

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI SALERNO



XVI CICLO DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO,
DELLA SOCIETA', DELLA POLITICA E DELL'EDUCAZIONE

CURRICULUM "METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA"

TESI DI DOTTORATO

*"Il dirigente scolastico tra gestione amministrativo-contabile e
organizzazione dei processi didattici"*

Coordinatore

Ch.mo Prof Annibale Elia

Tutor

Ch.mo Prof Achille Maria Notti

Dottoranda

Dott.ssa Maria Anna Formisano

Anno Accademico 2016/2017

Indice

Introduzione	4
Capitolo primo	
La dimensione organizzativa della scuola: modelli, metafore, rappresentazioni e profili	
1.1. La scuola come unità organizzativa: aspetti epistemologici	8
1.2. Pensiero organizzativo e pianificazione strategica: agio e disagio	13
1.3. Cambiamento organizzativo e knowledge management	18
Capitolo secondo	
La dirigenza scolastica: profili, ruoli e responsabilità	
2.1. Il profilo del dirigente scolastico: evoluzione ed attuali azioni di governance	22
2.2. Il middle management e il project manager	27
2.3. Il pensiero sistemico del dirigente scolastico: leadership e management	30
Capitolo terzo	
Dal malessere lavorativo allo stress lavoro-correlato	
3.1. Genesi del concetto di malessere lavorativo, modelli esplicativi ed epidemiologici	34
3.2. La dimensione olistico-fenomenologica dello stress lavoro-correlato	39
3.3. Gestione dello stress e sostenibilità lavorativa	42
3.4. Benessere organizzativo e valutazione del rischio malessere	46
Capitolo quarto	
La dimensione del malessere attraverso la mediazione narrativa.	
Prima indagine qualitativa	
4.1. Ricerca narrativa e dirigenza scolastica	49
4.2. Analisi ermeneutica delle narrazioni dei dirigenti scolastici	54
4.3. L'esplorazione del malessere organizzativo attraverso i focus group	64

Capitolo quinto

La ricerca

5.1. Presentazione, ipotesi e obiettivi	73
5.2. La descrizione della ricerca	77
5.3. Considerazioni conclusive	99

Appendice	101
------------------	------------

Riferimenti normativi	106
------------------------------	------------

Riferimenti bibliografici	107
----------------------------------	------------

Introduzione

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute come “uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non solamente l'assenza di malattia o di inabilità”.

Negli ultimi vent'anni l'attenzione attorno al tema del malessere lavorativo è andata crescendo. Il diritto della persona all'igiene e alla sicurezza sul luogo di lavoro trova espresso fondamento nella Carta Costituzionale. Nello specifico, l'art. 32 tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, mentre l'art. 41 come limite al libero esercizio dell'iniziativa economica privata.

La comprensione dell'importanza della salute individuale e organizzativa permette maggiore conoscenza dei fenomeni di malessere, disagio e stress lavoro-correlato. Considerare il problema dello stress sul lavoro può voler dire una maggiore efficienza e un deciso miglioramento delle condizioni di salute e vita lavorativa, con conseguenti benefici economici e sociali per le aziende, i lavoratori e la società nel suo insieme (Accordo europeo sullo stress sul lavoro, 2004)

La questione del malessere lavorativo dei dirigenti aziendali è tornata in primo piano: diventa fondamentale la prevenzione e la gestione del fenomeno, che si concretizza nella prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

Il Testo unico sulla sicurezza D.Lgs. 81/2008 attribuisce importanza ai rischi trasversali o organizzativi derivanti da criticità connesse ai processi organizzativi e al carico di lavoro, che possono esporre la persona a differenti forme di malessere e/o disagio psicofisico.

Tra i rischi trasversali ritroviamo lo stress da lavoro, ossia l'impatto dei compiti affrontati dagli individui durante l'esercizio di incarichi, ruoli e responsabilità professionali sulla sfera del proprio benessere psicofisico (Lazarus & Folkman, 1984), che consegue dal fatto che le persone non si sentono in grado di superare i differenti gap che si presentano rispetto alle richieste o alle attese nei loro confronti (Accordo europeo sullo stress sul lavoro, 2004).

Nello specifico, il lavoro di ricerca propone, nel primo capitolo, una revisione sintetica della letteratura sullo stress prendendo in esame i diversi modelli teorici; in

particolare si esamina la dimensione organizzativa della scuola con particolare riferimento ai vari modelli, metafore e rappresentazione.

Il secondo capitolo evidenzia vari aspetti relativi al profilo, al ruolo e alla responsabilità del Dirigente Scolastico nella società attuale.

Il terzo capitolo esamina i rapporti tra malessere lavorativo e clima scolastico-organizzativo. dello stress nelle organizzazioni scolastiche e termina con alcune riflessioni finalizzate alla definizione dello stress dei dirigenti in relazione alla gestione amministrativo-contabile e all'organizzazione dei processi didattici.

Inoltre, dopo una breve riflessione su alcune relazioni "particolari" tra gestione amministrativo-contabile e organizzazione dei processi didattici, il quarto capitolo sarà dedicato alla valutazione di alcune caratteristiche del Dirigente Scolastico rilevate attraverso percorsi di ricerca narrativa, realizzati con un gruppo di Dirigenti Scolastici, nel tentativo di comprendere il legame tra caratteristiche e carico di lavoro e stress lavoro-correlato

Il quinto capitolo presenta il paradigma teorico entro il quale si colloca la ricerca e i processi di analisi dei dati operate sul campione al fine di comprendere se lo stress dei Dirigenti Scolastici dipenda più dalla gestione amministrativo contabile o dall'organizzazione dei processi didattici, e quali differenze significative possono essere rintracciate nelle valutazioni circa la soddisfazione lavorativa e i livelli generali di stress.

Tra i diversi rischi per la salute e la sicurezza sul lavoro è riconosciuto il peso dell'intensificazione considerata in termini di volumi di lavoro più elevati, accompagnati da una maggiore richiesta di sforzo (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2008).

Tali elementi rappresentano per l'azienda costi che possono essere sensibilmente ridotti applicando, in maniera consapevole e partecipata, un percorso di valutazione dello stress lavorativo che non sia mero adempimento normativo, ma presa di coscienza collettiva e socio-organizzativa.

Si ha esperienza di stress lavoro-correlato quando le richieste dell'ambiente di lavoro vanno oltre le capacità del dipendente di superarle o controllarle (European Agency for Safety and Health at Work, 2002).

Quanto alla classificazione degli effetti dello stress lavoro-correlato è possibile individuare tre classi fondamentali: effetti dello stress sulle persone (costi individuali), effetti sulle prestazioni lavorative ed effetti che ricadono sulla collettività (costi sociali).

Per tale motivo, diventa fondamentale la valutazione preliminare e l'analisi multidimensionale dei rischi come occasione per conoscere gli eventi "sentinella" che possono provocare forme di malessere come lo stress lavoro-correlato.

Il presente lavoro tenta di studiare il fenomeno "stress lavoro-correlato dei dirigenti scolastici" a partire dalla gestione amministrativo-contabile e dall'organizzazione dei processi didattici.

La scuola è il frutto di legami storici, di interventi politico-amministrativi e di attività di gestione, organizzazione e coordinamento. Gli elementi di una istituzione scolastica divengono eterogenei e divergenti tra loro quando non sono funzionali agli altri e quando i vari apparati (direzione, segreteria, corpo docente) non sono distinti tra loro e ben coordinati.

Il lavoro dei dirigenti scolastici implica un elevato grado di professionalità, autonomia e potere decisionale. Il capo di istituto quale "dirigente pubblico" è responsabile della conformità dell'azione didattico-educativa alle direttive costituzionali e legislative. Va da sé che tale figura debba integrare efficacemente capacità di leadership e manageriali, guidando processi di miglioramento e di sviluppo.

Molti paesi europei hanno attuato politiche per l'istruzione basate sul decentramento, rendendo le scuole maggiormente responsabili dei risultati attesi.

Il presente studio è frutto della riflessione teorica e della ricerca sperimentale su tematiche cogenti che interessano il benessere ed il malessere sui luoghi di lavoro. I dati sullo stress lavoro-correlato nei contesti scolastici indicano un aumento costante delle forme di malessere sul luogo di lavoro. Basta questa semplice indicazione per

ribadire che il fenomeno dello stress individuale e organizzativo è elemento costitutivo delle differenti azioni manageriali. Il fil rouge di questo lavoro è da rintracciare nel dubbio relativo al fatto che lo stress del dirigente scolastico dipende più dal carico relativo alla gestione amministrativo-contabile o dall'organizzazione dei processi didattici.

Questo dato richiede di essere analizzato approfonditamente, dal momento che può influire sulla vita individuale e lavorativa del dirigente scolastico.

È evidente che le considerazioni a cui lo studio perviene non possono risultare esaustive, ma sono da considerare come spunti per ulteriori approfondimenti scientifici. Le problematiche affrontate portano ad assumere come punto di convergenza la figura del dirigente scolastico tra l'organizzazione e la gestione, non ritenendo neutrale la caleidoscopicità di tempi, luoghi, spazi.

Sullo sfondo di tale scenario emerge la questione connessa alla valutazione del benessere nei luoghi di lavoro come opportunità funzionale a promuovere la conoscenza del fenomeno e l'applicazione di best practices da implementare per la gestione e la prevenzione del fenomeno.

Nel terminare questa introduzione, voglio ringraziare tutti i colleghi e dirigenti scolastici che hanno contribuito alla riflessione attraverso le esperienze direttamente e indirettamente presentate nelle pagine di questo lavoro.

Capitolo primo

La dimensione organizzativa della scuola: modelli, metafore, rappresentazioni e profili

1.1. La scuola come unità organizzativa: aspetti epistemologici

In una società che sempre più si caratterizza come sistema aperto, le organizzazioni educative si configurano come entità sensibili ai problemi dello sviluppo e anticipatrici di reali innovazioni.

Quando parliamo di organizzazione indichiamo una tematica che si rappresenta come oggetto di ricerca e che necessariamente richiede tempi e spazi di studio mirati.

L'organizzazione è la combinazione di risorse, uomini e mezzi attuata secondo il modello mentale dello script, caratterizzata da eventi organizzati in termini spazio-temporali e causali, costruiti sulla base dell'esperienza reale, attraverso una successione ordinata di azioni coerenti in un particolare contesto, finalizzate a realizzare uno scopo, individuale o socio-culturale (Schank & Abelson, 1977), che sopravvive grazie alle relazioni con sistemi più ampi (Alessandrini, 1995).

In un macrosistema poliedrico e dinamico come quello in cui è inserito il sistema scolastico, è molto importante la dimensione organizzativa, che permette di creare e trasferire conoscenze, abilità e competenze, consentendo a tutti e a ciascuno di riflettere su nuove visioni e nuovi criteri di lavoro. Una simile considerazione si connette ai legami tra le persone, al senso dei rapporti interpersonali e alle finalità sottese allo spazio organizzativo, in cui domina una sorta di grammatica convalidata (Weick, 1994), dove l'organizzazione di tempi, spazi e temi, unitamente alla gestione amministrativo-contabile, rappresenta elemento utile su cui impostare la qualità dell'azione dirigenziale.

La scuola rappresenta l'insieme di risorse materiali, strutturali e umane che ha l'obiettivo di garantire il bisogno dell'istruzione, accogliendo i principi propri dell'economia aziendale, quali la durevolezza, l'autonomia e l'economicità, intese

come attitudine dell'azienda-scuola a durare nel tempo, in un ambiente dinamico, promuovendo la capacità far conto su un flusso continuo/discontinuo di risorse.

Secondo Weick, la scuola è un'organizzazione caratterizzata da loose coupling (legami sciolti) in cui le varie parti dell'organizzazione "accoppiate", sono aperte all'influenza reciproca, ma ciascuna preserva la propria identità. Ciò che lega le varie parti può essere esile e circoscritto ad aspetti limitati, fragili e deboli.

L'organizzazione nasce da esigenze proprie e particolari, determinate dalle situazioni aziendali; ci sono strutture che, inizialmente semplici, con il passare del tempo si evolvono ed altre, invece, che fin dalla nascita si distinguono per la loro inerzia organizzativa.

Le teorie dell'organizzazione nascono con l'obiettivo di rendere più produttiva l'organizzazione del lavoro in azienda; dagli anni '80 in poi si attribuisce sempre più importanza alla dimensione socio-tecnica, influenzata da variabili ambientali e dominata da meccanismi di autoregolazione o feed-back.

Il work system, ossia le attività di produzione, non sono più nelle mani del singolo individuo ma del team, a cui va affidata la capacità di autoregolarsi e di automonitorarsi.

Per comprendere la struttura organizzativa, è opportuno partire dalle origini e analizzarne il normale sviluppo fisiologico e logico, che prevede la suddivisione di compiti tra coloro che operano all'interno della stessa, a seconda del tipo, della durata e dell'importanza delle decisioni da prendere e della relativa autorità¹.

La struttura lavorativa si configura come una piramide: alla base si collocano le unità esecutive che offrono un contributo operativo per il raggiungimento degli obiettivi aziendali, mentre al vertice si trovano le funzioni direttive che hanno potere di decisione.

Le riforme nel campo dell'istruzione e della formazione hanno interessato le finalità, la struttura, i programmi e l'organizzazione delle scuole, creando alterazioni circa il loro funzionamento che è stato radicalmente modificato (Capperucci, 2013), anche

¹ Con il termine autorità si indica quella qualità di un ruolo che autorizza il titolare a prendere le decisioni e ad agire nell'ambito dei limiti definiti.

per quanto riguarda il tradizionale modo di trasmettere i saperi disciplinari e i valori fondamentali.

Nella sua veste di istituzione socio-formativa e organizzativa, la scuola è una componente di rinnovamento culturale ed economico del villaggio globale post moderno poiché agisce come forza creatrice, formando i futuri cittadini.

Il sistema scuola richiede una lettura epistemologica dal punto di vista della psicologia del lavoro e delle organizzazioni, attraverso opportuni riferimenti alle teorie organizzative divise in alcune principali scuole di pensiero, che rimandano al modello tradizionale, al modello sistemico e al modello reticolare.

Il modello tradizionale comprende il paradigma organizzativo classico² che si fonda sulla suddivisione e la distribuzione razionale del lavoro; vi è standardizzazione dei compiti lavorativi e l'importanza della tecno-struttura (analisi di tempi, metodi e definizione di procedure).

Tale schema non è applicabile ai contesti scolastici, poiché gli utenti sono uno diverso dall'altro e il tipo particolare del servizio reso loro implica anche una componente affettiva e relazionale. Un punto di forza del sistema burocratico nella scuola è il rispetto delle procedure, utili ad evitare l'anarchia organizzativa.

Successivamente, grazie al pensiero di Mintzberg (1985) si comprende che la standardizzazione del processo di erogazione nelle aziende lavorative provocherebbe un progressivo svuotamento della professionalità stessa, con conseguente perdita di motivazione da parte del lavoratore. Si comincia ad attribuire importanza all'adattamento reciproco (mutuo adattamento), alla supervisione diretta (gerarchia) degli output e delle conoscenze. Tali meccanismi di coordinamento devono essere utilizzati da tutti gli attori coinvolti nei processi decisionali della stessa organizzazione³.

² Il promotore della organizzazione scientifica del lavoro (Frederick W. Taylor (1856 - 1915), consiste nell'attenzione rivolta alle modalità operative impiegate dagli operai di maggiore rendimento e capacità (di prim'ordine") e nella successiva azione di codifica e standardizzazione rivolta a diffondere e generalizzare metodi e procedure rivelatisi più efficienti (Grandori, 1995). Il primo ad occuparsi delle problematiche organizzative fu Frederick Taylor. "L'organizzazione studia scientificamente ogni operazione per determinare il miglior metodo e tempo di esecuzione di un lavoro" (Taylor, 1911).

³ L'attenzione è sull'esito del lavoro svolto che prevedere discrezionalità da parte dell'operatore relativa alle modalità di esecuzione.

La scuola può essere vista come adhocrazia operativa (Mintzberg, 1985), in cui l'attività dirigenziale e quella operativa dei docenti, si fondono in un unico sforzo, nella ricerca di risposte innovative ai bisogni della comunità territoriale.

Le singole unità scolastiche sono sistemi intelligenti che si muovono secondo una logica a matrice orientata verso finalità specifiche, in cui prevalgono elementi in interazione tra loro, non riducibili alla somma delle singole parti (Bertalanffy, 1967). Ne deriva che il comportamento di uno influenza quello altrui e allo stesso tempo ne è influenzato, poiché le persone comunicano, interagiscono e creano legami anche mediante processi di democratizzazione e di auto-organizzazione, intesi come capacità di risposta, senza ricorrere a gerarchia oppure a meccanismi di coordinamento (Vicari, 1998), ma attraverso “la composizione spontanea e inconscia di totalità coerenti a partire da parti disperse” (Hofstadter, 1985).

Va da sé l'importanza di studiare l'organizzazione scolastica tenendo conto della logica a matrice e della valenza sistemica, secondo la quale si perseguono gli scopi prefissati mediante la combinazione di risorse strumentali, finanziarie e umane (Docenti, Dsga e personale ATA), in cui ciascuno ha la possibilità di modificare l'ambiente, consentendo agli altri di adattarsi in modo autopoietico⁴ (Maturana & Varela, 1985), esponendo i diversi punti di vista, conservando un confronto amichevole, nel quale si cerca di apprendere nella comunicazione sinergica e nello scambio interattivo-lavorativo.

L'organizzazione scolastica è sempre più "capitale umano" (Becker, 1993), ha una logica a matrice dove al vertice vi è la dirigenza, da cui dipendono la segreteria e il personale ausiliario, oltre agli insegnanti.

Diventa fondamentale guardare alla scuola non soltanto dal punto di vista dei processi pedagogici e didattici, ma anche dal punto di vista della gestione delle risorse e del personale, dell'organizzazione delle attività, dell'individuazione di modelli e strategie di governo, delle relazioni con l'esterno, tenendo presente la sua logica a matrice, che offre concretezza ad un sistema sociale vivente e aperto (Schmuck, 1977) utile a determinare, alcune volte, sia fenomeni di benessere che fenomeni di malessere.

⁴ Un sistema autopoietico è un sistema che ridefinisce continuamente sé stesso ed al proprio interno si sostiene e si riproduce.

La logica a matrice mette a fuoco quesiti organizzativi al fine di realizzare risposte appropriate, mediante la distribuzione formale e sostanziale degli incarichi conferiti, che trovano il punto focale nelle relazioni, interazioni e nella comunicazione umana interna ed esterna, quale fattore fondamentale per prevenire le forme di disagio lavorativo.

La scuola è un vero e proprio Hub della conoscenza, aperto agli studenti e alla cittadinanza, centro di coesione territoriale e di servizi alla comunità (Profumo, 2012), una comunità in interazione continua con altre occasioni di esperienza associata (Dewey, 1916), in una complessità che esorta uomini ed organizzazioni a superare i diversi modelli tradizionali (De Toni e Comello, 2005).

In tale contesto ritroviamo il Dirigente Scolastico, rappresentante legale, e il Dsga, che ha autonomia operativa nell'ambito delle direttive di massima impartitegli. Se l'interazione e la comunicazione tra i due diventa anomala si cominciano a sperimentare le prime esperienze di malessere o crisi lavorativa.

Ed è per questo che è necessario porre particolare attenzione alle variabili organizzative interne ed esterne, per evitare confusività di interventi e/o sovrapposizioni di ruoli, in una scuola fortemente caotica, nella quale si sviluppano dinamiche di agio e/o di disagio. Bisogna puntare su appropriati modelli organizzativi, in grado di fornire adeguati strumenti in cui si negoziano significati e obiettivi, che spesso il singolo individuo non ha scelto (Francescato, 2003).

È necessario il coordinamento tecnico, caratterizzato da indirizzi e linee guida per raggiungere un obiettivo comune, che trova il punto focale nella spinta ideologica del Dirigente che propone un sistema di regole, basate sul rispetto dell'individuo e sul confronto tra le diverse opinioni, di uomini democratici e non totalitari in cui si stabiliscono le leggi e si sanzionano le violazioni, in cui vi è il confronto e l'importanza della disciplina organizzativa.

La disciplina organizzativa presuppone la legittima comprensione dell'autorità e l'azione consapevole collettiva, che incrementa il senso di responsabilità diffusa in cui prevalgono significati e dimensioni propri dell'organizzazione.

1.2. Pensiero organizzativo e pianificazione strategica: agio e disagio

Per un lavoratore, ancora di più per un manager, prendere decisioni comporta l'utilizzo del "pensiero", inteso come capacità di elaborare informazioni, contenente un atto di volontà dell'attore che decreta l'esistenza di possibili alternative e la sequenza di azioni che genereranno l'oggetto della decisione.

Diventa faticoso e difficile fare una scelta idonea in presenza di una situazione complessa, al fine di valutare quale alternativa sia la migliore, relativamente all'obiettivo e al fenomeno oggetto di studio (Zanarini, 2006).

Il sistema organizzativo è gestito mediante l'attività decisoria del manager che investe l'intera macchina lavorativa. Va tuttavia precisato che nella pubblica amministrazione il processo decisionale, si colloca in una posizione differente rispetto al settore privato, poiché agisce nell'ambito dei limiti fissati dall'ordinamento generale (Strano, 2015).

Nella scuola, il processo decisionale avviene attraverso gli organi collegiali e il DS resta comunque l'unico responsabile dell'azione dirigenziale.

Ne deriva per quest'ultimo un carico cognitivo complesso e faticoso che necessita di forme plurime di pensiero che potrebbero creare sia forme di eustress sia forme di distress.

Holtzman (1989) evidenzia che non sempre una buona decisione porta ad un buon esito, mentre una cattiva decisione può sortire un buon risultato; si rileva l'importanza di processi decisionali, che evidenziano il passaggio da un'amministrazione autoritaria, unica depositaria dell'interesse generale ad un'amministrazione catalitica, che in fondo prende decisioni attraverso la figura del Dirigente Scolastico, sentito il parere degli organi collegiali.

La mente che decide si adatta ed economizza i suoi sforzi affidandosi alla "regola del pollice", per evitare l'inconscia tendenza ad ingigantire i problemi, diminuendo poi la possibilità di creare soluzioni valide.

L'applicazione delle logiche manageriali al settore pubblico permette di risolvere le inefficienze principali che spesso caratterizzano l'operato delle amministrazioni pubbliche (Boivard & Loeffler, 2003).

Tra le varie regole manageriali rientrano nel pensiero organizzativo le routine organizzative che rappresentano momenti, fatti, procedure costanti e ricorrenti utilizzate per soddisfare i bisogni dell'organizzazione e potenziare competenze di tipo organizzativo, rappresentando una vera e propria conoscenza proceduralizzata.

Per Gatti e Vagnani (2016) il venir meno di routine consolidate crea errori che possono indurre la perdita di vitalità del sistema, poiché esse rappresentano il funzionamento organizzativo e si ritrovano generalmente negli atti amministrativi, nell'espletamento e nella designazione di incarichi e nella documentazione, diventando materiale dichiarativo contenente la memoria delle organizzazioni scolastiche.

La scuola è una comunità di apprendimento professionalizzante non ridotta a gruppi chiusi e autoreferenziali, ma continuamente vivificata da input esterni (Genovese, 2009), che veicolano messaggi sotto forma di outcome positivi o outcome negativi.

In tal senso, diventa difficile per il Dirigente Scolastico assumere la funzione di analista creativo, gestore partecipativo con condotte autorevoli e responsabili.

Negli anni, la tendenza alla burocratizzazione dell'organizzazione scolastica ha prodotto meccanismi autoreferenziali che ne hanno rallentato la giusta fluidità e tensione all'innovazione. La scuola è passata da un sistema verticistico e centralistico ad un sistema policentrico in cui prevale la gestione partecipata, grazie all'autonomia scolastica ottenuta con la Legge 59/97 e il DPR 275/99⁵.

Il centro di governo ha teoricamente mantenuto solo le funzioni di indirizzo e coordinamento dell'azione amministrativa finalizzata all'erogazione dei servizi pubblici demandando alle amministrazioni locali l'organizzazione e l'erogazione dei servizi ai cittadini (Armone, 2008).

Secondo Giacomini (2013), la scuola italiana ha avvertito il bisogno di cambiare per il progresso dell'intero Paese, nella volontà di dare a tutti le medesime chance e opportunità educative, per fare dei cittadini capaci di essere, di fare, di saper essere.

⁵ L'autonomia delle Istituzioni scolastiche è introdotta dalla legge n. 59/1997, (riforma Bassanini) art. 21, che conferisce al Governo il potere di riorganizzare il "Servizio istruzione" mediante il potenziamento dell'autonomia intestata alle istituzioni scolastiche ed educative. È realizzata dal DPR 275/1999, che disciplina l'autonomia scolastica come "garanzia di pluralismo culturale che si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti".

Per realizzare tali obiettivi occorre una buona pianificazione strategica e un buon piano delle performance.

Il termine pianificazione deriva dal francese “plan”, è un processo che parte dal basso e si proietta in un futuro realizzabile sulla base di partenariati, risorse, tempi individuati, interessi convergenti e monitoraggio dell’efficacia dei tempi di attuazione (Spaziante, 2003). È strumento utile ad identificare le risorse chiave dell’organizzazione, valorizzando le competenze per definire o ridefinire l’ambiente, creando un valore aggiunto di matrice customer satisfaction. I processi di pianificazione e gestione precedentemente descritti richiedono al dirigente o manager specifiche funzioni strategiche per la qualità e l’efficienza dei risultati, che si sostanziano in tre macro-ambiti: relazioni e comunicazione, garanzia e ruoli gestionali, organizzazione e relazioni. Grande attenzione va data all’impegno del manager nella gestione amministrativo-contabile.

