazione proveniente dalla società, questa sembra essere la conseguenza di una nuova concezione della scuola che dipende probabilmente dal tipo stesso di società post-industriale e ipertecnologica, in cui anche il titolo di studio, ormai inflazionato, ha perso il suo potere contrattuale nel mercato del lavoro e gli insegnanti non sono più i soli detentori e dispensatori del sapere. Inoltre, per quanto riguarda la trasmissione dei valori, abbiamo già visto che non c'è più una perfetta sintonia tra quelli promossi a scuola e quelli promossi dalla società e dalle famiglie. Tanto più che la professione docente, che si svolge nella scuola pubblica, non è neppure appetibile sotto il profilo economico. Le stesse condizioni in cui lo Stato pone a lavorare gli insegnanti, sono un messaggio visibile di quanto siano valorizzati.

2.1 La società svaluta la professione docente

ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg5: io penso che sia proprio una mancanza di valori della società di oggi, o della società del prossimo ieri! ehm…il fatto di un consumismo così sfrenato, dove…si sono persi i valori. Prima c'era il valore dell'istituzione, come diceva appunto lei, c'era il prete, c'era il sindaco, c'era il carabiniere…cioè delle persone di di riferimento…perché per quanto vuoi! in modo diciamo tra virgolette onesto, svolgevano il loro lavoro per la comunità! Adesso tutto questo non c'è, perché non c'è il lavoro per la comunità, l'istituzione…l'istituzione come valore sacro no? di una società migliore, che va avanti. E quindi si sono…presi!…arbitrariamente…questo ruolo i genitori. Quindi la scuola è venuta proprio come un parcheggio: io devo lavorare la scuola mi serve e tu fai quello che dico io.
	Sogg10: no io pensavo, non è che io ho idee…più degli altri, non ho più idee degli altri, ma, riflettendo sicuramente ci sono…due situazioni secondo me. Una diciamo nella nostra demotivazione. Una è il….non sufficiente prestigio...che viene riconosciuto a questo ruolo (puntualizza). E' quello è demotivante perché appunto non ti si riconosce che tu all'interno della società svolgi un'attività che poi è fondamentale, perché formare l'essere umano sia dal punto di vista culturale, che dal punto di vista proprio umano nel vero senso della parola, nessun altro lo fa più di noi, non lo fa nessun altro più di noi, li cresciamo noi questi figli…c'è poco da fare, quindi moltissimi valori li trasmettiamo noi. Ma nonostante..ciò, questo non viene diciamo riconosciuto, quindi la mancanza diciamo di apprezzamento è una delle due cose che demotivano molto.
ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg7: oggi noi non siamo più importanti come insegnanti perché non siamo i soli datori di cultura, questo è importante perché con internet, con tutte questi stimoli, queste fonti di informazione è vero, però io penso che quello che gli insegnanti possono dare a livello proprio umano, di rapporti interpersonali, di educativo proprio, per la crescita di un bambino, questo resta e non lo può sostituire nessuno. Forse è questo anche che i genitori dovrebbero capire e non è affatto vero che la scuola dell'infanzia e poi quella primaria non servono a niente perché invece io penso che sia proprio fondamentale, perché a distanza poi di anni, cioè quello che rimane nel profondo dei ragazzi è proprio questa preparazione che

	va..cioè che parte proprio dalla base. E' come se tu vuoi costruire, che ne so, un grattacielo, e vuoi arrivare agli ultimi piani e poi non ci sono le fondamenta, non ci sono le basi ecco lì che crolla tutto.
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg2: perché il ruolo dell'insegnante a livello sociale s'è sminuito..
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg1: veramente dobbiamo parlare diiii di aspetti motivaziona| di livelli di motivazione molto alti! poi nelle..in chi svolge questo tipo di attività, perché poi il riscontro che tu hai, a livello economico, a livello di riconoscimento sociale..(tira sospiro) ecco il riconoscimento sociale del ruolo!..non c'è più!
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg6: forse..il fatto che magari all'esterno..da parte di chi..non svolge lo stesso tipo di lavoro, ci siano dei preconcetti nei confronti degli insegnanti alle volte..può essere demotivante, perché magari uno ehm mette tante energie no? in quello che fa e poi magari si accorge che il pensiero..delle persone no? nei confronti degli insegnanti non è sempree quello chee che magari ad esempio, a mio avviso, dovrebbe essere! Cioè magari pensanooo che noi non lavoriamo, queste cose così! Ecco, per esempio quello a me da fastidio, cioè ritengo possa essere un fattore di demotivazione nel caso in cui uno non..non sia veramente ehm contento del lavoro che fa e non abbia poi invece delle soddisfazioni all'interno della scuola, con i ragazzi..quotidianamente.
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg5: ma diciamo che in realtà il grosso problema..è quello che prima diceva il collega. Il problema è che noi non abbiamo alcun riconoscimento sociale! Tutti pensano dii saper insegnare e di essere in grado di poterti dire come fare! cosa fare! e e di entrare nella tua professione. Quindi noi non siamo considerati dei professionisti, siamo considerati delle persone che non si sa bene con quali meccanismi (ride ironicamente) siano arrivati sino a questo punto! Ma fanno un lavoro assolutamente banale che chiunque sarebbe in grado di fare!

Le Istituzioni politiche vengono spesso accusate di contribuire a questo processo di svalutazione, perché intervengono con delle riforme dichiarate atte a migliorare la qualità dell'istruzione, ma non le condizioni di lavoro degli insegnanti che, anzi al contrario, sembrano peggiorare. Quindi, le Istituzioni teoricamente dichiarano la scuola importante, ma concretamente mandano messaggi contrari, sottraendo parte di quelle risorse ritenute già non adeguate, mantenendo uno stato precario degli edifici e delle strutture, ecc. Inoltre, le indagini comparative a livello internazionale, rivelano le disparità di trattamento riservate agli insegnanti italiani e questa consapevolezza è fonte di amarezza.

2.2 Le Istituzioni politiche svalutano scuola e docenti

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg3: a livello politico hanno lavorato pure parecchio! (ride ironica) per smontare la figura delle insegnanti!
ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg1: cioè questa mancanza di poter| cioè noi non siamo nella condizione di poter garantire il diritto allo studio! Ma non per colpa nostra, non perché noi siamo persone..no noi il sapere ce l'abbiamo e siamo persone che si aggiornano!..quotidianamente. Però è doloroso fare questa constatazione, è doloroso vedere che l'Italia scende sempre di più eccetera eccetera, a livello europeo..a noi perché perché?! Lo sappiamo benissimo, perché le leggi che sono venuti da ministri che non sapevano neanche che voleva dire stare in una scuola e fare lezione, e quindi da teorici puri non so di che cosa poi! Non si sono resi

	conto..di quello che c'era nella scuola! E non c'hanno dato gli strumenti!
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg5: fermo restando che però secondo me il problema, i problemi sono: lo scarso riconoscimento sociale ma anche lo scarso riconocimento che lo stesso Stato ha nell'Istituzione scuola..perchè..se voi notate!..in giro..di scuola si parla sempre..poco! cioè si parla sempre **troppo**, ma male! Cioè..gli investimenti sulla scuola sono sempreee ok? Tanto bisogna tagliare? tagliamo sulla scuola! Lo stesso fatto che praticamente quando noi abbiamo iniziato ad insegnare, dico noi perché più o meno noi siamo tutti dello stesso periodo quando siamo entrati..in servizio, avevamo delle classi con un certo numero no? tu adesso hai delle classi dove..per loro..sono numeri! Cioè quindi per loro che ti mettano in classe 27 raga| mm 26 ragazzi 25 com'era prima, te ne mettono 30-31, per loro non c'è differenza! Ma 6 persone in piùuu, alterano completamente l'equilibrio di una classe!

Se la società e le Istituzioni che si occupano direttamente del sistema scolastico, vi attribuiscono di fatto un valore sminuito, come possono gli utenti coltivare un apprezzamento positivo, la stima e il rispetto per i professionisti che vi operano? Ed ecco che oltre alle difficoltà riscontrate sul piano della collaborazione con i docenti e del riconoscimento del lavoro da loro svolto, i genitori degli allievi manifestano palesemente atteggiamenti di svalutazione della professione come quelli descritti di seguito:

2.3 I genitori svalutano la professione docente

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg12: proprio manca il rispetto verso l'insegnante, si sta perdendo proprio questo **valore**, il non rispetto| ma anche proprio da parte dei genitori, più che dei bambini, il non avere più rispetto per la maestra! Non c'è più alcun rispetto: vabbè l'ha detto la maestra! Ma questo io l'ho fatto perché mamma mi ha detto che andava fatto così! punto. Non perché la maestra ha detto che il compito andava fatto così, no mamma ha detto che io devo fare questo e questo faccio! Punto. Quindi il non rispetto della maestra.
	Sogg5: peggio di quella che dice (alza il tono): ambè sta maestra..nun serve a niente..
	Sogg1: io ho una bambina di dieci anni, quindi quando vado a prenderla aspetto fuori con tutte le altre mamme, quindi ne sento di ogni!
	Sogg1: eh! le maestre non fanno niente, stanno sempre a prendereee il caffè! A chiacchierare! Poi un'altra: guarda questa imbecille! Guarda questa è proprio una stronza! Scusate l'espressione..
	Sogg1: no veramente anche a me è capitato, tre anni fa un bambino è venuto e mi ha detto: ha detto mamma che tu sei una stronza!
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg4: posso aggiungere una cosa su questa cosa del demotivante? Quello che è demotivante è…riallacciandomi al discorso della professionalità e non della missione, è il fatto che…ehm…non so perché i genitori pensino che ehm…tutti possono fare gli insegnanti! Cioè mentre noi…ehm non possiamo fare magari quello che fanno loro come professionisti, come…e tutti si arrogano questooo diritto! di poter darci consigli, indicazioni, fare critiche e molte volte dire proprio chiaramente come! andrebbe fatto il lavoro (ride) e…è questo che è veramente demotivante (ride)!
ScuolaI/Focus10 Primaria+Secondaria I°	Sogg3: quindi socialmente non è un ambiente deprivato, eppure a volte ci giunge questa scarsa considerazione dei genitori, e quindi purtroppo viene comunicata ai ragazzi! la scarsa importanza e la scarsa considerazione dal punto di vista

	educativo che abbiamo.
ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg7(uomo): adessoo, lo abbiamo sentito, lo sentiamo noi con le nostre orecchie, ce ne accorgiamo anche dal fatto che vengono o non vengono ai colloqui, dalle cose che dicono, dal modo di interagire, i genitori, la famiglia stessa dice: vedi il professore? Non diventare come lui!
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg4: bisogna partire. Per cui..diciamo..noi che..cerchiamo, malgrado tutto! di svolgere..con una certa decenza il nostro lavoro, cerchiamo di andare pure contro corrente rispetto a quella che è la situazione! però non è certamente facile barcamenarsi in tutte queste ehm a volte sono anche **angherie**! che vengono..da parte..delle famiglie, proprio perché non c'è questo riconoscimento, poi si cade sempre..nei luoghi comuni! (alza il tono): l'insegnante ha tanto tempo di ferie! per ree lavora poco! Si dimentica tutto quello che c'è dietro..

Esistono dei pregiudizi diffusi sulla professione docente, quali ad esempio quello delle lunghe vacanze di cui usufruiscono durante il corso dell'anno scolastico, che crea non pochi problemi di gestione per le famiglie che hanno lavorano, per non parlare di quei 'tre mesi' di ferie estive. Anche l'orario di lavoro è considerato breve, rispetto a quello degli altri lavoratori, e quindi ritengono ingiustificate le lamentele degli insegnanti perché in fondo già faticano poco durante l'anno scolastico e poi hanno un lungo periodo di riposo. Se ne deduce che insegnare è facile!

Per quanto riguarda invece lo stipendio, argomento che, con un certo mio stupore, nel corso delle discussioni non è stato tra i primi ad essere dibattuto, gli insegnanti credono che sia inadeguato a dei professionisti, che non corrisponda alle effettive ore di lavoro extra-contrattuali svolte (lavoro invisibile), che sia causa di scarsa attrazione sul mercato del lavoro e di scarsa considerazione sociale. Un incremento dello stipendio è ritenuto dunque un fatto di giustizia sociale e un messaggio chiaro della giusta valutazione della professione (cfr i paragrafi 1.1 e 2.3 e ss della tesi).

2.4 Stipendio inadeguato

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg8: Per non di' poi dello stipendio! perché secondo me, si vede anche dallo stipendio che uno prende! E questa è una cosa importante! siamo sottopagati! E allora?! Sottopagati!
ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg2: poi ci mettono anche molto del loro per tutto quello che| cioè ci sono lavori che si fanno per guadagnare! E ci sono lavori come il nostro, che non è un lavoro perché..
	Sogg1: sicuramente non è fatto (ride) per guadagnare!
	Sogg3: oppure ti confronti| ma anche economicamente ti confronti con la.. con la commessa che guadagna più di te..
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg10: e la mancanza di soldi in tasca (puntualizza) è l'altra cosa che demotiva molto, perché le due cose comunque! stanno funzionando di pari passo (puntualizza)…
	Sogg10: …quindi diciamooo….e sonoo appunto sono strettamente legate! D'altro canto se dai vertici non viene riconosciuto una funzione dominante nella scuola! la funzione che la scuola nella società dovrebbe avere! come

	pretendiamo...che la popolazione te la riconosca. E le due cose sono legate insieme perché l'economia, purtroppo, o meglio, il vile danaro, purtroppo costituisce una fonte di riconoscimento sociale.
ScuolaD/Focus3 Secondaria I°	Sogg4: e quindi secondo me è un argomento che non è la motivazione! però rende tutto più anche sereno, invece stare là a guardare all'aumento no? ci siamo giocati l'aumento perché l'hanno dato al FIS..no so cosa fanno tutti quei vasi comunicanti!..sinceramente lo trovo un po' demotivante..
ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg2: io penso che per tanti, tutti la mole di lavoro che ci troviamo sulle spalle…perché in fondo abbiamo questi ragazzi che ci vengono affidati per 6 ore al giorno, se non di più eeeee dal punto di vista retributivo appunto non è riconosciuto! avendo noi una laurea come gli altri! E' vero che rispetto agli altri lavoriamo 18 ore a settimana e abbiamo tante ferie..
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg1(uomo): sia una delle chiavi dii demotivazione diciamolo apertamente! Perchèee (ride) eeè penso chee no? è il vissuto quotidiano di tutti noi! quello di non avere..ehm uno stipendio adeguato! alla..di non percepire che lo stipendio chee noii percepiamo sia..adeguato al lavoro che svolgiamo…).

Gli insegnanti riconoscono che la mancanza di professionalità di alcuni membri della loro categoria, o di loro stessi intervistati, è una concausa della svalutazione. Durante alcune interviste di gruppo ho percepito una sorta di tensione, uno stato di lotta tra il desiderio di comportarsi professionalmente, che implica certi comportamenti sul luogo di lavoro, e la difficoltà ad attuarlo, perché in fondo pensano che non sia un lavoro come gli altri, ma piuttosto una missione che risponde ad una vocazione, concezione quest'ultima che porta con sé l'idea che non si può fare tutto solo per ricevere ricompense materiali in denaro. Invece, credono anche che quegli insegnanti meno motivati (cioè meno vocati), lavorino in modo poco professionale perché non hanno passione e non hanno realmente a cuore la formazione dei giovani.

2.5 Scarsa professionalità dei docenti

ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg2: questa è una cosa che c'abbiamo colpa anche noi insegnanti…perché la poca professionalità…
ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg6: sempre ritornando…perché noi dobbiamo fare anche dell'autocritica! E ci dobbiamo anche dire che non tutti, io sono la prima, non tutti i professori sono altamente professionali! Perché noi dovremmo avere un'alta professionalità, un'alta preparazione, perché noi andiamo direttamente ad incidere sul futuro e sulla formazione di uomini!
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg8: forse anche la nostra disponibilità, scusa (ha interrotto 1 che voleva parlare), l'essere anche troppo disponibili a volte no? noi dobbiamo dire dei no! ehm facciamo tante tante cose le facciamo al di fuori di quelle che sono il nostro orario di servizio le nostre| non diciamo mai no, non diciamo. E forse dire qualche volta di no come professionisti è è èe come dire…

Come abbiamo già accennato in precedenza, gli insegnanti ritengono sia un'ingiustizia la disparità di trattamento accordata a seconda del grado scolastico in cui si insegna, sia sotto il profilo economico, sia sotto il profilo dell'orario di lavoro e sia dal punto di

vista della considerazione sociale, anche perché moltissimi insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria hanno conseguito pari e anche superiori titoli di studio rispetto a quelli dei colleghi delle scuole secondarie.

2.6 Disparità di trattamento tra docenti dei vari gradi scuola

ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg8: c'è una disparità a livello economico, tra i vari gradi di scuola!
	Sogg8: l'orario di lavoro è molto di più..partendo dal basso!
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg8: non capisco perché…la decadenza c'è particolarmente nel nostro ruolo d'insegnanti della scuola primaria e non…della secondaria! Perché le parole del professore sono parole del professore! E tutti tacciono! (ironica)
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg3: vabbè allora visto che stiamo tirando fuori tu| noi a proposito la fotocopiatrice non ce la mettono al plesso scuola media..perché..bisogna dire che c'è una differenza tra la scuola media e la scuola elementare.

Un'ultima fonte di svalutazione è costituita dai mass media e dai messaggi che inviano, di screditamento della categoria e del sistema scolastico. Questo non sembra essere un motivo rilevante di frustrazione e demotivazione, tuttavia ritengono che sia ingiusto che si trasmettano soltanto messaggi negativi, non corrispondenti alla realtà della quotidianità scolastica. Il problema è emerso anche nelle recenti indagini sociologiche (*Talis*, 2008; 2013).

2.7 I mass media svalutano scuole e docenti

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg8: Non considerati! I mass media parlano sempre contro gli insegnanti! ovvio poi che i genitori che cosa fanno?
ScuolaM/Focsu13 Secondaria II°	Sogg6: diciamo che è un..alle volte ecco è quello che si legge magari sui giornali, oppure quello che si sente **dire**. Cioè per esempio a me personalmente urta..in quel senso. Poi non è che io..magari..sono meno motivata a insegnare, però penso che potrebbe essere un motivo..per per dire: ma chi me lo fa fare?...quello solo (voce bassissima)
	Sogg4: pen| penso che nella nostra società c'è un po' questo questa discrepanza tra quello che no? la realtà che noi viviamo tutti i giorni e laa quello che molto spesso viene fuoriiiiiii diciamo mandato come messaggio daa non so dai mass media no? a livello sociale.

Volendo trarre una breve sintesi di questa analisi e interpretazione delle risposte degli intervistati, sulle cause di demotivazione professionale, ho constatato che la maggioranza di esse corrispondono a quanto già rilevato e analizzato dalle grandi indagini sociologiche. Quindi, si conoscono approfonditamente ed è perciò possibile pensare a delle possibili strategie e interventi di riforma, sulla base di quanto suggerito a livello internazionale (OECD, 2005), che ambiscano effettivamente a risolvere queste specifiche difficoltà. Certamente ogni Paese deve calare tali suggerimenti nel proprio

background sociale, politico e culturale, processo che si prospetta come piuttosto lungo e laborioso, tuttavia è inderogabile. Esistono delle realtà scolastiche che lavorano già in modo efficiente ed efficace, raggiungendo elevati standard di qualità grazie ad insegnanti altamente qualificati e motivati, che possono fungere da modelli di riferimento o esempi da cui trarre spunto, per diffondere a livello nazionale una nuova cultura della qualità dell'istruzione che faccia leva sulla motivazione professionale.

