



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Formazione Pedagogico-Didattica degli insegnanti
Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche e della formazione
Università degli Studi di Palermo
Settore Scientifico Disciplinare M-PSI/07

DIRIGENTI SCOLASTICI E BUONA SCUOLA: UN'IPOTESI SUL *BURNOUT*

Imparare a imparare: sviluppo dell'*empowerment* individuale e grupppale
all'interno del gruppo di formazione

IL DOTTORE

Dott.ssa MARIA PINA DI FAZIO

IL COORDINATORE

Ch.ma Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA

IL TUTOR

Ch.mo Prof. GIOACCHINO LAVANCO

Indice generale

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO 1. BENESSERE INDIVIDUALE NEL CONTESTO LAVORATIVO: ASPETTI PSICOSOCIALI GENERALI	
1.1. Il costrutto psicologico del benessere individuale	8
1.2. Fattori psicosociali del benessere	10
1.3. Il contesto organizzativo	13
1.4. <i>Organizational health</i>: la qualità dell'organizzazione lavorativa	16
<i>1.4.1. La soddisfazione e l'insoddisfazione lavorativa</i>	20
1.5. La percezione della soddisfazione nel lavoratore	24
1.6. Stress lavoro-correlato	27
1.7. Le difese cognitive: strategie per fronteggiare gli <i>stressor</i>	28
1.8. <i>Organizational commitment</i> e salute nell'organizzazione	30
1.9. Il clima e la cultura organizzativa	31
1.10. Disagio individuale all'interno del contesto lavorativo	35
<i>1.10.1. Welfare e sicurezza lavorativa</i>	36
<i>1.10.2. La reazione individuale di fronte lo stress</i>	39
1.11. Effetti da stress lavoro-correlato e <i>burnout</i>	42
<i>1.11.1. Sindrome del burnout</i>	43
1.12. <i>Coping, self efficacy, resilience, empowerment</i>: meccanismi psicologici adattivi	46
CAPITOLO 2. LA 'BUONA SCUOLA' ITALIANA E I DIRIGENTI SCOLASTICI	
2.1. L'autonomia scolastica dagli anni '90 alla riforma del 2015. Un inquadramento storico, teorico e normativo	50

2.2. Criticità, sfide e prospettive della scuola nella società della globalizzazione	54
2.3. La ‘Buona Scuola’. Legge 107/2015	55
2.4. Autonomia del dirigente scolastico: da direttore didattico a leader educativo responsabile	56
2.4.1. <i>Competenze del dirigente scolastico</i>	58
2.5. Leadership e management educativi del dirigente scolastico	60
2.5.1. <i>Leadership e management: definizioni e connotati</i>	61
2.5.2. <i>Caratteristiche della leadership</i>	62
2.5.3. <i>La leadership situazionale</i>	63
2.5.4. <i>La leadership trasformazionale</i>	64
2.5.5. <i>Management: una definizione per la scuola</i>	65
2.6. Il dirigente scolastico nuovo leader educativo responsabile tra management e leadership	66
2.7. Management e leadership, la combinazione efficace per la buona scuola	68

CAPITOLO 3. RICERCA EMPIRICA: IPOTESI SUL *BURNOUT* DEI DIRIGENTI SCOLASTICI DELLA ‘BUONA SCUOLA’

3.1. Ipotesi di ricerca	71
3.2. Strumenti operativi per la ricerca	73
3.3. Campione rappresentativo dei dirigenti scolastici	74
3.4. Analisi dei dati	75
3.5. Conclusioni ‘a confronto’	78

CAPITOLO 4. STRATEGIE D’INTERVENTO PEDAGOGICO DIDATTICHE PER LA FORMAZIONE DEI DIRIGENTI

4.1. Pro-muovere il benessere per prevenire il <i>distress</i>	82
4.2. Organizzazioni <i>empowered</i>	83
4.3. L’AOM: un approccio strategico	86

4.4. La form-azione <i>empowering</i>	90
4.5. Gruppi di form-azione	91
4.5.1. <i>Il T-Group come metodo di form-azione</i>	92

CAPITOLO 5. VERSO UNA FORM-AZIONE CO-COSTRUITA

5.1. Corso formazione dirigenti	94
5.2. Obiettivi formativi dell'intervento	95
5.3. Gruppi di discussione: confronti e condivisioni	96
5.4. Variabili predittive rispondono al disagio psico-fisico	100
5.5. Osservazione diretta e partecipata	102
5.6. Nuovi confini	104
5.7. Riflessioni conclusive	106