La pianificazione è un processo sostanzialmente di governance che include la percezione dei bisogni collettivi, per tradurli in obiettivi facilmente raggiungibili, mediante il controllo di gestione⁶.

Attraverso il monitoraggio, i manager si accertano che la gestione aziendale si svolga in condizioni di efficacia ed efficienza, tali da permettere il raggiungimento di traguardi di gestione esplicitati nel Piano dell’Offerta Formativa.

Il controllo assume un’importanza particolare nelle pubbliche amministrazioni dove l’utilizzo di risorse pubbliche e la rilevanza economico-sociale delle attività svolte rendono ancora più pressante l’adozione di adeguate attività di controllo e di monitoraggio (Mussari, 2011).

La visione strategica rappresenta un processo aziendale emergente, spesso verbalizzato solo parzialmente o in modo embrionale (Normann, 1979). Per identificare i concetti chiave del discorso strategico, possono essere utili le mappe

⁶ Nel contesto del processo di rinnovamento della pubblica amministrazione nell’ottica del New Public Management, caratterizzato dall’introduzione di strumenti e tecniche contabili diffusi nel settore privato (Hood, 1991), si ritiene che anche l’adozione di adeguati sistemi di controllo interno possa contribuire al raggiungimento di maggiori livelli di efficienza, di trasparenza dei processi e di accountability e, più in generale, possa favorire il buon governo del settore pubblico (Dekoning, 2007; Cohen, 2007). Inoltre, alcuni organismi internazionali e la Commissione Europea attribuiscono al sistema di controllo interno la capacità di soddisfare un’esigenza particolarmente importante per il settore pubblico: la necessità che le operazioni siano svolte in maniera etica, ossia avendo come riferimento l’interesse pubblico generale; prevenendo i fenomeni corruttivi, proteggendo le risorse pubbliche dalla cattiva gestione, dalle frodi e dalle irregolarità (Dekoning, 2007; AIIA e Ernst & Young, 2008; Cohen, 2007)

cognitive, strumenti tecnici utili a capacitare lo sviluppo dell'organizzazione scolastica e delle sue professionalità, presupponendo una direzione e una meta a cui tendere (Baldacci, 2014).

Le mappe facilitano la verbalizzazione e la condivisione tra attori chiave, orientando le performance e producendo maggiore soddisfazione e benessere lavorativo. Le mappe cognitive (Huff, 1990; Colombo, 1998) sono rappresentazioni mentali di un determinato territorio da parte di una o più persone. Ottimizzare lo spazio decisionale futuro è importante per favorire il regime delle decisioni che lasciano maggiori possibilità di scelta e più margine di manovra.

Diventa fondamentale l'elaborazione del piano delle performance elaborato ai sensi dell'art. 10 e 15 del D.Lgs. 150/2009⁷, documento programmatico di durata triennale, modificabile annualmente sulla base della verifica dei risultati organizzativi ed individuali riportati nella "relazione sulla Performance" (art.10 comma 1 lettera b D.Lgs. 150/2009).

Il documento descrive il processo di gestione del ciclo di performance adottato dalla singola scuola, ai fini del raggiungimento degli obiettivi strategici ed operativi; contiene elementi come il contesto, il coinvolgimento degli stakeholder interni ed esterni, i risultati ottenibili, la logica interna vs esterna e i sistemi di misurazione fondati sulle risorse disponibili (Micheli, 2012).

In tale direzione, già il D.Lgs. n. 150 del 2009 invitava le pubbliche amministrazioni ad adottare insieme al piano anche la "Relazione sulla performance", comprendente i risultati organizzativi e individuali raggiunti, rispetto ai singoli obiettivi programmati, con rilevamento anche degli eventuali scostamenti, rispetto al bilancio.

La performance organizzativa richiede il contributo della performance individuale; poiché il successo organizzativo dipende dall'impegno, dalla innovazione e dalla creatività del personale (Hunter, 1986). La performance individuale è influenzata da vari fattori come personalità, competenze, conoscenza, esperienza e abilità (Vroom,

⁷ Il decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150 ha disciplinato il ciclo della *performance* per le amministrazioni pubbliche, che si articola in diverse fasi, consistenti nella definizione e nell'assegnazione degli obiettivi, nel collegamento tra gli obiettivi e le risorse, nel monitoraggio costante e nell'attivazione di eventuali interventi correttivi, nella misurazione e valutazione della performance organizzativa e individuale, nell'utilizzo dei sistemi premianti (v. in particolare l'art. 4 c. 2). Il ciclo si conclude con la rendicontazione dei risultati agli organi di indirizzo politico-amministrativo, ai vertici delle amministrazioni, nonché ai competenti organi esterni, ai cittadini, ai soggetti interessati, agli utenti e ai destinatari dei servizi.

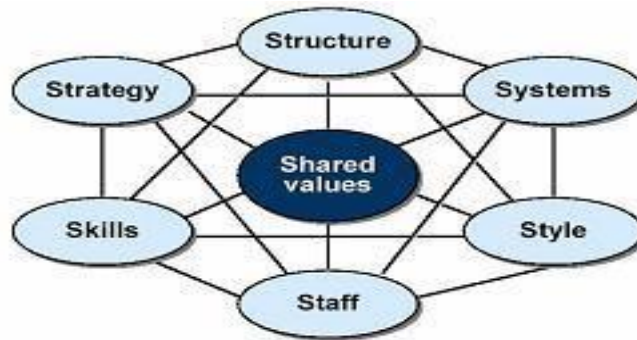
1964) e si lega indissolubilmente al risultato del lavoratore. Se l'organizzazione è uno "strumento" che serve a raggiungere finalità collettive attraverso attività coordinate tra loro, è necessario che le attività siano efficaci (raggiungano lo scopo prefissato) ed efficienti (utilizzino al meglio le risorse disponibili). Emerge chiaramente il ruolo svolto da alcune variabili individuali (resilienza e autoefficacia) nel promuoverne la soddisfazione lavorativa e la performance (Dal Corso, 2008), tenendo presente che, nelle organizzazioni, il lavoro delle persone è specializzato per ruoli e funzioni (es. chi progetta, chi produce, chi contabilizza, chi si occupa della pubblicità).

La soddisfazione lavorativa è un sentimento di piacevolezza derivante dalla percezione che l'attività professionale svolta consente di soddisfare importanti valori personali connessi al lavoro (Locke, 1967). In questo sistema appare superata la concezione della logica di controllo normativo-gerarchico e diventa fondamentale la logica di integrazione sistemico-generativa di conoscenza, sulla base di un pensiero organizzativo olistico che deve fare i conti con mappe, routine, pianificazione e contratti psicologici.

Gli impegni reciproci tra lavoratore e dirigente implicano il senso di stima e di adesione e possono essere esaminati mediante l'organigramma, il funzioni-gramma, il cronoprogramma, strumenti utili per operationalizzare le finalità in ordine di priorità, individuando il valore aggiunto dall'organizzazione anche ricorrendo al modello delle 7 S di McKinsey.

Il modello dello studioso comprende sette variabili chiave (fig. 1) che si pongono in posizione sinottica e coerenti tra loro e che sono fondamentali nella pianificazione strategica. Esse sono la struttura organizzativa, i sistemi (procedure necessarie a dare dinamismo alla struttura), lo stile (relazioni e comunicazioni), lo staff (management e middle management), gli skills, la strategia adottata e il sistema dei valori.

Fig. 1 Il modello delle 7 S di McKinsey



Per funzionare bene la scuola deve progettare secondo la logica aziendale puntando alla ricerca della qualità, con nuovi connotati manageriali che trovano il loro punto focale nell'adozione di un nuovo modello concettuale a valenza sistemica, in base al quale processi, prodotti e variabili differenti non sono lette in una dimensione astrattamente isolabile e discrezionale, ma come globalità caratterizzata dall'interazione dinamica tra le parti⁸.

Ne deriva che l'ottica strategica richiede un approccio diverso, in cui le relazioni interne ed esterne fanno da trama per assicurare il successo aziendale (Sicca, 2001).

La pianificazione strategica e il pensiero organizzativo sistemico consentono all'apparato lavorativo un know how aziendale⁹, per gestire in modo "razionale" i processi, individuando e proponendo aree di miglioramento funzionali alla vita dell'organizzazione stessa

1.3. Cambiamento organizzativo e knowledge management

L'innovazione organizzativa nel mondo scolastico si espleta mediante l'erogazione di servizi validi e l'adozione di nuovi modelli gestionali e manageriali che

⁸ Luhmann, nel suo imponente lavoro trentennale per definire una "teoria dei sistemi sociali", ne getta le basi iniziando con il fare chiarezza e superando alcune convinzioni filosofiche millenarie che hanno incrostato la cultura occidentale condizionandone l'evoluzione del pensiero in una certa direzione

⁹ Il know how aziendale è l'insieme delle conoscenze tecniche, degli strumenti e delle buone prassi organizzative specifiche di una determinata organizzazione.

favoriscono un miglioramento delle performance lavorative, secondo criteri di efficacia ed efficienza, utili al raggiungimento dell'eccellenza organizzativa.

Le risorse umane che operano all'interno della scuola rappresentano la condizione indispensabile per garantire lo sviluppo organizzativo, poiché esse sono leve strategiche di processo e di miglioramento.

Il manager (Dirigente Scolastico) attraverso azioni di guidance e specifici piani di formazione mira ad accrescere le conoscenze e le competenze di tutto il personale scolastico, affinché essi possano esprimere il massimo delle proprie potenzialità in termini di produttività lavorativa.

Integrare il cambiamento organizzativo con la gestione per competenze, significa dar vita ad una nuova cultura gestionale.

Le notevoli richieste ambientali spingono a processi di "reingegnerizzazione", e ad un cambiamento volontario e collaborativo, utile ad attuare il miglior funzionamento dell'azienda (Bennis,1972), attraverso un controllo cooperativo e condiviso dell'intera cultura organizzativa. Il cambiamento è l'insieme di azioni pensate e orientate dichiaratamente e deliberatamente verso un obiettivo di mutamento dell'organizzazione (Quaglino, 1990).

Mentre nel secolo scorso i cambiamenti nell'ambito lavorativo avevano un carattere di eccezionalità e di puntualità che ne facilitava l'adattamento, oggi sono diventati un fattore comune trasversale, che abbraccia la quasi totalità dei settori e dei differenti ruoli lavorativi (Bagnara, 2011).

Le organizzazioni scolastiche sono sistemi intelligenti, ma la capacità di approfondire ed estendere le proprie competenze, necessita di apprendimento e cambiamento organizzativo, mediante i principi dell'economia aziendale quali la durevolezza, l'autonomia e l'economicità.

Negli ultimi anni, i cambiamenti nel mondo del lavoro hanno messo alla prova sia le capacità organizzative delle singole unità lavorative sia la capacità individuali di fronteggiare eventi nuovi, favorendo diverse forme di turbamento o di stress.

In una società che sempre più si caratterizza come sistema aperto, le organizzazioni si configurano come entità sensibili ai problemi dello sviluppo e anticipatrici di

logiche innovative, che spesso determinano nei lavoratori e soprattutto nei gestori dell'organizzazione insicurezza, paura, malessere e turbamento.

Affinché si realizzi un progetto di cambiamento, è necessario che il dirigente di un'organizzazione ricopra un ruolo strategico, creando una coalizione a sostegno del progetto di cambiamento (Kotter, 1995), per migliorare i processi di soluzione dei problemi e di rinnovamento attraverso un controllo più efficace e collaborativo (French & Bell, 1976).

Secondo Ackerman (1984), il cambiamento trasformativo è possibile a patto che parta da una voluta e condivisa revisione culturale dell'organizzazione che si faccia via via reculturing (Fullan, 2004) dei modelli mentali dei suoi attori, delle pratiche e degli aspetti più operativi connessi al servizio.

I sistemi lavorativi quando affrontano un cambiamento inaspettato devono creare consapevolezza collettiva (mindfulness) per individuare e correggere gli errori, prima che la situazione peggiori ed esploda sotto forma di crisi organizzativa.

Secondo Fumagalli, Limone, e Papagni (2008), il cambiamento genera impatto sulle dimensioni dell'organizzazione, coinvolgendo le diverse dimensioni individuali.

È necessario che le organizzazioni evolvano mediante il Knowledge Management¹⁰, l'insieme di metodi e strumenti vari che permettono di identificare e capitalizzare le conoscenze aziendali, per organizzarle e diffonderle.

In ambito organizzativo e non solo, per gestire la conoscenza è fondamentale la teoria della Knowledge Management, utile a raggiungere ed a mantenere il vantaggio competitivo (Conner e Prahalad, 1996), che ha come obiettivo quello di pianificare, coordinare, implementare e monitorare le attività predisposte, per la gestione efficiente delle conoscenze. Anche nei contesti scolastici è fondamentale puntare l'attenzione sulla centralità della "conoscenza", come leva per il cambiamento su cui costruire l'identità organizzativa.

¹⁰ Nonaka e Takeuchi furono i primi ad occuparsi di knowledge management, contribuendo al passaggio del tema teorico della conoscenza a quello di prassi manageriali. Il modello è stato elaborato nel 1995 e pubblicato nel testo *The Knowledge Creating Company*. Il modello di Nonaka e Takeuchi è probabilmente il più completo tra i modelli di knowledge management poiché va a toccare gli aspetti di contesto ambientale e di processo oltre che quelli di classificazione della conoscenza.

Secondo Ruta e Turati (2002), la conoscenza è la risorsa fondamentale che necessita di una sua adeguata gestione. Nel quadro della conoscenza organizzativa e del progressivo miglioramento il benchmarking (confronto con coloro che ottengono le migliori performance e con le best practice) è utile ad individuare procedure e tecniche di management di maggiore successo (Cassarini, 2011). Secondo Schein (1985), il cambiamento avviene tramite la gestione strategica dei manager che svolgono un ruolo primario nel definire la cultura organizzativa (Schein, 1992) attraverso una grammatica generativo-organizzativa che comprende il sensemaking, come produzione di senso e significato di un'organizzazione.

Il sensemaking implica la connessione ad una serie di operazioni sia prospettive che pregresse in grado di garantire ricchezza di significato organizzativo presente in un sistema, che nella scuola trova il punto focale nella vision e nella mission.

Capitolo secondo

La dirigenza scolastica: profili, ruoli e responsabilità

2.1. Il profilo del dirigente scolastico: evoluzione ed attuali azioni di governance

Le scuole in Italia hanno da sempre richiesto una figura di vertice che ne garantisca la direzione e il coordinamento. Dal 1968 le cose cambiano: con l'introduzione dei Decreti delegati del 1974 la figura del preside viene indebolita poiché egli si trova a dover sentire il parere degli organi collegiali, prima di prendere decisioni. Pur avendo funzioni direttive, il dirigente diventa gestore di processi complessi e si trova a concertare e a mediare con gli organi competenti.

La figura del dirigente nella P.A. segue un iter complesso:

- il DPR 748 del 1972 introduce il decentramento delle funzioni dei dirigenti pubblici, istituendo una carriera dirigenziale autonoma. Ai dirigenti viene attribuita la funzione di gestione e la responsabilità in ordine ai risultati, mentre al Ministero spetta la funzione di indirizzo.
- Il D.Lgs. 29 del 1993 traccia una separazione tra potere di indirizzo e potere di gestione, che diventa competenza esclusiva del dirigente e si combina perfettamente con la responsabilità dirigenziale.
- La Legge 59 del 1997 dà avvio all'autonomia delle istituzioni scolastiche. Ai capi d'istituto è conferita la qualifica dirigenziale (D.Lgs. 59/98). Il Dirigente Scolastico diventa lo snodo tra la singola istituzione che dirige e il contesto territoriale di riferimento.
- Il D.Lgs. 165 del 2001 individua nel DS l'unico responsabile legale e gestionale dell'istituzione scolastica, a partire dagli aspetti pedagogico-didattici, che si concretizzano nelle scelte educative manifestate nella predisposizione del POF, negli aspetti amministrativi, negli aspetti inerenti la comunicazione, la relazionalità, i rapporti con gli enti locali e il territorio.

Il Dirigente Scolastico diventa sempre più rappresentante di una collettività complessa: si configura come “nuovo manager dell'Istruzione”, che gestisce una

scuola in sintonia con le nuove attese culturali e sociali, concretizzando le sue idee e mettendo a dura prova le proprie azioni gestionali, al fine di incidere in maniera positiva sulla qualità dell'offerta formativa e sugli apprendimenti degli allievi.

Appare chiaro la figura di un dirigente che orienta e genera scambio di idee tra i diversi soggetti interni ed esterni, per raggiungere obiettivi precisi attraverso la programmazione, la progettazione, l'esecuzione, la verifica e la valutazione dei risultati, sulla base delle norme generali definite dallo Stato.

Avanza l'idea di un profilo di Dirigente Scolastico "europeo" che possieda queste caratteristiche:

- saper gestire l'istituto scolastico;
- saper progettare la politica pedagogica ed educativa della scuola;
- saper dare l'input adeguato mediante la conduzione partecipata;
- saper gestire e valorizzare le risorse umane all'interno della comunità formativa, mobilitando e motivando le persone a lavorare in squadra;
- saper fissare obiettivi utili e funzionali ed obiettivi di miglioramento.

La figura del Dirigente è connotata da dimensioni professionali, civiche e culturali, ma vissute spesso con elevata tensione psicofisica, determinata dalla responsabilità pubblica di cui è investito, che in alcuni casi può provocare forme di disagio e malessere.

In una società che si caratterizza come sistema aperto, la scuola quale Pubblica Amministrazione si configura come una struttura pubblica reattiva che risponde alle differenti sollecitazioni dell'ambiente esterno (Lazzarini, 2003) al fine di prevenire insuccessi e pianificare azioni di intervento migliorativo.

Va da sé la necessità di individuare un nuovo profilo di Dirigente Scolastico, in grado di gestire i repentini cambiamenti in atto, determinati dalla globalizzazione, dall'internazionalizzazione dei mercati e dall'affermarsi della c.d. società dell'informazione¹¹.

¹¹ Il Segretario Generale dell'ONU, Kofi Annan, ha recentemente ricordato che per società dell'informazione si intende una società in cui tutte le potenzialità dell'essere umano vengono valorizzate grazie all'accesso alle tecnologie e all'educazione che permette di imparare ad utilizzarle in modo efficace. La società dell'informazione impone dunque lo sviluppo di conoscenze incrementali e l'espansione della formazione continua. Senza quest'ultima e senza l'universalità dei servizi di comunicazione le nuove tecnologie rischiano di generare atomizzazione anziché integrazione. La costruzione di una società

La sua funzione ha acquisito notevole visibilità e maggiore esposizione all'analisi critica (Fischer e Masuelli, 2002), poiché il Dirigente Scolastico è colui che individua pratiche giuste per attivare lo stakeholder dialogue ed il confronto inter istituzionale, in vista di obiettivi e valori riconosciuti dalla società” (Bowen, 1953), organizzando, pianificando, delegando il lavoro, valutando e influenzando sostanzialmente il livello qualitativo della scuola di cui è il rappresentante legale (Ayman, 1993).

Nello specifico, il Dirigente Scolastico organizza l'attività manageriale di sistema, secondo criteri di efficienza e di efficacia formativa, ed è titolare delle relazioni sindacali (D.Lgs.165/2001).

Organizzazione e dirigenza interagiscono in un'ottica sistemica: da questa interazione emerge la modalità con cui una persona esercita un ruolo in vista della gestione, che richiede abilità, competenze e regole deontologiche, fondate su matrici teoriche e best practice, legittimate dalla ricerca scientifica, dalla letteratura di settore e dall'attuale giurisprudenza.

La scuola ha il compito di progettare percorsi formativi e organizzativi adeguati alle richieste sociali, svincolandosi da visioni centralistiche, guardando al contesto in cui è inserita come ad una opportunità, per migliorare se stessa e il territorio in cui è collocata.

La professione di Dirigente comporta grandi responsabilità, secondo quanto indicato dall'art 28 della Costituzione: i funzionari e i dipendenti dello Stato e degli enti pubblici sono direttamente responsabili secondo le leggi penali, civili e amministrative degli atti compiuti in violazione di diritti. Di qui l'importanza strategica dei ruoli di responsabilità nella gestione delle persone e dei gruppi di lavoro, nella costruzione di nuove modalità di lavoro e di operatività, improntate a criteri di responsabilizzazione e integrazione tra le diverse componenti, di comunicazione estesa e diffusa, di condivisione delle conoscenze, di diffusione di pratiche professionali (Wenger, 2006). Va da sé la “pluricompetenza di saperi” richiesta al Dirigente Scolastico per governare l'istituzione che presiede, in un

dell'informazione aperta ed inclusiva - che è anche uno degli obiettivi che l'Unione europea ha fissato a Lisbona per condurre l'Europa, entro il 2010, verso un'economia più dinamica e competitiva - è dunque questione rilevante sia per uno sviluppo equo del mondo economicamente forte, sia per il ridimensionamento del gap esistente tra paesi ricchi e paesi poveri. Perché questo sia possibile è necessario in primo luogo intraprendere globalmente politiche volte a ridurre i costi di utilizzazione delle tecnologie innovative come, ad esempio, la connessione ad Internet o l'acquisto dei computer e dei telefoni mobili.

contesto di continua trasformazione e di progressivo aumento di complessità che si estrinseca nell'attività di governance. Il termine, pur essendo entrato ormai nel lessico comune, spesso è usato con significati diversi a seconda del contesto e del pensiero di chi ne sta parlando.

La governance è la volontà dell'organo di governo formale dotato di poteri straordinari di creare le condizioni affinché una pluralità di soggetti che hanno conoscenze, risorse e potenzialità diverse decidano autonomamente di concorrere al raggiungimento degli obiettivi nella consapevolezza che questa è l'unica via per risolvere problemi (Borgonovi, 2000).

Gli studi sulle competenze di governance dimostrano che proprio in questa "sapienza" procedurale si sostanzia la differenza tra il lavoratore "esperto" ed il "novizio" (Ajello, 1992).

La dirigenza scolastica si configura come una dirigenza olistica, le cui attribuzioni spaziano dalla gestione amministrativo-contabile fino all'organizzazione dei processi didattici, che costituisce il fine ultimo istituzionale, secondo gli artt. 3, 33 e 34 della Costituzione.

La legge 107 del 2015 definisce ulteriori responsabilità al Dirigente Scolastico in merito a:

- emanazione dell'atto di indirizzo per la predisposizione del PTOF;
- chiamata diretta dei docenti;
- orientamento e merito degli studenti;
- alternanza scuola-lavoro;
- distribuzione del numero di alunni per classe;
- valutazione del docente in periodo di prova;
- assegnazione del bonus ai docenti.

L'International Successful School Principalship Project (ISSPP)¹² ha individuato quattro aree principali per la definizione del profilo del Dirigente Scolastico:

¹²Il Progetto Internazionale di Successo Scolastico (ISSPP) sta conducendo attivamente una ricerca sulle scuole di successo nei vari paesi del mondo. La maggiore parte dei Dirigenti Scolastici e delle scuole sono state selezionate sulla del successo degli studenti su test statali o nazionali, sulla reputazione esemplare dei principi nel sistema comunitario e / o scolastico e su altri indicatori di successo che sono più specifici del contesto, come la reputazione globale della scuola, premi per programmi esemplari, ecc.

- conoscere le aspettative politiche e culturali per tradurle in significati e direttive interne;
- comprendere le esigenze del personale docente e non, e promuovere la sua autonomia;
- migliorare la struttura e promuovere la cultura della scuola;
- collaborare con soggetti esterni e con il contesto interno.

Un vasto corpus di studi e ricerche sull'efficacia e sul miglioramento delle scuole, provenienti da un'ampia gamma di paesi e contesti diversi, ha evidenziato il ruolo centrale svolto dalla dirigenza scolastica nel rendere le scuole più efficaci nella loro missione (Pont, 2008).

L'organizzazione scolastica vive all'interno della logica sistemica e la gestione amministrativo-contabile non può essere esclusa; il Dirigente, in quanto soggetto autonomo di decisione per dovere funzionale (art. 7 DL 44/2001), assume il ruolo propositivo per la realizzazione del programma annuale, che deve essere approvato dal Consiglio di Istituto.

La gestione del Dirigente è una conduzione integrata tra PTOF (Piano dell'Offerta Formativa Triennale) e programma annuale¹³; egli è responsabile della gestione delle risorse strumentali della scuola, mentre il direttore dei servizi generali amministrativi è il consegnatario dei beni (in alcune situazioni, i docenti possono essere sub-consegnatari).

La grande responsabilità induce il Dirigente Scolastico a pensare per obiettivi, avvalendosi anche dello staff di dirigenza. Emerge il delicato compito del manager di sovrintendere ai processi organizzativi, curandone l'attuazione e valutando anche in rischi presenti nella scuola da lui diretta.

Nel profilo del dirigente scolastico convivono dimensioni professionali, civiche, culturali e particolari impegni psicofisici, proprie di una responsabilità pubblica,

¹³ Il programma annuale comprende le entrate e le spese che competono all'anno di riferimento (es. 2009). Le entrate e le spese possono esaurire il ciclo della loro realizzazione (rappresentato dai momenti di accertamento e riscossione per le entrate, impegno e pagamento per le spese) nel corso dell'anno. Quando il ciclo di realizzazione non si esaurisce nell'anno (ad es. un'entrata è stata oggetto di accertamento - è pervenuta la lettera di assegnazione da parte dell'USR - ma il finanziamento deve essere ancora riscosso) si generano dei residui: le entrate accertate e non riscosse si traducono in residui attivi, le spese impegnate e non pagate danno luogo a residui passivi.

nonché precise padronanze tecniche, ampiamente in sintonia con i risultati di ricerche svolte in campo nazionale ed internazionale.