5.2.1.2 Le cause di motivazione

Tabella 5.10: Elenco generlae delle cause di motivazione professionale

Name	Sources	References
Cause di MOTIVAZIONE professionale DOC Focus Group	14	346
Motivazione nella relazione educativa alunni	14	67
Motivazione nonostante tutto	8	41
Motivazione è agire per uno scopo	6	39
Motivazione come missione	7	32
Motivazioni interne personali	9	29
Motivazione come passione	9	26
Motivazione collaborazione tra docenti	7	22
Motivazione all'origine	7	20
Motivazione dovere etica	3	12
Motivazione molla spinta	4	10
Motivazione in itinere	5	9
Motivazione sfida difficoltà	4	8
Motivazione interesse curiosità	3	7
Motivazioni strumentali	2	5
Motivazione ricevere gratificazione	2	4
Motivazione motivare alunni	2	3
Motivazione formazione professionale	2	3
Motivazione sacrifici personali	1	2
Motivazione ambizione competizione	1	2
Motivazione innovazione creatività	1	2
Motivazione famiglia origine	1	1
Motivazione genitori collaborano	1	1
Motivazione professionale	1	1

La Tabella 5.10 mostra l'elenco generale delle cause di motivazione, ordinate gerarchicamente in base alla quantità di referenze contate (*references*), da cui si può presumere quanto siano significative per i docenti e quanto maggiormente possano influire sulla loro motivazione. Però, ai fini di una migliore analisi e comprensione di

questi dati, sono state create due macro sottocategorie, che esamineremo di seguito in modo più approfondito.

Tabella 5.11: Cause di motivazione suddivise in due macro sotto-categorie

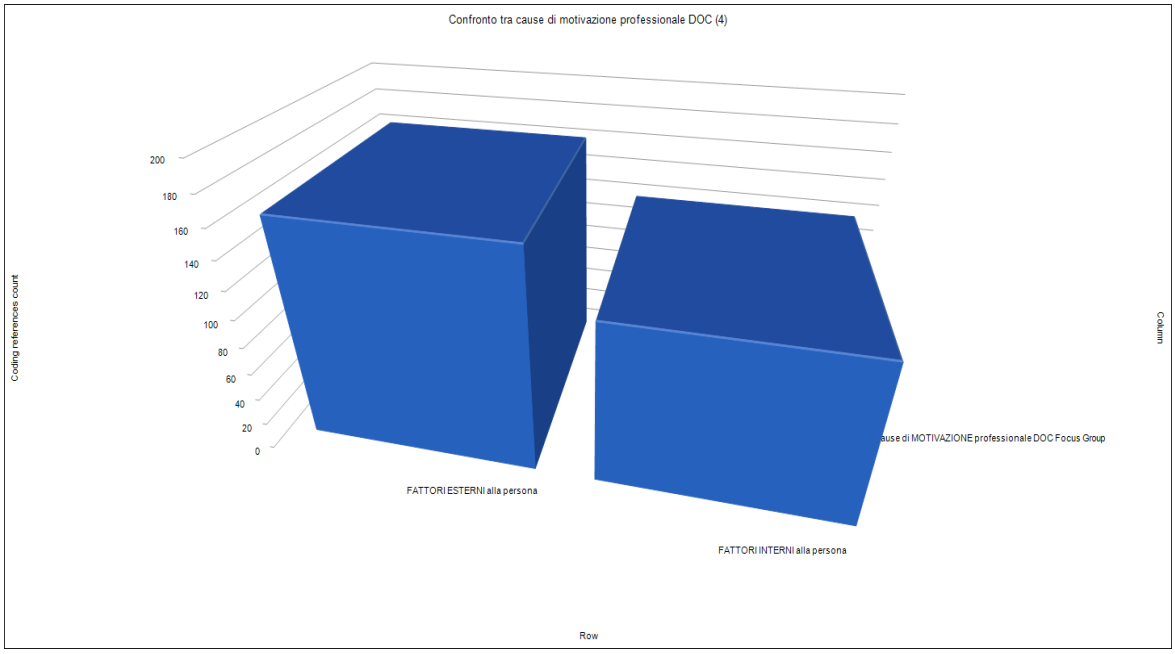
Name	Sources	References
Cause di MOTIVAZIONE professionale DOC Focus Group	14	346
4) FATTORI ESTERNI alla persona	14	195
1.Motivazione nella relazione educativa alunni	14	67
2.Motivazione è agire per uno scopo	6	39
3.Motivazione come missione	7	32
4.Motivazione collaborazione tra docenti	7	22
5.Motivazione in itinere	5	9
6.Motivazione sfida difficoltà	4	8
7.Motivazioni strumentali	2	5
8.Motivazione ricevere gratificazione	2	4
9.Motivazione formazione professionale	2	3
10.Motivazione motivare alunni	2	3
11.Motivazione professionale	1	1
12.Motivazione genitori collaborano	1	1
13.Motivazione famiglia origine	1	1
5) FATTORI INTERNI alla persona	14	151
1.Motivazione nonostante tutto	8	41
2.Motivazioni interne personali	9	29
3.Motivazione come passione	9	26
4.Motivazione all'origine	7	20
5.Motivazione dovere etica	3	12
6.Motivazione molla spinta	4	10
7.Motivazione interesse curiosità	3	7
8.Motivazione sacrifici personali	1	2
9.Motivazione ambizione competizione	1	2
10.Motivazione innovazione creatività	1	2

La conoscenza delle cause di motivazione professionale è un ambito di indagine che richiede ulteriori approfondimenti (Hattie, 2012; Richardson, Karabenick & Watt, 2014). In questa ricerca a carattere esplorativo, si è tentato di far emergere quali concezioni abbiano gli insegnanti circa la motivazione professionale e quali sono le cause che la incentivano. Nel corso delle interviste sono state poste due domande specifiche: una sul concetto di motivazione e l'altra sulle cause di motivazione nel lavoro quotidiano, tuttavia le risposte non sempre sono facilmente distinguibili nell'una o nell'altra categoria. Già le indagini sociologiche hanno evidenziato che non esiste un concetto univoco di motivazione all'insegnamento, ma che esistono diverse opinioni al

riguardo e soprattutto sono presenti diverse motivazioni in modo concomitante. Pertanto, le risposte sono state suddivise in due macro sotto-categorie denominate:

4) Le cause di motivazione: FATTORI ESTERNI alla persona
5) Le cause di motivazione: FATTORI INTERNI alla persona

Grafico 5: Confronto tra fattori esterni e fattori interni alla persona

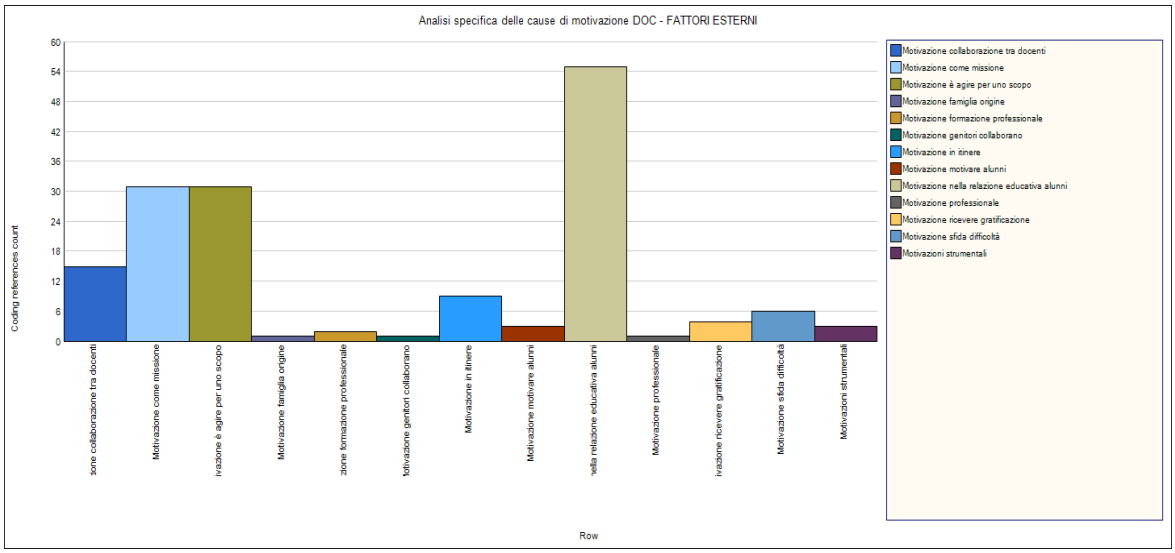


Il Grafico 5 mette in evidenza la differenza tra le due tipologie di cause, che di seguito andremo ad esaminare più approfonditamente, cominciando dai fattori esterni che influiscono positivamente sulla motivazione professionale.

4) Le cause di motivazione: FATTORI ESTERNI alla persona

Dalla Tabella 14 si evince che in questa categoria la causa motivante più importante è la relazione educativa con alunni; poi seguono l'agire per uno scopo, il vivere questo lavoro come una missione, la collaborazione tra i docenti, la motivazione proveniente dagli stimoli professionali, dalle sfide e difficoltà; anche motivazioni strumentali possono influire positivamente, le gratificazioni, la formazione professionale, il motivare gli alunni allo studio e all'apprendimento, genitori, la professionalità stessa dei docenti, la collaborazione dei genitori e infine gli stimoli provenienti dalla famiglia di origine. Vediamo dal Grafico 6 seguente la differenza tra le varie cause elencate.

Grafico 6: Confronto tra i FATTORI ESTERNI alla persona



L'importanza della relazione educativa con gli allievi è un dato già rilevato e confermato da tutte le indagini sociologiche (cfr. i paragrafi 2.3 e ss della tesi). Possiamo anche richiamare le concezioni pedagogiche riportate nel Capitolo 1 (Buber, Corallo, Brezinka, Dewey) che ci hanno ricordato quanta importanza abbia la relazione tra docente e discente, educatore ed educando, sotto tutte le dimensioni della personalità dell'uno e dell'altro interlocutore. Proprio a motivo di questa importanza, tale relazione va costruita e coltivata con i dovuti accorgimenti, professionali, umani ed etici e non lasciata determinare da un agire spontaneo e non consapevole, basato soltanto sull'autorevolezza o autorità del ruolo e del mandato educativo conferito.

4.1 Motivazione nella relazione educativa con gli alunni

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg1: però poi questo passa, perché nel momento in cui si rientra in classe, si ha il contatto con l'alunno ehm…gli occhi di questi..alla fine quindi..che ne so, il giorno..la sera torni a casa, ti sfoghi con il marito, ti sfoghi con i figli stessi no? aaah! (urla) perché oggi (urla) io racconto le mie avventure!
ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg1: cioè veramente di fronte a queste mm queste cose, poi tu dici..ma meno male che ci sono i sorrisi dei bambini tutti i giorni! che c'è..perchè sennò..ma veramente te cadono le braccia e pure..il resto!
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg7: per me la cosa più motivante è vedere il progresso degli alunni.
	Sogg9: diciamo che motivante è la motivazione loro, vedere loro motivati ci motiva..
	Sogg10: Però nonostante ciò, la presenza dei tuoi bambini, diciamo, è ciò che c'è di più ehm…stimolante e di più motivante! anche quando ti fanno arrabbiare…quindi la motivazione comunque ehm come dire, affonda le radici in questa presenza..umana no? E nel desiderio di costruire qualche cosa…cioè secondo me ci sono troppe componenti per poter definire questa cosa.
ScuolaC/Focus2	Sogg7: Comunque io penso che per quanto noi possiamo essere frustrati,

Primaria	quello che ci spinge ad andare avanti è poi vedere che nonostante tutto, nonostante le difficoltà, comunque i bambini ci seguono, comunque..imparano, comunque..sono contenti! no, di di imparare, sono motivati, e quindi forse è questo che ci spinge ad andare avanti! e e e forse la gratificazione..anche se non è diciamo una gratificazione piena, però comunque ehm lavoriamo lo stesso, diciamo, per i bambini proprio che abbiamo davanti! Nonostante le famiglie, le difficoltà, comunque lo facciamo per loro, poi alla fine
	Sogg10: e basta. Tu stabilisci col bambino un rapporto speciale, è inutile. Noi..i professori sono degli insegnanti..noi non siamo, siamo degli insegnanti con degli obiettivi molto diversi!…questo io penso
	Sogg4: ma infatti…quello che ci gratifica e ci manda avanti è quello, almeno per me, il rapporto con i bambini, per me è una cosa meravigliosa (sorride). Se io penso a dei bambini che ho avuto (voci sovrapposte) io quando vedo questi bambini cresciuti…che ancora ci vengono a trovare..
	Sogg2: E' vero (alza il tono di voce) che noi ricerchiamo sempre una motivazione interiore! come nel caso ecco degli esempi che ha portato Laura, uno dice: la forza io la trovo dentro di me proprio nei momenti in cui mi vado a relazionare con i bambini che mi danno tanto! Già questo a me (pausa) basta. E' vero a ciascuno di noi succede questo ogni volta che entriamo in classe, altrimenti non…non ce la faremmo ad entrare (ride). Quindi questa è la motivazione che viene da noi stessi!
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg4: ti danno piacere i bambini piccoli, se non ti piacciono è inutile che…cioè non riesci manco…prima si diceva..la preghiera (ride, ridono)..manco la preghiera riesci a fare (ride).
ScuolaI/Focus10 Primaria+Secondaria I°	Sogg7: quindi la motivazione per me è anche stimolare un comportamento..no? in un'altra persona in base a quello che penso io! e per questo che mi trovo bene nella scuola, nel senso che la scuola comunque è mm una di quelle..forse..forse l'unica no? professione in cui si..si incentra tutto sulla relazione di aiuto!
	Sogg1: perché una delle motivazioni a crescere e a dare tanto, secondo me, è anche se vedi che quello che fai arriva da qualche parte! Che non è solo quello che fai sul bambino, perché quella è la motivazione giornaliera e c'è e infatti tantissimo si dice: meno male che ci sono i bambini! Perché quella è la nostra unica soddisfazione.
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg1: perché hai a che fare con dei ragazzi hai la responsabilità su di loro, che poi questo…noi che c'abbiamo il contatto con i ragazzi, come penso chi lavora con i bambini coi ragazzi è la stessa cosa. Poi siamo noi che stiamo faccia a faccia con quel poverino e allora forse questo ci fa…scattare! qualcosa, però non penso che possa andare a lungo questa faccenda.
ScuolaD/Focus3 Secondaria I°	Sogg1(uomo): ..io penso che una sola cosa ancora sia valida, ed è nonostante tutto..lavoriamo coi ragazzi, forse è quella (ride) è l'unica motivazione per cui ancora mi sento giovane, faccio più casino di loro…e però diciamo ecco siamo vivi in quel senso, perché li vediamo preoccupati, stimolanti, accasciati, eccetera, però..l'unica soddisfazione è avere un rapporto con loro. Poi di altro..francamente..non ne vedo..
ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg6: e per quanto riguarda me, pure lo stesso discorso di questo dare e avere dai ragazzi, dall'ambiente scolastico, infatti questo dialogo che si ha di continuo che ti da sia da cerchi di dare tutto quello che puoi ai ragazzi e di avere anche di come riscontro tutte le informazioni che loro e percepiscono tutto quello che loro riescono ad acquisire!
ScuolaL/Focus11 Secondaria II°	Sogg1: la motivazione per me è soprattutto…ehm…sentirsi bene sul posto di lavoro ehm (parla lentamente) per quanto specificatamente il nostro lavoro saper opportunamente (scandisce bene la parola, quasi sillabando) relazionarsi con gli studenti. Cioè ehm stabilire un…ehm…rapporto giusto… in modo che gli studenti siano interessati a ciò che si vuole trasferire.. a loro! e ehm motivare anche loro! Ehm…basta (voce bassa).

	Sogg9: Per me la motivazione è quella di non perdere mai la voglia alla domanda: se potessi tornare indietro rifaresti questo lavoro? Si (risposta rapida, secca, decisa). Io ho avuto tante volte possibilità di cambiare lavoro, però poi dico no, non rinuncerei mai a stare con..con i ragazzi, con gli alunni, perché a volte è proprio grazie a loro che mi sento vivaaa. Danno una spinta diversa a quella che è semplicemente un accrescimento personale, quello potrei fare anche fuori della scuola, però l'accrescimento umano che ti dà il contatto de con i ragazzi, con i colleghi, cioè dover condividere continuamente te stessa con gli altri…ed ed essere però sempre pronta a farlo di nuovo…è la la quello che mi spinge ad essere ancora qua.
	Sogg2: Il mio motto parto dal motto…che quest'anno…di alcune classi, le terze, le quarte e le quinte….il mio motto è questo: sono qui per arricchirmi..Ehm la risposta dei ragazzi è stata questa: ehm ma come professoressa? Dandovi la mia esperienza e il contributo di ciò che io ho appreso e vedo, diciamo, nella società. E voi mi arricchirete! **lo stesso** di della vostra, diciamo, gioventù, della vostra..creatività, del vostro intuito e un pochino della vostra furbizia. E questa è una crescita e andremo di pari passo. Questa è una motivazione e per cui insegno.
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg4: volevo ribadire alcuneee cose che vengono poi da quanto è stato detto dai colleghi, fra l'altro, che hanno a che fare con la relazione ed il dialogo, perché penso chee mmm siano no? le le la parte più più bella, più piacevole..no? dello stare con gli studenti…questa.
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg6: il vedere che nonostante tutte le criticità che adesso abbiamo, ognuno di noi ha presentato e abbiamo in qualche modo anche sviscerato, mm effettivamente ti accorgi che..eeeee il tuo stile di di di insegnamento, il tuo modo di porti, ha sempre un feedback…nei confronti dei ragazzi..e quindi in qualunque modo lasci un messaggio e hai la capacità tu come docente…la ritenzione è pochissima! Però vale la penaaa farlo! tentarlo e non sono solo le parole..è proprio l'atteggiamento, il comportamento, la capacità di creare relazione, ancora prima di passare ai messaggi, perché i ragazzi lo colgono al volo, in un minuto, capiscono se tuuu sei dalla loro parte, se sei in grado comunque di di mostrargli qualcosa e di esserci! Ecco questo èeee per me quell'aspetto importante che mi dà quella la motivazione eeee a fare quello che faccio insomma (voce bassa).
	Sogg2: va..vado io? Allora, a me piace stare con i ragazzi e penso che i ragazzi se ne accorgano. A me piace insegnare…mi diverto! a insegnare perché…se riesco a trasmettere qualcosa a loro e ho il feedback, cioè è la cosa più bella che possa essere per un insegnante. Logicamente questo non succede con tutti, delle volte la strada è semplice, delle volte la strada è in salita.
ScuolaN/Focus14	Sogg3: si lavoriamo con due motivazioni contrastanti secondo me eee..almeno..io parlo per me! La mia motivazione vera! nel venire a scuola è cheee mi piace intrattenere un rapporto possibilmenteee anche sereno, divertente con i ragazzi, mi piace questo scambio che c'è con loro…che è il mio obiettivo principale! Quindi se io già riesco ad avere una classe che con me sta bene! mi dice che sta bene, si diverte e comunque lavora anche, per me già..la mia motivazione diciamo psicologica èee appagata.