APPENDICE

Protocollo completo	112
----------------------------	------------

RIFERIMENTI

a. Fonti bibliografiche	124
b. Fonti Web	135

INTRODUZIONE

La Legge 107 del 2015, la cosiddetta ‘Buona Scuola’, ha apportato profonde innovazioni e significative trasformazioni al contesto scolastico italiano, incrementando, potenzialmente, il rischio di sperimentare *distress*, malessere e insoddisfazione lavorativa da parte della principale figura professionale ivi operante, il dirigente scolastico. La Legge si prefigge di costruire una visione condivisa nella prospettiva di ‘scuola per la società’ e per raggiungere tali obiettivi, richiede al dirigente competenze tecniche, pedagogiche, capacità di leadership, strategie di management e *decision making*.

La rendicontazione sociale sta alla base di questi costrutti e il dirigente scolastico dovrà attenzionare maggiormente tali aspetti, poiché la scuola deve rispondere del proprio operato nell’ottica di un processo di autovalutazione e di miglioramento continuo.

Il contatto costante e prolungato con un’utenza che ha bisogno di essere sostenuta, le nuove competenze di management, mediazione, comunicazione e di relazione costituiscono uno dei fattori che espongono tale professione alla sindrome di *burnout*.

Alla luce di tali considerazioni la ricerca ha voluto porre l’attenzione sullo studio e la prevenzione di tale sindrome, indagando sulla relazione tra l’attuazione della Legge 107 e la figura del dirigente scolastico.

Si tratta di una gestione in termini di *reengineering*, ossia variazioni strutturali e strumentali. Se l’attuale normativa, infatti, da una parte amplifica il concetto di autonomia scolastica, già sviluppato nelle precedenti legislazioni (L.59/97 e nel DPR 275/99), dall’altra ridefinisce, in maniera significativa, i ‘confini’ professionali del dirigente scolastico, attraverso l’implementazione delle competenze di management, mediazione, comunicazione e *relationship* (Serio 2015): entro la comunità scolastica si afferma la figura del ‘leader educativo responsabile’, i cui nuovi ‘poteri’ decisionali riguardano l’assegnazione degli incarichi scolastici, l’incremento delle risorse economiche, il potenziamento dell’offerta formativa, l’introduzione dell’alternanza scuola-lavoro e la valutazione degli insegnanti.

La presente ricerca è stata, quindi, finalizzata ad indagare, a seguito dell’attuazione della Legge 107 del 2015, i cambiamenti nella vita professionale, la percezione di rischio *burnout* e la soddisfazione lavorativa dei dirigenti scolastici.

Per poter verificare le ipotesi di ricerca si è ritenuto opportuno raccogliere i dati attraverso l'utilizzo di una metodologia quantitativa per le variabili sociali rilevanti e di tipo qualitativa per le variabili che influenzano le caratteristiche del profilo del dirigente scolastico, difficilmente misurabili sul piano oggettivo. Bisogna sottolineare che la natura della ricerca è volta a comprendere e spiegare fenomeni sociali che non si prestano facilmente a rigorosi approcci di tipo quantitativo. Per tali motivi si è scelto di utilizzare i seguenti strumenti operativi:

per il *burnout*, è stato somministrato il *Maslach Burnout Inventory* (MBI), secondo l'adattamento italiano a cura di Sirigatti e Stefanile (1991), che permette di misurare le tre dimensioni della sindrome: l'esaurimento emotivo (EE), la depersonalizzazione (DP) e la realizzazione personale (PA);

per la soddisfazione lavorativa è stato utilizzato il *Minnesota Satisfaction Questionnaire* di Weiss, Davis, England e Lofquist (1967) attraverso la versione italiana a cura di Di Nuovo e Alba (1990), composta da 11 item, cui si risponde su scala Lickert a quattro punti (da 'sono totalmente d'accordo' a 'sono totalmente in disaccordo').

È stata costruita una scala ad hoc (BS) che ha permesso di esplorare l'area professionale e personale, le caratteristiche della comunità scolastica e territoriale.

La scheda socio anagrafica, infine, ha fornito informazioni su sesso, età, stato civile, residenza, numero di figli, titolo di studi, posizione lavorativa, il numero di anni in cui opera nell'insegnamento, la tipologia di scuola di provenienza da docente, il numero di anni di dirigenza, gli anni di dirigenza nell'attuale sede e il comune dell'attuale sede di lavoro.