La governance diventa un'opportunità entro cui qualificare quell'agire portatore di emozioni e conoscenze, risorse e progettualità, autonomia e responsabilità, direzionalità e sviluppo umano, che possiamo definire apprendimento capacitativo (Margiotta, 2011).

2.2. Il middle management e il project manager

Per governare bene un istituto scolastico il dirigente ha bisogno sia del supporto dell'intero apparato professionale sia di microunità con specifiche competenze funzionali, per realizzare gli obiettivi previsti nel piano triennale dell'offerta formativa.

Negli ultimi due decenni è esploso il concetto di middle management e quindi l'importanza dello staff di dirigenza, dominato da principi condivisi che comunque devono avere facile ed immediato riscontro nelle procedure reali, tenendo comunque presente che il dirigente scolastico è chiamato in prima persona a fare scelte condivise con la comunità professionale e che sulle scelte verrà poi valutato (comma 93 Legge 107/2015).

Il middle management e il project manager possono determinare i risultati della scuola, facendo sorgere nuovi modelli di governance. Le ultime modifiche legislative richiedono al sistema scolastico nuove interpretazioni di carattere normativo, organizzativo, gestionale e psicopedagogico (Formisano & Frigenti, 2016).

La scuola è una comunità professionale dominata da forte collegialità decisionale, in cui il capo d'istituto deve essere capace di stabilire un efficace lavoro di gruppo e competente e aperto, per ottenere spesso importanti miglioramenti nella qualità della scuola (Delors, 1997).

Negli ultimi anni, da più parti, è maturata profondamente la consapevolezza che il nuovo sistema formativo esige competenze sempre più ricche e differenziate. Dal punto di vista normativo, i nuovi scenari delineano un nuovo comportamento organizzativo che si adegua alla logica dei sistemi loosely coupled (Weick, 1976),

con legami comunitari (Sergiovanni, 2000) che inseguono un progetto culturale ed educativo condiviso (Schein, 1985).

La comunità professionale è un aggregato di risorse umane che condividono un insieme relativamente omogeneo di fattori, processi di lavoro e compiti che si svolgono nel contesto organizzativo, mediante un itinerario di formazione coerente e progressivo (Grisolia & Manzolini, 2000). Ciò implica senso di appartenenza, identità condivisa e il sentirsi responsabili di una casa comune, attraverso la progettazione partecipata degli aspetti curricolari e valutativi, la condivisione delle informazioni e della comunicazione, i sistemi interni di documentazione e monitoraggio (Cerini, 2012).

Già i Decreti Delegati prevedevano l'indicazione da parte del collegio dei docenti di alcuni insegnanti-collaboratori (da due a quattro, in relazione alla consistenza numerica della scuola) tra i quali poi il capo d'istituto avrebbe dovuto scegliere il vicario.

Allo stato attuale, il Dirigente Scolastico può individuare, nell'ambito dell'organico dell'autonomia, fino al dieci per cento di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico. Lo staff è organo consultivo dell'Istituto e dura in carica per l'intero anno scolastico.

Le scuole con risultati migliori sono quelle che definiscono e mettono in pratica politiche efficaci per la valorizzazione e il miglioramento della qualità delle risorse professionali (school improvement)¹⁴.

Nonaka e Takeuchi (1995) sottolineano l'importanza strategica che riveste il middle management per la creazione e la diffusione della conoscenza. I quadri intermedi consentono al DS di avere collaboratori cui poter conferire specifiche deleghe. Lo Staff dirigenziale svolge funzioni di supporto all'attività degli organi collegiali, dei gruppi di lavoro e dei singoli docenti. Propone attività di controllo e verifiche volte a valutare l'efficienza e l'efficacia complessiva del servizio scolastico. In molte scuole si sta diffondendo sempre più lo staff di direzione, un gruppo scelto di docenti

¹⁴È un filone di ricerca dell'economia dell'istruzione cerca di analizzare il ruolo effettivo giocato dalla scuola nella funzione produzione del capitale umano: School Improvement Questo filone considera i risultati degli studenti nei test standardizzati come un prodotto (output) della qualità della scuola a sua volta espressa da un serie di misure di input (ad es. la dimensione della classe, la spesa per studente, l'esperienza degli insegnanti, ecc.)

che collaborano con il dirigente scolastico nelle scelte strategiche e nella conduzione dell'istituzione.

Il middle management scolastico nasce con il CCNL 1995-1997 che designava le figure di sistema, il CCNL 1998-2001 che designava le funzioni-obiettivo, il CCNL 2002-2005 che prefigura le funzioni strumentali.

Tali figure sono state individuate per la realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti e istituzioni esterne alla scuola. Allo stato attuale rappresentano l'evoluzione storico-politica all'interno del sistema scolastico italiano, nonostante non sia possibile considerarle a tutti gli effetti "una fascia di quadri intermedi di docenti qualificati e specializzati" (Ribolzi, 2009).

Il middle management nasce nel mondo anglosassone a partire dagli anni Sessanta e poi allargatosi alle pubbliche amministrazioni e, fra queste, alle scuole.

Il ruolo del middle management è quello di omogeneizzare i processi di creazione di conoscenza del top management e può essere considerato uno strumento per favorire il benessere psicologico dei lavoratori e del dirigente scolastico. Si tratta, infatti, di una competenza operativa che mira a rendere pratico quanto delineato nelle linee guida del Dirigente Scolastico che coordina gli sforzi e insegna a collaborare con successo, ponendo le basi per la cooperazione e la condivisione di idee, facendo leva anche sulla sua mente invisibile, fatta di emozioni e del potere di intuizione.

I risultati scientifici confermano che i middle management possiedono requisiti e abilità specifiche, come capacità di elaborare programmi operativi specifici progetti di lavoro. Le loro competenze si sono costruite mediante lo svolgimento dell'incarico come experiential learning (Kolb, 1984)

Secondo Rees (1999), è importante ridisegnare i post, le funzioni e le strutture, in modo che la creazione di un ruolo definisce e limita il comportamento individuale, mediante le descrizioni, direttive e regole di lavoro, generando un sensemaking.

Nelle istituzioni scolastiche il Dirigente Scolastico pianifica, coordina e organizza le decisioni stimolando il potere della motivazione, della comunicazione e della narrazione, in modo tale che ogni membro dell'organizzazione, abbia una visione olistica della stessa, per agire con capacità di giudizio e di discernimento.

2.3. Il pensiero sistemico del dirigente scolastico: leadership e management

La gestione delle risorse umane incentrata essenzialmente sul fare, ovvero sui concreti risultati che l'organizzazione deve conseguire, è oggi vivificata da un'attenta e costante attenzione alle variabili personali. Le nuove richieste sociali, l'aumento della complessità organizzativa e le responsabilità attribuite alle istituzioni scolastiche dalla legge sull'autonomia (L 59 del 1997 e DPR 275 del 1999) hanno conferito alla figura del dirigente scolastico un ruolo strategico (D.Lgs. 165/2001 e D.Lgs. 150/2009) trasformandolo in un professionista al tempo stesso manager e leader educativo (Summa, 2008).

Va da sé il pensiero sistemico del Dirigente che secondo Damiano (1978) è dato dalla percezione d'insieme e da una capacità di azione in grado di tener conto della struttura complessiva e dei legami interni tra le parti del singolo istituto scolastico.

Leader non si nasce, si diventa: le caratteristiche personali non bastano a fare di un dirigente un leader; serve acquisire competenze specifiche, fra cui la capacità di interpretare il contesto operativo, di esercitare "autorevolezza", di saper orientare e indirizzare il gruppo professionale verso gli obiettivi di missione, mediante la sensibilità necessaria utile ad ascoltare e ad interpretare i bisogni degli utenti e degli operatori.

Il rappresentante legale dell'istituto scolastico, concepito quale organismo autonomo e complesso, interpreta gli aspetti pedagogico-educativi dell'ambito culturale, è responsabile della gestione delle risorse. È un soggetto autonomo che agisce su tre dimensioni: pedagogico-didattica, amministrativa e negoziale, gestionale-comunicativa, tutti elementi interconnessi tra loro.

Il pensiero sistemico del Dirigente permette di individuare i punti essenziali nei quali le nuove prospettive possono essere orientate verso miglioramenti significativi e durevoli.

L'importanza della comunicazione come processo di condivisione delle informazioni attraverso l'utilizzazione di un insieme di regole comunemente accettate dispone alla comprensione dei sistemi dinamici complessi quali sono quelli

umani, allo scopo di indirizzare efficientemente gli interventi e gli sforzi di innovazione.

Il D.Lgs. 165/2001 e il D.Lgs. 150/2009 siglano l'avvento di una nuova figura dirigenziale posta tra il leader educativo e il manager aziendale.

Il dirigente assolve a quell'insieme di azioni finalizzate ad assicurare la qualità dei processi formativi e il miglioramento dei servizi erogati dalla scuola. L'area di competenza trova ampio riconoscimento nella rappresentazione del dirigente scolastico come leader e manager.

L'equivoco maggiore che il DS deve sfatare riguarda la presunta coincidenza tra principi e valori (Covey, 2009). Tale obiettivo è uno dei più importanti fattori, se non il principale, nel determinare l'efficienza della scuola (Delors, 1997).

Secondo Serpieri (2013) sono due le direzioni verso cui volge la figura del Dirigente Scolastico: da un lato si definisce costruttore del capitale sociale (governance esterna), dall'altro è attrattore di fiducia professionale (governance interna).

La leadership è un tratto indispensabile per chi governa e orienta sistemi complessi, è pertanto segno manifesto della modernità, conferisce valore, senso e significato alla struttura organizzativa.

Secondo Kotter (1969), vi sono i due concetti teoricamente antitetici ma praticamente complementari: leadership e management. Il primo concetto rinvia alla possibilità di tradurre in azione le decisioni prese; gli obiettivi individuali diventano secondari per raggiungere un fine comune. I risultati della ricerca condotta dall'OECD (2007) su di un campione di 22 sistemi educativi fanno emergere che tradizionalmente è il Dirigente Scolastico il principale individuo nella posizione di leadership della scuola.

La dialettica transazione-trasformazione ha segnato il dibattito sulla leadership nell'ambito delle organizzazioni aziendali, affrontando il discorso della leadership trasformazionale con un'esplicita adesione alle correnti di ingegneria culturale delle organizzazioni (Leithwood, Tomlinson, Genge, 1996).

Secondo Rayen (2000), il leader stimola, incita e trascina le persone. Un bravo leader ha coscienza di sé, è consapevole delle proprie capacità e sa usarle al meglio per il

raggiungimento dei propri obiettivi, tenendo presente che è possibile esercitare ed utilizzare leadership differenti a seconda del momento e del contesto. Si orienta verso processi primari di scolarità e verso le condizioni di fattibilità che lo possono facilitare nell'immediato (Scheerens & Bosker, 1997). Barbagli (2006) individua alcuni modelli di leadership, fra cui:

- leadership organizzativa: centrata sul controllo, la funzionalità e la responsabilità, caratterizzata da credibilità e funzione di guida;
- leadership motivante: centrata sulle dinamiche di attivazione e produzione, caratterizzata da motivazione e sfida;
- leadership creativa: caratterizzata dalla visione inventiva e creativa del gruppo, acuta e geniale nelle soluzioni, guidata da visione comune;
- leadership coinvolgente: caratterizzata da uno stile carismatico e istrionico del leader coinvolgente e seduttivo, generatrice di fiducia;
- leadership opportunistica: blanda e leggera, caratterizzata da maglie larghe, che però osserva e indirizza, generatrice di empowerment;
- leadership invisibile: caratterizzata anch'essa da maglie larghe, impostata sulla libertà d'azione dei membri del gruppo, ma con canali verso i quali condurre le energie del gruppo, guidata da esempi e generatrice di credibilità;
- leadership affettivo-relazionale: centrata sulle relazioni e sulle persone, sulla tenuta del gruppo e sul senso di squadra, generatrice di fiducia e motivazione.

In una recente ricerca, Fischer e Masuelli (2007) individuano in quattro definizioni le principali funzioni del dirigente-manager-leader. Si evidenzia il:

- leader culturale, che realizza assieme ai docenti un progetto di istruzione specifica;
- strategico, impegnato in processi di mediazione e negoziazione con gli organi collegiali e gli enti esterni;
- educativo, in grado di promuovere una comunità di apprendimento;
- ricettivo, che percepisce i bisogni degli studenti, della comunità locale e della società in cui opera.

Emerge una figura “ideal-atipica” del dirigente molto vicina sia al modello di leader che a quella di manager, in una scuola che ha una sua “redditività”, ovvero il valore aggiunto della formazione.

Il DS garantisce una gestione partecipata con compiti di mediazione, coordinamento e indirizzo di cui si trova un’esplicazione esaustiva nel D.Lgs. 165/2001. Si tratta di una figura con un pensiero sistemico, che deve possedere competenze psicologiche, pedagogiche, sociologiche, didattiche e giuridiche e che porrà in campo nella sua attività di coordinamento, quando se ne presenterà l’evenienza.

Le organizzazioni scolastiche sono spazi fisici e sociali in cui si negoziano anche significati lavorativi, affettivi e relazionali, che richiedono piani di intervento organizzativo e una leadership trasformativa (Schein, 1992). Quest’ultima implica una cultura del lavoro sostenibile che consente all’organizzazione di sopravvivere e di creare nuove opportunità per il presente e per il futuro (Kaneklin & Galuppo, 2009).

Capitolo terzo

Dal malessere lavorativo allo stress lavoro-correlato

3.1. Genesi del concetto di malessere lavorativo, modelli esplicativi ed epidemiologici

Negli ultimi anni, il costrutto di “pensiero negativo” ricorre nelle menti di molti individui, insediandosi in vari spazi di vita, fra cui anche in quelli lavorativi.

Con il termine pensiero negativo si intende un approccio al mondo esterno e interno caratterizzato da elementi di animosità, perturbazione, disagio e astenia psicofisica.

Tale tematica occupa una posizione importante nella genesi del malessere ed è determinante nel delicato rapporto ed equilibrio tra sé e mondo esterno. Spesso, il pensiero negativo, già di per sé elaborazione anomala delle informazioni, può determinare, insieme ad altri variabili, malessere lavorativo. Per malessere si intende l'incapacità della mappa cognitiva di una persona a gestire un evento inaspettato e/o considerato come drammatico.

Il concetto di malessere lavorativo si trova in moltissime discipline e in diversi ambiti quali la politica, l'economia, la sociologia, la psicologia, l'ergonomia, la medicina e l'ingegneria.

Ad esso va attribuito significato di disagio; il concetto assume una maggiore complessità se si valuta la sua etimologia: il termine malessere lavorativo indica una sofferenza fisica o psichica che si sviluppa nel corso e per conto di aspetti lavorativi. Il piacere per il lavoro e la passione per lo stesso possono determinare in alcuni casi disorganizzazione e turbamento temporaneo o permanente. Secondo Leiter (1993) la produzione di risposte negative di tipo fisiologico dà origine allo “strain”, fenomeno psicologico e comportamentale conseguenza della percezione individuale di fonti di tensione eccessiva nell'ambiente lavorativo (stressor). Il malessere lavorativo rappresenta un “momento”, la cui evoluzione può avere più esiti; la sua valutazione come evento “positivo” o “negativo” dipenderà sia dall'intensità dell'evento sia dalle risorse interne dell'individuo, ricettive a gestire con equilibrio il fenomeno nella sua fattispecie delicata. La comprensione del costrutto di malessere lavorativo è di

particolare interesse per la psicologia delle organizzazioni; va affrontato mediante lo studio di paradigmi di riferimento e l'analisi di misure epidemiologiche, utili ad individuare la diffusione e la distribuzione del fenomeno.

Diventa fondamentale la prevenzione del malessere lavorativo, sia mediante la conoscenza specifica del fenomeno, sia attraverso l'intervento multidimensionale nelle organizzazioni lavorative a rischio, privilegiando sempre il rapporto e l'analisi tra individuo e ambiente¹⁵.

Nell'ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni, la teoria e l'intervento sul malessere hanno il loro fondamento nelle osservazioni cliniche compiute da Lindemann negli anni '40.

Studi più recenti (Dohrenwend, 1978) attribuiscono particolare rilievo all'interazione tra malessere individuale e variabili ambientali (organizzative), ponendo specifica attenzione alla correlazione causa-effetto.

Nell'ambito degli studi psicosociali, è possibile ritrovare molti contributi relativi alla tipologia degli "eventi critici", che consentono ad un individuo con capacità di empowerment e resilienza, di affrontare nella vita e nel lavoro situazioni gravose, rimanendo una persona "sana" dal punto di vista fisico e psicologico.

Gli episodi critici (Ollendick & Hoffman, 1989) si distinguono in normativi e paranormativi; l'elemento principale di differenziazione di queste due categorie è la prevedibilità o meno dell'evento. Possono essere affrontati mediante la messa in moto di meccanismi di adattamento, che favoriscono una riorganizzazione degli strumenti cognitivi, strutturali e relazionali in vista della gestione problematica presentatasi.

Secondo Scabini (1995), gli eventi normativi sono previsti o prevedibili, in qualche modo attesi dagli individui, i quali si aspettano che certi accadimenti si verifichino, per imparare a controllare l'orologio psicobiosociale, ossia una mappa mentale che consente di ipotizzare cosa accadrà nel prossimo futuro valutando l'adeguatezza del proprio comportamento.

¹⁵ L'individuo e l'ambiente circostante interagiscono in maniera simbolica e simbiotica nell'ottica di una prospettiva sistemica in cui i processi psicologici intraindividuali e interindividuali sono studiati come fattori che interagiscono tra di loro.

Nel corso della vita gli individui reagiscono agli eventi esterni mediante la percezione interpersonale, la psicoanalisi, l'interazione, il conflitto, i processi di transizione, i comportamenti a rischio, l'autoefficacia ed il comportamento proattivo.

Dal punto di vista politico-sociale, le situazioni di malessere lavorativo sono in costante aumento. Ciò comporta anche una ricaduta sul sistema economico nazionale del Paese (European Risk Observatory, Safety and Health at Work-EU-OSHA, 2009).

Nowak (1978) ha ipotizzato che l'impatto di un particolare evento di vita dipende dalla sua intensità, dalla sua durata e dalla sequenzialità, ma anche dal grado di interferenza con altre situazioni personali. Una delle più ovvie conseguenze del malessere è lo stato di sconvolgimento o squilibrio emozionale, derivante da disperazione e senso di incapacità di gestione.

Halpern (1973) osserva il malessere lavorativo può investire molti aspetti della vita individuale: sentimenti, pensieri, comportamenti, relazioni sociali e funzioni somatiche.

Secondo Holmes e Rahe (1967), un malessere si verifica quando una persona subisce l'influenza di diverse situazioni stressanti (intese soprattutto come eventi imprevisti) in un tempo limitato, a cui non è in grado di far fronte con le sue risorse interne; ciò determina una crisi dinanzi all'"inatteso".

Kaplan (1992) declina lo sviluppo della crisi seguendo queste due traiettorie: l'agitazione a causa di un evento esterno condiziona gli abituali sistemi di soluzione dei problemi, mentre la non idoneità nel fronteggiare la situazione, con la costante influenza del fatto scatenante, aumenta ancor di più l'agitazione e causa sentimenti di inadeguatezza e confusione.

A questo punto si può eludere la crisi moderando e riequilibrando la variabile esterna, quale fattore scatenante. Interpretando la visione di Slatku (1984) occorre delimitare e leggere il problema in un'ottica diversa, utilizzando strategie originali per fare in modo che il soggetto sia più aperto e positivo dinanzi all'imprevedibilità.

Il malessere è determinato dall'attivazione del "First mediator", sostanza biochimica presente in tutte le risposte da stress in grado di tradurre tutti gli stimoli esterni

differenziati, in un'unica risposta funzionale ovvero nella SGA (sindrome generale di adattamento).

Secondo Selye (1936), il malessere si può distinguere in tre fasi, che definiscono una sindrome generale di adattamento. La prima è la reazione di allarme, che comprende lo shock iniziale di fronte all'evento stressante. La seconda fase consiste nella mobilitazione dei meccanismi fisici di difesa, che contribuiscono a mantenere un equilibrio chimico-fisico, nonostante i vari mutamenti provocati dagli stressors.

Durante la fase di resistenza, che rappresenta la terza fase, si tenta di ristabilire un nuovo equilibrio e un nuovo adattamento alla situazione modificata dall'agente stressante. La risposta comportamentale del soggetto consente di contenere e addirittura di trasformare l'evento stressante in una situazione quasi positiva, con scarico di tensione e malessere vario.

Se però lo sforzo adattivo non offre risultati nel tempo si può instaurare uno stato consequenziale di esaurimento neuropsicofisico, in cui le situazioni di malessere continuo possono sopraffare l'individuo che, non essendo più in grado di reagire validamente, rischia di andare incontro ad una malattia.

Barbara Dohrenwend (1978) propone un modello integrato della teoria del malessere nella quale definisce i vari elementi individuali e contestuali finora citati e ipotizza un processo di attivazione e risoluzione multideterminato e multidimensionale. Secondo l'autrice, ogni evento stressante dà luogo a reazioni di varia natura (fisiologiche, emozionali, comportamentali) abitualmente transitorie; ciò che seguirà dipende dalla combinazione di numerosi fattori e dall'azione di mediatori psicologici e mediatori situazionali. Tra essi possiamo annoverare il livello di istruzione, le capacità di socializzazione, le caratteristiche psicologiche, le aspirazioni, le abilità di coping, l'orientamento del locus of control, il grado di empowerment delle persone, tutti elementi che influenzano il processo di attribuzione di significato agli eventi, il peso emotivo che le persone attribuiscono ad essi, la capacità di percepire e utilizzare le fonti di sostegno presenti nel proprio "campo psicologico".

L'evoluzione di un processo di malessere può generare un ripristino della situazione precedente, una crescita psicologica, una reazione disfunzionale persistente, ovvero una situazione di patologia (Dohrenwend, 1978).

In Europa milioni di lavoratori affrontano ogni giorno rischi psicosociali sul lavoro. Tra i problemi legati all'organizzazione e alla programmazione del lavoro figurano il lavoro a ritmo veloce, l'incertezza relativa al ruolo da svolgere, la mancanza di controllo del proprio lavoro, le eccessive richieste e la cattiva gestione dei cambiamenti. Ad esempio, oltre il 50% dei lavoratori lavorano a ritmo veloce o sotto la pressione di scadenze per almeno un quarto della giornata lavorativa; un terzo dei lavoratori dice di avere poco controllo del proprio lavoro o di non averne affatto; il 9% dei lavoratori segnala di essere stato oggetto di intimidazioni sul lavoro. I seguenti dati riguardano i lavoratori di tutti i settori di attività dell'UE: lo stress è al secondo posto tra i problemi di salute connessi con il lavoro e interessa il 28% dei lavoratori, il 23% dice di soffrire di stanchezza generale, il 4% di essi dichiara di appartenere alla pubblica amministrazione.

Nei Paesi europei la stima annuale delle perdite economiche per gli Stati membri è di almeno 20 miliardi di Euro (sia per il tempo perduto, sia per le spese sanitarie). In Lussemburgo il 17% delle giornate di malattia nei servizi e commercio è di natura psicosomatica, in Olanda il 32% delle cause di inabilità sono di origine mentale, in Svezia il 14% dei lavoratori in congedo per malattia afferma che il motivo è lo stress.

Recenti indagini hanno dimostrato come un maggior grado di esaurimento emotivo e di depersonalizzazione nell'individuo si associ ad una scarsa percezione del proprio stato di salute (Schaufeli, 2006) e di benessere psicofisico.

La letteratura di settore ha individuato fattori e relazioni tra componenti inestricabilmente intrecciate, ma ricche di significatività, tra le quali agisce quale elemento determinante il fattore motivazionale e l'energia spesa da un individuo, che dipendono dal genere di esperienze da lui vissute e dalle risorse disponibili (Antonovsky, 1979).

La reattività dei soggetti allo stress può essere differenziata in relazione ad almeno due componenti importanti: il pattern cognitivo e il pattern comportamentale. La prima componente è uno stato di stress cronico, una risposta di tipo cognitivo agli eventi stressogeni, in grado di prolungare l'attivazione emozionale e fisiologica stress-correlata. La seconda comprende le reazioni comportamentali del soggetto dinanzi all'evento stressogeno, Di conseguenza, lo stress può influenzare il

benessere fisico del lavoratore innescando una serie di reazioni psicologiche e fisiologiche.

In tale scenario è necessario possedere utili strumenti di lettura per riconoscere il malessere organizzativo nella scuola, per poi intervenire con opportune strategie di prevenzione e gestione del disagio psicologico, dell'esaurimento emotivo e del malfunzionamento organizzativo (Fraccaroli, 2016). Il coinvolgimento delle organizzazioni a sostegno del benessere e della qualità della vita del personale è centrale nelle attuali politiche di management, anche in conseguenza delle interazioni fra le diverse parti sociali e datoriali (Ghislieri & Colombo, 2014).

3.2. La dimensione olistico-fenomenologica dello stress lavoro-correlato

Lo stress lavoro-correlato è un fenomeno multiforme non completamente definito in tutte le sue variabili che va analizzato in una prospettiva multidisciplinare, circoscrivendo e delimitando le differenti forme di tutele in materia di salute e sicurezza nell'ambiente di lavoro.

Lo stress è l'insieme di reazioni emotive, cognitive, comportamentali e fisiologiche ad aspetti avversi e nocivi del contenuto del lavoro, dell'organizzazione del lavoro e dell'ambiente di lavoro (Commissione Europea, 1999), che produce effetti negativi in termini di prestazione e produttività del lavoratore. È caratterizzato da elevati livelli di eccitazione ed ansia, spesso accompagnati da senso di inadeguatezza, a seguito di "quegli aspetti fisici, sociali o organizzativi del lavoro che richiedono uno sforzo fisico o mentale, e che sono quindi associati ad alcuni costi fisiologici e psicologici" (Demerouti, 2001).