Guardarli negli occhi significa stabilire un contatto vivo, vero e profondo con i giovani, che è causa di gioia, soddisfazione e incoraggiamento ad andare avanti nonostante le molte difficoltà incontrate e gli insuccessi registrati. I loro sorrisi trasmettono allegria e alleviano le fatiche o almeno aiuta a dargli un senso, perché altrimenti non ci sarebbe un'altra ragione per sopportarle. Gli insegnanti sanno, perché lo sperimentano

quotidianamente, che è attraverso questa relazione educativa che si attuano l'insegnamento e l'apprendimento e che ne sono responsabili. Constatare di riuscire a motivare gli alunni e i loro progressi più rispetto alle condizioni di partenza che agli obiettivi prescritti (Indicazioni Nazionali, 2012), è fonte di grande gratificazione e soddisfazione. La loro motivazione è motivante per gli stessi docenti e viceversa. Per qualcuno è un'interazione così bella che è persino difficile renderne esplicite tutte le componenti positive. Li considerano come il futuro della società e quindi provano un grande senso di responsabilità e di autostima nel pensare che stanno costruendo gli uomini e le donne di domani, la stessa società futura. A questi giovani non vogliono dare soltanto nozioni, informazioni e conoscenze, ma insegnare a pensare, a ragionare in modo critico per fare scelte responsabili. Per queste stesse ragioni credono che il lavoro di insegnante non sia come gli altri, vorrebbero essere considerati e si ritengono dei professionisti, perché agiscono con preparazione e competenza, ma vanno solitamente ben oltre questi doveri per accompagnare i giovani nella crescita umana e integrale della loro personalità. Un lavoro che comporta un continuo e costante contatto umano e che si configura come una missione, perché non finisce quando suona la campanella dell'uscita. La conferma dell'importanza e della bontà del lavoro svolto arriva quando gli ex studenti ritornano a scuola per salutare e ringraziare gli insegnanti che li hanno accompagnati e segnati positivamente nel loro percorso, influendo a volte sulle loro scelte di studio e di lavoro. Se non si amano i bambini e i giovani non si può scegliere questa professione. Dunque, per alcuni docenti motivazione è sinonimo di contatto e relazione umana, in particolare educativa. Sebbene la maggioranza siano donne, anche gli insegnanti uomini hanno riferito le stesse ragioni: i giovani sono la vera motivazione del loro essere lì, li rendono vivi perché cambiano continuamente, perché sono diretti nell'esprimere ciò che pensano e fanno, perché li spronano a migliorarsi e la loro creatività e spontaneità è contagiosa, accende in loro l'entusiasmo, li fa sentire responsabili e importanti.

4.2 Motivazione è agire per uno scopo

ScholaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg1: Comincio io! Io sono un'insegnante di Scuola dell'Infanzia, secondo me motivazione è quello che ci spinge a fareeee qualcosa! A volere, a fare fortemente qualcosa!
	Sogg2: si io sono insegnante di Scuola dell'Infanzia, penso..più o meno la stessa cosa, cioè è| mi deve nascere dentro qualcosa che mi porta profondamente aaa perseguire uuuuno scoopo! un'attività, a terminarla! A iniziarla anche!

	perché..insomma, bisogna anche iniziare a fare delle cose e quindi..c'è dentro qualcosa che mi dice: lo devo fare!
	Sogg3: io sono di Scuola Primaria, per me motivazione, oltre che sono d'accordo con le colleghe, principalmente ma è raggiungere un proprio obiettivo. Quindi credere fortemente in quello che comunque uno fa. Il mio è stato quello di raggiungere il ruolo, quindi perché la motivazione è spinta per la scuola, per insegnare. Quindi motivata al massimo!
	Sogg4: per me che sono della Scuola Primaria, la motivazione| ce l'ha il significato ce l'ha la parola stessa: è il motivo..e l'azione! Il perché io faccio quell'azione!...qui| che cosa mi spinge e poi quello che voglio ottenere da quell'azione, perché non si fa un'azione per niente.
ScuolaI/Focus10 Primaria+Secondaria I°	Sogg8: allora io lavoro da 39 anni nella scuola eeee devo dire che fino a qualche anno fa eee ero molto motivata! Mm prima cosa perché io ho passato un periodo nella scuola materna, e poi sono| ho fatto il passaggio alla scuola elementare e quello per ritrovare proprio la motivazione, perché nella scuola materna mi aveva veramente stancato, sia fisicamente che psicologicamente perché occorre molta forza. Ehm io penso che (raschio di gola)..motivazione significa svegliarsi la mattina presto con il desiderio di andare a lavorare! ehm pensando che poi la sera quando torni a casa sei soddisfatta e contenta di quello che hai fatto, di quello che hai raggiunto e di come hai operato durante la giornata.
	Sogg12(uomo): per me motivazione significaaa darsi degli obiettivi e cercare di raggiungere questi obiettivi.
	Sogg14(uomo): ne abbiamo sentite tante eh! ma la lotta della natura umana contro le ingiustizie è la motivazione principale!
	Sogg14(uomo): Se venissero a toccare con mano le motivazioni che stanno qui dentro! (tono accalorato) sentirebbero tutta l'ingiustizia che si è giocata..**sulla pelle dei ragazzini!** (abbassa la voce, scandisce le parole una alla volta per rimarcare il significato)…sul nostro futuro! E nonostante tutto siamo qui! a baluardo! E questo baluardo non è facile da abbattere!
ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg1(Uomo):Quindi, chi è l'insegnante? E' colui che entra in classe e deve..essere motivato! I ragazzi ti devono leggere in fronte che hai voglia di fare!!..che hai voglia di fare!
ScuolaL/Focus11 Secondaria II°	Sogg3(uomo): concordo con le colleghe che mi hanno preceduto rispetto all'arricchimento personale! ehm per quanto riguarda i ragazzi, anche per la materia…è una materia particolare, insegno educazione fisica e per me è importante cercare una cosa che…che loro probabilmente tendono un po' a perdere: il piacere di fare delle cose. La mia materia si presta molto aaaa a questo ehm e quindi attraverso il piacere ricercare anche l'integrazione la lealtàaaa la condivisione….ill il fare…in maniera comune…certe cose per uno scopo che può essere una partita ooo qualsiasi altra cosa.

La motivazione all'insegnamento per alcuni è strettamente connessa all'agire per uno scopo, che può essere diverso tra i soggetti, come ad esempio la conquista del ruolo, lo svolgimento delle attività quotidiane, il raggiungimento dei risultati dell'apprendimento degli studenti, ecc. Come abbiamo visto nel Capitolo 3, per alcuni la motivazione sta nello svolgere le attività in sé mentre per altri nel raggiungimento di risultati, per altri ancora in entrambi. Abbiamo anche scoperto che, secondo le Teorie cosiddette *goal-setting* è fondamentale, soprattutto nell'ambito professionale, avere degli obiettivi chiaramente definiti e conosciuti (cfr. i paragrafi 3.1, 3.2.4 e 3.3 della tesi).

4.3 Motivazione come missione

ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg5: il nostro non è quello che possiamo...definire comunemente un lavoro! il nostro è una missione! Per cui eeee diamo molto più di quello che in realtàaaaaa la maggior parte della gente immagina o può pensare! eeeee sia in termini di affettività nei confronti dei nostri alunni! sia di ore lavorative! Eeee per noi non esistono gli straordinari retribuiti! Eee per noi non esiste ee lo sconto di..cioè non esiste il potersi prendere le ferie come un qualsiasi altro lavoro!
	Sogg2: poi ci mettono anche molto del loro per tutto quello che| cioè ci sono lavori che si fanno per guadagnare! E ci sono lavori come il nostro, che non è un lavoro perché..
	Sogg5: perché qualsiasi altro lavoro si stacca, si esce, si finisce! Invece il nostro non finisce mai!
	Sogg4: è una missione.
ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg7: diciamo che che il sentimento umano è anche quello missionario, però la professionalità c'è! che poi comunque non è che non siamo professionali! Nonostante..lavoriamo così tanto. Forse a livello sentimentale, umano c'è un minimo di di…discorso missionario, però poi c'è anche tanta professionalità, com'è che non la si vede questa professionalità? Cioè mi sorge un po' il dubbio..
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg5: noi non abbiamo vie di mezzo secondo me. O ci sono gli assenteisti, o ci sono gli insegnanti che considerano il lavoro una missione.
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg2: ho questa predisposizione…questa..missione, perché adesso far l'insegnante è una missione!
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg7: ma nel mio caso più cheee motivazione personale, per me è una vera missione. Io ho scelto, ho desiderato con tutte le mie forze di fare questo lavoro ee vabbè lo faccio da troppo poco tempo rispetto agli altri, però eeee veramente ci metto tutto l'impegno, tutto quello che ho studiato, cerco ogni giorno di poterloo ridare ai ragazzi eemm in modo diverso dagli altri colleghi, data anche la disciplina di cui mi occupo..

Fin dalle prime indagini sociologiche si è indagato su questo aspetto, ritenuto insito nell'insegnamento, di un lavoro che si configura più come una missione che come una professione (cfr. i paragrafi 1.1 e 2.4 e ss della tesi). E' opinione diffusa, anche tra gli insegnanti, che l'insegnamento sia effettivamente una professione un po' sui generis (forse soprattutto con riguardo ai gradi scolastici dell'infanzia e della primaria) diversa da tutte le altre, perché richiede un valore aggiunto che deriva dai rapporti umani che inscindibilmente si creano nell'ambiente scolastico. Trattandosi di minori, gli insegnanti sentono verso di loro una tenerezza e cura particolari, a motivo della condizione di bisogno di aiuto e guida per la crescita in cui si trovano, soprattutto se presentano dei problemi, per i quali si sentono chiamati a rispondere. E questo non è previsto né richiesto dal contratto di lavoro, ma dall'*ethos professionale* (cfr. il paragrafo 1.6 della tesi) e poiché non è riconosciuto né retribuito in alcun modo, attribuiscono il valore di 'missione' perché è fatto per amore dei giovani ed è remunerato dalla consapevolezza di sapere di agire per il loro bene (cfr. i paragrafi 1.3 e ss della tesi).

4.4 Motivazione collaborazione tra docenti

ScuolaC/Focus2 Primaria	Sogg5: Peròooo…devo dire…questa è motivazione, lavorare, collaborare con una persona con cui condividi anche degli obiettivi in comune. Trovarci anche in accordo, no? La sinergia…quello che io dico, che secondo me è importante, bisogna avere una classe di di docenti, guarda che si si prende tanta energia quando c'è un gruppo aperto. Aperto, però, no che uno deve fare…aperto!
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg1-Emerita: si (lapidaria). Perché quando tu hai delle colleghe con cui lavori bene! vieni molto più motivata! Uno dei problemi maggiori della scuola sono i team che scoppiano! E' vero si o no?
ScuolaI/Focus10 Primaria+Secondaria I°	Sogg1-PatriziaC: E poi (alza il tono) un'altra cosa importante invece (colpo di tosse) il fatto di lavorare bene con i colleghi io credo che anche sia una grandissima motivazione, perché..o **al contrario**..una causa della mancanza della motivazione.
ScuolaD/Focus3 Secondaria I°	Sogg8-Paola: tutto ciò si può fare se c'è un team, se c'è la corresponsabilità di tutti, se tutti stanno insieme verso un'obiettivo comune, allora è possibile incidere in qualche modo.
ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg1(Uomo): E' fare il lavoro anche con orgoglio! con una motivazione forte! per..tenere l'Istituto a livelliii di competenza alto! insomma, per quello che si può, nell'ambito del quartiere, quindi..il tasso di assenteismo è zero! perché ognuno di noi si pone il problema che se si assenta, crea il giorno dopo una difficoltà! Chi sopperisce? Chi sostituisce? Quindi cerchiamo di di di di essere sempre pronti eventualmente aa..ad agevolare il lavoro anche degli altri! colleghi. Quindi, l'assenteismo è al minimo.
	Sogg7(Uomo): C'è un tasso di astensionismo che..è..praticamente nullo! Ma io faccio anche un'altra riflessione, me ne sono accorto stando qua, negli orari buchi! che noi abbiamo…usciamo per un caffè e poi rientriamo qua, a non fare niente! ma stiamo qua! (batte il pugno sul tavolo due volte) Ci sono regole non scritte! Se una persona ha a cuore! un un progetto! Sta qui!..chiede al collega se ha bisogno casomai di portare la classe da una parte, ad un laboratorio! mentre..sta parlando con un…un genitore! se c'è| queste sono cose..che non nonnn non sono scritte! Uno o crede! in un certo tipo di lavoro!, di progetto, dei colleghi, dei ragazzi, o sennò non si insegna! Così come, se io non mi trovo bene in un ambiente, il mio caffè dura 59 minuti!
ScuolaN/Focus14 Secondaria II°	Sogg1: La vedo semmai, se il Preside mi aiuta, la vedo se..abbiamo un rapporto di team **noi**..se ci aiutiamo! Lì la vedo la motivazione (sottolinea con forza le parole) a fare di più o a fare meglio! Perché a volte mi sento chiusa, appunto, nella mia classe! Ma già quello..se funziona, mi dà tanto!

Questo aspetto è considerato vitale, infatti vedremo che tra le proposte incentivanti avanzate dai docenti, la dimensione della collaborazione è quella ripetuta con più frequenza, perché lavorare da soli è percepito come molto faticoso e poco gratificante, pur ritenendosi insegnanti capaci, avendo cioè una buona autostima e un buon senso di autoefficacia (Bandura). Qui ritorna l'importanza del bisogno di base di affiliazione (Murray), che spinge a cercare gli altri per stringere amicizia, per cercare e dare aiuto e collaborazione, per sentirsi appartenenti ad una comunità e quindi più sicuri. Collaborare significa lavorare insieme per comuni obiettivi e finalità, cooperare alla realizzazione di progetti e sentirsi all'unisono con altre persone, ed è anche un importante esempio o modello educativo per i giovani perché allenta le tensioni generate dalla competizione eccessiva. Il gruppo affiatato comunica energia positiva ai

suoi membri e questi a loro volta la trasmettono all'esterno del gruppo; si condividono le responsabilità e questo solleva parzialmente dal peso di gestirle da soli. Quando si crea questo feeling allora si sta bene a scuola, tanto che si preferisce restare ad aiutare i colleghi piuttosto che uscire, durante l'orario libero dalle lezioni, per distrarsi. Ci si sente parte di una comunità scolastica che collabora per realizzare un progetto educativo e questa partecipazione è gratificante, motivante. Esiste una vasta letteratura che afferma l'importanza di costruire *comunità di pratica* all'interno degli istituti scolastici (Alessandrini & Pignalberi, 2012; Wenger, 2006).

4.5 Motivazione in itinere

ScuolaI/Focus10 Primaria+Secondaria I°	Sogg2: la mia motivazione all'inizio non c'è stata, per cui ho fatto l'Istituto Magistrale ma non capivo..non avevo scelto, non avevo capito. Poi, devo dire, che quando poi sono entrata nella scuola … perché la motivazione è qualcosa che ti spinge no? sono motivata a fare! Quando poi sono entrata nella scuola, mi è nata lì!...la la cioè no la motivazione, la passione, perché io c'ho sempre avuto passione per i bambini, quindi diciamo durante il percorso diciamo di lavoro, m'è uscita proprio mi s'è sviluppata questa passione per questo lavoro, perché comunque nella mia testa io avrei dovuto fare, secondo meee, un lavoro a livello sociale.
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg3: nel mio caso..sono diventata…nel senso l'ho applicata, perché io non sono nata ehm volendo fare l'insegnante nnn non è stato un ripiego, però…
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg5: poi hooo la motivazione! può di| può..venire..e viene! Però devi essere il primo tu ad essere permeabile! a farti trascinare..se seiiiii come dire..se proprio tu seiii impermeabile non non ti lasci in qualche modo, era quello che dicevo prima, sporcarsi le mani.

Alcuni insegnanti, ammettendo di aver scelto la professione per ragioni iniziali più di tipo strumentale, dichiarano per opinione e anche esperienza personale, che la motivazione può anche nascere nel corso degli anni di lavoro, grazie agli stimoli provenienti sia dall'ambiente che dalle funzioni che si svolgono. Ma ritengono che questo possa accadere soltanto se si è predisposti e aperti ad accogliere questi stimoli e a rispondervi. Effettivamente, già Lewin (cfr. il paragrafo 3.1 della tesi) e altri psicologi hanno rilevato che la motivazione può essere la risultante dell'interazione tra stimoli interni ed esterni al soggetto. E anche le indagini sociologiche (cfr. i paragrafi 2.4 e 2.10 della tesi) hanno riscontrato che una percentuale di insegnanti, inizialmente poco o per nulla motivati all'insegnamento, con il passare del tempo hanno assunto il ruolo identificandovisi (non motivati adattati).

4.6 Motivazione sfidare le difficoltà

ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg8: Quindi riuscire anche in questo è una bella sfida. Forse **la** sfida. Ciò che ti fa venire ogni giorno no? Ti fa essere sempre nuova, anche nei rapporti con loro. Ehm anche la bellezza di rinnovarsi in continuazione.

Altre ragioni ritenute motivanti sono le difficoltà che si incontrano, perché alcune persone le interpretano come delle sfide da raccogliere e affrontare con tenacia e determinazione. Probabilmente queste persone sono sospinte dal motivo alla riuscita (*need of achievement*), (cfr. il paragrafo 3.1 della tesi). Il fatto di continuare ad insegnare è segno, a loro avviso, di questa motivazione a persistere. Oppure scegliere di lavorare in scuole collocate in contesti sociali difficili, piuttosto che chiedere il trasferimento in altre più agiate. Persino la demotivazione dei ragazzi può diventare la circostanza che sprona il docente a trovare nuove strategie e soluzioni, mettendo in gioco tutte le capacità personali e professionali, strategie di innovazione pedagogico-didattica, ecc.

4.8 Motivazioni ricevere gratificazioni

ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg5: però le gratificazioni stanno nel vedere i bambini come reagiscono poi..a noi! in ogni situazione, in ogni circostanza! Eee a lungo termineee! sentire che magari iii tuoi alunni ti ringraziano e ti dicono: grazie, io ho vissuto di rendita per quello che mi hai fatto fare tu! Perché, se non fosse stato per te ehm non so, alle medie o alle superiori sarei stato rovinato! Ehm quindi, sono poi viviamo insomma di questo, si! delle gratificazioni che possiamo avere..quotidianamente dai bambini e poi a lungo termine in questo senso.
ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg3: per me la motivazione è anche avere una gratificazione sia dal paa| da parte dei ragazzi, perché devooo naturalmente ogni giorno devo fare i conti con loro. Poi anche una riprova da parte delle famiglie e anche da tutta la comunità scolastica.