La ricerca è stata realizzata al termine del primo anno di attuazione della Legge 107 del 2015; pertanto, è senza dubbio da tenere in considerazione la variabile tempo in relazione al rischio *burnout*, al fine di valutare il reale rischio di sviluppo e/o incremento della patologia.

Si è tenuto conto dell'analisi dei dati della precedente ricerca di Lavanco, Failla, Novara & Russo (2004) per confrontare i risultati ottenuti e valutare i possibili cambiamenti o confermare e ampliare la tesi precedentemente affermata nel 2004.

Gli argomenti trattati hanno provato ad affrontare le caratteristiche complesse che legano i dirigenti scolastici alla Legge 107/2015, a tratti contestata dai soggetti presi a campione.

Sono stati esposti i costrutti del benessere psicologico poiché si riferiscono anche a delle peculiarità fondanti della personalità dell'individuo. Il dirigente scolastico è *in primis*, colui che attraverso le norme, organizza la vita scolastica, propone e progetta

interventi per il miglioramento dell'offerta formativa e guida gli insegnanti perché realizzino in maniera più efficace il percorso di istruzione e formazione per gli studenti. I provvedimenti amministrativi recenti, hanno sollecitato il dirigente in un frenetico lavoro di conoscenza e applicazione di questi ultimi, con conseguenti ricadute sulle dimensioni psico-fisiche.

Il leader di una comunità è sottoposto a possibili errori sul piano relazionale e, tale concetto, per il dirigente scolastico, potrebbe significare un fallimento professionale.

La scelta contenutistica di affrontare i concetti di leadership e management è stata fatta in un'ottica sia concettuale che propositiva, poiché il nuovo ruolo e le funzioni richieste al dirigente scolastico, sono oggi, centrate sulle responsabilità legate alle competenze e alle funzioni direttive della nuova figura istituzionale che si afferma come 'leader educativo responsabile'.

In linea con gli obiettivi della ricerca, il progetto con i corsi di formazione indetti dal MIUR, ha permesso la raccolta di dati qualitativi al fine di valutare le dimensioni personali dei dirigenti.

I contributi per le strategie di intervento pedagogico-didattiche esplicano l'importanza di co-progettare gruppi di form-azione *empowered* per imparare ad imparare, sviluppando *empowerment* individuale e gruppale al fine di co-costruire cambiamento e trasform-azione condivisi.

La complessità dell'argomento lascia ampio spazio a nuove frontiere di sviluppo per la professione del dirigente, al contempo i confini labili delle competenze del leader educativo richiedono all'identità la capacità di destrutturarsi e ristrutturarsi per fronteggiare efficacemente le nuove direttive legislative. Le frontiere interne che delineano la 'solitudine del dirigente scolastico' sono il simbolo di una società alessitimica: il leader educativo, protetto dalla propria corazza, non si mostra nudo agli occhi altrui, non condividendo le proprie difficoltà, soprattutto quelle emotive, con le persone che lo circondano.

In un'ottica basata sui principi della psicologia di comunità e nello specifico della teoria della ricerca-azione, la strategia di intervento sperimentata sostiene la finalità precipua di supportare i dirigenti scolastici nella ricerca di risposte concrete ai diversi bisogni riguardanti sia le esigenze didattiche innovative sia riguardo i processi di apprendimento, sia riguardo la qualità e il funzionamento del servizio scolastico. Il progetto, in linea con la ricerca, si è posto come obiettivi fondamentali l'implementazione delle nuove competenze di management, mediazione,

comunicazione e *relationship* che configurano il dirigente scolastico come ‘leader educativo responsabile’ della comunità scolastica in cui opera.

Il gruppo di formazione ha esperito lo sviluppo dell’ascolto attivo, dell’ascolto efficace e dell’empatia, al fine di favorire l’interazione attraverso lo scambio esperienziale, l’implementazione delle attività metacognitive individuali e gruppal facilitando, in tal modo, l’incremento dell’*empowerment* personale e dell’intero gruppo di formazione, a sostegno, inoltre, dell’ampliamento delle risorse, delle conoscenze e delle competenze sia relazionali che formative.