Il termine sembra avere origine dal latino *strictus* che significa stretto, angusto, serrato (Cox, 1978) ed indica la risposta del corpo e della mente alle tensioni o ai carichi che richiedono adattamento; è un ostacolo che disturba il benessere mentale e fisico di un individuo nella sua essenza biopsicofisica e sociale (Kahn, 2006) poiché coinvolge l'asse ipotalamo-ipofisi-surrene (HPA), l'asse simpatico-surrenale (SAM), nonché il sistema endocrino e il sistema immunitario (Chandola, 2010).

È una risposta aspecifica dell'organismo, una "reazione di allarme" che descrive le reazioni psico-neuro-endocrinologiche di un organismo di fronte ad uno stimolo percepito come minaccioso (Cannon, 1929).

Nel mondo lavorativo, i pericoli reali o semplicemente percepiti come tali rappresentano fattori di stress che possono attivare una rete di reazioni comportamentali, psicologiche e fisiche della persona (strain-psicofisico), collettivamente noti come stress lavoro-correlato (Girardi, 2015).

È opportuno distinguere lo stress "buono" (eustress), generato da un'alterazione non patologica dell'equilibrio individuale, che ha la finalità di adattamento con l'ambiente, e uno stress "cattivo" (distress), generato da un disequilibrio tra risorse individuali e variabili ambientali unitamente alla poca predisposizione dell'individuo a fronteggiare i fattori "stressors" (Selye, 1974). L'eustress è in grado di mantenere nel soggetto la tensione mentale necessaria a dare inizio alla risposta adattativa; lo stress negativo, non consente all'individuo di reagire agli stimoli stressogeni (Pancheri, 1980). Ed è lo stress negativo che può comportare conseguenze dannose per l'individuo (Bisio, 2009).

Lo stress è un processo complesso caratterizzato dalle fonti di stress, dalla percezione e dalla valutazione di eventi come minacciosi (Vagg & Wasala, 2003), oltre che dal modo con cui l'individuo affronta la potenziale fonte di stress (Holmes, Krantz, Rogers, Gottdiener & Contrada, 2006).

Può essere definito come un insieme di reazioni fisiche ed emotive dannose che si manifesta quando le richieste lavorative non sono commisurate alle capacità, risorse o esigenze del lavoratore. I sintomi psicologici includono principalmente mancanza di soddisfazione, che generalmente si riferisce al contenuto del lavoro, alle sue concrete modalità di svolgimento e all'ambiente fisico e relazionale in cui esso si svolge (Avallone, 1994).

Il contesto giuridico favorisce lo sviluppo e l'attuazione di strategie nazionali; che prevedono nuovi approcci orientati alla salute, utili per l'identificazione e la valutazione dei nuovi rischi potenziali.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha cercato di individuare quali sono i fattori di rischio associati a problemi di salute mentale sul posto di lavoro. Rispetto al

contenuto del lavoro, i principali fattori di rischio riguardano il carico di lavoro. Possono essere causa di stress sia un carico di lavoro eccessivo, in termini di quantità o complessità, sia lavorare troppo poco o dover sottoutilizzare le proprie competenze.

L'OMS ha emanato il "Piano di azione per la salute mentale" (2013-2020) definendo principi, obiettivi e strategie di attuazione per la promozione della salute mentale sul posto di lavoro, volte ad incrementare l'ascolto delle motivazioni e delle esigenze dei lavoratori; tutto ciò è affiancato da programmi per lo sviluppo professionale, da politiche interne e di welfare.

Il modo con cui l'individuo reagisce agli stimoli "stressor" dipende dalla cognizione, dall'affettività, dall'emozionalità e dalla personalità, attraverso un meccanismo interno omeostatico, ovvero il risultato del mancato adattamento tra due "oggetti": sforzo e rendimento lavorativo (Naswall, 2005).

La motivazione personale e la percezione positiva del proprio lavoro contribuiscono a creare un'immagine positiva ed ideale a cui aspirare, che però può tramutarsi in frustrazione ed esaurimento emotivo quando l'operatore si accorge di essersi preposto delle mete troppo irrealistiche e irraggiungibili (Cherniss, 1983).

Un altro correlato dello stress, che può invece agire come fattore di prevenzione dei disturbi lavoro-correlati è la soddisfazione lavorativa (Charles, Warnecke, Wilbert, Lichtenberg & DeJesus, 1987), intesa come stato emozionale piacevole, positivo, che deriva dalla valutazione e dall'esperienza del proprio lavoro (Griffin & Bateman, 1986).

Incide sulla soddisfazione lavorativa e sulla gestione dei fattori "stressor" anche la presenza di un supporto organizzativo in grado di dare sostegno nelle situazioni stressanti e soddisfazione dei bisogni socioemotivi (Eisenberger, Huntington, Hutchison & Sowa, 1986).

Nello specifico, le teorie interazionali studiano le caratteristiche strutturali dell'ambiente. Tra queste il modello Demand Control di Karasek (1979) sottolinea che lo stress emerge dalla relazione tra richieste lavorative e capacità di controllo, mentre per il modello Person Environment Fit (PE Fit) di French, Caplan e Van Harrison (1979) lo stress è il risultato di un non adattamento tra individuo e ambiente. Va da sé la necessità di comprendere gli antecedenti dello stress e, al tempo stesso,

prevedere la predisposizione di un piano di miglioramento, contenente idonee misure correttive.

Le misure correttive adottate si devono riferire alle fonti del rischio risultate critiche e, come indicato nell'Accordo Quadro Europeo, possono includere elementi di gestione ed organizzazione del lavoro con interventi di tipo organizzativo, comunicativo, formativo, procedurale e tecnico.

3.3. Gestione dello stress e sostenibilità lavorativa

La promozione della salute è una “modalità primaria” di gestione dello stress e si configura come processo mediante il quale si tenta di aumentare il controllo di sé, modificando i comportamenti individuali interni e le condotte esterne. Per un intervento progettuale mirato occorre puntare su due approcci: uno centrato sulla modifica del comportamento (educazione alla cura della salute) ed uno organizzativo e sulla formazione, finalizzata al miglioramento agendo a livello di micro e macrosistema.

Ogni intervento psicosociale necessita di parametri e di indicatori di riferimento, fra cui l'importanza di sessioni motivazionali, sessioni cognitivo-comportamentali, sessioni formativo-organizzative che possono sorgere all'interno dei gruppi di studio quali spazi polidimensionali con una natura psicosociale complessa, circolare e processuale. Intervenire sul malessere in atto può essere considerato come una metodologia secondaria, in quanto può limitare gli effetti degli eventi stressanti subito dopo il loro impatto.

La psicologia del lavoro e delle organizzazioni si occupa dello studio, della prevenzione e del trattamento dei fenomeni psichici, cognitivi e comportamentali che insorgono nelle situazioni di emergenza, ossia di grave malessere. Sono interventi di tipo clinico ma che contemplan molte differenze rispetto al supporto psicologico individuale.

Il punto nevralgico dell'intervento è storico: si propone di conoscerne le modalità di attuazione nel qui e ora, accertando come le persone fanno fronte agli eventi critici.

Ogni giorno nella nostra vita quotidiana possiamo sperimentare il potere di imparare a vivere nel presente essendo presenti a noi stessi. Invece di svolgere azioni ripetitive inconsapevoli cerchiamo di mettere grande attenzione ad ogni singola attività che facciamo, partendo da quelle più banali. Ciò contribuisce alla definizione e alla conoscenza delle proprie risorse e di eventuali carenze; si dovranno distinguere gli aspetti che tendono a mantenere o rinforzare le situazioni di malessere, dalle componenti potenzialmente in grado di favorire un cambiamento costruttivo e proattivo.

L'obiettivo non è fare una ricostruzione cognitivo-strutturale dell'individuo, quanto un prospettare di cambiamenti comportamentali, intesi come acquisizione di nuove capacità di problem solving e problem setting.

Ne deriva l'intervento di aiuto che, dovrebbe corrispondere più o meno al tempo in cui si ristabilisce spontaneamente la stabilità personale o sistemica. Prendere in considerazione il processo di aiuto è utile all'individuo non solo per ridurre i pericoli di rapido peggioramento ma anche per usufruire della minore strutturazione delle difese e delle rigidità della persona, sfruttando costruttivamente la sua motivazione a ricercare nuove soluzioni ai problemi, diventando così direttivo e autorevole nel gestire gli eventi esterni.

Negli ultimi anni, la psicologia del lavoro e la psicologia delle organizzazioni hanno studiato varie aree fra cui: la gestione del personale, la leadership, la selezione, il recruiting, la valutazione, la formazione e la comunicazione.

Notevole importanza è stata data ai comportamenti del singolo lavoratore in rapporto alle relazioni interpersonali, ai compiti da svolgere, alle regole e al funzionamento dell'organizzazione, ricavando modelli e teorie, al fine di migliorare le condizioni psicologiche, la motivazione e il bisogno di successo lavorativo.

L'uomo-lavoratore è fondamentalmente motivato da bisogni intrinseci ed estrinseci ed è nel soddisfacimento di tali bisogni che ottiene dal rapporto con gli altri il suo senso di identità. Egli è più influenzato dalla forza antropologico-sociale che da incentivi e controlli e risponde alla stessa nella misura in cui essa ne rispetta i bisogni individuali. Tramonta il concetto *Homo oeconomicus*, secondo cui l'uomo è motivato anzitutto da interessi economici e sorge quello di uomo psicologico, con sentimenti

ed emozioni che fanno parte della sua prestazione lavorativa e ne costituiscono l'essenza, poiché l'individuo che compone un'organizzazione ha bisogni da soddisfare ed obiettivi da conseguire che sono generalmente di carattere personale, spesso contrastanti con le finalità dell'organizzazione (Bakke & Argyris, 1954).

Il luogo di lavoro può costituire un ambiente privilegiato per la prevenzione dei disturbi psicologici e per la promozione di una migliore salute mentale. Il mondo delle organizzazioni, fra cui anche quella scolastica, ha subito un processo di trasformazione radicale che ha inciso sul benessere dei lavoratori, generando un significativo disagio che va sotto il nome di patologia organizzativa. La patologia organizzativa riguarda le ripercussioni sul sistema organizzativo causate dallo stato di disagio dei lavoratori. Occorre una lettura eterogenea del fenomeno e dei meccanismi patogenetici, attraverso un check up organizzativo, finalizzato a valutare lo stato di un'organizzazione sulla base del benessere del suo personale. Recentemente, diversi contributi (Johns, 2006; Griffin, 2007) hanno posto attenzione al concetto di engagement, come attaccamento dei membri di un'organizzazione al proprio ruolo lavorativo esprimendo la propria identità e i propri pensieri e sentimenti (Khan, 1990).

Vi è impegno lavorativo quando vi è benessere organizzativo, opportunità di crescita e miglioramento lavorativo, ambiente di lavoro accogliente e piacevole (Pelizzoni, 2005) e vi è uno stato di benessere individuale quando vi è benessere organizzativo. Diventa fondamentale l'engagement come impegno sociale (Achterberg, 2003) e stato cognitivo-affettivo relazionato al lavoro e caratterizzato da vigore (vigor), dedizione al lavoro (dedication) e assorbimento nel lavoro (absorption) che si sviluppa quando l'organizzazione soddisfa le inclinazioni motivazionali del lavoratore, che sente di poter ricevere il sostegno necessario per il proprio sviluppo.

Numerosi studi evidenziano l'importanza del benessere dei lavoratori per stimolare prestazioni di qualità organizzativa; la motivazione all'impegno è data da vari fattori dei quali i più importanti sono la retribuzione e il riconoscimento del merito (Herzeberg, 1966).

La ricerca scientifica dimostra che le risposte di stress non sono causate direttamente dagli "stressor", ma modulate dalla capacità del soggetto di affrontare la potenziale

fonte (Holmes, Krantz, Rogers, Gottdiener & Contrada, 2006) proveniente dall'esperienza esterna.

All'interno delle singole unità organizzative si sviluppano modelli di comportamento utilizzati con regolarità e frequenza, linguaggi e rituali che spesso possono determinarne rischi psicosociali.

Nell'ideare un intervento nella scuola è necessario adottare una prospettiva ecologica, che tenga conto del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente (Bronfenbrenner, 1986). Può accadere che nella maggior parte dei casi i lavoratori prima familiarizzino e si sentano coinvolti nel proprio posto di lavoro e successivamente sviluppano il senso di appartenenza con l'organizzazione (Mowday, 1982).

L'impegno personale è strettamente correlato al benessere organizzativo, quale insieme dei nuclei culturali, dei processi, delle pratiche organizzative che animano la dinamica della convivenza nei contesti di lavoro che promuovono, mantengono e migliorano la qualità della vita e il grado di benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative (Avallone, 2003).

Le disposizioni affettive positive sono state dimostrate essere correlate positivamente alla realizzazione professionale e negativamente all'esaurimento emotivo (Thoresen et al., 2003). Anche la soddisfazione lavorativa produce risultati positivi sia a livello individuale (crescita personale ed evoluzione) sia a livello dell'organizzazione (Price & Mueller, 1986).

Nelle organizzazioni motivate dalla sicurezza il rischio che si ricerca è minimo e quindi infortuni e malattie professionali sono scarsi, mentre nelle organizzazioni motivate dall'efficienza il rischio ricercato è massimo e quindi infortuni e malattie professionali sono più frequenti (Spaltro, 1996).

È possibile avviare un percorso metodologico utile all'identificazione dei fattori di rischio da stress lavoro-correlato, con l'intento di "fotografare" la realtà organizzativa attraverso la raccolta di dati certi per valutare e orientare interventi preventivi e migliorativi.

3.4. Benessere organizzativo e valutazione del rischio malessere

Con il termine benessere organizzativo si indica il modo con cui le persone vivono la relazione con l'organizzazione in cui lavorano; tanto più una persona sente di appartenere all'organizzazione, perché ne condivide i valori, le pratiche, i linguaggi, tanto più trova motivazione e significato nel suo lavoro (Rosiello, 2000). Il benessere organizzativo è l'insieme delle pratiche organizzative che animano la dinamica della convivenza nei contesti di lavoro, promuovendo, mantenendo e migliorando la qualità della vita e il grado di benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative (Pellizzoni, 2005).

La valutazione del malessere organizzativo rappresenta per le organizzazioni un obbligo di legge, che in alcuni casi può essere interpretato anche come l'opportunità di prevenire il fenomeno prima che sia troppo tardi.

La rilevazione del benessere organizzativo e delle dimensioni ad esso associate richiede l'utilizzo di strumenti psicotecnici affidabili, considerando che si tratta di un parametro difficile da oggettivare, verificare e valutare. Se vogliamo diagnosticare le organizzazioni dobbiamo smettere di contemplarle ed incominciare a guardarle con gli occhi dei loro componenti (De Vito & Piscicelli, 1984).

Il D.Lgs. n. 150 del 27 ottobre 2009, al comma 5 dell'art. 14, statuisce che: "l'Organismo indipendente di valutazione della performance, sulla base di appositi modelli forniti dall'Autorità Nazionale Anticorruzione, cura annualmente la realizzazione di indagini sul personale dipendente, volte a rilevare il livello di benessere organizzativo e il grado di condivisione del Sistema di valutazione nonché la rilevazione della valutazione del proprio superiore gerarchico da parte del personale."

L'area dello stress lavoro-correlato si ispira a modelli di studio "individuali-organizzativi" per la raccolta di dati certi e tecniche di elaborazione statistica di matrice computerizzata.

Secondo Notti (2013), nel cercare risposte e soluzioni nuove volte al raggiungimento di risultati positivi e alla soddisfazione professionale, è importante acquisire una non facile capacità di mettersi in gioco, interrogarsi sul proprio operato, delineare e definire il contesto reale in cui i problemi si presentano e all'interno dei quali vanno

risolti. Per ottenere una valutazione il più possibile accurata, precisa e attendibile, occorre pensarla come un processo che si sviluppa mediante precisi e rigorosi processi di analisi.

Un ultimo motivo per occuparsi della valutazione dello stress lavoro-correlato è riconducibile al fatto che potrebbe rappresentare una valida opportunità di miglioramento delle caratteristiche e delle condizioni di lavoro nelle organizzazioni lavorative. La necessità di aprirsi sempre più al mondo esterno spinge le organizzazioni pubbliche a utilizzare strumenti e metodologie inusuali in tali contesti, dopo una loro efficace rivisitazione e messa a punto ai fini operativi: assessment center (Majer, 1991), career counseling (Rastelli, 1995).

L'esigenza di individuare un metodo di valutazione dei rischi psico-sociali e delle cause di essi è dettata anche dalla normativa vigente (Sentenza C 49/00 Corte di Giustizia Europea, e del D.Lgs. 195/2003, Direttiva della Funzione Pubblica, 2004) che sancisce l'obbligo, per il datore di lavoro, di valutare tutti i rischi per la salute e la sicurezza dei lavoratori, quindi anche il rischio da organizzazione del lavoro (stress), da cui può discendere l'obbligo della sorveglianza sanitaria.

Gli indicatori di benessere/malessere sono facilmente individuabili, semplicemente ponendo un focus sull'ascolto, una prospettiva sempre più importante nelle realtà organizzative odierne, specie per la funzione HR, Human Resourch (Gabrielli, 2010).

L'utilizzo di strumenti qualitativi e quantitativi idonei permette di rilevare i fattori stress lavoro-correlato attraverso differenti misurazioni, sia di carattere soggettivo sia di carattere oggettivo (Hasselhorn, 2004).

Diventano fondamentali le procedure di Multimethod Assesment per effettuare una valutazione preliminare, utile a rilevare anche la presenza di un punteggio di rischi del fenomeno stress lavoro-correlato, in un contesto conoscitivo in cui diventa fondamentale garantire nel tempo il miglioramento.

Il ricercatore che intende occuparsi di benessere lavorativo e salute organizzativa deve indicare nel suo progetto di ricerca gli obiettivi della valutazione del rischio stress lavoro-correlato, al fine di attivare misure correttive per la riduzione del rischio mediante l'analisi degli indicatori oggettivi aziendali e l'analisi delle percezioni soggettive dei lavoratori. Per ottenere una valutazione globale circa il benessere

psicofisico del lavoratore è fondamentale definire le multiple sfaccettature che caratterizzano l'organizzazione in cui presta la propria opera professionale.

Ne deriva un approccio multidimensionale al singolo individuo e al contesto organizzativo al fine di focalizzare l'attenzione sul malato e non più sulla malattia, che prevede fenomeni borderline organizzativi e individuali spesso di non facile comprensione.

Le aziende e le organizzazioni hanno bisogno di metodologie e strumenti capaci di cogliere le interazioni tra individui e contesti organizzativi (Avallone & Borgogni, 2007), diventa perciò fondamentale l'analisi multidimensionale organizzativa. In primis, mediante check list, gli indicatori oggettivi di stress al lavoro in riferimento alle aree di contesto e di contenuto. Successivamente si possono identificare le condizioni di rischio (basso, medio, alto) e pianificare azioni di miglioramento.

Va da sé la valutazione della percezione che i lavoratori hanno in tema di stress lavoro correlato. Ciò avviene mediante la modalità di rilevazione che garantisca a tutti i lavoratori l'informazione, la partecipazione e l'anonimato.

Il questionario anonimo consente di identificare le condizioni su cui intervenire per eliminare, ridurre e gestire la condizione di malessere e stress lavorativo.

Senza dubbio occorre integrare le metodologie olistiche con le metodologie individualistiche. Le prime sono dirette a cogliere i fattori che incidono sullo stress lavoro-correlato e come ciò si verifica, le seconde, invece, approfondiscono le sensazioni e le percezioni che i singoli hanno dinanzi al fenomeno.

Una volta che il problema stress da lavoro è stato identificato con gli opportuni strumenti diagnostici, bisogna agire per prevenirlo, eliminarlo o ridurlo ai livelli minimi mediante una continua revisione degli atteggiamenti umani, delle strutture organizzative e del clima organizzativo.

Capitolo quarto

La dimensione del malessere attraverso la mediazione narrativa.

Prima indagine qualitativa

4.1. Ricerca narrativa e dirigenza scolastica

Nello scenario internazionale, la ricerca narrativa ha assunto la duplice posizione di oggetto di studio e di strumento di ricerca ed ha il fine di comprendere determinati fenomeni. Essa consente di potenziare il pensiero riflessivo di mentalizzazione (Smorti, 1994) mediante processi narrativi e metanarrativi o di riflessione sulla stessa narrazione. Per esplorare il carico psicologico e lavorativo dei dirigenti scolastici, è stata predisposta una prima fase dell'indagine basata sulla "narrazione", strumento prezioso per acquisire dati, che non era possibile organizzare aprioristicamente in un prototipo di analisi precostituito. È proprio sulla base della coerenza fra obiettivi, metodi e scelte relative all'intero percorso e all'impostazione della ricerca che un progetto di questo tipo può essere valutato, com'è stato autorevolmente sostenuto in ambito nazionale (Mantovani, 2003) e internazionale (Seale, 1999; Silverman, 2000; Steinke, 1999). La ricerca narrativa qualitativa è utile per esplorare il modo con cui i dirigenti esplorano l'esperienza professionale di dirigenza, definendone il bilancio esperienziale e offrendo un'interpretazione autentica su problemi ed esperienze personali. La centratura sull'ascolto dirigenziale-organizzativo nelle istituzioni scolastiche è alla base della considerazione che le risorse umane siano il volano della ricerca educativa e professionale. La narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita, utilizzando il linguaggio per dare senso e valore ai diversi elementi che costituiscono l'universo auxiliologico, per programmare e negoziare la sua vita e le sue esperienze (Bruner, 1980). La narrazione è il fenomeno studiato da questo metodo di ricerca. La Narrative Inquiry è lo studio dell'esperienza pensata come una storia, ma soprattutto è uno specifico modo di pensare l'esperienza. (Connelly & Clandinin, 2006).

Secondo Callieri (1999), noi non siamo altro che la storia che raccontiamo di noi stessi e la nostra identità narrativa si costruisce mediante la nostra storia.

Ci riesce difficile, se non impossibile, immaginare la nostra esistenza senza la possibilità di raccontare: grazie alla narrazione possiamo entrare in contatto con gli altri, esprimere le nostre opinioni, accogliere quelle altrui, formulare ipotesi, manifestare desideri, condividere sentimenti ed emozioni.

Il racconto è lo strumento per rappresentare il passato, trasformare il presente e prognosticare il futuro; la narrazione diventa negoziazione, momento dopo momento per l'individuo, per identificarsi e relazionarsi (Russel & Wandrei, 1996), poiché esse sono strutturate con un inizio, uno svolgimento e una fine e sono tenute insieme da una sorta di trama intensa e risoluzione cognitiva-emozionale. Si tratta di un insieme di principi (più che di una teoria vera e propri) secondo i quali – come scrivono De Grada e Bonaiuto (2002) – i contenuti di cui si parla in una situazione discorsiva (spiegazioni di eventi, resoconti di esperienze, etc.) non sono prodotti sulla base di processi psicologici esclusivamente intraindividuali, ma sono «retoricamente costruiti per servire scopi pratici, interpersonali o sociali, e perciò costituiscono azioni» (ibidem, p. 158). La costruzione narrativa dell'identità non può non dipendere dai contesti specifici in cui viene effettuata, come ha scritto recentemente Mancini (2001, p. 263). Nella narrazione autobiografica, il soggetto attribuisce un significato alle sue azioni (Ornaghi, 1999; Ruth, Birren e Polkinghorne, 1996), confermando quindi il collegamento logico e teorico fra costruzione narrativa dell'azione e costruzione narrativa del Sé. Le tecniche di ascolto narrativo rappresentano dispositivi utili per l'organizzazione, che ne può predisporre per favorire la presa di coscienza individuale e collettiva della dimensione “organizzativa empatica”.

L'empatia è una parte fondamentale dell'emozione; secondo Gentry e Chappelow (2009) è la capacità di capire cosa gli altri stanno sentendo; è un'abilità che contribuisce ad aumentare una leadership efficace. Escosolido (2002) sostiene che i membri di un gruppo che hanno capacità empatica hanno una maggiore probabilità di emergere come leader informali nei gruppi di lavoro.

Spesso, all'interno delle grandi corporation internazionali vi è la mancanza di strategie empatiche, poiché emerge lo spirito di competizione, in molti casi,

addirittura guerresco (Patnaik, 2003). L'empatia, ricorda Gallese (2013), avviene in un processo di sintonizzazione psicofisica: è l'accesso diretto all'altro mantenendo i propri confini, che permette la comprensione profonda; il processo empatico richiede interpersonalizzazione tra individuo e organizzazione.

A tal proposito Miller scrive: "Per coloro che cercano di incorporare la nostra vita fede nella nostra vita lavorativa, il mandato di amare come azione, come "l'empatia con l'azione" non è un'opzione opzionale. Siamo comandati di farlo. Come tale, portiamo la trasformazione nel nostro mondo..."

Le tecniche narrative rappresentano uno strumento utile per entrare in contatto con l'organizzazione, al fine di sperimentare un percorso di riconoscimento empatico-olistico. Raccontare un'esperienza significa narrare quello che si fa e quello che si pensa, producendo numerose emozioni: da quelle più "mentali" – come la curiosità, l'interesse, il divertimento, la suspense – a quelle più "calde" – come la gioia, la tristezza, la paura – che nascono dal nostro coinvolgimento empatico con gli stati interiori (Levorato, 2000).