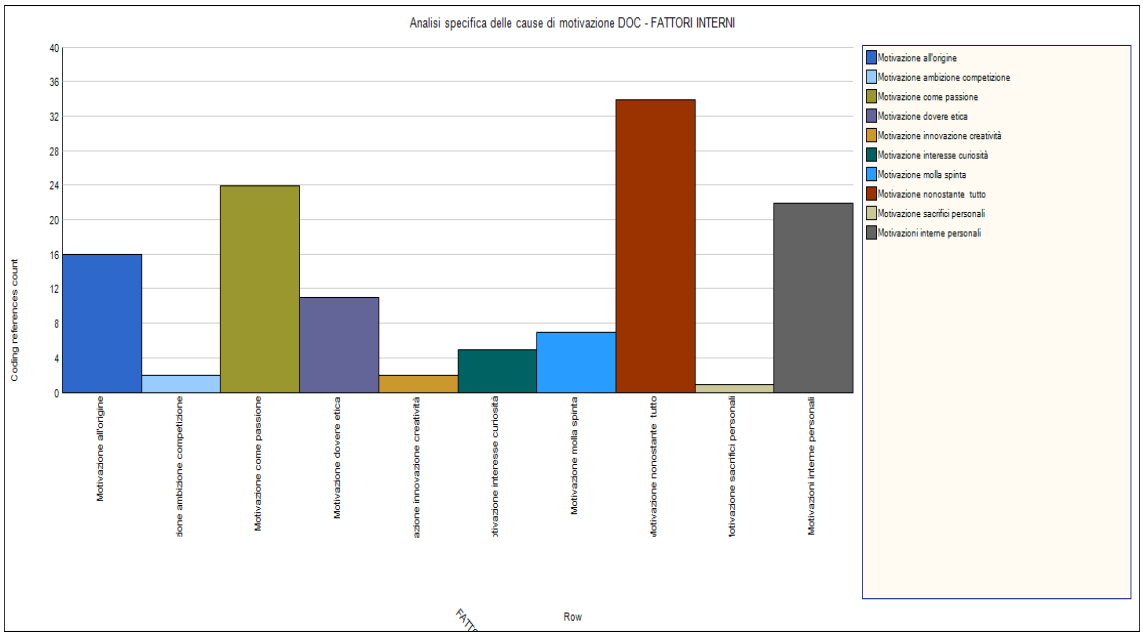
Molti insegnanti affermano che le gratificazioni più importanti sul lavoro provengono dai comportamenti, verbali e non verbali degli alunni, soprattutto nel campo dell'apprendimento. Quando il *feedback* è positivo, cioè i processi di insegnamento sono stati efficaci ed hanno permesso di apprendere e sviluppare le conoscenze, i docenti si sentono molto gratificati. Anche quando, a distanza di diversi anni dal percorso scolastico, gli ex allievi ritornano a salutare e ringraziare gli insegnanti per quanto hanno fatto, riferendo anche di aver maturato delle scelte di studio e professionali influenzate dal loro operato, i docenti provano un profondo senso di gratificazione e soddisfazione. Quindi, probabilmente, il feedback positivo proveniente dagli alunni è quello che più influisce sulla loro motivazione intrinseca (cfr. i paragrafi

3.2.3 e 3.2.4), ma gradirebbero ricevere anche quello da parte delle famiglie, dei Dirigenti e dell'intera comunità scolastica. Alcuni hanno dichiarato che questi feedback sono più importanti degli incentivi tangibili in denaro (motivazione estrinseca).

5) Le cause di motivazione: FATTORI INTERNI alla persona

Passiamo ad analizzare le cause che afferiscono all'interno del soggetto. Alcuni ricercatori (Richardson, Karabenick & Watt, 2014) hanno focalizzato quelle caratteristiche individuali che aiutano a pre-dire chi sono e saranno gli insegnanti più motivati a lungo termine, a dispetto della forte motivazione alla scelta iniziale. Ma è un campo da esplorare e approfondire ulteriormente, infatti mancano ancora studi specifi sulla motivazione in servizio. Dalla Tabella emerge che alcuni dichiarano che la motivazione all'insegnamento sia alimenta dalla perseveranza al lavoro quotidiano, fatto con amore, impegno e responsabilità, nonostante tutte le difficoltà incontrate, quando invece potrebbero svolgerlo come degli impiegati che assolvono ai loro doveri contrattuali (e a detta loro alcuni colleghi così fanno). Quindi, la motivazione nonostante tutto è al primo posto, poi segue quella ancorata a caratteristiche personali, quella denominata come passione per il lavoro in sé e la disciplina insegnata. Alcuni affermano che la motivazione deve esserci all'origine, altrimenti non si può perseverare in questa professione usurante, altri ritengono che la motivazione sia nell'etica e nel dovere professionale; poi una spinta ad agire in una direzione, l'interesse e la curiosità, la volontà di fare sacrifici personali, ma anche lo spirito di competizione e l'ambizione professionale, per ultima, ma a pari merito, il bisogno di innovazione e creatività nel lavoro. Vediamo dal Grafico 7 il confronto tra questi fattori interni che motivano i docenti nella quotidianità scolastica e spicca subito all'evidenza la preponderanza della cosiddetta 'motivazione nonostante tutto', che risulta coerente nell'insieme delle discussioni, da cui sono emerse molte cause che influiscono negativamente. Cionostante la maggioranza dei docenti persiste ad amare questo lavoro (dato confermato dalle indagini sociologiche analizzate nel Capitolo 2, cfr. i paragrafi 2.3 e ss della tesi).

Grafico 7: Confronto tra i FATTORI INTERNI alla persona



5.1 Motivazione nonostante tutto

ScuolaB/Focus5 Infanzia+Primaria	Sogg7: beh la motivazione c'è ancora!
	Sogg3: in quantooo ci troviamooo si! la motivazione c'è altrimenti non potremmo sostenere questo lavoro.
ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg2: E che magari ogni tanto te li educa e te li forma. Ma, se capita! perché poiiii con la buona volontà di insegnanti che sono motivate! (alza il tono) e lì si torna al discorso perchèeee giusto un insegnante motivato oggi può stare a scuola, altrimenti non vale la pena..fare questo lavoro! questo è il mio parere.
ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg11(uomo): motivato dalla classe, motivato dalla didattica, dalla disciplina, dalla materia che, forse amo in particolare, quindi..vedo tutti questi problemi, li sento, come no, sono pesantissimi, però io sono sempre motivato.
ScuolaF/Focus4 Primaria	Sogg4: Questa..è veramente il mio disagio, io…sulla motivazione non ho niente da dire perché io..ce l'ho la motivazione, anche se fra poco vado in pensione ce l'ho ancora non lo so fino a quando…chissà! Ma non me la farò togliere la motivazione (sicura) (pausa).
	Sogg6: Quello chee che vedo è che comunque siamo sempre noi che, mandiamo avanti la carretta, che troviamo la soluzione. Quindi il mio timore è: dall'alto continueranno a pioverci addosso queste situazioni, ma tanto, noi troveremo sempre la soluzione e credo che fondamentalmente è quello che, dall'alto sanno già (pausa).
	Sogg4: adesso bisogna avere una gro! per la motivazione??? Per venire a scuola la mattina..bisogna avere una forza inaudita! a dire: io me ne frego (alza la voce) quello è il mio lavoro e mi piace! non ti devi far mettere i piedi addosso da nessuno (lapidaria)..nel senso che: tu mi stai rendendo la vita invivibile??? Quello è il mio lavoro mi piace quindi me ne frego, così devi fare! Sennò rimani a casa! (breve pausa) Non hai un'altra chance!
	Sogg1: no, ma io sono molto motivata, sennò me ne stavo a casa! Però, tu tu mi dici che la mia motivazione cade nel momento in cui io devo stare con bambini di 5 anni! a 67 anni..
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg3: quindi..motivazione sarebbe quella voglia di fare nonostante tutto!
	Sogg3: però, se vogliamo tornare a parlare di motivazione allora noi siamo mooolto motivati, nonostante tutti questi problemi…siamo moolto motivati, per

	noi la motivazione è tutte queste cose! (ride)
	Sogg4: a me nonostante tutto, piace fare questo lavoro.

Queste e altre dichiarazioni fanno ipotizzare che interiormente a queste persone ci siano delle forti motivazioni intrinseche, per questo lavoro in particolare. Altri invece dichiarano che la motivazione interna dovrebbe indurre a svolgere con convinzione (o al contrario senza motivazione) qualsiasi lavoro.

5.2 Motivazione interne personali

ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg7: Come sempre è dal soggetto, le motivazioni che il soggetto ha dentro di sé. Se uno ha delle motivazioni valide, qualsiasi lavoro fa, lo porta avanti bene. Se uno non sa cosa deve fare, perché lo deve fare, perché lo si trova a fare questo lavoro, dove si trova farà sempre male!
ScuolaN/Focus14 Secondaria II°	Sogg7: Quindi significa che tutte le motivazioni esterne sono assenti e questo è il motivo per cui poi, siccome noi per andare avanti abbiamo bisogno di una motivazione, abbiamo bisogno di una giustificazione al nostro agire, andiamo a cercare la motivazione esclusivamente all'interno di noi stessi!
	Sogg6 (uomo): in realtà io la la penso come una motivazione interna e| la motivazione la trovo in me stesso in realtà, no?

Proprio perché mancano incentivi esterni, allora il docente sa che deve andare a cercare dentro di sé le ragioni per 'automotivarsi' e ciascuno lo fa a modo proprio, chi per esempio frequentando corsi di aggiornamento, chi sfogando le lamentele nella vita privata, chi cercando gratificazioni compensative, ecc. In queste reazioni si ravvisano delle modalità o strategie di *coping*, attuate forse inconsapevolmente oppure scientemente (non è stato approfondito), per risolvere autonomamente il problema del calo di motivazione percepito. Questi comportamenti rivelano la capacità riflessiva degli insegnanti, che gli consente di prendere consapevolezza della propria condizione psico-fisica e di benessere o malessere a scuola, delle modalità di svolgimento della propria professione e anche quella di *problem solving*, che si applica non soltanto di fronte a compiti di natura didattica o pedagogica, ma anche nell'avere cura della propria vita personale e professionale (cfr. i paragrafi 3.1 e ss della tesi).

5.3 Motivazione come passione

ScuolaB/Focus2 Primaria	Sogg6: Comunque io penso che, mo', cioè ripensando a tutte queste cose che state dicendo, no? chee..tu..noi come insegnanti abbiamo tanti problemi, però alla fine, dici, allora alla fine? Eh, alla fine allora conta, diciamo mi stavo chiedendo cosa conta per me, diciamo per l'ambito della professione…(abbassa la voce) conta che a me piace (alza la voce) lavorare in un certo modo, mi piace crescere, mi piace confrontarmi, mi piace mettermi alla prova, questo ho sbagliato domani cerco di farlo|…cioè è comunque una cosa cheee vitale che mi…mmm..la trovo da sola la forza, che ne so (ride) e mi sento che mi piace eee

	(pausa) crescere, diciamo, in questo lavoro anche se poi commetto errori (ride) eee…in continuazione, commetto eee però mi piace mettermi alla prova, diciamo…e ricevere quelle piccole soddisfazioni che magari quel giorno è successa una cosa che, che comunque dico: mbeh, forse ho combinato..(ride) forse ho fatto qualcosa (intende dire di bello)
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg2: questo forte sentimento, cioè di venire prima, ci vuole una certa serietà professionale, poi questa benedetta passione, poi l'amore verso i ragazzi, si, perché pure questo…
	Sogg4: proprio la passione
	Sogg5(uomo): è un sentimento, come in amore
ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg1(uomo): perché nel corso degli anni ci siamo confrontati tante volte. L'insegnante è colui che crea aspettativa! che crea interesse. Nel momento che io entro in classe, i ragazzi devono capire, mi devono leggere in faccia che io ho voglia di fare! che il lavoro me lo creo, me lo invento al di là del libro, cioè devo destare interesse, stimolare interesse e soprattutto!..avere un aggiornamento globale giornalmente. Ultima cosa, deve emergere, per me, il lato umano. Il lato umano è fondamentale! Perché noi abbiamo situazioni familiari diverse, poi nella nostra zona…(tira un sospiro) ci sono anche difficoltà economiche! difficoltà lavorative! E io, penso che ne debbo tenere conto, insomma, no? E quindi il lato umano deve emergere! Per far capire anche…la didattica ma anche un po' di affetto! verso i ragazzi, con quanta passione, con quanto amore, con quanto affetto possiamo svolgere il nostro lavoro.
ScuolaI/Focus10 Infanzia+Primaria	Sogg11: Ehm penso di essere fortunata perché ho avuto da sempre questa motivazione all'insegnamento, pare da piccolissima! Ehm sono entrata subito di ruolo! appena diplomata ehm e la motivazione devo dire rimane, ehm non ho avu| non ho registrato cali particolari rispetto a questo ehm da dove viene? Probabilmente appunto da questa passione da sempre e poi sicuramente nella volontà che si è mantenuto di star bene di fare star bene. Con questo intendo io io voglio stare bene quando sono in classe, ma voglio vorrei anche che stessero bene i bambini! E cerco di farlo con formazione continua!
ScuolaN/Focus12 Secondaria II°	Sogg5: mah, io per esempio mi diverto come una pazza, loro ridono perché lo sanno, io sono molto innamorata della disciplina che insegno e quindi ho la presunzione, non lo nego, di volerli trascinare in questa passione. E quindi la mia motivazione è proprio…cercare di appassionarli!

Alcuni docenti dichiarano di provare un sentimento di passione per l'insegnamento in generale, o per la disciplina in particolare, o per i ragazzi, o per queste tre ragioni contemporaneamente, che implica la presenza di un sentimento di amore o di affetto che crea un legame con l'oggetto (in senso psicologico, cfr. il paragrafo 3.1) e alimenta il desiderio di volere raggiungere il bene per l'altro, attraverso l'agire professionale. Le teorie psicologiche hanno constatato ormai da tempo quanto siano importanti anche le emozioni nell'ambito lavorativo, in particolare nelle professioni di aiuto (cfr. i paragrafi 1.2 e 1.3, 3.2.6 e 3.3 della tesi) e che queste si alimentano di e a loro volta alimentano un circuito di emozioni che si trasmettono e diffondono nelle relazioni e nel clima educativo in generale. Perciò non vanno trascurate, anzi incoraggiate, soprattutto all'interno delle comunità scolastiche che si costituiscono su una rete di interazioni umane.

5.4 Motivazione all'origine

ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg1: per la mia esperienza personale motivati si nasce!..Per la mia esperienza personale.
ScuolaD/Focus3 Secondaria I°	Sogg2: io, ovviamente ehm cioè io sento molto forte, e per me è stato così, alla radice di tutto, insomma, di questa forte motivazione che si è alimentata in questo cammino in cui ho visto la scuola come ambiente, che mi poteva dare!

Pochi insegnanti hanno affermato che la motivazione deve esserci all'origine della scelta della professione, che poi si alimenta nel corso degli anni, ma non può venire lavorando. Probabilmente per queste persone ci sono dietro dei motivi specifici che portano a scegliere determinati ambiti professionali rispetto ad altri (cfr. il paragrafo 3.2.5).

5.5 Motivazione come dovere etico

ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg4: che poi per me la motivazione mia, nasce dalla sensazione del dovere no? perché da piccola a noi ci hanno insegnato che nella vita ci sono i doveri. E uno dei doveri è quello di lavorare e quando io ho scelto di fare un lavoro, essendo un mio dovere è in| c'è insita anche la motivazione nel dovere (voce bassa).
ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg3: Tornando alla motivazione, probabilmente per noi, plesso di scuola media, la motivazione coincide anche con un senso di responsabilità, spirito di sacrificio… ehm perché molte volte ehm siamo soli, bisogna dirlo! E quindi ognuno si arrabbatta..cioè fa riferimento al proprio senso di responsabilità per portare avanti questa baracca che…che è la scuola media…perché è così…
ScuolaN/Focus14 Secondaria II°	Sogg5: no guardate io lo dico subito (tono serio, di avviso) no così poi esco fuori dalla discussione. La motivazione per me, il lavoro è una questione di etica, più che di| motivazione. Motivazione è io laamm è un concetto che utilizzo con i ragazzi perché sono delle personalità in formazione ehm i luoghi della motivazione spesso sono esterni a noi! perché ci sono mm motivazioni esterne nel senso dai un premio (fa un elenco), dai una prospettiva!, dai un buon voto. Io credo che un mm mm mm almeno| ho sempre fatto così per me, un adulto più che di motivazione abbia bisogno di avere un'etica, di sé, del proprio ruolo e del proprio lavoro (tono serio), quindi, scusate se sposto la discussione su questo..

Pochi docenti hanno dichiarato che la motivazione è da rintracciare nel dovere e nell'etica professionale, in quanto adulti e responsabili di minori, di giovani in fase di crescita e questo fa sentire un obbligo morale in un certo modo. Questi ambiti sono stati analizzati in particolare nei paragrafi 1.6 e 1.8 della tesi, ma in un certo senso in tutto il Capitolo 1, in quanto la riflessione pedagogica sui processi educativi implica che l'educatore sia un adulto che assume un ruolo e determinate funzioni con responsabilità e maturità personale, che dovrebbero sostenerlo soprattutto nei momenti più difficili che inevitabilmente si incontreranno.

5.6 Motivazione molla spinta

ScuolaB/Focus6 Secondaria I°	Sogg3-Antonella: è semplicemente la molla che ci spinge ad andare avanti
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg2:Quindi in qualche modo poi riesci..ecco, la motivazione professionale di fondo, che ti spi| ti spinge anche ad andare **oltre** certe cose.

Per alcuni insegnanti la motivazione è una spinta (*press*), un'energia che fa muovere, agire (cfr. il paragrafo 3.1) per proseguire le attività lavorative ma anche andare oltre ai problemi, mantenendo fissi gli obiettivi più importanti.

5.7 Motivazione interesse curiosità

ScuolaG/Focus7 Secondaria I°	Sogg7(Uomo): per me è interesse e curiosità!...perché le due cose, secondo me, sono proprio..alla base di un processo diii..di movimento! che porta verso una conoscenza, a una comprensione. L'interesse forse è qualcosa più diii em..strutturato! è già un po' più mirato, mentre la curiosità a volte è molto più emotiva, può essere anche temporanea, uno è curioso lì per lì, poi una volta che è entrato in contatto con que| con qualsiasi elemento che lo incuriosiva, che aveva attratto la sua attenzione poiii lo può abbandonare.
ScuolaM/Focus13 Secondaria II°	Sogg1(uomo): **per esempio**|…..il piacere di riflettere..ee sullll..in maniera più..più approfondita, critica, magari cogliendo altri aspetti, in questo caso della mia materia, anche quelli storico-filosofici, della disciplina di insegnamento!

La motivazione può essere nell'interesse e nella curiosità che qualcuno ha verso la disciplina insegnata e il mondo dei giovani. La curiosità ha alla base il bisogno di conoscere (Berlyne, 1960)[12] che richiede soddisfazione e poi si cheta. Questa spinta è già molto forte sin da bambini e induce all'esplorazione dell'ambiente, anche a dispetto di proibizioni o difficoltà. Crescendo cambiano gli oggetti che attraggono la curiosità, ma permane il bisogno sottostante, cioè la motivazione. Può essere attivata anche dagli stimoli ambientali e spesso da novità, cose complesse e incongruenti, che inducono una riflessione cognitiva, accompagnata da emozioni piacevoli. L'interesse, invece, è definito come una preferenza più costante nel tempo per determinati oggetti, è più stabile rispetto alla curiosità, nel senso che permane nel tempo anche ricevendo soddisfazione, anzi può crescere (Moé, 2010).

5.8 Motivazione sacrifici personali

ScuolaH/Focus8 Infanzia+Primaria	Sogg1: però la mia forte motivazione mi porta magari a sacrificare il mio aspetto familiare, piuttosto che l'aspetto lavorativo e non ritengo giusto che magari una collega che ha possibilità di prendere i giorni per 104, perr ehm motivi di famiglia!