In conclusione, la ricerca si può definire in fase di valutazione, poiché le dimensioni personali e le variabili esterne, in riferimento anche ai provvedimenti amministrativi, sono in continuo divenire, le trasformazioni non sono indolore, ma fanno i conti con le resistenze, alcune fondate su vere preoccupazioni, altre su ragioni strutturali o personali. L’indagine, dunque, lascia spazi di metariflessione aperti a successivi confronti, poiché il tempo incide sulle dimensioni personali indagate e sulla vulnerabilità emotiva, il fine della ricerca rimane quello di esplorare a fondo le variabili possibili per attivare interventi di prevenzione degli eventuali disagi e forme di malessere psico-fisico.

CAPITOLO 1

BENESSERE INDIVIDUALE NEL CONTESTO LAVORATIVO:

ASPETTI PSICOSOCIALI GENERALI

1.1. Il costrutto psicologico del benessere individuale

Il concetto di benessere, nel corso degli anni, ha subito numerose modifiche e ampliamenti che hanno condotto ad una più ampia e completa comprensione del termine. Una visione non più incentrata sull'idea di assenza di patologie, ma come uno stato complessivo di buona salute fisica, psichica e mentale.

Comunemente, il benessere è percepito come una condizione di armonia tra uomo e ambiente, risultato di un processo di adattamento a molteplici fattori che incidono sullo stile di vita. Quando si parla di benessere si deve guardare alla multidimensionalità del concetto che attira l'interesse di molti studiosi di diverse discipline, non solo psicosociali.

Il benessere è concepito come un'esperienza emozionale positiva e una soddisfazione nei confronti della propria vita (Diener, cit. in Avallone & Paplomatas 2005). Il benessere soggettivo è centrato sulla dimensione affettiva e la soddisfazione di vita: quindi, il punto di vista che nutrono le persone rispetto alle loro condizioni di vita e la loro esperienza interna di soddisfazione.

Pertanto, il benessere non è inteso esclusivamente come sinonimo di piacere, ma come la capacità umana di perseguire obiettivi significativi per il singolo e la società.

Nell'ottica della psicologia di comunità, si concepisce il benessere in termini di *empowerment*, facendo riferimento al processo mediante il quale l'individuo aumenta le possibilità di controllo attivo sulla sua esistenza, sviluppando abilità che permettano di fare una lettura critica della realtà sociale e stimolando l'elaborazione e l'assunzione di strategie opportune per il raggiungimento di obiettivi personali e sociali. Con questo termine si intende, dunque, un processo intrinseco nel soggetto, che si attribuisce alle potenzialità dell'individuo, al suo saper fare e poter fare, all'uso delle proprie risorse e delle capacità di acquisirne di nuove. L'*empowerment* è un costrutto multidimensionale, un processo di 'acquisizione di potere', inteso come capacità di intervenire attivamente sulla propria vita (Rappaport, 1996). L'*empowerment* consiste nel senso di padronanza e

controllo che il soggetto sperimenta e una variante oggettivo-ambientale che attiene alle risorse che si trovano nell'ambiente (Zani, Palmonari, 1996). Esso permette l'acquisizione di responsabilità, di capacità di scegliere, di cambiare ed esercitare un potere di cambiamento sulle situazioni; può essere utilizzato come concetto per definire l'insieme delle conoscenze, competenze e modi di essere, o ancora, come risultato di un raggiungimento di obiettivi personali e sociali.

Il processo si genera da uno stato di 'mancanza di potere' (*powerlessness*) per giungere a uno stato in cui il soggetto ha potere (*powerfull*). Si tratta di un'accezione del termine 'potere' che richiama all'emancipazione, alla crescita, e alla convivenza, e di un 'non-potere' riguardante l'insicurezza economica, la mancata esperienza, l'inaccessibilità delle informazioni, l'appartenenza a gruppi stereotipati, in altre parole, quello che Majer e Seligman (1976) chiamano *learned helpssness*. Con questo termine i due autori indicano l'incapacità di affrontare gli eventi come acquisizione derivante dall'apprendimento: in particolare, il soggetto esposto a continue e ripetute esperienze di insuccesso, apprende di non esercitare controllo personale sugli avvenimenti.

Da questa prospettiva l'*empowerment* esprime il concetto di sviluppo delle competenze personali, desiderio e volontà dell'individuo di intervenire sulla realtà e modificarla. È in questo processo che l'individuo sviluppa padronanza e controllo di sé, che secondo Zimmermann e Rappaport (1988) coincide con la *learned hopefullness*, vale a dire l'apprendimento della speranza di poter controllare gli eventi, indirizzandoli verso esiti migliori.