Ricostruire una storia dirigenziale diventa un costruire insieme un tratto di vita lavorativa, rimodellando parti di sé, delle rappresentazioni della propria identità e del proprio contesto sociale (Venturini, 1995), attraverso una riconciliazione di parti frammentate del sé, il nominarle ed il definirle produce l'acquisizione di consapevolezza interiore.

La biografia narrativo-organizzativa è un'attività di ricerca che si identifica con il cambiamento, riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento; si determina così un rapporto di identità tra i due processi, conoscitivo e innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso (Hopkins, 1989). È una tecnica che può essere adottata nell'ambito dello sviluppo delle competenze empatiche per promuovere e sviluppare il cambiamento organizzativo, basato sulla capacità degli operatori di sintonizzarsi con gli stati intenzionali dell'altro. Le narrazioni sono sempre il risultato di un momento percettivo, metafora del modo in cui l'osservatore ha di percepire il mondo, del suo modo di essere, di relazionarsi, di vedere quello che gli è intorno (Rossi, Rubechini, 2005).

Il linguaggio narrativo consente all'individuo di raccontare storie, avvalendosi di scelte linguistiche che costruiscono la sua identità personale e sociale, collocandosi nella rete dei resoconti, che la società mette a disposizione per spiegare gli eventi (Harrè & Gillett, 1994). Alcune ricerche hanno mostrato come le difficoltà "narrative" siano componenti costanti e, in qualche modo, influenti nel loro disagio. (Chandler e Lalonde, 1994).

L'importanza della narrazione, come strumento per accedere a una significazione dell'esperienza, è costruita intorno a peculiari caratteristiche di questa strategia di raccolta dati, ad esempio alla sua capacità di abbracciare la temporalità, caratteristica fondante e presente in qualsiasi esperienza umana (Clandinin & Connelly, 2000).

La prospettiva valutativa qui sostenuta è quella di promuovere buone prassi narrative per il successo organizzativo, quale stimolo continuo per favorire nei lavoratori la ricerca di se stessi e l'assunzione delle proprie responsabilità, consentendo loro di narrare la propria vita organizzativa mediante la dimensione affettiva, sociale, cognitiva, emozionale.

Le narrazioni organizzative facilitano l'esplorazione dei lavoratori, a cominciare dal modo in cui essi hanno accesso al loro lessico mentale. In quest'ambito la narrazione diventa strumento di ricerca psicosociale utile a diagnosticare il fenomeno del malessere e disagio lavorativo nella sua complessità e nella sua interezza. Possono aiutare i lavoratori a credere nelle loro capacità, elemento chiave per gestire le differenti dinamiche lavorative, la narrazione diventa negoziazione momento dopo momento per l'individuo, per identificarsi e relazionarsi (Russel, Wandrei, 1996), fino a diventare attività di enunciazione di senso, ancorate ad un orizzonte culturale di attese condivise e specificate di volta in volta in un determinato contesto, attraverso giochi di luci e di ombre, di spazi e di tempi finiti e infiniti.

Il percorso narrativo condotto con i diversi dirigenti scolastici è stato immaginato per un gruppo massimo di 30 persone, per un totale di cinque incontri.

I partecipanti sono stati individuati sia in base alle loro particolari inclinazioni sia in base alle loro disponibilità. L'idea di attivare pratiche narrative tra i dirigenti scolastici per scoprire il fenomeno del malessere lavorativo nasce dall'idea che la narrazione costituisce un processo di "rivelazione del sé lavorativo", mediante la

predisposizione di un lavoro attivo e significativo sotto il profilo esperienziale-emozionale. La narrazione del sé lavorativo ha rappresentato l'asse portante della ricerca narrativa, consentendo ai partecipanti di esprimersi liberamente, creando qualcosa di completamente nuovo e originale.

Tutti i partecipanti hanno parlato di sé, degli aspetti reali della situazione lavorativa, delle tecniche di gestione, del malessere organizzativo, del carico didattico, poiché tutti insieme avevano lo scopo di evidenziare eventuali fattori sentinella che possono creare malessere lavorativo.

Mediante la partecipazione interattiva e sinergica tra il facilitatore narrativo e i diversi membri del grande gruppo, è stato possibile sperimentarsi nell'ascolto dell'altro e nella condivisione di sé, delle proprie emozioni e delle proprie opinioni. Mossi dalla necessità di mantenere il gruppo unito nel lavoro, alcuni partecipanti sono riusciti a chiamarsi l'un l'altro per ricordarsi degli incontri.

Il lavoro di "ricostruzione storie lavorative" ha consentito di entrare nella dimensione singolare e collettiva del vivere la vita del dirigente scolastico, attraverso la rappresentazione e la sperimentazione di nuovi ruoli.

Durante le narrazioni i dirigenti sono stati invitati a caratterizzare la loro trama narrativa in relazione a fasi di maggiori malessere e/o benessere lavorativo. Nel momento in cui è subentrata la caratterizzazione, il gruppo ha raggiunto la consapevolezza che "ogni storia può essere raccontata in modi diversi" e che essa diventa diversa a seconda di chi la racconta.

La partecipazione a questa prima fase, nella quale i partecipanti hanno potuto sperimentarsi "competenti" nella realizzazione di un lavoro narrativo autobiografico, è stata propedeutica alla fase successiva, quando vi è stata la somministrazione del questionario (cfr. cap 5).

In conclusione, tutti i partecipanti hanno espresso soddisfazione rispetto al lavoro svolto ed hanno mostrato senso di appartenenza al gruppo. La maggior parte di loro ha partecipato fino alla fine, con impegno assiduo e costante; coloro i quali hanno avuto difficoltà nel mantenere l'impegno della frequenza, hanno comunque partecipato agli incontri conclusivi del percorso, mostrando interesse rispetto al lavoro effettuato.

4.2. Analisi ermeneutica delle narrazioni dei dirigenti scolastici

Il processo di indagine di tipo analitico-ermeneutico mi ha permesso, inizialmente, di ricostruire storie, e non variabili, su un gruppo di studio costituito da 20 dirigenti della Provincia di Salerno – Regione Campania. Gli intervistati sono stati scelti in base alla loro disponibilità e di partecipazione volontaria.

I paradigmi teorici che giustificano queste metodologie di ricerca si fondano prevalentemente su un approccio fenomenologico il cui obiettivo è quello di indagare non solo le apparenze legate all'esperienza che l'uomo ha/fa del mondo, ma anche i vissuti della mente, luogo in cui le conoscenze del mondo si costruiscono, dal momento che "ogni oggetto ha le sue maniere di presentarsi ad uno sguardo capace di rappresentarlo, di vederlo, di coglierlo nell'originale, prima di ogni pensiero predicativo" (Husserl, 1965).

L'intento, in questa prima fase, è stato quello di esplorare gli aspetti essenziali che caratterizzano la vita professionale e le aspettative del dirigente scolastico in tema di malessere lavorativo, in particolare se e in quale misura la gestione amministrativo-contabile provoca condizioni di malessere, tenendo conto anche di come esso influisce sulla motivazione alla dirigenza, sulle dinamiche relazionali e sui comportamenti che il dirigente scolastico mette in atto nella sua pratica professionale e sul suo personale progetto di vita. Inizialmente, sono state effettuate interviste utili a favorire la narrazione di esperienze vissute. Si è utilizzata, come strumento di indagine, l'intervista semi-strutturata nella quale "il tema oggetto della ricerca è fornito dall'intervistatore, ma in cui viene lasciata ampia libertà al soggetto sia nella scelta dei contenuti sia nella sequenza: i contenuti da approfondire sono chiesti al ricercatore ma non vengono proposti come una serie di domande. Sono piuttosto un promemoria dei temi a cui prestare maggiore attenzione, da riprendere, da approfondire o da proporre al termine dell'intervista se il soggetto non li ha affrontati spontaneamente. I temi sono dati, ma la sequenza e il taglio sono scelti liberamente dal soggetto" (Mantovani, 1998).

L'intervista è lo strumento di raccolta delle informazioni più diffuso nelle scienze sociali: secondo alcune stime, addirittura il 90% delle ricerche sociali si avvale di

informazioni raccolte mediante interviste (Pitrone, 1984). L'intervista semi-strutturata ha permesso di cogliere i significati dei comportamenti e le motivazioni all'agire dirigenziale attraverso la descrizione soggettiva, utile ad esporre fatti, emozioni, esperienze e sensazioni. È una tecnica che non si pone funzioni esplicative, ovvero di indagare le cause dei fenomeni, ma investe principalmente le motivazioni, i significati, gli atteggiamenti, le rappresentazioni.

L'intervistatore ha seguito con una certa flessibilità lo schema dell'intervista, rimanendo fedele ai nuclei tematici da sviluppare nel corso del colloquio, ma modificando l'ordine delle domande da porre in base alla narrazione che veniva a costruirsi con l'intervistato stesso. Il modulo comunicativo prescelto è stato quello di una comunicazione, il più possibile, libera da schemi prefissati. Con la traccia dell'intervista, tenendo anche conto di alcune riflessioni metodologiche presenti in letteratura (Trentini 2000; Barley, Kunda 2004; Olagnero, 2005), sono stati affrontati ed approfonditi tre nuclei tematici: la motivazione che orienta la pratica professionale del dirigente scolastico, la comunicazione del dirigente scolastico, la valutazione del dirigente scolastico. La traccia dell'intervista è stata elaborata a partire dalle seguenti aree di interesse:

- impatto con la dirigenza;
- ambiente organizzativo e governance;
- comunicazione organizzativa;
- rapporto con il personale scolastico;
- carico di lavoro

Per quanto riguarda l'analisi motivazionale, sono state approfondite le tappe fondamentali del percorso formativo che hanno condotto alla dirigenza, fino ad arrivare al vissuto manageriale.

La vita in ambito scolastico, le dinamiche comunicative

Sono state analizzate relazioni umane nella dimensione comunicativa sia formale sia informale.

La valutazione del dirigente

Notevole importanza è stata data alla valutazione cui è sottoposto il dirigente scolastico, analizzando eventuali punti di debolezza della pratica valutativa, che possono compromettere il benessere lavorativo.

Va inoltre sottolineato come l'aver reso i partecipanti informati delle finalità e del senso complessivo della ricerca ha favorito, da parte loro, una assunzione responsabile del ruolo di testimoni, motivati a rappresentarsi con consapevolezza autoriflessiva. Le interviste sono state realizzate nel 2017 ed hanno avuto mediamente una durata di circa 40 minuti. In sintesi si riportano le caratteristiche degli intervistati (i nomi, naturalmente, sono di fantasia).

La raccolta delle narrazioni si è svolta in circa tre mesi. Si è poi provveduto a catalogare i colloqui conservando i questionari e la trascrizione delle interviste e il foglio con le annotazioni effettuate durante le interazioni verbali. Durante le trascrizioni, sono stati rispettati i criteri di chiarezza, completezza e concisione. Nell'analisi del corpus delle interviste si è proceduto dalla descrizione all'interpretazione al fine di far emergere, oltre al piano immediato del discorso, quello più profondo e latente. I nuclei principali e comuni riscontrati in tutte le interviste sono stati schematicamente riportati di seguito.

Ludovica, 43 anni:

Io ho iniziato a lavorare come dirigente circa 10 anni fa, dopo aver vinto il concorso nel 2004. Il mio lavoro è caratterizzato da giornate a volte molto intense altre volte tranquille, tutto però è dominato sempre dalla lettura e dall'esame di circolari, ordinanze e decreti. Per me fare il dirigente è stato motivo di realizzazione e crescita professionale. Negli ultimi anni che ho svolto il ruolo di insegnante ero sempre impegnata in moltissime attività funzionali all'insegnamento, proprio perché da solo l'insegnamento non mi bastava.

Dalle parole dell'intervistata è chiara la consapevolezza che il percorso di insegnante non le bastava più ed è per questo che poi ha deciso di diventare dirigente. Il suo obiettivo e la sua motivazione intrinseca, caratterizzata da finalità sempre più elevata, l'ha indotta a sperimentare nuove pratiche lavorative e nuovi setting organizzativi.

Rita, 58 anni:

Io ho scelto di partecipare al concorso per diventare preside perché volevo fare una progressione di carriera anche dal punto di vista economico-finanziario. Ho visto i vari cambiamenti giurisprudenziali che ci sono stati nella scuola, ma posso dire con grande orgoglio che sono sopravvissuta a tutti i colori politici e a tutte le innovazioni di settore. L'unico problema è che oggi l'utilizzo delle tecnologie richiede la presenza del Dirigente davanti al monitor costantemente. Questo mi crea grande disagio e malessere, perché provengo dalla galassia Gutenberg.

Dalle parole di Rita emerge l'evidente desiderio di ricevere emolumenti più alti rispetto a quelli percepiti da docente. Dal racconto non compare un elevato grado di insoddisfazione, ma solo qualche preoccupazione che le crea più imbarazzo che malessere ed è legata alla poca capacità di utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nelle attività di management.

Mario, 64 anni:

Sono prossimo alla pensione e posso dire che la scuola è sempre la stessa, con i soliti problemi e le solite richieste di tutti i membri della comunità. Ho difficoltà con la gestione contabile che mi crea tanta fatica, per questo motivo mi faccio aiutare dal DSGA; io sono laureato in filosofia. Sono un vecchio direttore didattico prossimo alla pensione e tutte queste innovazioni mi creano grande malessere e spesso anche stress. Diventa poi molto, molto complicato instaurare rapporti con tutti.

Il pensiero comunicativo-narrativo di Mario è denso di stanchezza e disagio psicofisico, dovuto presumibilmente alle tante innovazioni che hanno investito la scuola italiana e che hanno mutato il ruolo e la funzione del Dirigente scolastico. Mario appare un professionista che sta vivendo una vera e propria fase di "strain psicofisico", poiché non riesce ad adattarsi alle circostanze innovative e alle nuove fonti organizzative, tipiche della scuola del terzo millennio.

Donatella, 52 anni:

Ho intrapreso questa strada abbastanza lunga e non è stato semplice perché comunque ho sostenuto due concorsi. Ho vinto solo la seconda volta. Ho fatto tanti corsi di perfezionamento, master ed ho preferito intraprendere una nuova strada lavorativa, ossia quella della dirigenza, durata due anni. Ho sempre avuto il desiderio di mettermi in discussione come donna e come professionista. Mi piace studiare ed aggiornarmi, il lavoro di dirigente mi crea eustress e mi entusiasma giorno per giorno.

Donatella, dal canto suo, ha una storia un poco diversa. La sua vita sembra essere stata piena di scelte prese consapevolmente o per sua diretta volontà. L'esigenza di diventare dirigente nasce da un bisogno intrinseco che le consente di mettersi in discussione costantemente per crescere sotto il profilo umano e sotto il profilo professionale.

Nunzia, 45 anni:

Ho pianto appena ho vinto il concorso, perché sono andata a dirigere una scuola del nord lontano dalla mia famiglia. Mi sono trovata bene all'inizio; le difficoltà sono arrivate con l'elaborazione del programma annuale, un documento contabile che io non avevo mai visto prima di quel momento. Sono stata fortunata perché con me c'erano due vicarie molto brave ed un DSGA che collaborava attivamente. Sono laureata in lingua inglese, per cui la gestione contabile è grande fatica per me. Tuttavia, adesso ho imparato a gestire le risorse economico-finanziarie con maggiore serenità ed equilibrio, rispetto all'inizio.

Non si comprende bene la motivazione che ha indotta Nunzia a scegliere il lavoro di dirigente. Sicuramente, la grande perplessità e il timore le vengono dalla poca dimestichezza con la gestione amministrativo-contabile. Si affida, infatti, alle performance del Direttore dei servizi generali e amministrativi, cui sembra dare ampio margine di discrezionalità.

Giovanna, 47 anni:

Mi sono laureata in Scienze politiche nel 1993, poi ho fatto corsi di specializzazione sia presso l'Istituto francese di Napoli, il Grenoble, che presso alcune Università per stranieri di Tunisi. Sono entrata nella scuola con il diploma magistrale e dopo dieci anni di insegnamento decisi di partecipare al concorso per dirigenti scolastici. Adoro il mio lavoro, sono un diplomatico, mi sono sempre occupata di pubbliche relazioni e relazioni istituzionali, per cui il lavoro di dirigente mi piace moltissimo. Sia l'organizzazione didattica sia la gestione amministrativa non mi creano alcun tipo di disagio, poiché cerco di gestire con calma le mie risorse cognitive e anche le mie risorse fisiche, per evitare di affaticarmi e di vivere situazioni di distress.

Dal racconto di Giovanna si evince la forte passione per il management. Le diverse esperienze lavorative che ha avuto, le hanno consentito e le consentono di vivere con grande serenità il lavoro di dirigente scolastico. Emerge una grande capacità di autocontrollo e di dedizione al lavoro. Farà parte di quel gruppo di dirigenti scolastici che ha risposto positivamente al questionario Imocova in merito alla capacità di controllo della propria attività lavorativa (cfr cap 5). Il professionista gestisce con audacia e tenacia le situazioni di emergenza che, spesso, caratterizzano la vita professionale del Dirigente Scolastico.

Rachele, 62 anni:

Sono diventata dirigente scolastico perché volevo vedere la scuola da un altro punto di vista, rispetto a quello che avevo da insegnante. Dopo oltre 24 anni di docenza, mi sono voluta mettere ancora una volta in gioco partecipando al concorso per dirigente scolastico. Vivo la dimensione di dirigente con equilibrio e grande soddisfazione. Molte volte mi affatica la comunicazione istituzionale, ma tutto sommato riesco a gestire con poche difficoltà la situazione. Il lavoro di dirigente mi motiva in maniera molto intensa e credo che la motivazione intrinseca sia il vero punto di forza per

poter affrontare la vita di leadership autorevole che contraddistingue il profilo del dirigente scolastico.

Il ruolo del dirigente scolastico svolto da Rachele appare denso di carica motivazionale ed emozionale, ma anche di grande equilibrio interiore che consente di superare le difficoltà che possono incontrare i manager dell'istruzione e della formazione. Mostra una grande dote di leadership autorevole che le consente di sperimentare in ambito lavorativo situazioni di benessere psicofisico e di motivazione estrinseca, fattori fondamentali per prevenire lo stress lavoro-correlato.

Carmine, 49 anni:

Sono diventato dirigente nell'ultimo concorso del 2011. Sono un avvocato ed ho sempre praticato, oltre all'insegnamento, anche la libera attività. Per me la dirigenza è tutto: dirigere la scuola mi dà ampio potere e soprattutto ampia discrezionalità, fermo restando il parere consultivo degli organi collegiali. La gestione finanziaria non mi spaventa, anche perché sono figlio di commercialisti e sin da piccolo ho avuto a che fare con i numeri. Mi stressano più gli orari del dirigente, che molte volte sono da considerarsi "non orari". Spesso, si sa a che ora si arriva a scuola e non si sa a che ora si esce; emergono sempre problematiche nuove e incontrollabili che richiedono una buona capacità di coping e di empowerment.

Dal racconto di Carmine emerge la chiara consapevolezza del lavoro che svolge e soprattutto una grande dedizione alla sua professione di dirigente scolastico. La dirigenza implica inevitabilmente una relazione e un contatto; ciò può comportare un "lanciarsi emotivamente in certe situazioni", che possono diventare barriere affettive e relazionali. Il dirigente Carmine affronta con grande equilibrio la gestione amministrativo-contabile, che sembra essere anche la fattispecie organizzativa di maggiore soddisfazione per lui, figlio di commercialisti, con una grande passione per la matematica e la statistica.

Rilevazione dati qualitativi e posizionamenti narrativi dei dirigenti

Obiettivo di questa prima fase della ricerca è quello di esplorare gli aspetti essenziali che caratterizzano la pratica professionale e le aspettative del dirigente scolastico verificando se e in quale misura la condizione di benessere organizzativo influisca sulla motivazione alla dirigenza, sui comportamenti che egli deve mettere in atto nella pratica professionale.

Si è ritenuto che l'approccio narrativo- qualitativo fosse il più appropriato per favorire, attraverso interviste in profondità, il resoconto delle esperienze vissute dai partecipanti all'indagine.

Il gruppo di riferimento è costituito da 20 dirigenti campani. All'inizio la ricerca doveva interessare tutta la Regione Campania, per poi essere stata ristretta alla provincia di Salerno.

Le interviste sono state realizzate nei primi mesi dell'anno 2017. I risultati emersi dall'analisi e dall'interpretazione forniscono spunti di riflessione epistemologica che hanno indotto l'autrice a formulare successive ipotesi di ricerca (cfr 5 capitolo). L'intervista è una forma di conversazione nella quale due persone (e di recente più di due) s'impegnano in un'interazione verbale e non verbale nell'intento di raggiungere una meta precedentemente definita (Trentini, 1980). Tra le tecniche di raccolta dei dati previste per le ricerche descrittive (osservazioni, test, interviste, questionari) è stata prescelta quella dell'intervista realizzata mediante la somministrazione di questionari strutturati progettati in funzione delle caratteristiche del campione prescelto ed in relazione al set di indicatori ritenuti rilevanti per l'analisi del fenomeno oggetto di studio (Trincherò, 2002; Corbetta, 2003; Lucisano & Salerni, 2012).

La condizione di malessere organizzativo che caratterizza la situazione lavorativa del Dirigente Scolastico provoca uno stato di insicurezza psicofisica che investe tutti gli ambiti di vita lavorativa e privata. Le differenti narrazioni sono legate a sentimenti e ad emozioni che si provano durante la pratica professionale. Il lessico utilizzato va inserito in un contesto significativo e strutturato che aiuta la comprensione dell'universo raccontato, intravedendo la costruzione della storia individuale e lavorativa sia in maniera retrospettiva, sia in maniera prospettiva. L'intervista

semistrutturata “esplorativa” ha agevolato gli intervistati in una descrizione densa della loro pratica professionale. I soggetti intervistati sono stati trenta.

Si riporta, di seguito, la griglia utilizzata per condurre l’intervista.

GRIGLIA IVEP
INTERVISTA VISSUTO EMOZIONALE E PROFESSIONALE

Promemoria

Nome e cognome dell’intervistatore:

Data di realizzazione dell’intervista:

Sesso dell’intervistato: M/F

Età dell’intervistato

DOMANDE

1. Mi può parlare della sua storia lavorativa che l’ha condotta alla dirigenza scolastica?
2. Che tipo di problemi incontra nella sua professione?
3. Indichi i principali ostacoli riguardanti il carico di lavoro che ha dovuto superare
4. Che tipo di rischi sono presenti nella sua professione?
5. Pensa che la storia lavorativa pregressa incida sulla funzione dirigenziale?

Eventuali annotazioni e osservazioni

La sottoscritta ha avuto con i partecipanti un’esperienza positiva, sotto il profilo umano e sotto il profilo professionale. Vi è stata una sequenza epigenetica dello sviluppo degli affetti, consistente in stati indifferenziati, anche precursori di

soddisfazione e disagio (Hesse, 1982). L'intervista semistruutturata IVEP ha indagato la reale situazione dei Dirigenti Scolastici, al fine di individuare gli ostacoli culturali, personali, organizzativi e gestionali che possono impedire o rallentare la realizzazione del management e della leadership.

Sintetizzando i risultati emersi dalle narrazioni, si può affermare che sono presenti diversi posizionamenti narrativi dei dirigenti che permettono di comprendere le situazioni, sempre più frequenti, all'interno dei contesti scolastici. Nel dialogo trovano posto diverse voci che narrano le esperienze di management e di leadership vissute in maniera differente dai diversi partecipanti.

Il modello dialogico può illustrare il punto di vista del campione di riferimento chiamando in causa molteplici mediazioni con pratiche politiche istituzionali che sono legate anche al modo di essere dell'individuo.

La tensione tra i diversi stili manageriali è presente in ogni narrazione e raggiunge il suo acme nelle situazioni di intensa sofferenza sperimentate dalle persone che hanno vissuto e che vivono situazioni di malessere individuale e organizzativo.

L'attività narrativa è fondamentale per riconoscere il disagio, il malessere e differenti forme di stress lavoro-correlato che possono sorgere quando l'esperienza lavorativa è troppo devastante perché una persona la possa incorporare nella sua storia lavorativa.

Queste esperienze invadono la vita delle persone assumendo forme di somatizzazioni o di memorie frammentate, come i flashback, ma non vengono organizzate in una narrazione coerente di eventi associati al proprio sé (Ochs & Capps, 1996).

Le opinioni dei Dirigenti Scolastici naturalmente rappresentano solo uno dei tanti punti di vista e come tali non possono esprimere e spiegare tutta la complessità del sistema scolastico in termini di gestione amministrativo-contabile ed organizzazione dei processi didattici.

Sintetizzando i risultati qualitativi emersi dalle narrazioni si può ipotizzare che nella scuola attuale sono ancora presenti criticità relative alla gestione amministrativo-contabile e all'organizzazione dei processi didattici, che possono ostacolare il benessere psicofisico del dirigente scolastico.

Per chiudere questa panoramica vorrei soffermarmi sui cosiddetti “comportamenti problema”. Si tende generalmente a pensare che le cause di questi comportamenti risiedano nella mente dell’individuo, ignorando il contesto sociale all’interno del quale essi si manifestano. Molte volte, invece, sarebbe possibile evitare il caos e le situazioni stressanti semplicemente prendendo in considerazione il modo in cui le persone “funzionano” dal punto di vista dei processi gestionali e organizzativi.

4.3. L’esplorazione del malessere organizzativo attraverso i focus group

I focus group condotti dopo le interviste narrative hanno consentito l’esplorazione dei processi organizzativi facendo emergere significati condivisi e valori che i partecipanti hanno attribuito alle loro esperienze in termini di disagio e malessere lavorativo. Tale strumento permette uno scambio dinamico ed interattivo che può stimolare l’esplorazione di opinioni divergenti su una questione, la riflessione sulle norme, sulle pratiche comuni e sui valori dati per scontati all’interno di un gruppo (Brown, 1999).