[12] Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity.* New York: McGraw-Hill; trad. it. *Conflitto, attivazione e creatività.* Milano: Angeli, 1971 (citato in Moé, 2010, p. 64).

Un solo docente ha espresso l'opinione che essendo molto motivata è disposta a sacrificare anche, a volte, alcuni tempi e spazi della vita personale e familiare. Ma trova ingiusto che invece altri docenti possano usufruire di permessi speciali per dedicarsi proprio alla famiglia (cfr. il paragrafo 3.3, in particolare la Teoria dell'equità di Adam, 1965).

5.9 Motivazione ambizione competizione

ScuolaA/Focus1 Primaria	Sogg4: che poi voglio dire, adesso continuando il discorso…non c'è niente di male a volere fare bene, anche meglio voglio dire per natura siamo competitivi e secondo me se non c'è ambizione, non c'è neanche motivazione (ride ironicamente), quindi non è neanche brutto direeee…io voglio fare bene, anche meglio…cioè anche questo finto...buonismo ques|…nel dire no no facciamo tutti ugua| io porto un esempio che mi è successo i primi anni di ruolo, primi anni di insegnamento.

Un solo docente ha ammesso di essere motivato dallo spirito di competizione, di cui ha una visione positiva in quanto spinta che sprona a dare il meglio di sé (*need of achievement*), (cfr. i paragrafi 3.1 e 3.3 della tesi) anche facendo confronti con gli altri colleghi. Questa persona ritiene che la mancanza di spirito di competizione sia ciò che porta all'omologazione o è ciò che fa nascondere dietro l'omologazione, attuata dalle politiche scolastiche. Altri docenti invece hanno accennato alla competizione tra insegnanti come a qualcosa di negativo, che inficia i rapporti di collaborazione perché comporta l'emergere di qualcuno, giudicato come egocentrico, come migliore rispetto agli altri, che invece vorrebbero condividere e aiutarsi reciprocamente. Poiché si è parlato molto poco di questo aspetto, io credo che sarebbe interessante approfondirlo.

5.10 Motivazione innovazione creatività

ScuolaH/Focus9 Secondaria I°	Sogg5: Quindi devi comunque modificarloo il tuooo approccio, però nello stesso tempo ehm mmm lo puoi gestire! Cioè è un lavoro autonomo, tra virgolette, perché comunque puoiii decidere che cosa approfondire, come farloo è creativo, io lo trovo creativo ehm diciamo così, la mia motivazione è quello, che ogni volta dico: ah! Oggi io cosa faccio?

Anche se un solo docente ha dichiarato esplicitamente che la sua motivazione professionale si basa sul bisogno lavorare in modo innovativo e creativo, nel corso delle discussioni molti insegnanti hanno affermato che è indispensabile svolgere questo lavoro con tali atteggiamenti, non solo per se stessi ma soprattutto per un apprendimento più proficuo da parte degli allievi.

5.2.1.3 Le proposte per incentivare la motivazione

Tabella 5.12: Proposte dei docenti per incentivare la motivazione professionale

Name	Sources	References
SETTORI intervento incentivare motivazione DOC Focus Group	14	436
Collaborazione tra docenti	8	36
Aggiornamento e formazione professionale	10	34
Organizzazione del lavoro	13	32
Edifici e strutture scolastiche	10	27
Clima di lavoro	8	25
Genitori	9	24
Professionalità docente	9	24
Stipendio	11	23
Meritocrazia	7	20
Riconoscimenti sociali	9	19
Riconoscimenti economici	8	17
Supporto ai docenti	9	17
Classi	6	16
Risorse didattiche e tecnologiche	10	16
Riconoscimenti	7	14
Dirigente	6	13
Istituzioni politiche	6	12
Burocrazia	6	11
Sviluppo professionale	3	10
Investimenti economici	5	9
Abilitazione professionale	3	5
Innovazione didattica	5	5
Valutazione dei docenti	3	4
Gratificazioni	3	4
Alunni	3	4
Docenti demotivati	2	3
Pensione	1	3
Mass media	2	2
Precariato	1	2
Collaborazione con altre figure scolastiche	2	2
Valori sociali e culturali	1	1
Valutazione Dirigenti e ATA	1	1
Collaborazione con altre figure esterne	1	1

Conclusa la breve analisi e interpretazione delle cause di demotivazione e motivazione, si passa ora alle proposte che gli insegnanti hanno scritto, nella fase di conclusione dei Focus group, come suggerimenti per incentivare la loro motivazione professionale. Questa prima Tabella 5.12 presenta un elenco generale, basato sull'ordine decrescente delle quantità di citazioni (*references*) contate dal software, su un determinato

argomento di discussione. La successiva Tabella 5.13 mostra la suddivisione in due macro sotto-categorie, definite in base all'Istituzione cui compete l'intervento proposto.

Tabella 5.13: Proposte incentivanti suddivise in due macro sotto-categorie

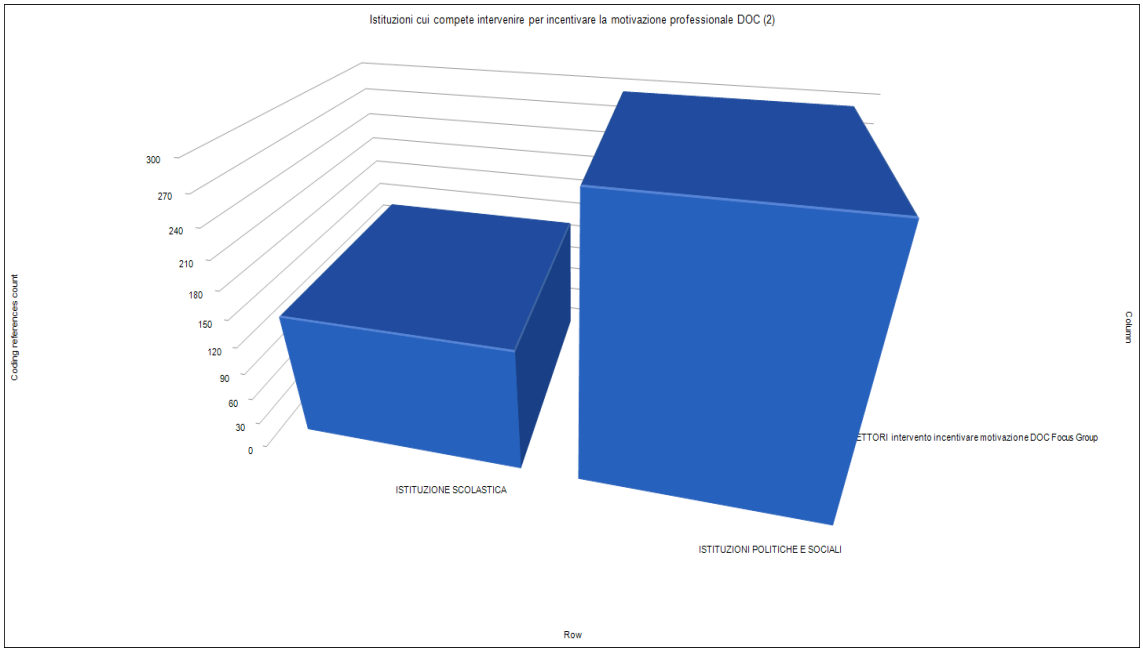
Name	Sources	References
SETTORI intervento incentivare motivazione DOC Focus Group	14	436
1. ISTITUZIONI POLITICHE E SOCIALI	14	298
a. Aggiornamento e formazione professionale	10	34
b. Organizzazione del lavoro	13	32
c. Edifici e strutture scolastiche	10	27
d. Stipendio	11	23
e. Meritocrazia	7	20
f. Riconoscimenti sociali	9	19
g. Supporto ai docenti	9	17
h. Riconoscimenti economici	8	17
i. Risorse didattiche e tecnologiche	10	16
l. Classi	6	16
m. Riconoscimenti vari	7	14
n. Istituzioni politiche	6	12
o. Burocrazia	6	11
p. Sviluppo professionale	3	10
q. Investimenti economici	5	9
r. Abilitazione professionale	3	5
s. Valutazione dei docenti	3	4
t. Docenti demotivati	2	3
u. Pensione	1	3
v. Precariato	1	2
w. Mass media	2	2
y. Valori sociali e culturali	1	1
z. Valutazione Dirigenti e ATA	1	1
2. ISTITUZIONE SCOLASTICA	14	138
a. Collaborazione tra docenti	8	36
b. Clima di lavoro	8	25
c. Professionalità docente	9	24
d. Genitori	9	24
e. Dirigente	6	13
f. Innovazione didattica	5	5
g. Alunni	3	4
h. Gratificazioni	3	4
i. Collaborazione con altre figure scolastiche	2	2
l. Collaborazione con altre figure esterne	1	1

Questa categorizzazione è stata pensata a misura delle proposte avanzate, ragionando su chi potesse avere reale competenza di intervento per apportare le migliorie auspicate. Non si riportano le frasi dette dai docenti, perché hanno soltanto scritto su dei fogli un

elenco di proposte. In alcuni casi, quando il tempo lo permetteva, ho permesso di leggere e motivare le loro scelte, che ometto di riportare per ragioni di tempo e circostanza. Vediamo invece che cosa ne è scaturito.

Le proposte assegnate alle Istituzioni politiche e sociali, sono quelle ritenute di prerogativa di interventi legislativi, che presuppongono preventive fasi di discussione e approvazione, nonché la disponibilità ad investire risorse economiche, quando necessario. Quelle assegnate alle Istituzioni scolastiche, invece, possono essere sicuramente oggetto di discussione e riflessione anche nell'ambito della comunità scolastica, dove possono trovare realizzazione grazie alle prerogative concesse dall'autonomia, qualora vi fosse l'accordo necessario tra i Dirigenti e i docenti.

Grafico 8: Confronto tra le Istituzioni cui compete intervenire



Dal Grafico 8 vediamo subito che gran parte degli interventi spettano alle Istituzioni politiche, che sembrano disattendere a quelle che sono le reali esigenze professionali dei docenti, realizzando delle riforme che rispondono più a logiche economiche che pedagogico-didattiche. Vediamo ora nel dettaglio quali sono le richieste-proposte avanzate in ogni ambito definito nella precedente Tabella 5.13.

1a) I docenti chiedono con insistenza alle Istituzioni politiche di migliorare la qualità della formazione professionale, iniziale ma soprattutto in servizio, calibrata sui loro reali bisogni professionali che di fatto emergono dalle esigenze degli studenti e che riguardano in particolare questi ambiti:

- strategie di gestione della classe;
- tecniche di *empowering* e *coaching;*
- strategie di relazionalità e comunicazione.

Per quanto riguarda la disciplina di insegnamento, questo aspetto è un punto di forza della formazione iniziale accademica (Fondazione Agnelli, 2009), tuttavia sentono la necessità di aggiornare le loro conoscenze. Vorrebbero che la formazione fosse obbligatoria, continua, impartita da specialisti qualificati e gratuita.

1b) Riguardo all'organizzazione del lavoro, molti insegnanti (soprattutto della scuola Primaria) vorrebbero:

- il ripristino delle ore di compresenza e l'eliminazione del docente unico
- un orario di lavoro più flessibile
- la possibilità di usufruire di ferie durante l'anno e non soltanto d'estate
- carichi di lavoro più bilanciati
- scuole aperte anche oltre l'orario scolastico, che forniscono servizi culturali e sportivi, ecc.
- la possibilità di lavorare a classi aperte, su più classi e di scambiarsi i ruoli (queste modifiche però possono essere in parte definite dalle singole Istituzioni scolastiche).

1c) Lavorare in ambienti fisici prima di tutto sicuri, ma anche belli, accoglienti e funzionali sotto tutti i punti di vista.

1d) Gli stipendi rappresentano simbolicamente e materialmente il livello di considerazione che la società e la politica, ripongono nei professionisti della scuola, quindi si attendono che siano equiparati a quelli dei colleghi europei e soprattutto adeguati al reale impegno professionale richiesto e attuato.

1e/h) La differenziazione dello stipendio in base al merito e incentivi economici aggiuntivi per coloro che dimostrano maggiore impegno ed efficacia.

1f/m) Maggiori riconoscimenti, gratificazioni e una rivalutazione del ruolo a livello sociale.

1g) Supporto da parte di specialisti, non solo per gli alunni, ma per loro stessi (psico-pedagogisti, ricercatori, specialisti ed esperti delle problematiche scolastiche, medico scolastico, ecc.).
1i) Le scuole dovrebbero essere dotate di maggiori risorse didattiche e tecnologiche.
1l) Le classi dovrebbero essere meno numerose.
1o) Meno burocrazia.
1p) Maggiori opportunità di sviluppo professionale (carriera) all'interno della scuola.
1q) Autonomia economica grazie a consistenti investimenti economici.
1r) La modifica del percorso di abilitazione professionale.
1s) Un sistema di valutazione dei docenti attendibile.
1t) Che i docenti demotivati o inefficaci vengano utilizzati in altre mansioni.
1u) La conclusione della carriera al raggiungimento di una data età anagrafica (pensione).
1v) Un periodo di precariato meno lungo e destabilizzante.
1w) I mass media non dovrebbero diffondere un'immagine negativa della scuola e degli insegnanti.
1y) Il recupero di alcuni valori sociali, culturali e morali.
1z) I Dirigenti e personale ATA dovrebbero essere esaminati e valutati.

Che cosa potrebbero fare invece gli insegnanti all'interno della loro Istituzione scolastica e in collaborazione con i Dirigenti?

2a) Collaborazione tra docenti: favorire e promuovere forme diverse di collaborazione tra docenti è considerato importantissimo, sia perché aiuterebbe a contrastare la solitudine faticosa in cui si sentono costretti a lavorare, sia perché potrebbe migliorare il clima di lavoro, allentando la competizione negativa, i pettegolezzi e i contrasti. I modi da loro suggeriti sono: gruppi di lavoro per materie, scambi di insegnanti nelle classi della stessa scuola, aiuto reciproco, lavoro in comune, momenti di confronto e di scambio tra gruppi di lavoro; corsi di formazione sulla collaborazione e con possibilità di confronto, spazi deputati all'incontro e alla collaborazione tra i docenti, condivisione di progetti, idee ed esperienze, scambio di esperienze con colleghi di altre scuole e anche all'estero.

2b) Per migliorare il clima di lavoro all'interno della scuola, propongono di: assumere atteggiamenti di accoglienza, stima e rispetto reciproco; valorizzare i colleghi; comunicare e dialogare positivamente; diminuire critiche e osservazioni negative; meno competizione e più cooperazione; poter scegliere i colleghi con cui lavorare; costruire maggiore coesione all'interno dei team; considerare tutti i docenti allo stesso livello; favorire uno spirito di gruppo.
2c) Migliorare la professionalità, assumendo la responsabilità di aggiornarsi e formarsi costantemente, evitando assenze frequenti e prolungate dal lavoro, quando non strettamente necessarie.
2d) Migliorare il rapporto con i genitori, mediante iniziative di formazione condivise e cercando di farli partecipare attivamente e in modo collaborativo all'educazione dei figli.
2e) Migliorare il rapporto con i Dirigenti scolastici, mettendoli a conoscenza delle problematiche quotidiane, ricevendo da loro un feedback e gratificazioni quando meritate, percependo la presenza del leader come supporto e condividendo alcune decisioni organizzative e didattiche.
2f) Innovare la didattica, perché la ripetizione prolungata negli anni, delle stesse metodologie, non solo genera noia e demotivazione nei docenti, ma non è adatta alle diversità degli alunni e delle generazioni.
2g) Sviluppare la capacità di suscitare l'interesse e la motivazione degli alunni, creare una rete di collaborazione adulti/giovani, considerarli come persone in età di crescita.
2h) Far circolare un flusso di feedback positivo all'interno dell'Istituto, proveniente da riconoscimenti verbali o scritti o comunque intangibili, da parte di tutti gli operatori.
2i) Collaborazione con tutti gli operatori della scuola.
2l) Collaborazione con altre figure di supporto ai docenti: medico e psicologo scolastico, per esempio, come presenze fisse all'interno di ogni scuola; collaborazione con docenti e ricercatori universitari.

Si conclude l'analisi e interpretazione delle interviste di gruppo svolte con i docenti. Tuttavia, poiché sono state analizzate anche le interviste ai Dirigenti, si intende portare a conoscenza di quella parte specifica che riguarda le loro proposte per incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per confrontare le diverse prospettive.

5.2.2 Le opinioni dei Dirigenti scolastici

5.2.2.1 Le proposte per incentivare la motivazione degli insegnanti

Tabella 5.14: Le proposte dei Dirigenti scolastici per incentivare la motivazione professionale degli insegnanti – elenco generale

Name	Sources	References
PROPOSTE incentivanti DS	11	70
Aggiornamento e formazione professionale	7	13
Meritocrazia	5	10
Collaborazione tra docenti	3	8
Organizzazione del lavoro	1	8
Innovazione didattica	1	6
Supporto ai docenti	3	5
Riconoscimenti economici	4	5
Gratificazioni	3	5
Sviluppo professionale	3	4
Risorse didattiche e tecnologiche	3	3
Benessere psico-fisico	1	1
Valorizzare competenze docenti	1	1
Riconoscimenti sociali	1	1

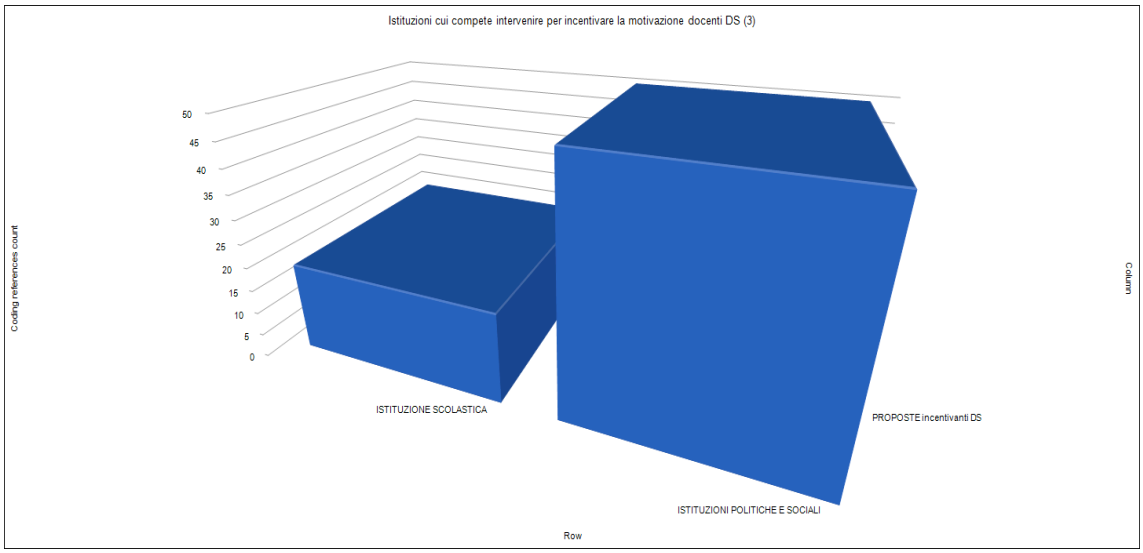
Tabella 5.15: Le proposte dei Dirigenti suddivise in due macro sotto-categorie

Name	Sources	References
PROPOSTE incentivanti DS	11	70
3) ISTITUZIONI POLITICHE E SOCIALI	10	51
a. Aggiornamento e formazione professionale	7	13
b. Meritocrazia	5	10
c. Organizzazione del lavoro	1	8
d. Supporto ai docenti	3	5
e. Riconoscimenti economici	4	5
f. Sviluppo professionale	3	4
g. Risorse didattiche e tecnologiche	3	3
h. Benessere psico-fisico	1	1
i. Valorizzare competenze docenti	1	1
l. Riconoscimenti sociali	1	1
4) ISTITUZIONE SCOLASTICA	6	19
a. Collaborazione tra docenti	3	8
b. Innovazione didattica	1	6
c. Gratificazioni	3	5

Le Tabelle 5.14 e 5.15 contengono l'elenco generale e quello suddiviso in sotto-categorie, delle proposte avanzate dai Dirigenti. Seguendo l'ordine gerarchico basato sul numero di referenze contate, si può evincere quali siano quelle più importanti.

Dal confronto con la Tabella 5.12 (pag. 232 della tesi), possiamo notare che per entrambi docenti e Dirigenti, l'aggiornamento e la formazione professionale, la collaborazione tra i docenti e l'organizzazione del lavoro siano ritenuti degli interventi strategici per incentivare la motivazione. In questi settori, in particolare, si dovrebbero apportare delle modifiche per migliorare la situazione, giudicata non buona. Come vediamo dal Grafico 9, anche per i Dirigenti la maggior parte degli interventi spettano alle Istituzioni politiche.

Grafico 9: Confronto tra le Istituzioni cui compete intervenire



I Dirigenti pensano che sia fondamentale intervenire nel settore della formazione e dell'aggiornamento professionale degli insegnanti, sia nella fase iniziale che in servizio, tuttavia dichiarano che esiste un serio problema di non partecipazione dei docenti ad iniziative di questo tipo, sia organizzate dalla scuola che da altri enti preposti. Da una parte i docenti lamentano la scarsa qualità della formazione ricevuta e dall'altro i Dirigenti lamentano lo scarso interesse dimostrato nel volerla migliorare, perciò vorrebbero che fosse resa obbligatoria (anche alcuni docenti hanno espresso una opinione simile). La formazione di qualità deve concernere l'acquisizione di competenze pedagogico-didattiche e conoscenze disciplinari ed è ritenuta lo strumento principe per garantire insegnanti qualificati ed efficaci, ma ha un costo non sostenibile da parte di tutti, per questo dovrebbe essere anche offerta gratuitamente. Quindi, si tratta di un settore in cui le Istituzioni politiche dovrebbero intervenire conferendo alle scuole

la possibilità di gestire maggiori investimenti economici in tale direzione e stabilendo un obbligo formativo per gli insegnanti. Esiste già un diritto per il docente e un dovere per l'Amministrazione, alla formazione e aggiornamento professionale (CCNI del 13-03-2008; CCNL 2007, art. 29; Legge 107/2015 art.12), ma la qualità e i costi della formazione erogata sembrano fungere piuttosto da deterrenti. Di seguito, alcune opinioni dei Dirigenti sull'argomento.

3.a Aggiornamento e formazione professionale

ScuolaB/Sogg2	mm ee sicuramente mi piacerebbe ehm……..mi piacerebbe offrire mm qualche volta lo facciamo pure, ehm ecco maggioreeee formazione, aggiornamento..
ScuolaD/Sogg4	secondo me la formazione dovrebbe essere obbligatoria! Dovrebbe essere obbligatoria come lo era una volta. Perché il Dirigente scolastico che pure vuole incentivare! la crescita, implementare! la crescita professionale dei docenti, di fatto ha le mani legate!
ScuolaE/Sogg5	partirei dai loro bisogni che però sono bisogni che| però partono dai bisogni degli alunni, come posso dire, c'è proprio..un legame moltoo..forte!..non posso separare| perché anche la formazione che io vado a proporre ai docenti, nasce dai bisogni..che loro individuano all'interno delle classi, rispetto ai nuovi bisogni, magari 10 anni fa non parlavamo di disturbo specifico dell'apprendimento, così come ne parliamo oggi, oggi necessitano di più.
ScuolaI/Sogg9	perché abbiamo sprecato una quantità di carte industriale, assurda! Cioè, va da sé, abbiamo i tesserini come insegnanti no! bisogna fare avere una dichiara| cioè delle cose..un po' assurde. Noi italiani insegnanti andiamo all'estero nei musei, in Italia no eeee (avvilita o rassegnata) qualcosa ci dovrebbe far pensare! Questo è stato fatto. Però al di là di questo andrebbe rivista un po' la formazione proprioo..a monte!
ScuolaL/Sogg10	ehm questo è un problemaaaa complicato, eh nel senso cheeeee anche perché tutte leeeee iniziative di aggiornamento, di autoaggiornamento, per gli insegnanti sono su base volontaria, quindi nessuno può..dire all'insegnante..noi abbiamo, tra parentesi, a scuola opera un'équipe psicoooo pedagogica e cheee è a disposizione degli insegnanti e degli alunni e anche delle famiglie, è chiaro che gli alunni sono quelli che..ne usufruiscono di più.
ScuolaM/Sogg11	questa è una chiave per mettere in motooo però bisogna pure dargliele queste competenze e fare fargli avere la padronanza di gestire bene gli strumenti. Si può insegnare a gestire| a domare una classe! si può insegnare.
ScuolaN/Sogg12	io penserei soprattuttooo a renderli padroni di mm strategie, tecniche..di comunicazione! e didattiche, che facciano loro affrontare ogni evenienza nella maniera più appropriata e quindi **gestire**! la gestione di una classe!..la gestione di una classe. Credo che siaa laaaa mm insomma, l'elemento principale che poi da anche motivazione e coraggio agli insegnanti.

Nell'ambito di un istituto scolastico, gli stessi insegnanti e i Dirigenti sono consapevoli del differente modo di lavorare, in termini di gestione della classe, di risultati di apprendimento degli studenti e soprattutto di tempo dedicato a svolgere attività che richiedono un impegno oltre il normale orario di lavoro. Pertanto, già da diverso tempo e da più voci si eleva la richiesta di una politica meritocratica che, con i dovuti criteri, faccia emergere e premi con incentivi economici aggiuntivi, tutti coloro che svolgono

un lavoro efficace e di qualità rispetto a coloro che si limitano all'osservanza dell'orario e delle mansioni stabilite dal contratto o ancor più rispetto a quelli che invece occupano un ruolo che non meritano (Associazione Treellle, 2009; Cavalli & Argentin, 2010; Fondazione Agnelli, 2009). I Dirigenti per primi vorrebbero attuare una differenziazione su base meritocratica, però non hanno le possibilità econmiche. Vorebbero valorizzare i più meritevoli anche per stimolare gli altri docenti, in una sorta di desiderio di emulazione dei modelli positivi (Bandura). Questa meritocrazia è ritenuta un forte incentivo alla motivazione professionale. Gli studi della psicologia del lavoro hanno evidenziato che per alcune tipologie di persono persone sono importanti gli obiettivi alla crescita professionale. La teoria dei bisogni di Maslow ricorda però che dipende molto dalla condizione soggettiva il ritenere certi bisogni importanti o meno (autorealizzazione) e in determinati periodi della vita. Una motivazione estrinseca, quale quella di un incentivo economico o di un avanzamento di carriera, potrebbe comunque fungere da spinta motivazionale alla soddisfazione di bisogni personali, quali quello di riuscita (*need of achievement*), (cfr. i paragrafi 3.1 e 3.3 della tesi).

3.b Meritocrazia

ScuolaB/Sogg2	allora, anche il Fondo d'Istituto, questooo sono scelte poi politiche, che vanno anche un po' aaa forse a ferire tante volte le scelte ehm delle rappresentanze sindacali. Non ci credo più nel compenso accessorio dato a pioggia, cioè tutti devono| (alza il tono) nello stipendio c'è quello che viene chiesto a ogni docente, poi ci sono alcuni che vogliono fare di più e possono..per tempo, scelta, competenze, allora perché impedire che tutte le sere, dalle sette alle otto, ci sia il docente che insegnaaa..fa il corso di chitarra o di pianoforte ad alcuni alunni? E naturalmente glielo devi riconoscere! E al tempo stesso la cerchia di staff organizzativo, cioè io non posso pensare che la professoressa che mi arriva tutte le mattine alle sette e mezza, sia retribuita come chi arriva alle otto meno un qua| cinque minuti e alle 14 e 01 già sta fuori!…..Non posso assolutamente!
ScuolaD/Sogg4	Io sono molto estrema su questo, quindi…(ride) mah…secondo meee…di| forse sto dicendo una cosa molto impopolare, però insomma, l'idea che entrare!…in una struttura…superare l'anno di prova e poi essere inattaccabile o quasi! perché la normativa ti dà qualche possibilità, ma poi di fatto poco praticabile, essere inattaccabili per vent'anni, per trent'anni no, questo non..non va bene. Questo non va bene e quindi anche! con incentivi di carattere economico. Se fosse possibileeee! bisognerebbe incentivare chi nella scuola fa tanto! Chi nella scuola fa tanto. Non volendo pensare alle questioni estreme ehm però insomma..
ScuolaE/Sogg5	Ee..bisogna..destinare delle somme mooolto più significative! voglio dire..rendicontando naturalmente! Premiando anche secondo me, le scuole più virtuose, perché noi non vogliamo entrare neanche in questo ordine di idee! Che le scuole..se son virtuose..devono anche essere premiate!
ScuolaG/Sogg7	quindi, diciamo, se c'è qualcuno che si vuole mettere in gioco più degli altri, è giusto che lo possa fare ed è giusto che vengaaa retribuitoo adeguatamente no? perché (tira un sospiro) va a fare un lavoro in più! Quindi ehm ci sono quelli che hanno piacere di impegnarsii di più, nelle classi, nella didattica, va benee, si creano dei ruoli..di coordinamento appunto didattico, ma devono essere dei ruoli

	(deglutisce) definiti a cui corrisponde un incremento stipendiale, non..una cosina una tantum nonn non c'è, poi, appunto legata alla contrattazione. Dovrebbe essere tutto organizzato, strutturato, allo stesso modo per i ruoli di tipo organizzativo (tono di voce bassissimo) di supporto al Dirigente, questa era una delle..proposte… L'importante è che ci sia la possibilità di..(ride) avere il riconoscimento del fatto che finalmente qualcuno lavora di più e meglio..di altri. Questo, sicuramente, lo chiedono tutti!
ScuolaM/Sogg11	sono d'accordissimo! perché se creo valore per il Paese, perché non devo guadagnare di più? Cioè sto creando valore! E' un investimento che il Paese fa! Io pago di più chi..produce valore..in più! Perché il manager guadagna tanto? Perché teoricamente dovrebbe essere..è la figura che come leva!..fa rendere di più l'azienda! no?! Si creano..si creano..c'è il problema di gestione poi delle dinamiche interne, perché un docente dovrebbe essere più bravo di un altro? Quindi è molto difficile, bisognerebbe partire da un sistema appunto, di valutazione estremamente chiaro! trasparente! e che dia ai docenti stessi la possibilità di innalzare la loro.. motivarli si! penso di si, motivarli a fare meglio nella direzione richiesta.

I Dirigenti hanno svolto molti anni di servizio in qualità di docenti, quindi conoscono bene le condizioni di lavoro e perciò ritengono essenziale poter consentire forme di collaborazione. Sanno che potersi confrontare, condividere, chiedere aiuto e consigli ad altri colleghi, sarebbero forme di supporto incisive, perché provenienti da professionisti alla pari. Certamente anche altre forme di aiuto, provenienti da specialisti esterni, sono ritenute importanti, ma è soprattutto nel lavoro quotidiano che gli insegnanti necessitano di sostegno e poi di spazi appositamente dedicati a momenti di confronto o persino periodi di scambio di esperienze con altri docenti, anche all'estero. Purtroppo l'attuale organizzazione del lavoro è tale che costringe a lavorare prevalentemente in solitudine e che sia difficile aggiungere tempi extra, non retribuiti, per pianificare degli incontri a gruppi di discussione, su tematiche di loro interesse ed utilità. Questo è considerato uno dei settori principali da curare, che però non è di esclusiva pertinenza delle istituzioni politiche. Inoltre, la collaborazione, l'appartenenza ad un gruppo (*need of affiliation*) o ad una comunità (comunità di pratica) è vista anche come una forma di prevenzione o di recupero di alcune conseguenze negative del lavorare in solitudine (demotivazione, stress) (cfr. i paragrafi 1.8 e 3.1 della tesi).

4.a Collaborazione tra docenti

ScuolaA/Sogg1	Ehm…e quindi in realtàaa bisognerebbe trovare dei momenti che al momento non esistono! (alza il tono) proprio diii di confronto anche con le insegnanti di altre scuole! perché a volte uno pensa: vabbè questa scuola è così, mi trasferisco in un'altra! Invece non è co| sono tutte! uguali!…Quindi magari confrontandosi anche con i docenti di altre scuole, poi ci si rende conto che…questo è! Nel senso che non è che uno è particolarmente sfortunatooo!, perché vive in questo ambiente. Se uno si trasferisce da un'altra parte è a punto e a capo! Perché le

	dinamiche sono le stesse!
ScuolaL/Sogg10	ecco…diciamo che un.. lavoro può essere fatto con gli insegnanti più giovani, con gli insegnanti che ancora hanno unnn diciamo una fiducia nell'istituzione scolastica, nella loro..capacità di di cambiare qualcosa. La cosa che bisogna fare, secondo me, è quello di far sentire comunque anche l'insegnante un…un artefice di un processo educativo, nel senso che, non imporreee un documento soltanto perché serve riempire una casella vuota, parlo..parlavo prima delle programmazioni, ma stimolare l'insegnante per cui: vabbè la tua programmazione ha questi limiti, cerchiamo di discuterne insieme, cerchiamo diii di cambiare le cose, fammi delle proposte, cerca di cerchiamo insieme qual è la strada migliore eee ripeto, questo è..il coinvolgimento credo che sia una delle forme migliori perr rimotivareee e potenziare la motivazione degli insegnanti.
ScuolaM/Sogg11	allora, così non..allora, così non si risolve il problema, con le lettere di richiamo e neanche col trasferimento, ovviamente. E' difficile, ma si può fare, il problema è che è un'attività di ehm che per raggiungere il risultato ha dei percorsi molto larghi! Ad esempio creando un clima di comunità!..che inglobi il singolo docente!

Esiste un problema di non visibilità dell'effettivo orario di lavoro svolto dagli insegnanti, che spesso sfora di molto quello stabilito dal contratto e vale per i docenti di ogni ordine e grado scolastico. Comunemente si crede che un docente lavori esclusivamente per alcune ore, di mattina o di pomeriggio e che ha il resto della giornata libera; poi ha tanti giorni di vacanze durante l'anno, grazie alle varie festività e in più ha tre mesi di ferie estive. Di fatto però, il lavoro dell'insegnante non si limita a quello cosiddetto di "lezione frontale" in classe, per preparare il quale occorrono diverse ore precedenti. Generalmente, per realizzare il lavoro scolastico è necessario dedicare del tempo a casa; questo tempo non è quantificato e non è contemplato come straordinario, ma come inerente la funzione docente e quindi compreso nell'ammontare del salario.

3.c Organizzazione del lavoro

ScuolaG/Sogg7	mm…cambiare..completamente..la loro organizzazione del lavoro. Cioè, adesso, gli insegnanti..lavorano tantissimo, quelli che lavorano, ma ehm..il lavoro che fanno..non si vede! Perché nellaa così, nel senso comune! c'è un collegamento tra| lavoro e presenza. L'impiegato alla posta, sta lì, dietro uno sportello, tutti lo vedono, quindi tutti possono dire: quello lavoraaa 6 ore al giorno, 40 ore la settimana. Il docenteee apparentemente lavora 18 ore la settimana! Non è vero! Perr..preparare..le lezioni, come dovrebbero essere preparate! il docente dovrebbe lavorare almeno altrettante 18 ore!

In diverse scuole è già stato istituito lo "sportello di ascolto", gestito da psicologi e psicopedagogisti, spesso si tratta di docenti dell'Istituto stesso, esperti in problematiche educative, rivolto sia ai colleghi, sia ai genitori che incontrassero difficoltà nell'educazione dei giovani. Questa è una delle forme di supporto richieste dai docenti.

3.d Supporto ai docenti

ScuolaB/Sogg2	maggiore possibilità di confronto con psicologi, conn..persone che possano ascoltare, capire i bisogni proprio del personale, uno sportello di ascolto ehm un supporto proprio di tipo..psicologico.
ScuolaE/Sogg5	Quindi sicuramente se io avessi delle somme, le investirei sui bisogni..individuati come prie| prioritari da parte dei docenti, quindi per esempio corsi ehm di alfabetizzazione ehm fare intervenire degli esperti, rispetto a situazioni un pochino più critiche no? rispetto anche agli alunni con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, magari un esperto..di didattica! no? perché..si possono frequentare dei corsi ma poi la didattica va anche agita. Quindi magari un supervisore che periodicamente accompagna questi docenti nel loro lavoro quotidiano!
ScuolaM/Sogg11	così tanti docenti validi in qualsiasi..c'è talmente tanta erba buona che se c'è una gramigna, viene in qualche modo riportata ehm nell'alveo dell..e e quindi ci sono delle forme di supporto. Poi anche il Dirigente puòoo trovare altri modi di supporto, ad esempio mandare uno psicologo..aver deciso, per esempio, per avercelo sempre, uno psicologo in classe a..diciamo..studiare le dinamiche! O creare attività alternative di dinamiche di gruppo, per ristrutturare magari un'opposività che si è posta magari tra il Dirigente e| tra il docente e la classe! Ci sono degli strumenti, come no! ci sonooo ce ne sono! Non è facile praticarli perché poi là rientra, volendo, la ristrettezza economica, diciamo le priorità da dare alle economie che esistono..

Anche i Dirigenti credono nel beneficio che proviene da gratificazioni di tipo intangibile, cioè non meramente economiche (stipendio, incentivi extra). La psicologia del lavoro ha evidenziato che il *feedback* ha un ruolo essenziale nei processi di comunicazione e di insegnamento-apprendimento, ma in generale nelle relazioni interpersonali (cfr. il paragrafo 3.3 della tesi). E' possibile dunque elargire queste gratificazioni, che consistono semplicemente nel riconoscimento e apprezzamento del lavoro svolto, verbalmente o per iscritto o sotto altre forme. Queste comunicazioni mettono in circolo un flusso di emozioni positive che alimentano l'entusiasmo e la motivazione ad emulare i modelli positivi e a ricercare quelle situazioni gratificanti.