I focus group si sono incentrati sulle credenze che sottendono la pratica professionale del dirigente scolastico. L’utilizzo di questo strumento ha permesso una focalizzazione di gruppo su un tema strutturato: il malessere organizzativo. I gruppi tematici hanno consentito di approfondire la definizione di malessere a partire dall’esperienza professionale, prendendo in considerazione la governance all’interno delle singole unità scolastiche. Le discussioni emerse durante i focus group sono state tutte registrate, trascritte fedelmente assieme alle note prodotte dall’osservatore sulle dinamiche interpersonali e intrapersonali. L’analisi testuale è stata condotta con l’ausilio del programma informatico Nvivo, di cui sono state utilizzate le funzioni della word frequency. Quest’ultima è stata valida per avere un quadro generale delle keywords ricorrenti: oltre a malessere, prevalgono lemi come gestione, amministrazione, contabilità, valutazione, rendicontazione, organizzazione, didattica. Questa prima fase esplorativa ha permesso di rilevare il minor peso in termini di frequenza di lemi come: organizzazione, didattica, gestione. L’analisi testuale ha permesso di ampliare la visione d’insieme del problema oggetto di studio, facendo emergere dimensioni semantiche e tematiche talvolta inattese, soggiacenti agli stessi dati testuali e mettendo in luce il punto di vista dei produttori dei testi

analizzati. In questa prospettiva, con l'analisi testuale si è cercato di individuare uno schema interpretativo sotteso alla lettura diretta del testo (Giuliano, 2004). Le parole emerse durante i focus group sono stati utilizzati per l'elaborazione di una scala di valutazione anonima N.E.M.O (Narrazioni Emozioni Malessere Organizzativo) di seguito riportata. I risultati sono analizzati e resi visivi nei grafici successivi.

Tab. 1 Scala N.E.M.O. (Narrazioni Emozioni Malessere Organizzativo)

	per niente	poco	abbastanza	molto
a. Provo un senso di malessere a scuola				
b. Mi affatica la gestione amministrativo-contabile				
c. Mi sento sopraffatto dall'organizzazione dei processi didattici				
d. Penso sia immane il carico lavorativo				

Sono state previste le seguenti componenti dell'emozione: fisiologica, cognitiva, comportamentale, motivazionale.

Lo studio degli antecedenti situazionali delle emozioni ha consentito di approfondire la conoscenza degli episodi di vita organizzativa e gestionale, avvertiti dai partecipanti come particolarmente significativi nel produrre specifiche esperienze emozionali. Alle domande, i dirigenti partecipanti potevano rispondere barrando con una x i quadratini corrispondenti alle quattro modalità: per niente, poco, abbastanza, molto. I questionari sono compilati da 150 dirigenti, cifra poi diminuita nella seconda fase della ricerca.

Su un totale di 150 dirigenti, il 58% circa afferma di provare poco malessere in ambito scolastico, mentre il 23% afferma di provare in misura "abbastanza" uno stato di malessere, il 9% sostiene di non provare per niente uno stato di malessere in ambito scolastico. Solo il 10% afferma di sentirsi molto male in ambito scolastico.

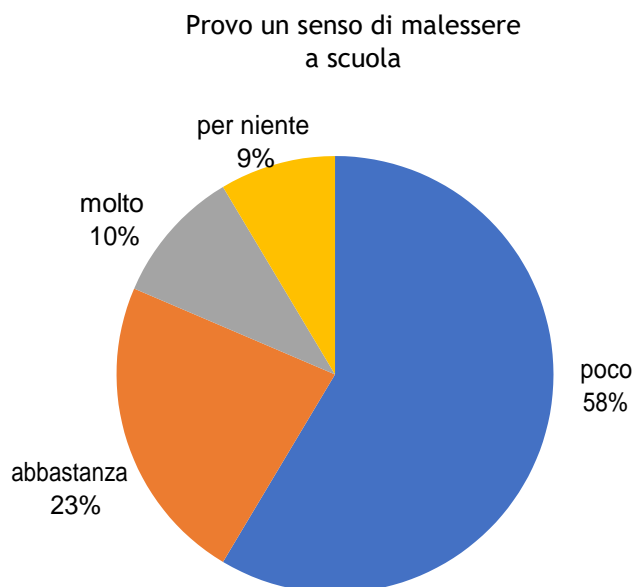


Fig. 3 Ripartizione percentuale del malessere

Per quanto riguarda il senso di fatica relativo alla gestione amministrativo-contabile, il 28% dei dirigenti scolastici dichiara di sentirsi molto affaticato, il 48% sostiene di sentirsi abbastanza affaticato, il 13% dichiara di sentirsi poco affaticato, mentre solo l'11% evidenzia di non sentirsi per niente affaticato per la gestione amministrativo-contabile.

Mi affatica la gestione amministrativo-contabile

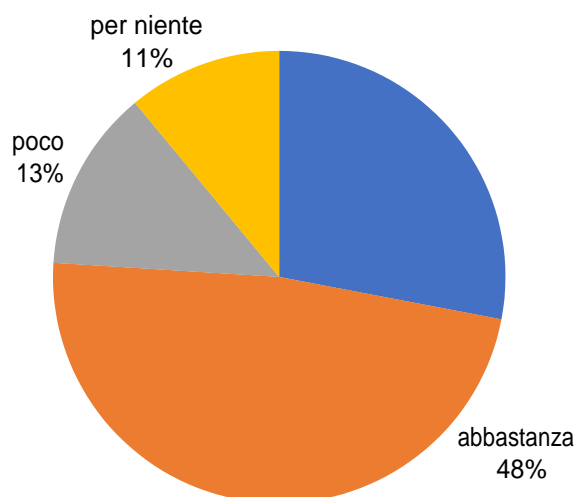


Fig. 4 Ripartizione percentuale fatica amministrativo-contabile

Dai questionari di valutazione delle componenti delle emozioni a scuola, sono emerse indicazioni estremamente rilevanti ai fini della ricerca.

Il 58% dei dirigenti scolastici afferma di provare un poco senso di malessere nel contesto scolastico. Non sappiamo però con certezza cosa intendono per stato di malessere. Il 9% afferma di non provare per niente una sensazione di disagio lavorativo.

Per quanto riguarda la gestione amministrativo-contabile, il 48% afferma di essere abbastanza affaticato. Questo dato risulta estremamente significativo, sarà poi ripreso in quanto rileva la difficoltà che la gestione amministrativo-contabile può comportare in tema di affaticamento psicofisico.

Per quanto riguarda il sentirsi sopraffatto dall'organizzare i processi didattici, il 42% dei dirigenti scolastici afferma di non sentirsi per niente sopraffatto dall'organizzazione dei processi didattici, il 10% dice di sentirsi abbastanza sopraffatto dall'organizzazione dei processi didattici e sempre il 10% dichiara di sentirsi molto sopraffatto dall'organizzazione dei processi didattici. Solo il 38% dei partecipanti dichiara di sentirsi poco sopraffatto.

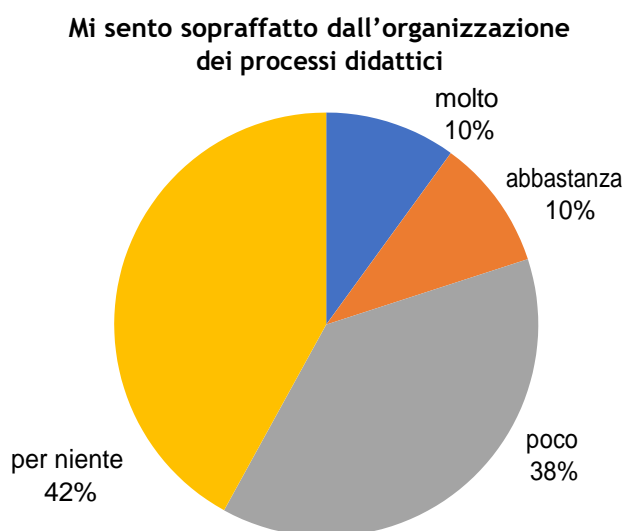


Fig. 5 Ripartizione percentuale sopraffazione processi didattici

Per quanto riguarda il carico di lavoro, il 52% dei partecipanti dichiara che il carico di lavoro sia immane, il 27% dichiara, invece, che il carico di lavoro sia abbastanza, il 10% afferma che il carico di lavoro non sia per niente immane. Solo l'11% dichiara che il carico di lavoro sia poco sotto il profilo della quantità.

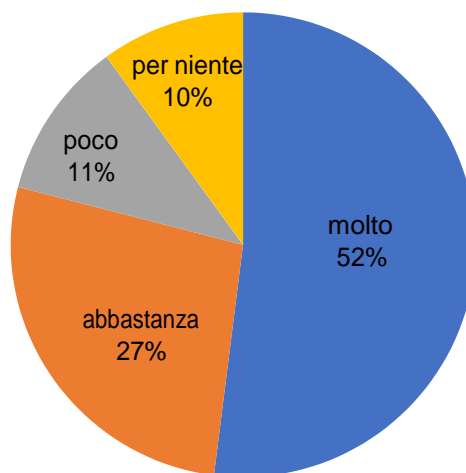


Fig. 6 Ripartizione percentuale percezione carico lavorativo

Riflessione narrativa

Nella seconda fase della ricerca, il gruppo di dirigenti scolastici è stato impegnato nel percorso di riflessione narrativa, quale luogo per vivere esperienze nuove, nuovi modi di sentire versioni diverse della propria esistenza e, quindi, nuovi racconti.

La gestione delle narrazioni ha richiesto l'organizzazione di un setting in cui ciascun dirigente potesse sentirsi attivo protagonista in grado di narrare. Particolare importanza è stata data alla realizzazione di un ambiente affettivo-relazionale accogliente e funzionale all'attivazione della riflessione autobiografica, con il ricercatore impegnato nel compito di "facilitatore narrativo". È ovvio che particolare importanza è stata data ai contenuti narrativi e all'analisi delle emozioni, quali sistemi capaci di auto-organizzarsi in base alla natura narrativa, alle esigenze del compito e del contesto.

La riflessione narrativa si è strutturata attraverso i seguenti step: narrare l'esistenza di un problema organizzativo, stabilire se è veramente un problema, comprendere in cosa consiste la delusione e il malessere organizzativo. Il facilitatore narrativo ha

avuto un ruolo attivo e propositivo lavorando sulla ricerca di motivazioni personali legate al disagio scolastico. I partecipanti chiedevano costantemente “Cosa devo narrare qui?”, “A cosa mi servirà quello che narro?”, “Cosa devo dire esattamente?”, “Cosa pensano gli altri colleghi, mentre racconto?”

I dati qualitativi (le risposte dei dirigenti) non hanno subito modifiche, sono state riportate fedelmente utilizzando nomi fittizi, per la tutela della privacy.

È stato introdotto l’argomento “malessere lavorativo” sul quale sono state fornite solo informazioni generali utili ad individuare i punti d’interesse che lo caratterizzano. Ad ogni dirigente è stato fornito un diario di bordo per prendere appunti e annotare osservazioni durante la narrazione. Gli interventi erano liberi e di pochi minuti. Sono stati formati 2 gruppi, ciascuno con 10 partecipanti.

Nella prossima tabella si riportano le riflessioni effettuate da alcuni partecipanti coinvolti.

Narrazione	Analisi del contenuto emozionale
<i>Provo disagio quando sto in difficoltà amministrative</i>	tristezza
<i>Per me il disagio organizzativo è un disadattamento emozionale</i>	paura
<i>Il disagio lavorativo per me è una problematica di tutti i settori</i>	tristezza
<i>Il disagio lavorativo per me è difficoltà ad adattarsi</i>	tristezza
<i>Il disagio organizzativo si ha quando qualcuno si sente in difficoltà lavorative</i>	angoscia
<i>Il disagio lavorativo è una specie di problema che ci portiamo dentro le organizzazioni</i>	rabbia
<i>Per me il malessere è incapacità di gestire le situazioni</i>	tristezza
<i>Per me il malessere organizzativo significa scappare da tutti</i>	rabbia
<i>Per me il disagio lavorativo è un soffrire dentro e andare avanti</i>	tristezza

Tab. 2 Narrazione e relativa analisi del contenuto emozionale

Nel campo della ricerca qualitativa, l'ermeneutica utilizza l'esperienza vissuta dai partecipanti come significati per comprendere i loro contesti politici, storici e socio-culturali (Miller & Crabtree, 1999). L'analisi ermeneutica ha alla base un processo critico chiamato "circolo ermeneutico", un'analisi interpretativa che si muove tra la considerazione del significato degli individui come parte di un insieme di dati e il significato dell'intero contesto.

L'analisi delle narrazioni è stata effettuata totalmente sui due gruppi. Per comodità espositiva si riporta il grafico, utile alla lettura della distribuzione del fenomeno.

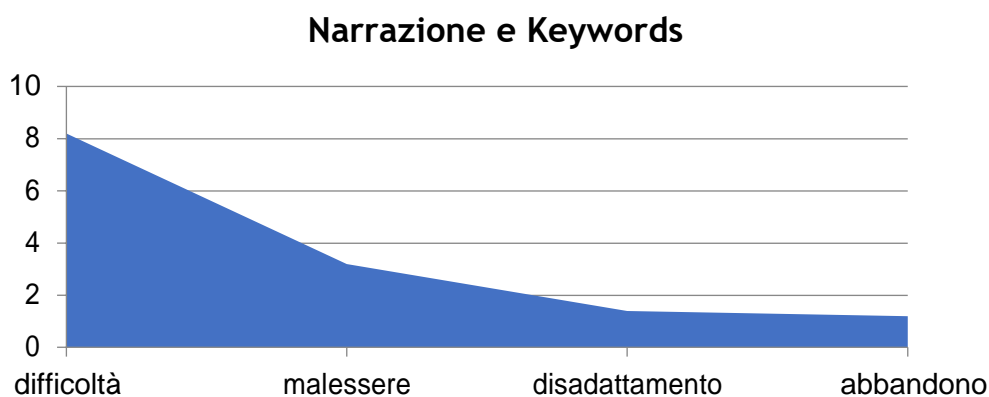


Fig. 7 **Distribuzione Keywords**

Le narrazioni prodotte evidenziano che il rapporto tra dirigenti e contesto lavorativo necessita di maggiore capacità di attenzione e di ascolto in ordine alle situazioni di: malessere, difficoltà e disadattamento organizzativo. La riflessione narrativa è stata strumento utile per rilevare la percezione che i dirigenti hanno del malessere lavorativo in genere e anche per consentire ai partecipanti di rendersi conto di un eventuale loro stato di disagio, in modo tale da favorire in loro una tendenza a modificare il comportamento. Per sottoporre a verifica questa ipotesi le narrazioni sono state audio registrate e trascritte. Si è visto che dopo il terzo incontro la narrazione subiva dei miglioramenti, in quanto i pensieri e le emozioni tendevano ad assumere tonalità positive.

Discussione

In questa direzione, l'indagine qualitativa ha consentito di tracciare alcune riflessioni rispetto alla ricerca narrativa come strumento di ricerca per esplorare il vissuto dei dirigenti scolastici, per prevenire e gestire il malessere lavorativo.

A conclusione della prima indagine qualitativa, l'autrice intende sottolineare, quale componente professionale essenziale nello svolgimento della ricerca narrativa, la competenza di tipo comunicativo. La ricerca narrativa ha messo in luce come l'attività del narrarsi è in grado di produrre una serie di effetti positivi sul benessere psicologico e sulla salute degli individui, misurata anche con strumenti oggettivi (cfr cap 5).

Il ricercatore ha di fronte a sé molteplici interlocutori, appartenenti a realtà scolastiche differenti, con un vissuto personale e professionale differente, rispetto ai quali ha una responsabilità etica, professionale e umana.

Il dirigente scolastico vive oggi una dinamica professionale estremamente articolata: tale complessità fa intravedere nicchie nelle quali il malessere e il disadattamento, legati al vissuto, ai pochi anni dal pensionamento e all'interazione con il contesto organizzativo, generano situazioni di stress negativo con conseguenze di tipo fisico, psichico, sociale e relazionale.

La necessità di intervenire sul contesto professionale, al fine di modificarlo e renderlo meno stressogeno, diventa una questione fondamentale per il dirigente scolastico. Infine, la tecnica narrativa ha consentito una "trasformazione emozionale" che ha permesso l'elaborazione cognitivo-affettiva di pensieri esistenziali di tipo lavorativo. I dati iniziali sembrano suggerire un effetto maggiormente incisivo sulla narrazione autobiografica, positiva per quei soggetti che posseggono un locus of control interno.

Non ultimo il fattore del riconoscimento delle proprie capacità e attitudini professionali come indicatore di successo e autorealizzazione professionale.

In riferimento alla professione di dirigente scolastico, è importante sottolineare come le contraddizioni lavorative e organizzative e le rigidità, insite nel sistema in cui egli è parte, siano causa di disagio.

In primo luogo, il carico di lavoro per il dirigente scolastico è eccessivo, la gestione amministrativo-contabile diventa complicata per coloro che hanno una formazione di tipo tecnico-umanistico, mentre risulta semplice per altre categorie professionali (commercialisti, ingegneri e matematici) che si ritrovano a ricoprire il ruolo di dirigente scolastico.

Capitolo quinto

La ricerca

5.1. Presentazione, ipotesi e obiettivi

Negli ultimi anni è stata rivolta sempre maggiore attenzione allo studio degli aspetti connessi al malessere lavorativo dei manager della pubblica amministrazione.

Il dibattito internazionale definisce lo stress come pressioni derivanti dalla mole di lavoro (Sutherland, Cooper, 1988), oppure come la capacità di risorse e adattamento della persona (Lazarus, 1966) e ancora l'influenza del social climate (Lewin, Lippit; White, 1939), come uno dei fattori scatenanti il malessere lavorativo.

Il tipo di impatto che gli eventi stressanti producono sull'organismo dipende dalle condizioni psicofisiche dello stesso e cioè dal funzionamento psicofisico dell'individuo. Lo stato di stress conduce ad una scarsa adeguatezza nella gestione degli eventi, sia nel senso di non riuscire a risolvere le difficoltà che si presentano, sia nella poca predisposizione ad attivare forme di prevenzione al fine di evitare l'insorgenza del fenomeno.

Molte ricerche dimostrano che lo stress cronico produce molteplici condizioni di malattia. Un elevato carico allostatico potrebbe derivare da un'iperattivazione cronica del sistema dello stress, contribuendo a generare una serie di conseguenze negative sulla salute a lungo termine, come il diabete, l'ipertensione, il cancro e i disturbi cardiovascolari (McEwen, 1998), alterazioni di questo equilibrio che possono determinare una disregolazione del sistema di risposta allo stress e aumentare la vulnerabilità ai disturbi ad esso legati (Kloet, 2005).

Diventa fondamentale la valutazione del rischio stress lavoro-correlato, stimandone anche la gravità e dell'incidenza degli effetti attesi ai vari livelli di esposizione (Simlii, 2004). Gli studi sullo stress lavoro-correlato si estendono in misura sempre maggiore, soprattutto per quanto riguarda l'attenzione sui manager della pubblica amministrazione e quindi anche del dirigente scolastico, soprattutto alla luce degli ultimi cambiamenti giurisprudenziali e di settore politico-formativo. La letteratura scientifica internazionale dimostra che il grado di consapevolezza dell'individuo

dinanzi al fenomeno stress, aiuta ad affrontare gli effetti mentali e fisiologici del fenomeno.

Il presente studio tenta di analizzare il fenomeno “stress lavoro-correlato dei dirigenti scolastici”, quali manager della pubblica amministrazione, mediante una revisione mirata della letteratura di settore, seguita da un approfondimento specifico di matrice quantitativa e da alcune riflessioni finalizzate alla relazione tra la gestione amministrativo-contabile e l’organizzazione dei processi didattici.

All’interno dell’esperienza di dirigenza entrano in relazione diverse componenti che costituiscono il benessere lavorativo, che rappresenta la realizzazione del potenziale umano in vari ambiti: autonomia, accettazione di sé, controllo ambientale, scopo della vita e relazioni positive (Ryff & Singer, 1998).

Occorre, quindi, cercare di comprendere come i fattori individuali e di contesto si vadano ad intersecare con il benessere e/o malessere lavorativo, tenendo comunque conto dell’etica del ricercatore e del rigore scientifico, con l’obiettivo di aumentare le conoscenze, e non di dimostrare necessariamente l’ipotesi iniziale.

L’approccio scientifico è quello che non cerca di verificare l’ipotesi, ma di falsificarla se qualcosa non torna, con la formulazione di una nuova domanda, poiché nel corso della ricerca possono emergere, inaspettatamente, nuovi nessi fra variabili o inattese motivazioni di comportamento.

All’interno della scuola come organizzazione complessa entrano in relazione diverse componenti che costituiscono il benessere del Dirigente Scolastico sia dal punto di vista individuale sia dal punto di vista delle sue abilità collettive di management e di leadership.

Si effettua un’analisi multidimensionale del fenomeno prendendo in considerazione diverse variabili, interne ed esterne ai soggetti partecipanti alla ricerca, che talvolta possono compromettere la salute psicofisica del dirigente scolastico. Tali variabili sono raccolte nello schema sottostante in quanto aspetti di una analisi multidimensionale complessa che va effettuata da diversi punti di vista, così come riportata nel riquadro sottostante.

Fig. 8 **Analisi multidimensionale, le variabili**



Vi è una riflessione sulle caratteristiche del Dirigente Scolastico nel tentativo di comprendere il legame tra leadership e stress lavoro-correlato, per studiare anche la dimensione psicosociale del fenomeno.

È stata approfondita la letteratura di riferimento, sono state raccolte informazioni utili a individuare le variabili di contesto significative e rilevanti, da cui dipendono molti aspetti in termini di benessere/malessere lavorativo.

Notevole importanza è data al paradigma teorico entro il quale si colloca il lavoro-studio e i processi di analisi dei dati operate sul campione, al fine di comprendere se lo stress dei Dirigenti Scolastici dipenda più dalla gestione amministrativo-contabile o dall'organizzazione dei processi didattici, per tentare di dare risposte alla domanda di ricerca e per scoprire piste nuove, ponendosi nuove domande.

Partendo dal frame teorico sopra descritto, l'analisi si è incentrata sulle costruzioni di senso e significato con le quali i Dirigenti Scolastici rappresentano la propria condizione di manager e di leader, dal punto di vista del benessere o malessere lavorativo, per arrivare alle forme più estreme di stress lavoro-correlato.

Le ipotesi di partenza sono che lo stress lavoro correlato può essere determinato da vari fattori, fra cui la gestione amministrativo-contabile e l'organizzazione dei processi didattici, in misura qualitativa e quantitativamente differente.

Le finalità della ricerca trascendono la individuazione e la descrizione della fenomenologia psicopatologica sotto l'aspetto quantitativo e qualitativo, per

collocarsi nel campo del benessere organizzativo che, tra i suoi obiettivi, annovera la prevenzione del malessere e del disagio lavorativo.

Nella prospettiva del benessere lavorativo, la ricerca ha indagato le reali situazioni lavorative dei dirigenti scolastici anche al fine di individuare gli ostacoli di natura tecnico-organizzativa che possono promuovere forme di stress lavoro-correlato.

Lo studio ha avuto, inizialmente, l'intento di esplorare gli aspetti essenziali che caratterizzano la vita professionale e le aspettative del Dirigente Scolastico in tema di malessere lavorativo, ed in particolare se e in quale misura la gestione amministrativo-contabile provoca condizioni di malessere, tenendo conto anche di come esso influisce sulla motivazione alla dirigenza sulle dinamiche relazionali e sui comportamenti che il Dirigente Scolastico mette in atto nella sua pratica professionale e sul suo personale progetto di vita.

In coerenza con il quadro teorico di riferimento, la ricerca ha complessivamente posto i seguenti obiettivi:

- esplorare la percezione dei dirigenti scolastici in merito alla prassi organizzativa e gestionale;
- individuare i punti di forza e le eventuali criticità dei processi organizzativi e gestionali;
- verificare se il malessere psicofisico del DS dipende dal carico amministrativo-contabile o dall'organizzazione dei processi didattici.

In relazione agli obiettivi della ricerca è stato privilegiato un approccio misto (cfr cap 4), integrando e combinando tecniche, metodi, approcci, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa in un unico studio (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

All'inizio si sono effettuati focus group e interviste utili a favorire la narrazione di esperienze vissute (cfr cap 4), che sono state analizzate mediante l'analisi del contenuto qualitativo. È oggi condivisa tra i ricercatori l'idea che triangolando i risultati ottenuti con metodi quantitativi e qualitativi, sia possibile valutare la consistenza o la stabilità delle conclusioni di una ricerca, tenendo tuttavia presente

che la realtà educativa è delicata, complessa e difficile da cogliere; quindi chi si dedica a studiarla deve avere la chiara consapevolezza che nella conoscenza di qualunque fatto educativo reale rimane sempre un margine di incertezza.

L'intervista ha inteso indagare l'approccio individuale dei partecipanti nei confronti della dirigenza. La dinamica tra organizzazione e dirigenza ha promosso l'esplorazione di una nuova modalità di relazione con il management e la leadership, non propriamente assimilabile alle consuete pratiche di gestione e di governance. L'intervista ha portato l'attenzione su numerosi elementi di peculiarità propri della ricerca narrativa (cfr cap 4).

Le opinioni dei Dirigenti Scolastici, naturalmente, rappresentano solo uno dei tanti punti di vista e come tali non possono esprimere e spiegare tutta la complessità del sistema scolastico.

5.2. La descrizione della ricerca

L'indagine esplorativa, tenendo conto delle premesse fin qui presentate, ha avuto come principale obiettivo quello di verificare il tipo di percezione che i Dirigenti Scolastici hanno in tema di benessere lavorativo e valutare altresì se il malessere lavorativo dipende più dal carico amministrativo-contabile o dall'organizzazione dei processi didattici.