4.c Gratificazioni intangibili

ScuolaB/Sogg2	I rapporti con gli altri docenti, stare insieme poi a tavola la sera, condividere alcune scelte, quindi..credo pure in un salario invisibile..che è una gratificazionee che viene da altro, insomma.
ScuolaF/Sogg6	Io per esempio la prima volta che me lo disse ero nell'altra scuola, io scrissi una lettera di **encomio**! agli insegnanti che questa mamma aveva…nominato ee perché han| questa come la seconda mamma, riportava un'attenzione particolare rispetto alla mm problemi che aveva la..la figlia, di set| quattro-cinque insegnanti del Consiglio di classe delle medie e io a loro scrissi una lettera con mm ehm diciamo..oggetto: encomio! che è una cosa bellissima e che, secondo me.. è molto rara! E ne sono consapevole, so che invece, diciamo un po' perché ho studiato poi il ruolo anche appunto nelle scuole efficaci quali sono le molle che fanno..e la motivazione degli insegnanti è la prima!, cioè una delle caratteristiche delle scuole che poi i bambini hanno i risultati più alti, rispetto a scuole simili. Quindi la motivazione dei docenti è una cosa che va assolutamente supportata. Andrebbe

	supportata anche con, diciamo mm qualcosa di tangibile, per esempio con una remunerazione a chi veramente lavora! Ma questo è molto difficile. Allora la remunerazione intangibile è anche molto importante perché spesso ai docenti non viene detto, non viene fatto non..cioè i Dirigenti anch'io non lo avevo mai vista nel senso cheee..ho inventato che si potesse fare un encomio perché..è probabile, è possibile però non avevo mai visto, a me nessuno me lo aveva fatto a me di dire..e invece secondo me è moltooo importante e i docenti sono stati..molto contenti!
ScuolaI/Sogg9	motivazione sicuramente è il riconoscimento, un'altra cosa che manca molto è il riconoscimento! A volte c'è, a volte no e poi in misureee molte anche impercettibili no? Per l'insegnante è importante il riconoscimento da parte delle **famiglie**! La soddisfazione viene da lì, vedere famiglie alunni contenti! soddisfatti è chiaro che mi porta aaaaa a fare di più a fare meglio! E con meno fatica!

Alcuni Dirigenti ritengono che sia molto importante offrire delle opportunità di sviluppo professionale e di carriera all'interno della scuola, perché sono sempre tantissimi i docenti che si cimentano nelle difficili prove concorsuali che consentono, ai pochi eletti, di accedere al ruolo dirigenziale e ciò sta ad indicare che tanti coltivano il desiderio di poter esprimere tutto il potenziale di competenze e capacità che altrimenti resterebbe inespresso, oppure che desiderano rispondere a degli stimoli di crescita professionale. Si tratta comunque di due ruoli distinti e afferenti ad ambiti differenti (più burocratico-amministrativo quello del Dirigente, anche se assume un ruolo di leader educativo), mentre invece sarebbe auspicabile pensare ad altre mansioni e profili inerenti e compatibili con il ruolo docente, come un suo incremento.

3.f Sviluppo professionale e carriera

ScuolaC/Sogg3	Si, assolutamente (voce bassa) sarebbe motivante. Sarebbe motivanteeee! (alza il tono)….dovrebbe essere gestito bene, diciamo, ovviamente. Però sarebbe..sarebbe importante. Io penso che sarebbe importanteee..consentire un minimo dii..carriera diciamo così..che non è! solo la funzione strumentale, o l'incarico..
ScuolaG/Sogg7	guardi…la risposta è data dal fatto che c'è una partecipazione ai concorsi per Dirigenti…estremamente elevata! …Ehm cioè i docenti vogliono fare carriera! Ehm attualmente l'unico modo per fare carriera è diventare Dirigente, e quindi..per mille posti da Dirigente si presentano 100 mila docenti! Questo è quello che è successo (ride) al (ride) all'ultimo concorso. Quindi, se ci fosse, una possibilità, di una..carriera interna, basata certamente su prove di selezione, o anche suu..competenze, suu..diciamo una una dimostrazione concreta di professionalità…il fatto chee che uno magari ha scritto qualche cosa, questo può essere unn…..merito!
ScuolaM/Sogg11	ma è fondamentale! (alza il tono) Intanto bisognerebbe fare tutti quanti per un giorno il Collaboratore Scolastico, tutti quanti un giorno il Vice Preside…e teoricamente una decina di giorni il Preside, però questo non si può fare! Però, cambiare il punto di vista è fondamentale! Quindi, è fondamentale. Poi, è sempre più funzionale nella scuola, per come è strutturata adesso, proprio perché deve intercettare..deve intercettare tante esigenze ed è catalizzatore di tante attività, una figura di *middle class*. Cioè non ci può essere| il Dirigente ha bisogno di unaaa di unaaa *middle management*, scusi, scusi.
ScuolaM/Sogg11	ehm servono dei quadri! E quindi assolutamente serve una carriera! E, questo non vuol dire però, premiare soltanto quelli che stanno fuori dalla classe o che si occupano di cose di corredo, la progettualità!, il coordinamento! sono..funzioni

	docente! Se lei legge il contratto della funzione docente, c'è anche l'aspetto relazionale tra pari, insomma voglio dire, quindi, sono funzioni docente non è che: ah! ma io sto in classe e faccio il mio lavoro in classe! non mi interessa niente. Non è così! ti devi interessare anche del resto! perché anche il resto fa parte del tuo lavoro in classe. Quindi, va premiato sicuramente questo! salvo poi premiare ovviamente (??) (rumori forti) il didatta esperto! Un docente che prende qualsiasi classe, io posso fare una *lectio magistralis* e ti tengo 300, 200 alunni scoperti quel giorno, in Aula Magna! Faccio una *lectio magistralis* che..coinvolge tutti, li prende tutti! sono in grado di farla! E ho dei risultati per 200 alunni, ma perché non deve essere un docente..*senior*, non deve essere..un esperto di didattica! certo che si! carriera!

Si parla tanto di scuola digitale e tecnologie didattiche, ma molte scuole si trovano ancora in stato di arretratezza. Perciò è necessario investire ancora per portare tutte le scuole ad un pari livello di modernizzazione tecnologica e didattica. I Dirigenti vorrebbero avere più risorse per incrementare le dotazioni nelle scuole, a cominciare dalla rete internet e wi-fi, dai tablets, computers, ecc.

3.g Risorse didattiche e tecnologiche, strutture

ScuolaE/Sogg5	Poi sicuramente investirei una parte di questi soldi anche in strutture!.. Eee quindi tablet e quant'altro! Per..facilitare l'apprendimento. Investirei dei soldi anche..in arredi! Per creare veramente una scuola che sia..a misura di bambino e di bambina insomma, ecco.
ScuolaG/Sogg7	(ride) Dovrebbero avere degli studiii, avere i supporti, no? Per quale motivo, il computer che serve per lavorare, se lo deve comprare il docente? Il collegamento internet: ormai non costa..non costa niente! Ma insomma..iooo (colpo di tosse) sono stato uno dei..dei pionieri praticamente dii di internet. Ee una volta costava! avere l'accesso ad internet, soprattutto un accesso abbastanza veloce, io (colpo di tosse) avevo le linee ISDN..
ScuolaI/Sogg9	ma sicuramente! avere io maggiori possibilità di spingere tutto quello che è tecnologia!, potenziare…..potrebbe stimolare molto di piùuuu l'uso delle nuove tecnologie anche nei piùuuu resistenti. E, effettivamente poi le tecnologie eeee danno una visibilità a quello che si fa, a quello che si pensa!...enorme! Quindi potrebbe essere un aspetto, però nello stesso tempo, per quanto..insomma io abbia fatto tanto conn finanziamenti varii, quindi abbiamo le LIM quasi in tutte le classi, abbiamoo avviato il registro elettronico in maniera non del tutto indolore, ma insomma è partitooo a tappeto! (tira un sospiro) Abbiamo scuola 365! E e lì c'è una resistenza forte dagli insegnanti ma anche perché! se io ho difficoltà con la rete internet perché non ho i soldi per fare un contratto più for| più potente!..è un cane che si morde la coda, è una cosa eee frustrante! e cheee interrompe un po' insomma..

Per concludere, un cenno merita chi ha pensato che fosse necessario favorire anche il benessere psico-fisico degli operatori scolastici proprio a scuola e non altrove:

3.h Benessere psico-fisico

ScuolaB/Sogg2	costruire una bella piscina qua fuori ehm dedicarci..una volta a settimana al benessere (ride)…psicofisico..(ride) ecco, mi piacerebbe anche questo.

Considerazioni conclusive

La ricerca da me condotta ha permesso di esplorare diversi aspetti di un fenomeno, quello della motivazione degli insegnanti, strettamente connesso alla qualità dell'istruzione, che necessita di ricevere la giusta considerazione da parte dei decisori politici. La ricerca scientifica, invece, già da molto tempo lo studia da diverse prospettive, a livello nazionale e internazionale, mettendo a disposizione dati e teorie. Infatti, grazie ad una selezione della letteratura di riferimento in campo pedagogico, sociologico e psicologico, ho elaborato un quadro teorico multiprospettico, che riflette una personale ottica di studio sistemica e senza dubbio anche la complessità dell'oggetto di indagine, che mi ha permesso di conoscere le caratteristiche e gli effetti della motivazione e di leggere e interpretare i dati rilevati nel corso dell'indagine empirica.

A differenza di tutta la letteratura precedente, questa ricerca apporta come contributo originale un elenco di proposte per incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, avanzate dagli stessi e dai Dirigenti scolastici. Queste proposte sono comprensibili appieno nell'alveo del clima educativo generale, emerso nel corso delle interviste, che aiuta a conoscere le ragioni e i significati intesi dagli attori. Infatti, dall'indagine qualitativa di cui qui si è dato conto, emerge con chiarezza che gli insegnanti con una certa esperienza di lavoro sul campo, hanno ben chiari i fattori che costituiscono cause di motivazione e/o demotivazione professionale all'interno degli ambienti scolastici. Inoltre, conoscono le motivazioni più profonde che li hanno portati alla scelta iniziale della professione, sono consapevoli di avere bisogno di aiuto per sostenere e incentivare queste stesse motivazioni nella prassi quotidiana e ci dicono anche in quali modi si dovrebbe intervenire al riguardo. La mia ricerca, partendo dal dialogo con gli attori principali dell'istituzione scolastica, fa si che i risultati diano risposte più aderenti alle problematiche inerenti alla professione docente. Lasciati liberi di parlare all'interno di un focus group, gli insegnanti si sentono protagonisti, perché ascoltati e interpellati sulle loro esperienze e opinioni sulle problematiche che riguardano i processi formativi. Le loro proposte costituiscono un punto di partenza per ulteriori ricerche e studi, finalizzati a coadiuvare i decisori politici, impegnati ad elaborare politiche di riforma del sistema di istruzione che migliorino concretamente le condizioni di lavoro dei docenti, come auspicato dall'OCSE (2005).

Ritengo dunque che gli obiettivi prefissati siano stati abbondantemente raggiunti: conoscere le opinioni degli insegnanti sulla motivazione professionale, sulle principali cause di demotivazione e motivazione e rilevare le proposte per incentivare quest'ultima. I dati acquisiti sono stati sufficienti per rispondere alle domande della mia ricerca e mi auguro che gli esiti cui si è pervenuti possano aprire la strada a nuove indagini. Parrebbe fin d'ora utile e di sicuro interesse rilevare, ad esempio, anche le opinioni dell'utenza, gli alunni e le famiglie, per avere un quadro il più possibile completo. Inoltre, i dati scaturiti da questa indagine possono costituire la base per l'elaborazione di indicatori e di domande per un questionario standardizzato, da somministrare ad un campione statisticamente rappresentativo, che funga anche da strumento formativo: "In ambito pedagogico – è dimostrato – la somministrazione di questionari 'diagnostici' funge da strumento formativo oltre che informativo. Si parte dal presupposto che, ponendo l'attenzione sugli item del questionario, si stimoli nell'intervistato una più attenta riflessione sugli elementi che entrano in gioco nell'aspetto indagato, favorendo in tal modo processi riflessivi e di cambiamento" (Strollo, 2014, p. 31). Intanto i risultati della ricerca da me condotta, saranno restituiti ai Dirigenti e docenti che hanno partecipato all'indagine empirica, affinché possano essere utilizzati come strumenti di condivisione e riflessione comune, al fine di prendere consapevolezza dell'importanza di questa dimensione e di come prevenire quelle forme di malessere provocate da una sua carenza, iniziando ad operare all'interno del proprio istituto e comunità scolastica, valorizzando le potenzialità offerte dall'autonomia e dalle risorse umane disponibili (Alessandrini, Moretti, 2015).

Poiché esistono diverse motivazioni, alcune afferenti più a fattori esterni altre più a fattori interni alla persona, alcune più esplicite e consapevoli, altre più implicite e inconsce, sappiamo che non è sempre possibile intervenire su quelle interne ed implicite, invece lo è su quelle esterne ed esplicite: "La motivazione esplicita si può considerare il volano di un insegnamento efficace" (Strollo, 2014, p. 31), e "Per quanto la motivazione implicita degli insegnanti giochi un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento degli allievi, l'attenzione posta alla motivazione esplicita consente di costruire strategie di intervento pedagogico che agiscano sul fenomeno dello stress e del burnout, che sembrano oggi una delle emergenze pedagogiche maggiormente sentite da chi si occupa di scuola" (*Ibidem*), comunque l'attenzione va posta sempre a tutti i fattori

e gli elementi interagenti nel processo motivazionale: “In un processo di intervento volto ad evitare i disagi in cui possono incorrere gli insegnanti, è importante inoltre attuare un lavoro che non solo prenda in considerazione il singolo insegnante, ma anche la collettività nel quale questo è inserito” (Strollo, 20144, p. 8).

Per aiutare a migliorare la qualità del sistema di istruzione e degli insegnanti, bisogna ricercare e analizzare le cause dei fallimenti e al riguardo F. Ravaglioli rileva che “a proposito della crisi di legittimità della scuola, la conseguenza è che, nella situazione odierna, non sia solo la società ad essere scontenta della istituzione; gli stessi insegnanti appaiono delusi. La demotivazione si diffonde. Questo è un sistema che rischia seriamente di umiliare la professionalità dei suoi attori” (2010, p. 79) e sottolinea la realtà di una professionalità che viene continuamente svalutata e impedita dall’esprimere tutta la pienezza dell’autonomia pedagogico-didattica e organizzativa di cui è dotata: “Una professione è forte quando esprime dal proprio interno un gruppo di convalida dell’attività. La convalida interna è attenta ai risultati, alla reazione della clientela” (Ravaglioli, 2010, p. 80), bisogna dunque aiutare i docenti a conoscere o a riscoprire il potenziale insito nella professione, a padroneggiare le teorie, i metodi pedagogico-didattici, e a sviluppare quelle competenze di cui sentono necessità, mettendoli in condizione di poter elaborare le strategie più adeguate alla soluzione dei problemi che si presentano nei contesti educativi, a cominciare da quelli che li riguardano in prima persona.

Una ricerca svolta di recente in Campania ricorda che “La motivazione svolge un ruolo fondamentale per l’insegnante e la sua efficacia, procurando numerosi benefici, incidendo positivamente sulla soddisfazione e sul senso di realizzazione personale, aumentando l’efficacia e le emozioni positive, rendendo appagante il proprio lavoro, aiutando a percepire meno la fatica e riducendo i sintomi del burnout” (Strollo, 2014, p. 8) e che “Sarebbe opportuno, dunque, intervenire su questi aspetti che incidono negativamente generando ricadute negative sugli alunni, sulla scuola e sulla salute degli stessi insegnanti, portandoli a sperimentare periodi di stress” (*Ibidem*). Per migliorare la qualità lavorativa bisogna aiutarli a riscoprire i motivi che li hanno sospinti alla scelta iniziale della professione e offrire opportunità e occasioni incentivanti la motivazione, ricordando che “Altrettanto importante è dare spazio alla dimensione affettiva degli insegnanti: sembrerebbe necessario che le loro modalità di insegnamento siano

permeate da emozioni come entusiasmo, passione e soddisfazione e che imparino a vivere con i propri alunni le emozioni positive, ma anche a sperimentare con forza di volontà le emozioni negative nel momento in cui esse si presentano" (Strollo, 2014, p. 46), perché il lavoro educativo si fonda sulla relazione interpersonale.

Bibliografia

Aleandri, G. (2003). *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning.* Roma: Armando.

Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (2012). Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità. In *Quaderni di Pedagogia del Lavoro e delle Organizzazioni*, n. 3. Lecce: Pensa Multimedia.

Alessandrini, G. & Moretti, G. (2015). Comunità di pratica e sviluppo professionale del docente: un'indagine esplorativa. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 11/2015. Disponibile in: http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/issue/archive (30 Aprile 2016).

Aldwin, C.M. (1994). *Stress, Coping, and Development*. NY: The Guilford Press.

Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

Anolli, L. & Legrenzi, P. (2001). *Psicologia generale*. (Quinta edizione). Bologna: Il Mulino.

Argentin, G. (2013). Male routes to a teaching career: motivations, market contraints and gender inequalities. In *Rivista Internazionale di Sociologia*, 23, 2, pp. 271-289.

Associazione Treellle (2004). *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*. Genova: Tipografica Araldica, Quaderno n.4, Luglio 2004.

Associazione Treellle (2009a). *La scuola vista dai giovani adulti. Indagine sulle opinioni dei 19-25enni nei confronti del sistema scolastico*. Genova: Arti Grafiche BICIDI. Ricerca n. 2, Aprile 2009.

Associazione Treellle (2009b). *Politiche di innovazione per la scuola*. Genova: Ditta Giuseppe Lang, Seminario n.11, Giugno 2009.

Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*, Princeton: N.J. Van Mostrand. Trad. it, *La motivazione*. Bologna: Il Mulino, 1973.

Avallone, F. (2007). *Psicologia del lavoro. Storia, modelli, applicazioni*. Roma: Carocci.

Baker, C.D. (1982). Adolescent-adult Talk as a Practical Interpretive Problem. In Payne, G., & Cuff, E. (eds.). *Doing Teaching: The Practical Management of Classrooms*. London: Batsford.

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.

Ballanti G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Roma: Armando.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N.J.).
Bandura, A. (1988). Self-regulation of Motivation and Action Through Goal Systems. In V. Hamilton, G.H. Bower, & N.H. Fryda (eds.). *Cognition, Motivation, and Affect: A Cognitive Science View*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.

Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.

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

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Banks, O. (1973). *Sociologia dell'educazione*. Roma: Armando Editore.

Barbagli, M. e Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.

Barbieri, G., Cipollone, P. e Sestito, P. (2008). *Labour Market For Teachers: Demographic Characteristics and allocative mechanisms*. "Temi di discussione". Working Paper, Number 672, June 2008.

Bardi, G. (2007). *L'esordiente, il Prof e l'editore mannaro*. Milano: Salani.

Barrett L.F. & Russell, J.A. (1999). The structure of current affect: Controversies and emerging consesus. *Current Directions in Psychological Science*. 8(1), pp. 10-14

Bergson, H. (2000). (a cura di M.T. Russo). *Educazione, cultura, scuola*. Roma: Armando Editore.

Bermejo-Toro, L. & Prieto-Ursùa, M. (2014) Absenteism, Burnout and Symptomatology of Teacher Stress: Sex Differences. *International Journal of Educational Psychology*. June 2014, pp. 175-201.

Bertola, G. e Checchi, D. (2008). *Organizzazione delle risorse scolastiche. Motivazione, organizzazione e carriere degli insegnanti nel sistema pubblico italiano* (No. 5). Programma Education FGA Working Paper.

Bertola, G. e Checchi, D. (2010). *Fare l'insegnante, nonostante tutto*. In *il Mulino* 59.2, pp. 244-253.

Besozzi, E. (1981). *Professione insegnante: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi*. In *Studi di Sociologia*. Milano: Editore Vita e Pensiero, Anno 19, Fascicolo n. 1 gennaio-marzo 1981, pp. 77-92.

Besozzi, E. (1993). *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.

Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.

Bezza, B. (2000). *L'organizzazione del lavoro. Tra produzione e apprendimento*. Roma: Carocci.

Bitsadze, M. & Japaridze, M. (2014). Personal and Social Aspects of Teacher Burnout in Georgia. *Problems of Education in The 21st Century*. Volume 59, 2014, pp. 7-14.

Blandino, G. & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bloor, M. et *al.* (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.

Bobbio, A. (2012). *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie, azioni, esperienze*. Roma: Armando.

Bocci, F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite.

Bocci, F. & Cellamare, S. (2003). *Ricerca, formazione, scuola. Percorsi sperimentali e osservativi*. Roma: Monolite.

Bolasco, S. & Cipriani, R. (1995). *Ricerca qualitativa e computer. Teorie, metodi e applicazioni*. Milano: Franco Angeli.

Borin, P. (2006). *A scuola con difficoltà. I punti critici della relazione educativa.* Roma: Carocci.

Bottani, N. (1994). *Professoressa addio*. Bologna: Il Mulino.

Brezinka, W. (1976). *La scienza dell'educazione. Analisi, critica, proposte.* Roma: Armando.

Brezinka, W. (1995). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Roma: Armando.

Brint, S. (1999). *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.

Bruner J.S. (1966). *Studies in cognitive growth: a collaboration at the centre for cognitive studies*. New York: J. Wiley.

Bruner J.S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.

Bruner J.S. (1973). *Il pensiero: strategie e categorie*. Roma: Armando.

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.

Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.

Byrne, B. (2004). Qualitative Interviewing. In Seale, C. (ed.). *Researching Society and Culture*, 2nd ed. London: Sage. 182.

Caprara, G.V. & Cervone D. (2003). *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1981). *Attention and Self-regulation: A Control-Theory Approach to Human Behavior.* New York: Springer-Verlag.

Castelfranchi, C. & Parisi, D. (1980). *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Bologna: Il Mulino.

Castelfranchi, C. & Poggi I. (1998). *Bugie, finzioni, sotterfugi. Per una scienza dell'inganno*. Roma: Carocci.

Cavalli, A. (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A. (a cura di), (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia*. *Seconda indagine IARD slle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A. e Argentin, G. (a cura di), (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Cenerini, A. e Drago, R. (a cura di), (2001). *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*. Trento: Erickson.

CENSIS (1983). *La scuola del malessere. Contributi per una analisi del microsistema scuola*. Milano: Franco Angeli.

CENSIS (1989). *La scuola dei paradossi. Rapporto Censis sui processi formativi*. Milano: Franco Angeli.

CENSIS (1992). *Istruire non basta. Per un recupero della funzione educativa*, (a cura di Martinoli G.). Milano: Franco Angeli.

Chiara, B. (1897). *Maestra di scuola.* Torino: Roux Frassati.

Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.

Cobalti, A. e Dei, M. (1979). *Insegnanti: innovazione e adattamento. Una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore.* Firenze: La Nuova Italia.

Collins, R. (1980). *Sociologia*. Bologna: Zanichelli.

Collins, R. (1992). *Teorie sociologiche*. Bologna: Il Mulino.

Corallo, G. (2010). *Pedagogia. Vol. I. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*. Roma: Armando.

Corradini, L. (2004). *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*. Roma: Armando.

Corbetta, P.G. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Corti, M. (1966). *Il ballo dei sapienti*. Milano: Mondadori.

Covington, M. (1992). *Making the Grade*. New York: Cambridge University Press.

Crema, F.E. e Vittadini, G. (a cura di), (2006). *Verso l'economia dell'istruzione*. Roma: Armando.

Cresson E. (1995). *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva.* Libro Bianco della Commissione Europea. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1996. Disponibile in: http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf (31 Gennaio 2016).

Cros, F. (1997). *L'innovazione a scuola: forza e illusione*. Roma: Armando.

Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.

Darwin, C.R. (1872). *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Tr. it. di Bianchi F., Bandinelli B. e Blum I.C. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.

D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*. Bologna: Zanichelli.

De Amicis, E. (1890). *Romanzo di un maestro*. Milano: Fratelli Traves.

De Amicis, E. (2009). *Cuore*. Milano: Feltrinelli.

De Beni, R. e Moe', A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. In *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.

Decreto Legislativo n. 297 del 16 Aprile 1994, *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*. Disponibile in: http://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf (31 Gennaio 2016).

Dei, M. (1994). *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l’inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: Il Mulino.

De Landsheere, G. (1976). *La formazione degli insegnanti domani*. Roma: Armando.

De Lillo, A. e Schizzerotto, A. (1985). *La valutazione sociale delle occupazioni*. Bologna: Il Mulino.

Delors, J. (1994). *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Libro Bianco della Commissione Europea. Lussemburgo: Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.

Delors, J. (1997). *Nell’educazione un tesoro*. Rapporto all’Unesco della Commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo. Roma: Armando.

Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Pietro, M. & Rampazzo, L. (1997). *Lo stress dell’insegnante. Strategie di gestione attiva*. Trento: Erickson.

Durkheim, E. (1971). *La sociologia e l’educazione*. Roma: Newton Compton Italiana.

Durkheim, E. (1973). *Educazione come socializzazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Durkheim, E. (1962). *La divisione del lavoro*. Milano: Edizioni di Comunità.

Duverger, M. (1967). *I metodi delle scienze sociali*. Milano: Etas Compass.

Dweck, C. (2000). *Teorie del sé: intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo.* Trento: Erickson.

Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In *Handbook of competence and motivation*, a cura di A. Elliot e C. Dweck, New York: Guilford Press, pp. 52-72.

Ferrarotti, F. (1995). *Manuale di sociologia*. Bari: Editori Laterza.

Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Bari: Laterza.

Fondazione Giovanni Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Bari: Laterza.

Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Bari: Laterza.

Fontana, D. (1996). *Manuale di psicologia per gli insegnanti*. Trento: Erickson.

Freud, S. (1923). *L'Io e l'Es*. Tr. It. in Opere, vol. 9, Torino: Boringhieri, 1977.

Frijda, N. (1986). *The emotions*, Cambridge: Cambridge University Press. Tr. It. *Emozioni*. Bologna: Il Mulino, 1990.

Frijda, N. (2009). La regolazione delle emozioni: un processo multiforme. In *La regolazione delle emozioni*. a cura di O. Matarazzo e V.L. Zammuner. Bologna: Il Mulino.

Gatti, E. & Confalonieri E. (2014). Insegnare e stare bene: cosa sembra fare la differenza. *Psicologia e Scuola*. Giornale italiano di psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale. Firenze: Giunti Scuola, 33, 2014, Anno 34°, pp. 11-17.

Giuliano, L. & La Rocca, G. (2008). *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*. Milano: LED.

Glaser, G.B. & Strauss, A.L. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.

Gross, J.J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. New York; London: Guilford Press (2nd edition).

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. In *Human Development*. 21, pp. 34-64.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York and London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning.* New York and London: Routledge.

Hyman, H. (1967). *Disegno della ricerca e analisi sociologica.* Vicenza: Marsilio Ed.

Hull, C.L. (1943). *I principi del comportamento. Introduzione alla teoria del comportamento*. Tr. It. Armando, Roma 1978.

James, W. (1890). *Principi di psicologia*. Tr. It. Società Editrice Libraria, Milano 1909.
James, W. (1884). What is an emotion? In *Mind*, 9, pp. 188-205.

Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Kelly, G.A. (2004). *La psicologia dei costrutti personali: teoria e personalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Kitzinger, C. (2004). Feminist Approach. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. (eds.) (2004). *Qualitative Research Practice*. London: Sage.

Kugiejko, M. (2015). A Profesional Skill Set of a Teacher And University Lecturer in Relation to The Causes And Prevention of Job Burnout. *Problems of Education in The 21st Century*. Volume 67, 2015, pp. 40-52.

Kuhl, J. & Atkinson J.W. (1984). Perspective in Human Motivational Psychology: A New Experimental Paradigm. In V.E. Sarris, A. Parducci (eds.), *Perspectives in Psychological Experimentation: Toward the Year 2000*. (N.J.): Erlbaum, Hillsdale.

Kuhn, T.S (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University.

Lazarus, R.S. (1999). *Stress and Emotion. A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.

Legge 31 Dicembre 1962 n. 1859 *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*. Disponibile in: http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1859_62.pdf (20 Gennaio 2016).

Lévinas, E. (1982). *Étique et infini.* Paris: Fayard.

Lewin, K. (1935). *Teoria dinamica della personalità*. Tr. It. Firenze: Giunti 1965.

Lewin, K. (1936). *Principi di psicologia topologica*. Tr. It. Firenze: Giunti OS 1961.

Lewin, K. (1938). *The Conceptual Representation and the Measurement of Psychological Forces*. Durham: Duke University Press.

Lisimberti, C. (2007). *Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale*. Milano: Università Cattolica.

Locke, E.A. (1967). The Nature and Causes of Job Dissatisfaction. In M.D. Dunnette (ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally, pp. 901-69.

Lodoli, M. (2003). *I professori e altri professori*. Torino: Einaudi.

Lodolo D'Oria, V. (2005). *Scuola di follia*. Roma: Armando.

Losito, G. (2000). *Sociologia. Un'introduzione alla teoria e alla ricerca sociale*. Roma: Carocci.

Lucisano, P. & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.

Lumbelli, L. (1981). *Quando insegnare è capire e far capire.* Milano: Emme Edizioni.

Lumbelli, L. (2003). *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?* Milano: Franco Angeli.

Majani, G. (1999). *Introduzione alla psicologia della salute*. Trento: Centro Studi Erickson.

Marenco, L. (1881). *Mastr'Antonio.* Milano: C. Barbini.

Marciano, N. (2003). *Pensare e costruire la relazione bambino-insegnante. Percorsi e metodi di formazione.* Milano: Franco Angeli.

Margiotta, U. (a cura di) (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance.* Roma: Armando.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Leiter, M.P. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Trento: Erickson.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personsality*. Tr. It. *Motivazione e personalità*. Roma: Armando 2002.

Mastrocola, P. (2000). *La gallina volante*. Parma: Guanda.

Mastronardi, L. (1962). *Il maestro di Vigevano*. Torino: Einaudi.

Mazzara, B.M. (2002). *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci.

McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton N.J.: Van Nostrand.

McClelland, D. (1985). *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell E.L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton Century Crofts.

Meichenbaum, D. (1990). *Al termine dello stress. Prevenzione e gestione secondo l'approccio cognitivo-comportamentale*. Trento: Centro Studi Erickson.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le faire et le dire.* Paris: ESF.

Meister, H. (1983). *La motivazione: un'introduzione alla psicologia della motivazione per promuovere l'apprendimento scolastico*. Roma: Armando.

MIUR (2009) *Talis 2008 Italia*. *Teaching And Learning International Survey*. Disponibile in: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/talis-2008, (ultima visita il 14 Dicembre 2015).

MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Disponibile in: http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (31 Gennaio 2016).

MIUR (2014). *Talis 2013 Italia. Teaching and Learning International Survey. Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE. Focus sull'Italia*. Disponibile in: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf (31 Gennaio 2016).

Miceli, M. & Castelfranchi, C. (1995). *Le difese della mente*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Moé, A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.

Moé, A., Pazzaglia, F. & Friso, G. (2006). MESI. *Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.

Morgan, D.L. (1998). *The focus group kit*. London: Sage.

Mosca, G. (1939). *Ricordi di scuola*. Milano: BUR.

Moscato M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality: a clinical and experimental stuy of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.

Nuttin, J. (1983). *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*. Roma: Armando.

Oatley, K. & Johnson-Laird, P.N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*. 1, pp. 29-50.

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing. Disponibile in: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en#page1 (31 Gennaio 2016).

OECD (2008). *Education at a glance. OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponibile in: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf (31 Gennaio 2016).

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from Talis*, OECD Publications, Paris. Disponibile in: http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf (31 Gennaio 2016).

OECD (2015). *Education at a glance. Scheda Paese: Italia. Uno sguardo sull'istruzione 2015*. Disponibile in: http://www.oecd.org/italy/Education-at-a-glance-2015-Italy-in-Italian.pdf (31 Gennaio 2016).

Oggero, M. (2002). *La collega tatuata*. Milano: Mondadori.

Parsons, T. (1974). *Famiglia e socializzazione*. Milano: Mondadori.

Parsons, T. (1962). *La struttura dell'azione sociale*. Bologna: Il Mulino.

Parsons, T. (1965). *Il sistema sociale*. Milano: Comunità.

Pascucci, T. & Poggi I. (2011). Teachers' burnout and the trends of Italian school. II Congresso Internacional "Interfaces da Psicologia", in Livro de Acta of Congress "Qualidade de Vida…Vida de Qualidade", Evora, November 14-15.

Pazzaglia, F., Moé, A., Friso, G. & Rizzato, R. (2002). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*. Trento: Erickson.

Pellerey, M. e Grzadziel, D. (2011). 2^ ed. *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.

Petracchi, G. (1990). *Motivazione e insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.

Piaget, J. (1974). *Dove va l'educazione*. Roma: Armando.

Piccinno, M. & Pagano, R. (2013). *Concetti e strumenti per la ricerca in educazione*, Napoli: Edises.

Piccone Fiori, R.E. (2015). *Disorientamento. Cambiamento. Autonomia. La cultura del servizio nella scuola di base*. Roma: Armando.

Poggi, I. (2008). *La mente del cuore*. Roma: Armando.

Poggi, I., Bartolucci, L. & Violini, S. (2004) Emozioni: un'arma per l'apprendimento. In Susi, F., Cipriani, R. & Meghnagi, D. (a cura di). *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*. Roma: Armando pp. 258-266.

Poggi, I. & Germani, M. (2004). Lavoro ed emozioni. In Alessandrini, G. (a cura di), *Manuale di Pedagogia delle Risorse Umane e delle Organizzazioni*. Roma: Guerini.

Poggi, I., Violini, S. & Porcari, S. (2005). Sostenibilità emotiva. In Falchetti, E., Caravita, S. (a cura di). *Per una ecologia dell'educazione ambientale*. Torino: Scholé Futuro, pp.157-165.

Postic, M. (1995). *L'immaginario nella relazione educativa*. Roma: Armando Editore.

Postic, M. (2006). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro.* Roma: Armando.

Rapley, T. (2004). Interviews. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman D. (eds.) (2004). *Qualitative Research Practice*. London: Sage.

Ravaglioli, F. (2010). *Il sistema della formazione nella complessità dell'educazione*. Roma: Armando.

Rea, D. (1953). *Ritratto di maggio*. Milano: Mondadori.

Rheinberg, F. (1997). *Psicologia della motivazione*. Bologna: Il Mulino.

Rheinberg, F. (2006). *Valutare la motivazione*. *Strumenti per l'analisi dei processi motivazionali*. Bologna: Il Multino.

Ribolzi, L. (1984). *Processi formativi e strutture sociali*. Brescia: La Scuola Brescia.

Ribolzi, L. (1993). *Sociologia e processi formativi*. Brescia: La Scuola.

Ribolzi, L. (1997). *Il sistema ingessato*. Brescia: La Scuola.

Ribolzi, L. (a cura di), (2002). *Formare gli insegnanti: lineamenti di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.

Ricolfi, L. (2001). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Ricolfi, L. (2002). *Manuale di analisi dei dati*. Fondamenti. Bari: Laterza.

Richardson, P.W., Karabenick, S.A. & Watt, H.M.G. (2014). *Teacher motivation. Theory and Practice.* New York and London: Routledge.

Roggero, M. (1999). *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*. Bologna: Il Mulino.

Romano, T. (2012). Le riflessioni dei docenti. Percorsi professionali in un'istituzione in crisi. Napoli: Liguori.

Rossati, A. & Magro, G. (2000). *Stress e burnout. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma: Carocci.

Rossi, B. (1992). *Intersoggettività e educazione*. Brescia: La Scuola.

Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs: N.J Prentice-Hall.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of renforcement. In *Psychology Monoghaphs*. 80.

Sander, D. & Scherer, K.R. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Dunod.

Santiago, P. (2004). The Labour Market for Teachers. Johnes J. (ed.), *International Handbook on the Economics of Education.* Edward Elgar Publishing. pp. 522-557.

Santamaita, S. (2000). *Storia della scuola*. Milano: Mondadori.

Santoni Rugiu, A. (1972), *Educatori oggi e domani*. Firenze: La Nuova Italia.

Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. International Baccalaureate Organisation. The Netherlands: University of Twente. (http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/whatiseffectiveschoolingfinal-1.pdf) (31 Gennaio 2016).

Schiavo, G. (2013). *Dal Signor Maestro al Prof in crisi. L'insegnante di scuola attraverso la letteratura italiana contemporanea*. Roma: Armando.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni.* Milano: Franco Angeli.

Schonpflug, W. & Schonpflug, U. (2002). *Istituzioni di psicologia generale*. Terza edizione italiana aggiornata a cura di Olivetti M. e Fiorilli C. Padova: Cedam.

Scuola di Barbiana (1983). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Scurati, A. (2005). *Il sopravvissuto*. Milano: Bompiani.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. & Cook, S. (1964). *Research Methods in Social Relations*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 264.

Selye, H. (1976). *Stress senza paura*. Milano: Rizzoli.

Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Silverman, D. (2011). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.

Spadolini, B. (2007). *Educazione e società. I processi storico-sociali in Occidente*. Roma: Armando.

Spadolini, B. (2013). *Teorie pedagogiche tra modernità e postmodernità. Formazione, economia e società*. Roma: Armando.

Spaltro, E. & de Vito Piscicelli, P. (2004). *Psicologia per le organizzazioni. Teoria e pratica del comportamento organizzativo*. Nuova edizione. Roma: Carocci.

Strollo, M.R. (a cura di), (2014). *La motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania.* Milano: Franco Angeli.

Tarozzi, M. (2013). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research*. Issue 59, 2015, pp. 75-90.

Tolman, E.C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Tolman, E.C. (1983). *Il comportamento intenzionale negli animali e negli uomini*. 2 voll. Tr. It. Roma: Armando.

Thoonen, E.E., Sleegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., & Geijsel, F.P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, *47*(3), 496-536. (http://www.researchgate.net/profile/Peter_Sleegers/publication/254088298_How_to_Improve_Teaching_Practices_The_Role_of_Teacher_Motivation_Organizational_Factors_and_Leadership_Practices/links/00b495386f4f718518000000.pdf) (31 Gennaio 2016).

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.

Vygotskji, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Barbera.

Weber, M. (1961). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.

Weber, M. (2014). *Sociologia del potere: la struttura del potere e il potere burocratico*. Milano: PGreco.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivations and emotion. In *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.

Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, Theories and Research*. New York and London: Sage.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Xodo Cegolan, C. (2001). *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica.* Brescia: La Scuola.

Yildirim, I. (2015). The Correlation between Organizational Commitment and Occupational Burnout among the Physical Education Teachers: The Mediating Role of Self-Efficacy. *International Journal of Progressive Education*. Volume 11, Number 3, 2015, pp. 119-131.

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M. & Sen, B. (2015). The Relationship Between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research*. Issue 59, 2015, pp. 75-90.

Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

Zammuner, V.L. (2003). *I Focus Group*. Bologna: Il Mulino.