Il percorso di ricerca ha avuto l'obiettivo di valutare, dal punto di vista organizzativo, cosa effettivamente accade nelle scuole della provincia di Salerno della Regione Campania ed in particolar modo ai DS in termini di benessere e/o malessere organizzativo quando, attraverso compiti di direzione, gestione, organizzazione, coordinamento, danno piena attuazione all'autonomia scolastica.

L'indagine ha avuto una durata complessiva di tre anni (primo anno: studio teorico e ricerca fonti bibliografiche, il secondo anno: scelta del campione, il terzo anno: sperimentazione vera e propria).

Popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento risulta costituita da tutti i dirigenti della provincia di Salerno, in cui sono presenti 209 istituzioni scolastiche (direzione didattiche, istituti comprensivi, secondarie di prime e secondo grado).

Tab. 3 Ripartizione istituzioni scolastiche in provincia di Salerno

IC	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado	Convitti
96	13	63	2

Fonte: *archivio.pubblica.istruzione.it*

Il campione comprende tutti i dirigenti della provincia di Salerno, dei diversi ordini e gradi di scuola. Il questionario Imocova è stato inviato a tutti i dirigenti della provincia di Salerno, ma solo in 100 hanno risposto alla mail di invito ed alla compilazione del questionario. La scelta riflette obiettivi di tipo esplorativo della ricerca che intende enucleare la eventuale presenza del malessere lavorativo.

Metodologia e strumenti

L'impianto progettuale si è basato sull'approccio dei metodi misti, che combina la raccolta e l'analisi di un set di tipo quantitativo o qualitativo (cfr cap 4).

L'obiettivo dell'attività di ricerca è stato quello di descrivere lo strumento messo a punto per la misura del benessere organizzativo e fornire una esposizione dei risultati della ricerca mettendo a fuoco la percezione dei Dirigenti Scolastici del fenomeno stress e la differenza che vi è tra carico didattico e carico amministrativo-contabile. Si procede alla raccolta e all'analisi dei dati, integrando i risultati e ricavando inferenze. Le finalità dello studio sono state, altresì, la valutazione degli atteggiamenti dei Dirigenti Scolastici nei confronti dello stress del lavoro come legittimo problema di salute e sicurezza.

Lo strumento IMOCOVA

Lo strumento IMOCOVA ha permesso di misurare la natura e l'intensità delle opinioni e degli atteggiamenti. È caratterizzato da risposte precodificate e

predisposte, evitando il rischio di considerare tutte le altre possibili alternative di risposta, tenendo conto del fatto che le risposte non hanno lo stesso significato per tutti.

La scelta di costruire uno strumento ad hoc è dovuta principalmente alla necessità di identificare il problema del malessere lavorativo dei dirigenti scolastici, consentendo, altresì, la rilevazione delle percezioni in termini di benessere/malessere lavorativo, su cui intervenire per eliminare, ridurre o gestire la condizione di malessere lavorativo.

La preparazione del questionario è molto delicata, da essa dipende la qualità dei dati raccolti, oltre che la percentuale di questionari che ritornano al ricercatore interamente compilati (Emiliani & Zani, 1998).

Il questionario è una lista organizzata di domande che vengono poste per iscritto nelle stesse condizioni a un gruppo abitualmente ampio di soggetti, allo scopo di raccogliere informazioni, di conoscere opinioni, atteggiamenti, intenzioni e azioni compiute (Coggi & Ricchiardi, 2005).

La costruzione di un questionario ex novo va affrontata con cautela, la sua preparazione è un'attività onerosa che va prevista solo quando si è in reale assenza di fonti informative alternative o quando si considera che l'informazione aggiuntiva, l'approfondimento, l'originalità dei dati ricavabili, ne giustifichino realmente il suo ricorso (Tammaro, 2012). L'interrogativo di chi scrive in merito alla costruzione del questionario è stato quello di pensare: "cosa mi aspetto da questo strumento?" Si è poi proceduto con l'obiettivo di preparare uno strumento che rispondesse pienamente ai principi di comprensibilità richiesti, basato su una scala di rilevazione di tipo Likert (Heinemann, 2003). Le 20 affermazioni sono state quindi formulate rispettando i principi metodologici richiesti dalla ricerca qualitativa, dalla tecnica del questionario e della scala Likert (Thomas, Nelson, Silverman, 2005).

È stata effettuata una relazione e correlazione tra problema da rilevare e strumento da costruire, al fine di individuare temi validi da indagare che abbiano il loro corrispondente nell'epistemologia paradigmatica.

Prima di procedere alla costruzione definitiva si è identificato il problema e lo scopo che si vuole raggiungere, tradotto poi nella costruzione dei vari items, facendo

attenzione ad evitare domande tendenziose, che suggeriscono una risposta e domande doppie.

Infine, notevole importanza è stata data all'analisi ermeneutica del questionario, ponendo attenzione alla percezione che l'intervistato può avere dello strumento, evitando che l'intervistato potesse rispondere solo per assecondare e compiacere il ricercatore.

La prima versione del questionario (cfr allegato 1) è suddivisa in quattro sezioni:

- sezione informazioni, che comprende dati sociodemografici, fra cui sesso, fascia d'età, la permanenza nel ruolo di dirigente, eventuali funzioni vicariali svolte in precedenza, l'appartenenza al grado di scuola;
- sezione motivazioni, che comprende la scelta di diventare dirigente, la correlazione tra le aspettative iniziale ed il lavoro vero e proprio, la presenza di motivazioni intrinseche ed estrinseche sul luogo di lavoro;
- sezione comunicazioni, che comprende item relativi alla comunicazione istituzionale tra dirigente scolastico e stakeholders ed eventuali preoccupazioni che la comunicazione istituzionale può provocare al dirigente scolastico;
- sezione valutazione, che comprende il processo di valutazione, che caratterizza la vita lavorativa del Dirigente Scolastico eventuale correlazione tra valutazione e malessere psicofisico.

Per mantenere l'anonimato, il questionario non ha richiesto la compilazione dei dati anagrafici (nome e cognome); è stato inviato a tutte le scuole della provincia di Salerno in modalità online.

Lo strumento è stato un valido supporto di screening per la registrazione del carico di lavoro psicosociale che investe la vita lavorativa del Dirigente Scolastico. È contrassegnato da un insieme strutturato di items e relative categorie di risposta definite a priori dove all'intervistato viene richiesto di individuare tra le risposte presentate quella che più si avvicina alla propria posizione.

Tutte le sezioni, eccetto la sezione informazioni, prevedono, per ciascuno degli items, un formato di risposta costituito da una scala Likert dove i partecipanti devono indicare il grado di accordo o disaccordo con ciascuna d'una serie di affermazioni

riguardanti l'oggetto della misurazione, spuntando una sola affermazione che va da molto, abbastanza, poco, per niente.

La scala Likert si compone di una serie di affermazioni (o domande) sulle quali l'intervistato è chiamato ad esprimere una valutazione graduata.

	ITEM	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
1	Sono contento e motivato di essere sottoposto a valutazione...		x		
2	Quanto è facile comunicare sul luogo di lavoro...	x			
3	Quanto è fonte di benessere...		x		
4	Quanto preoccupa la gestione...				x

Tab. 4 Rivelazione per items con scala Likert

L'obiettivo è misurare un concetto complesso, come quello del benessere lavorativo attraverso indicatori semplici, in grado di rilevare la dimensione degli atteggiamenti individuali di fronte al fenomeno oggetto di studio. Nella sezione motivazioni sono presenti, ai punti 8 e 9, item a cui è possibile barrare anche più voci, specificandone le priorità con numero progressivo.

L'indagine quantitativa è stata realizzata secondo la prospettiva teorica della ricerca descrittiva che si propone di descrivere un fenomeno e di interpolarlo a partire dai dati che vengono rilevati (Lucisano & Salerni, 2002) non fermandosi alla semplice raccolta dei dati ma prevedendo una loro specifica elaborazione ed interpretazione, anche in considerazione delle relazioni fra le variabili oggetto di rilevazione.

Nella costruzione degli items, non è stata utilizzata una terminologia specialistica, manualistica o derivante da documenti specifici; i contenuti degli items sono il frutto di quanto emerso nella prima fase della ricerca (cfr cap 4). Ciò per evitare che i dirigenti rispondessero (per effetto suggestione) in maniera non spontanea ai quesiti

posti, ma basandosi sulle risposte implicite già contenute nei documenti. È stata intenzione dell'autrice esplicitare i problemi che caratterizzano la vita del dirigente scolastico.

Le domande contengono le abitudini linguistiche emerse durante i focus group e le interviste (cfr cap 4). Per la costruzione dello strumento è stata effettuata una scelta circa la definizione delle aree di contenuto da esplorare. Successivamente sono stati formulati i relativi items e raggruppati nella stessa area per tema, al fine di facilitare la concentrazione del rispondente su un unico argomento alla volta, per poi proseguire con lo step successivo.

Nella formulazione degli item è stata considerata l'idea che ogni domanda dovesse essere focalizzata su un singolo argomento, essere breve (poiché una domanda lunga è meno focalizzata di una più breve) e chiara, con un linguaggio comprensibile ad ogni intervistato.

Una volta redatto il testo definitivo del questionario, è stata effettuata la prova del dimezzamento: le domande del questionario sono state raggruppate a due a due; si sono ottenuti così due questionari paralleli. Le risposte sono state registrate separando quelle che riguardano la metà del questionario da quelle che riguardano l'altra metà. Alla fine si è riscontrato che tra i due questionari non sono emerse differenze significative, poiché esso ha fornito alla sottoscritta i dati che si cercavano in maniera congruente alla ricerca in corso. Ciò nonostante, si è ritenuto doveroso procedere, mediante un pretesting, alla somministrazione del questionario.

Al fine di testare e validare il questionario, si è quindi proceduto ad effettuare uno studio pilota con un gruppo di 25 persone rappresentate da dirigenti scolastici. Lo studio ha potuto contare su partecipanti fortemente motivati e interessati al tema della ricerca, che hanno rivelato una elevata disponibilità durante tutte le diverse varie fasi della ricerca. Il questionario non può essere considerato “definitivo fino a quando non è stato sottoposto a un ventaglio di persone che si spera rappresentino adeguatamente la varietà dei soggetti che costituiranno il campione”. Il collaudo dello strumento ha evidenziato che l'ordine di items del questionario, presentato secondo una sequenza stabilita di paradigmi, non influisce sulla scelta delle preferenze dei soggetti (Pitrone, 2009).

L'affidabilità è la fiducia che nutre il ricercatore nella sua definizione operativa, la capacità di rilevare l'informazione richiesta senza distorsioni; l'affidabilità è a priori, se tale fiducia si basa su informazioni disponibili prima di quella specifica raccolta dati; l'affidabilità è a posteriori, se fondata sulle informazioni acquisite durante quella specifica ricerca (Marradi, 1990). Ed è proprio in questa ottica che il pretesting trova le sue migliori applicazioni, poiché in grado di fornire gli strumenti adeguati per il raggiungimento di un dato di qualità, nei suoi diversi aspetti prima osservati (Mauceri 2003). La fase di pretesting sul gruppo di 25 dirigenti scolastici è stata utile per collaudare lo strumento.

Dai risultati della fase di collaudo è emerso che lo strumento doveva essere corretto; nello specifico erano da aggiungere ulteriori domande dettagliate sugli obiettivi della ricerca, le modalità di risposta confuse o inappropriate, ecc. In questa fase risulta utile incoraggiare gli intervistati a commentare le domande e le risposte, facendo così emergere eventuali criticità dello strumento.

Analisi dei dati

Le evidenze raccolte individuano indicatori positivi, ma anche criticità e differenze significative in tema di stress lavoro-correlato collegate alla differenza di genere.

Sezione informazioni

Su un campione di 100 Dirigenti Scolastici, il 38% è maschio, il 62% appartiene al sesso femminile. Emerge una prevalenza di donne, nel mondo della scuola, che svolgono il lavoro di dirigente.

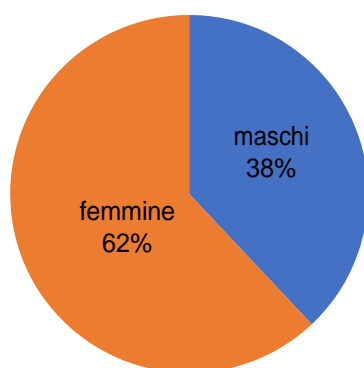


Fig. 9 Ripartizione per genere del campione oggetto di studio

Per quanto riguarda l'età anagrafica, il 23,5% dei partecipanti dichiara di avere un'età compresa tra i 45 e i 50 anni, il 47,1% afferma di avere un'età tra i 51 e i 60 anni, mentre il 29,4% afferma di avere oltre 60 anni.

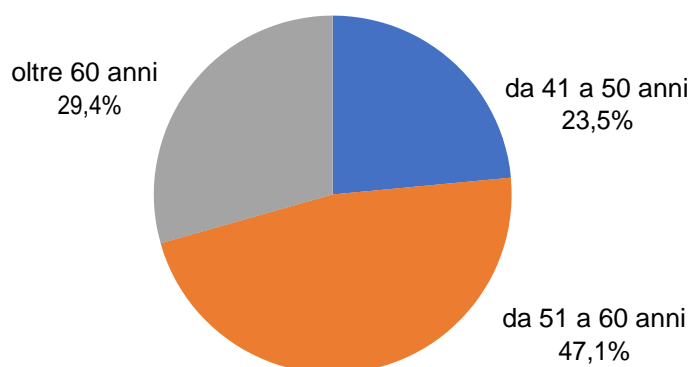


Fig. 10 Ripartizione per età anagrafica del campione oggetto di studio

Per quanto riguarda gli anni di servizio, il 52,9% dei partecipanti dichiara di svolgere questo lavoro da meno di 5 anni, il 29,4% dichiara di svolgere la professione di

dirigente da 6 a 10 anni, mentre il 5,9% afferma di svolgere questa attività dagli 11 ai 15 anni. Solo l'11,8% afferma di lavorare oltre i 15 anni. Dal punto di vista del profilo dirigenziale, sono presenti in provincia di Salerno dirigenti molto giovani (il 52,9 ha meno di 5 anni di dirigenza all'attivo).

meno di 5 anni	da 6 a 10	da 11 a 15	oltre i 15
52,9%	29,4%	5,9%	11,8%

Tab. 6 Ripartizione per anni di ruolo DS del campione oggetto di studio

È stato inoltre verificato il progresso svolgimento di funzioni vicariali: il 36,5% dei partecipanti dichiara di non aver mai svolto funzioni vicariali, il 28,2% afferma di aver svolto le funzioni di vicario per meno di 3 anni, il 24,7% sostiene di aver svolto le funzioni di vicario per un periodo che va dai 4 ai 7 anni. Solo il 10,6% dichiara di aver svolto il ruolo di vicario dagli 8 ai 12 anni.

no	meno di 3 anni	da 4 a 7	da 8 a 12
36,5%	28,2%	24,7%	10,6%

Tab. 7 Ripartizione per anni di svolgimento di funzioni vicariali

I dirigenti che hanno compilato il questionario sono suddivisi in quattro gradi di scuola. L'11,8% lavora nei circoli didattici, il 5,9 % lavora nella scuola secondaria di primo grado, il 52,9% lavora negli istituti comprensivi e il 29,4% lavora nella scuola secondaria di secondo grado (istituti tecnici, licei, istituti professionali).

CD	I grado	IC	II grado
11,8%	5,9%	52,9%	29,4%

Tab. 8 Istituzione scolastica presso cui svolgono il ruolo di DS

Per quanto concerne la motivazione che ha spinto gli attuali DS a diventarlo, il 56,3% ha dichiarato di averlo fatto per realizzarsi professionalmente. Il 26,4% ha manifestato il desiderio di migliorare la società attraverso la scuola e solo il 17,3% è diventato Dirigente per curare la formazione culturale e umana delle nuove generazioni.

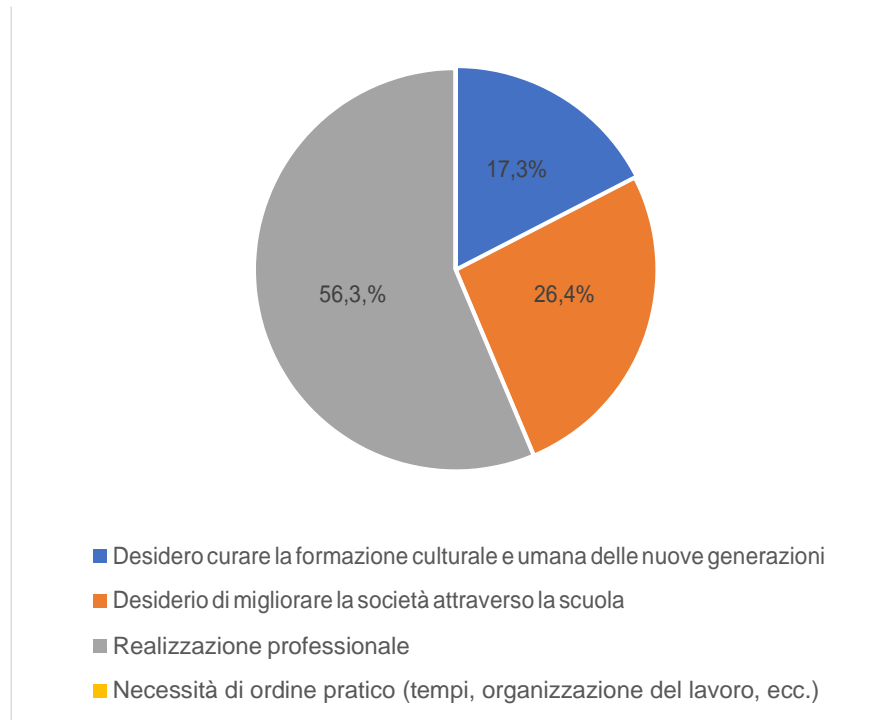


Fig. 11 Motivazioni scelta di diventare dirigente

Sondate le attese rispetto alle aspettative iniziali attraverso apposito quesito, il 32,4% ha risposto che si attendeva l'opportunità di partecipare a significativi processi di cambiamento, il 29,4% un lavoro appassionante sul piano scientifico e umano, il 23,5% un impegno etico e sociale intenso, il 14,7% un lavoro appagante e decorosamente retribuito.

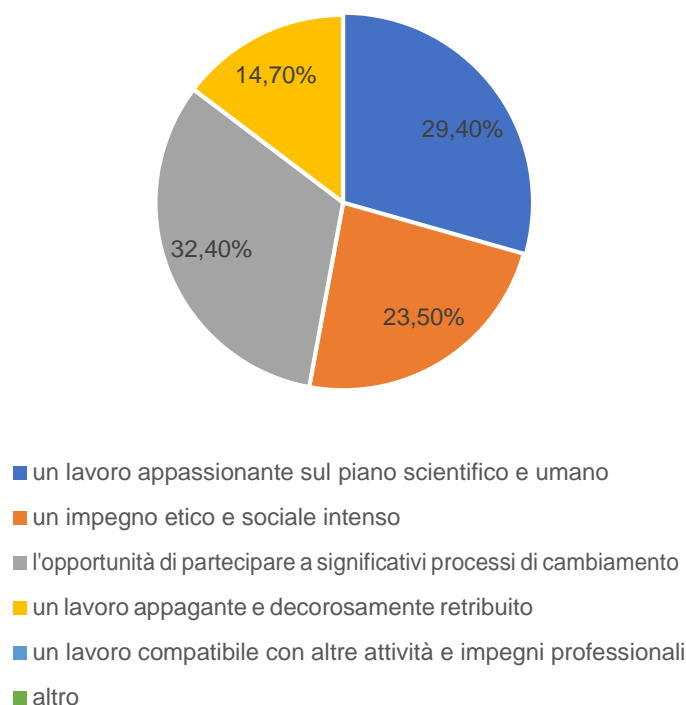


Fig. 12 **Attese rispetto alle aspettative iniziali**

Parlando dell'evoluzione della carriera dirigenziale, il 35,3% dei partecipanti dichiara di vedere un miglioramento, il 17,6% afferma che la professione di dirigente si è evoluta in peggio (non sappiamo in che termini), il 47,1% afferma che la dirigenza scolastica è rimasta immutata.

in meglio	in peggio	immutata
35,3%	17,6%	47,1%

Tab. 9 **“Come si è evoluta la Sua idea della professione dirigenziale dall’inizio della carriera ad oggi?”**

Alla domanda “Attualmente rifarebbe la stessa scelta?”, il 64,7% afferma di voler rifare la stessa scelta, mentre il 20,6% sostiene di non sapere se rifare la stessa scelta lavorativa, l’14,7% afferma che non sa se vuole fare la stessa scelta.

si	non saprei	no
64,7%	20,6%	14,7%

Tab. 10 “Attualmente rifarebbe la stessa scelta?”

“Quanto, a Suo parere, viene valorizzata la Sua professionalità?” Secondo la lettura dei dati, soltanto il 2,9% dei partecipanti afferma che la professione di dirigente è molto valorizzata, il 52,9% dichiara che la professione di dirigente è abbastanza valorizzata, il 44,2% sostiene che la professionalità dirigente è valorizzata poco.

molto	abbastanza	poco	per niente
2,9%	52,9%	44,2%	---

Tab. 11 Percezione valorizzazione della propria professionalità

Sono state rilevate difficoltà sul piano comunicativo rispetto a procedure, rapporti, gestione e coinvolgimento. Nello specifico, circa la metà degli intervistati (il 49,6%) ha dichiarato di avere maggiori difficoltà rispetto alle procedure amministrative, il 21,6% nel coinvolgimento del personale, il 18,6% ha difficoltà nell’organizzazione e gestione delle risorse, l’8,8% evidenzia difficoltà nei rapporti interistituzionali. Pervenuto anche l’1,4% che ha risposto altro.

Procedure amministrative	49,6%
Rapporti interistituzionali	8,8%
Organizzazione e gestione delle risorse	18,6%
Coinvolgimento del personale scolastico	21,6%
Altro	1,4%

Tab. 12 “Sul piano comunicativo, quali dei seguenti aspetti evidenziano maggiori difficoltà?”

L'impegno mentale, viste le mansioni specifiche dei DS, è palese. Gli intervistati, alla domanda "Il Suo lavoro la impegna mentalmente?" hanno risposto molto (l'88,2%) e abbastanza (11,8%).

molto	abbastanza	poco	per niente
88,2%	11,8%	---	---

Tab. 13 "Il suo lavoro la impegna mentalmente?"

Alla richiesta di fare un bilancio rispetto all'attività dirigenziale nella scuola, il 64,7% si ritiene abbastanza soddisfatto, l'8,8% soddisfatto, mentre il 26,5% si ritiene poco soddisfatto dell'attività svolta.

insoddisfatto	poco soddisfatto	abbastanza soddisfatto	soddisfatto
---	26,5%	64,7%	8,8%

Tab. 14 "Dovendo fare oggi un bilancio della Sua attività, si ritiene"

Indagando i motivi di insoddisfazione o di scarsa soddisfazione, emerge quanto i cambiamenti ne siano la causa: il 34,2% ha risposto che l'insoddisfazione è da attribuire alla delusione rispetto alle attese di cambiamento, il 32,4% alla difficoltà di adattarsi ai continui cambiamenti, il 12,5% alla perdita del senso di fare scuola, l'11,6% alla delusione rispetto alle proprie aspettative iniziali, il 9,3% alle difficoltà di comunicazione interistituzionale.

Delusione rispetto alle attese di cambiamento	34,2%
Delusione rispetto alle proprie aspettative iniziali	11,6%
Difficoltà di adattarsi ai continui cambiamenti	32,4%
Difficoltà di comunicazione con i colleghi	---
Difficoltà di comunicazione interistituzionale	9,3%
Scarso riconoscimento sociale	---
Perdita del senso di fare scuola	12,5%

Tab. 15 "A quali aspetti attribuisce i motivi di insoddisfazione o di scarsa soddisfazione?"

“Qual è la Sua sensazione nei confronti dell’attività che svolge?” A questa domanda, il 58,8% degli intervistati ha risposto di riuscire a esercitare un controllo soddisfacente, mentre il 41,2% afferma di non riuscire a controllarla quanto vorrebbe.

Riesco ad esercitare su di essa un controllo soddisfacente	58,8%
Non riesco a controllarla come vorrei	41,2%
Mi sento confuso/a	---
Altro	---

Tab. 16 “Qual è la Sua sensazione nei confronti dell’attività che svolge?”

I risultati ottenuti risultano commisurati agli sforza e all’energia profusi per il 26,5%, mentre per il 73,5% solo in parte.

si	solo in parte	no
26,5%	73,5%	---

Tab. 17 “Ritiene che i risultati da Lei ottenuti siano commisurati agli sforzi e all’energia da lei profusi?”

Si è poi voluto analizzare quanto la vita lavorativa incida su quella familiare. È emerso che ciò effettivamente accade: molto per il 64,7%, abbastanza per il 23,5%, poco per l’11,8%

Molto	abbastanza	poco	per niente
64,7%	23,5%	11,8%	---

Tab. 18 “Quanto ha inciso e incide il lavoro quotidiano nella Sua vita familiare?”

Nello specifico, tale influenza viene indicata, per la maggioranza, con la generazione di sensazioni non positive che tendono a dominare nella vita familiare. Leggendo i risultati alla domanda “Se ha risposto molto o abbastanza alla domanda precedente: le manifestazioni da Lei riscontrate si riferiscono a...”, si è riscontrato che tali manifestazioni si riferiscono a nervosismo nei rapporti familiari per il 46,6%,

riduzione della voglia di comunicare per il 20,1% e difficoltà di comunicazione per il 3,2%. Il 4,3% ha manifestato un aumento del distacco psicologico e il 5,1% ha voglia di evasione. Tra le sensazioni positivi, l'11,3% ha dichiarato di avere serenità ed equilibrio nei rapporti familiari e il 9,4% aumento della voglia di comunicare.

Nervosismo nei rapporti familiari	46,6%
Serenità ed equilibrio nei rapporti familiari	11,3%
Riduzione della voglia di comunicare	20,1%
Aumento della voglia di comunicare	9,4%
Aumento dell'aggressività/riduzione dell'aggressività	---
Volontà di partecipazione/riduzione del senso di isolamento	---
Voglia di evasione	5,1%
Aumento del distacco psicologico	4,3%
Difficoltà di comunicazione	3,2%
Facilità di comunicazione	---
Altro	---

Tab. 19 **Manifestazioni nella vita familiare**

Per indagare il senso di estraneità rispetto all'incarico ricevuto, è stata formulata la seguente domanda: "Le è mai capitato, durante il lavoro a scuola, di chiedersi "che ci faccio qui?" o comunque di provare un senso di estraneità?" a cui il 44,1% ha risposto mai, il 50% qualche volta e solo il 5,9% più volte.

più volte	qualche volta	mai
5,9%	50,0%	44,1%

Tab. 20 **Senso di estraneità percepito**

Parlando di sintomi legati a stress professionale, il 64,7 % (44 Dirigenti Scolastici) ha dichiarato di aver avvertito qualche volta tali sintomi, il 20,6% per periodi inferiori alle due settimane, il 14,7 % degli intervistati ha dichiarato di non averne mai avvertito.

qualche volta	periodi inferiori alle due settimane	mai
64,7%	20,6%	14,7%

Tab. 20 **Percezione sintomi legati a stress professionale**

È stato inoltre chiesto di indicare quali dei segni di disagio (tra quelli elencati) sono stati notati di recente. Il 44,1% degli intervistati ha dichiarato di non aver mai riscontrato alcuno dei sintomi in elenco.

Insofferenza verso il Personale	8,8%
Insofferenza verso il lavoro	---
Senso di monotonia del lavoro	5,9%
Peggioramento della comunicazione nella sfera privata	24,7%
Controllo più frequente dell'orario	11,8%
Aumento della frequenza di raffreddori ed influenze	2,9%
Frequenti mal di testa e disturbi gastrointestinali	11,8%
Non ho mai riscontrato alcuno dei sintomi sopra elencati	34,1%
Altro	---

Tab. 21 **“Ha notato, nel lavoro, qualcuno dei segni di disagio sotto elencati nel suo comportamento recente?”**

Alcune considerazioni

Nel rapporto tra gli anni di servizio e l'idea della professione dirigenziale dall'inizio della carriera, emerge come l'anzianità di servizio faccia percepire l'evoluzione della professione in peggio .

Come si è evoluta la Sua idea della professione dirigenziale dall'inizio della carriera ad oggi?

	DS da meno di 5 Anni	Da 6 a 10 anni	Da 11 a 15 anni	Oltre 15 anni
In meglio	22,7%	22,8%		
In peggio				37,2%
immutata			17,3%	

Dalla lettura dei dati emerge una visione poco ottimista circa l'azione di leadership nell'organizzazione lavorativa. Solo il 26,5% afferma che i risultati raggiunti sono direttamente proporzionali agli sforzi compiuti. Il dato che ci fa riflettere è il 73,5% dei partecipanti che non si ritiene sufficientemente gratificato in termini di risultati ottenuti. Appare evidente che molte volte il lavoro dei dirigenti è sottostimato sia sotto il profilo organizzativo, sia sotto il profilo socioeconomico. Questo potrebbe essere un fattore "sentinella" da prendere in considerazione.

Ritiene che i risultati da Lei ottenuti siano commisurati agli sforzi e all'energia da Lei profusi?

	Si	Solo in parte
--	----	---------------

	26,5%	73,5%

Tab. 24 Sintesi dati statistici: rapporto tra risultati ed impegno professionale

Il 61,5% dei Dirigenti Scolastici, pari a 44 dirigenti, afferma di aver provato sintomi riconducibili allo stress lavoro-correlato, mentre il 20,6% (14 dirigenti) afferma di aver provato questi sintomi per periodi inferiori alle due settimane. Solo il 14,7% dichiara di non aver mai provato sintomi riconducibili allo stress lavorativo.

Ha mai avvertito, anche per brevi periodi (oltre le 2 settimane), sintomi legati a stress professionale?

Qualche volta	Periodi inferiori alle due settimane	Mai
64,7%	20,6%	14,7%

Tab. 25 Sintesi dati statistici: rapporto tra anni di servizio e malessere lavorativo

Per quanto riguarda il carico amministrativo-contabile, l'11% afferma di non sentirsi preoccupato per niente, il 19% afferma di sentirsi un poco preoccupato, il 17% afferma di sentirsi abbastanza preoccupato, mentre il 53% afferma di sentirsi molto preoccupato per quanto riguarda la gestione amministrativo-contabile.

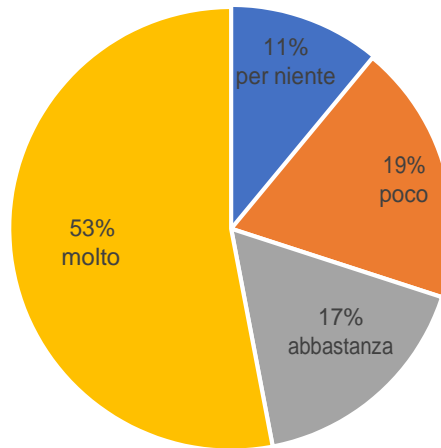


Fig. 13 “Quanto mi preoccupa la gestione amministrativo-contabile?”

Per quanto riguarda l'organizzazione dei processi didattici, si rileva che il 55% non si preoccupa affatto, il 16% si preoccupa poco, l'11% abbastanza, mentre solo il 18% si preoccupa molto.

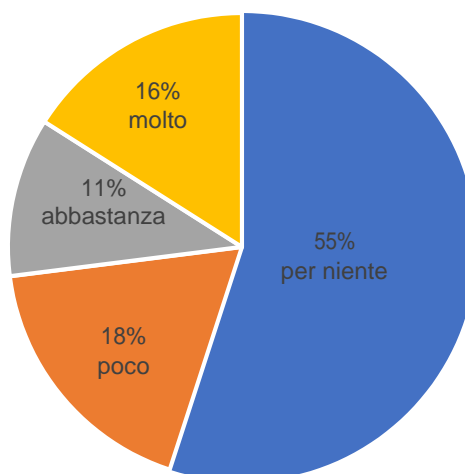


Fig. 14 “Quanto mi preoccupa organizzare i processi didattici?”

I risultati relativi al questionario carico didattico o carico amministrativo dimostrano che la maggior parte dei dirigenti che hanno partecipato alla ricerca si dichiarano molto più stressati per il carico amministrativo che per il carico didattico. I dirigenti maggiormente preoccupati per il carico amministrativo hanno una fascia d'età tra 41 e 60 anni e sono dirigenti da pochi anni.

da 30 a 40 anni	da 41 a 50	da 51 a 60	oltre 60
---	42,3%	37,5%	20,2%

Tab. 26 Fascia dirigenti maggiormente preoccupata per il carico amministrativo

Emerge poi che la tolleranza alla gestione amministrativo-contabile è diversa nei maschi e nelle femmine. I maschi si dichiarano molto più propensi ad affrontare tematiche di contabilità e di amministrazione finanziaria, mentre le femmine mostrano difficoltà molto forti in tema di carico amministrativo.

Il 61,8% delle donne si dichiara molto preoccupata per la gestione finanziaria e quindi per il carico amministrativo, solo il 38,2% di maschi si dichiara preoccupato per le tematiche connesse alla contabilità, all'esercizio finanziario e a tutto ciò che rientra nella gestione amministrativo-contabile. I fattori determinanti circa la tolleranza a tale gestione, quindi, sono da ricercare anche nella differenza di genere.

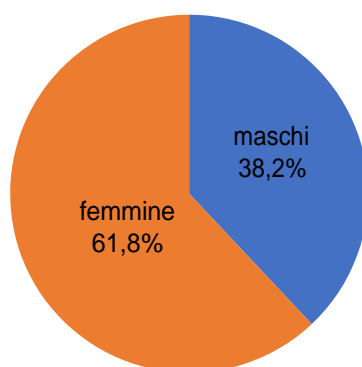


Fig. 15 Differenza tra dirigenti maschi e femmine maggiormente preoccupati per il carico amministrativo

I dati del questionario sono stati sottoposti ad un'analisi fattoriale esplorativa (analisi delle componenti principali con rotazione Varimax e normalizzazione di Kaiser) utilizzando il software di analisi statistica SPSS 19.0. L'analisi fattoriale è una tecnica di analisi multivariata che consente di controllare ed evidenziare la natura delle relazioni tra più variabili esplicite e i fattori latenti dipendenti da queste relazioni.

L'analisi dei dati ha consentito di individuare che tra i diversi fattori di rischio trasversali-organizzativi (stress lavoro-correlato) la gestione amministrativo-contabile è una variabile eziologica. Essa assume una sempre maggior rilevanza nell'ambito di contesti organizzativi come la scuola, caratterizzati da continue innovazioni di natura economico-finanziaria che richiedono strategie di coping ed empowerment cognitivo-emozionale utile a fronteggiare il fenomeno stress.

5.3. Considerazioni conclusive

Il malessere lavorativo è un problema noto tra i manager della pubblica amministrazione. La scuola come organizzazione complessa presenta una serie di fattori responsabili di rischi trasversali, fra cui lo stress lavoro-correlato.

Dallo studio si evince che sono numerose le situazioni che espongono i dirigenti scolastici ad un elevato rischio di malessere lavorativo. Ciò è dovuto alla peculiarità del lavoro amministrativo-contabile che coinvolge la vita dei dirigenti scolastici e che va affrontato tenendo conto del rapido modificarsi delle normative di settore, delle situazioni di “emergenza finanziaria”, delle condizioni ambientali (dovute alla mancanza di risorse umane), fattori che possono creare tensione e instabilità lavorativa fino ad arrivare a forme estreme di stress lavoro correlato.

Lo strumento IMOCOVA utilizzato nell’ambito della ricerca ha avuto l’obiettivo di misurare e valutare le situazioni stressanti correlate al lavoro, in ambiente scolastico. Il riconoscimento dei livelli di stress manifestati dai dirigenti scolastici permette di introdurre in un successivo lavoro esplorativo, quelle modifiche che possono essere utili ad una migliore gestione del carico lavorativo.

Dall’analisi dei dati si rileva un buon grado di soddisfazione lavorativa che incide in maniera significativa sull’organizzazione dei processi didattici; tuttavia lo studio dimostra che la maggior parte dei dirigenti di sesso femminile sembra non prediligere il lavoro amministrativo-contabile.

Lo studio dimostra l’importanza di considerare, all’interno dei processi di valutazione soggettiva dello stress lavoro-correlato, dimensioni di benessere e malessere legate alla tipologia di carico di lavoro. A partire dai risultati è possibile mettere a punto, in futuro, un piano di miglioramento che richiede capacità di aderenza alla realtà educativa ed un maggior contatto-confronto con chi opera sul campo (Notti, 2013), al fine di favorire la promozione della salute, che diventa presupposto necessario alla modifica di idee e comportamenti (Ferro & Tosco, 2011).

È utile e funzionale una maggiore attenzione alla dimensione valutativa del malessere dei dirigenti, al fine di promuovere azioni di miglioramento che costituiscano concretamente l'occasione per riflettere sulle "pratiche dirigenziali" adottate che possono creare disagio lavorativo.

Appendice

I VERSIONE DEL QUESTIONARIO, IMOCOVA

Il questionario

IMOCOVA

Il questionario IMOCOVA (informazioni, motivazioni, comunicazioni, valutazioni) è da compilare in formato anonimo. In base ai dati elaborati in tempo reale per via informatica sarà possibile rilevare la percezione che i Dirigenti scolastici hanno in tema di malessere e benessere organizzativo, al fine di individuare se il malessere organizzativo e individuale dipende più dal carico amministrativo-contabile o dall'organizzazione dei processi didattici.

INFORMAZIONI

1. Sesso: M F
2. Fascia d'età: da 30 a 40 anni da 41 a 50 anni da 51 a 60 anni Oltre 60 anni
3. Dirigente da: meno di 5 anni da 6 a 10 anni da 11 a 15 anni oltre 16 anni
4. In precedenza aveva svolto funzioni vicariali? Sì No
5. Se sì, per quanti anni? meno di 3 da 4 a 7 da 8 a 12 oltre 12
6. Dirigente dell'istituzione scolastica:
- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| Circolo didattico | <input type="checkbox"/> |
| Secondaria di I grado | <input type="checkbox"/> |
| Istituto Comprensivo | <input type="checkbox"/> |
| Secondaria di II grado | <input type="checkbox"/> |
| Formazione degli adulti | <input type="checkbox"/> |
| Altro: | <input type="checkbox"/> |

75a

MOTIVAZIONI

7. Sono contento e motivato di essere sottoposto a valutazione stress lavoro correlato?
- | | |
|------------|-----------------------|
| Molto | <input type="radio"/> |
| Abbastanza | <input type="radio"/> |
| Poco | <input type="radio"/> |
| Per niente | <input type="radio"/> |

8. La scelta di diventare dirigente è stata motivata da:

(barrare anche più voci, specificandone la priorità con un numero progressivo)

Desiderio di curare la formazione culturale e umana delle giovani generazioni	
Desiderio di migliorare la società attraverso la scuola	
Realizzazione professionale	
Necessità di ordine pratico (tempi, organizzazione del lavoro, ecc.)	
Altro (specificare):	

9. Parlando delle Sue aspettative iniziali, si attendeva:

(barrare anche più voci, specificandone la priorità con un numero progressivo)

Un lavoro appassionante sul piano scientifico ed umano	
Un impegno etico e sociale intenso	
L'opportunità di partecipare a significativi processi di cambiamento	
Un lavoro appagante e decorosamente retribuito	
Un lavoro compatibile con impegni e/o altre attività professionali	
Altro (specificare):	

10. Si sente motivato sul luogo di lavoro?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

COMUNICAZIONI

11. Quanto è faticoso comunicare per il dirigente scolastico?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

12. Quanto è fonte di benessere la comunicazione con il personale docente

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

13. Quanto è faticosa la comunicazione con il personale ATA

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

14. Quanto le preoccupa la gestione amministrativa contabile e le comunicazioni inerenti ad essa?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

15. Quanto le preoccupa l'organizzazione dei processi didattici e le comunicazioni inerenti ad essa?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

VALUTAZIONI

16. Quanto si sente valutato?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

17. Avverte uno stato di malessere individuale a seguito della valutazione a cui Lei è sottoposto?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

18. Nella sua scuola vi è la valutazione del benessere/ malessere organizzativo?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

19. Ritieni che i risultati da lei raggiunti siano commisurati agli sforzi da Lei compiuti?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

20. Quanto incide la valutazione del dirigente scolastico sul benessere individuale?

Molto	<input type="radio"/>
Abbastanza	<input type="radio"/>
Poco	<input type="radio"/>
Per niente	<input type="radio"/>

Gli items aggiunti alla prima versione del questionario da 21 a 31. Sono stati aggiunti 10 items.

21. Qual è la Sua sensazione nei confronti dell'attività che svolge?

(barrare una sola voce)

Riesco ad esercitare su di essa un controllo soddisfacente	
Non riesco a controllarla come vorrei	
Mi sento confuso/a	
Altro (<i>specificare</i>):	

22. Ritieni che i risultati da Lei ottenuti siano commisurati agli sforzi e all'energia da Lei profusi?

(barrare una sola voce)

Si, decisamente	
Solo in parte	
No, affatto	

24. Quanto ha inciso e incide il lavoro quotidiano sulla Sua vita familiare?

(barrare una sola voce)

Molto	
Abbastanza	
Poco	
Per niente	

25. Se ha risposto "Molto" o "Abbastanza" alla domanda precedente, le manifestazioni da Lei riscontrate si riferiscono a:

(barrare anche più voci specificandone la priorità con un numero progressivo)

Nervosismo nei rapporti familiari	
Serenità ed equilibrio nei rapporti familiari	
Riduzione della voglia di comunicare	
Aumento della voglia di comunicare	
Aumento dell'aggressività	
Riduzione dell'aggressività	
Voglia di evasione	
Volontà di partecipazione	
Aumento del distacco psicologico	
Riduzione del senso di isolamento	
Difficoltà di comunicazione	
Facilità di comunicazione	
Altro (<i>specificare</i>):	

26. Le è mai capitato, durante il lavoro a scuola, di chiedersi “*che ci faccio qui?*” o comunque di provare un senso di estraneità?

(barrare una sola voce)

Si, più volte	
Si, qualche volta	
No, mai	

29. Ha notato, nel lavoro, qualcuno dei segni di disagio sotto elencati nel Suo comportamento recente?

(barrare anche più voci specificandone la priorità con un numero progressivo)

Insofferenza verso il Personale	
Insofferenza verso il lavoro	
Senso di monotonia del lavoro	
Peggioramento della comunicazione nella sfera privata	
Controllo più frequente dell'orario	
Aumento della frequenza di raffreddori ed influenze	
Frequenti mal di testa e disturbi gastrointestinali	
Non ho mai riscontrato alcuno dei sintomi sopra elencati	
Altro (specificare):	

31. Ha mai avvertito, anche per brevi periodi (oltre le 2 settimane), sintomi legati a stress professionale?

(barrare una sola voce)

Si, qualche volta	
Si, ma per periodi inferiori alle 2 settimane	
No, mai	

Riferimenti normativi

Accordo europeo sullo stress sul lavoro, 2004

Carta Costituzionale, artt. 3, 32, 33, 34 e 41

CCNL 1995-1997

CCNL 1998-2001

CCNL 2002-2005

Direttiva della Funzione Pubblica, 2004

D.L. 44/2001

D.Lgs. 29/1993

D.Lgs. 5919/98

D.Lgs. 165/2001

D.Lgs. 195/2003

D.Lgs. 81/2008

D.Lgs. 150/2009

DPR 748/1972

DPR 275/1999

European Agency for Safety and Health at Work, 2002

European Foundation for the Improvement of Living and Working
Conditions, 2008

European Risk Observatory, Safety and Health at Work-EU-OSHA, 2009

Legge 59/1997

Legge 107/2015

Sentenza C 49/2000 Corte di Giustizia Europea

Riferimenti bibliografici

Aiello A., Deitinger P., Nardella C., Il modello “Valutazione dei Rischi Psicosociali” (VARP), metodologia e strumenti per una gestione sostenibile nelle micro e grandi aziende: dallo stress lavoro-correlato al mobbing, FrancoAngeli, Milano, 2012

Aiello A., Tesi A., Gestire lo stress da lavoro correlato” in La gestione integrata delle risorse umane nelle organizzazioni, Giannini M., Bellandi G., Pisa University Press Editors, Pisa, 2016.

Albano U., La gestione dello stress nellapratiche del Servizio Sociale, in “Rassegna di servizio sociale”, Vol. 53, Fascicolo 1, 2014

Amadei G., Mindfulness. Essere consapevoli, Il Mulino, Bologna, 2013.

Bear R. A., Smith, G.T., Hopkins J., Krietemeyer J., Toney, L., Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness, in “Assessment, SAGE Publications”, Vol.13, University of Kentucky, 2006

Bertaux D., a cura di Bichi R., Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica, FrancoAngeli, Milano, 2007.

Bichi R., L'intervista biografica. Una proposta metodologica, Vita e Pensiero, Pubblicazioni dell'Università Cattolica, Milano, 2002.

Black D.S., A Brief Definition of Mindfulness , in “Mindfulness Research Guide”, 2011

Blumer H., Interazionismo Simbolico, Il Mulino, Roma, 2008

Castaldi T., Deltinger P., Iavicoli S., Mirabile M., Natali E., Persechino B., Rondinone B., Ballottin A., D'Orsi F., Perbellini L., Valutazione e gestione del rischio da stress lavoro-correlato, Inail, 2011

Cesana G., Albini E., Bagnara S., Benedetti L., Bergamaschi A., Camerino D. et al, Valutazione, prevenzione e correzione degli effetti nocivi dello stress da lavoro. Documento di consenso, PI-ME, 2006

Cox T., Stress, Macmillan, Londra, 1978

Cox T., Griffiths AJ, The assessment of psychosocial hazards at work. Handbook of Work and Health Psychology, Chichester, Wiley & Son, 1995

De Castro A., Introduction to Giorgi's Existential Phenomenological Research Method, in "Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte", Vol.11, 2003

Deidda A., La sindrome del Burnout nei servizi alla persona, con particolare riguardo agli operatori della sanità, Pdf Fps Cagliari, 2005

Deitinger P., Nardella C., Bentivenga R., Ghelli M., Persechino B., Iavicoli S., D.Lgs. 81/2008: conferme e novità in tema di stress correlato al lavoro, G Ital Med Lav Erg, 2009

Dominici R., Valutazione e prevenzione dello stress lavoro-correlato. Modelli e strumenti operativi per intervenire sul disagio lavorativo, Franco Angeli, 2011

Goleman D., Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici, Rizzoli, Milano, 1999

Guido C., La prevenzione del burn out, in "Il vaso di Pandora, Dialoghi in psichiatria e scienze umane", Suppl. Vol. 3, 1995

Iavicoli S., ISPEL's commitment to manage and assess work-related stress, negli atti del convegno IX Conference of the European Academy of Occupational Health Psychology (EAOHP), Roma, 2010

Iavicoli S., Persechino B., Natali E., Gheli M., Cafiero V., Mirabile M., Esperienze europee in tema di rischi psicosociali. *G Ital Med Lav Erg*, 2009

ISPESL, La valutazione e la gestione dello stress lavoro-correlato. Approccio integrato secondo il modello Management Standard HSE contestualizzato alla luce del D.Lgs. 81/2008, ISPESL, Roma, 2010

Langer E.J., Mindfulness - la mente consapevole, Vivere pienamente attraverso una completa conoscenza di sé, Corbaccio, Milano, 2015

Lerma M., Metodo e tecniche del processo di aiuto, Astrolabio, Roma, 1992

Lucarelli C., Training autogeno, tecnica antistress, la procedura originale e la riduzione verbale, in "Not Ist Super Sanità", Vol. 24, n. 11, 2011

Magrin, M.E., Dalla resistenza alla resilienza: promuovere benessere nei luoghi di lavoro, in "Supplemento A. Psicologia" Vol. 30, Università degli studi di Milano-Bicocca, Milano, 2008

Mancino, F., Assistenti sociali e controllo: alcune riflessioni, in "Rassegna di Servizio Sociale", Rivista trimestrale dell'Ente Italiano di Servizio Sociale (F.I.S.S.) - Onlus, Roma, Anno 51, Vol. 4, ottobre- dicembre 2012

Melucci A., Verso una sociologia riflessiva: ricerca qualitativa e cultura, Il Mulino, Bologna, 1998

Navarini G., La spirale della riflessività. Modi di pensare, questioni di metodo e pratiche di ricerca, in “Convegno Ais Sezione Vita Quotidiana”, Milano, 2008

Network Nazionale per la Prevenzione del Disagio Psicosociale nei Luoghi di Lavoro. La valutazione dello stress lavoro-correlato: proposta metodologica, ISPESL, 2010

Notti A. M., Introduzione alla docimologia, Ediprint, Palermo 1995. ID., Programmazione e valutazione dei processi formativi, Anicia, Roma 1998.

ID., Ricerca docimologica e valutazione di processi e contesti educativi, in L. Galliani (a cura di), Qualità della formazione e ricerca pedagogica, Pensa MultiMedia, Lecce 1999.

ID., La valutazione nella scuola dell'autonomia, Edisud, Salerno 2000.

ID., Competenza e standard, in Coggi C., Notti A. M., Docimologia, Pensa Multimedia, Lecce 2002.

Notti A. M. (a cura di), Strumenti per la ricerca educativa, Edisud, Salerno 2008.

Notti A. M., Valutazione e contesto educativo, Pensa Editore, Lecce 2010.

Pellegrino, F., La sindrome del burn-out, Centro scientifico editore, Torino, 2009

PRIMA-EF Network, Guida al contesto europeo per la gestione del rischio psicosociale. Una risorsa per i datori di lavoro e i rappresentanti dei lavoratori, Edizione italiana a cura di Petyx M., Peryx C., Natali E. & Iavicoli S., WHO, 2008

Reason J., *Managing the risk of organizational accidents*, 1997

Reason J., *Human error: models and management*, BMJ, 2000

Rutelli P., Agus M., Caboni R., *Lavoro e identità psicosociali, Sicurezza, flessibilità e precarietà*, FrancoAngeli, Milano, 2007

Siegel D.J., *Mindfulness e cervello*, Edizione italiana a cura di Amadei G., Cortina Raffaello Editore, Milano, 2009

Simbula, S., Mazzetti, G., Guglielmi, D., *Work Family Conflict, burnout and work engagement among teachers: The moderating effect of job and personal resources*, in "Av. Psicol. Lationam", Vol. 29. n. 2, June-Dec. 2011, Università degli studi di Milano e Bologna

Sirigatti, S., Stefanile, C., Menoni, E., *Sindrome del burnout e caratteristiche di personalità*), in "Bollettino di psicologia applicata", Vol. 187-188, 1988

Sirigatti, S., Stefanile, C., Menoni, E., *Sindrome di burnout e caratteristiche di personalità*, in "Bollettino di psicologia applicata", 1988

Warner Burke W., *Il cambiamento organizzativo. Teoria pratica*, Franco Angeli, 2010