Il costrutto di *empowerment* è chiaramente legato alle dimensioni di *locus of control* (Rotter, 1966) e *self efficacy* (Bandura 1997). Il concetto di *locus of control* esprime la tendenza ad interpretare i risultati e gli effetti delle proprie azioni come determinati dai propri comportamenti, in questo caso si parla di *locus of control interno*, se dipendenti da forze esterne indipendenti dal soggetto, si fa riferimento ad un *locus of control esterno*. La modalità di percepire del soggetto fornisce informazioni sul senso di responsabilità che sente di aver avuto, sull'impegno o disimpegno personale che si assume nel mantenere o mutare la realtà. Il concetto di *self efficacy* esprime la capacità auto percepita nel gestire le scelte, la resilienza, le aspirazioni, lo stress e la realtà circostante. Con Brusciaglioni (1992), il concetto di *empowerment* si approfondisce, e viene inteso come ampliamento delle risorse attuali e attivabili e quindi, come un aumento del ventaglio delle possibilità di scelta per l'individuo. L'*empowerment* si riferisce, quindi, al riconoscimento, alla consapevolezza, all'ampliamento delle proprie

risorse e alla conoscenza del proprio mondo di appartenenza, per realizzare finalità personali e socio-politiche (Lavanco 2002).

Tale costrutto, dunque, racchiude in sé la consapevolezza dell'individuo di poter fare, di essere un soggetto 'in potenza', capace di sviluppare, produrre e intraprendere dei cambiamenti.

Spesso questo costrutto è stato utilizzato per intendere un processo di cambiamento (*Cornell Empowerment Group*, 1989), ed è a partire dal cambiamento che (Kieffer, cit. in Francescato, 2008) propone la definizione di *empowerment* come un processo di sviluppo in cui un soggetto *empowered* ha un forte senso di sé, in grado di condurre un'analisi critica dei sistemi sociali e politici, e che è capace di mettere in strategie di azione per raggiungere obiettivi chiari, capace dunque, di lavorare collettivamente e adoperarsi per scopi collettivi.

Alla luce di queste teorie, si evince che il soggetto *empowered* sia un individuo capace di positività, di fiducia nelle proprie capacità, di controllo sul significato delle proprie azioni, responsabile, con senso forte senso di autoefficacia, con un *locus of control interno e hopefulness* (capacità di sperare e fiducia in sé).

Diversamente un soggetto *disempowerment* si presenta psicologicamente debole, dipendente, passivo, rassegnato, pessimista, con scarsa fiducia nelle proprie capacità, con *locus of control esterno e learned helplessness*.

L'*empowerment* si inserisce nell'ambito della psicologia di comunità attraverso il concetto di *field theory* di Kurt Lewin (1951), che permette di leggere ogni evento come totalità delle forze che agiscono nel campo in un rapporto di interdipendenza a un dato momento. Le forze attengono tanto al mondo personale (spazio di vita) che all'ambiente fisico e sociale, che può o no rientrare nell'attività psichica del soggetto. Nel campo dinamico di forze, l'aspetto individuale e quello sociale interagiscono mediante la zona di frontiera. È proprio all'interno di questo spazio di vita che il soggetto *empowered* sperimenta le sue aspettative, emozioni, attiva le risorse personali e influenza il sistema sociale di cui fa parte.

1.2. Fattori psicosociali del benessere

L'incontro tra domanda e offerta di lavoro, l'approccio da parte dei dipendenti verso il contesto lavorativo e, ancora più in generale la realtà lavorativa, nel contesto italiano del nuovo millennio, stanno vivendo un profondo mutamento, al punto che, ci si chiede

se tale cambiamento sia più da imputare al lavoro inteso come attività richiesta e svolta da persone, oppure se ci si ritrovi in una nuova prospettiva in cui, concezioni, rappresentazioni e valore assegnato al lavoro dalla società e dalle persone, vengono riconsiderati.

Ciò che a livello generale si sta modificando, in alcuni casi è già mutato, ovvero la percezione dell'ambiente di lavoro, la motivazione, il benessere e la performance lavorativa.

Il risultato che si vuol ottenere all'interno dei contesti lavorativi, conseguentemente all'entrata in vigore della Legge 626 del 1994¹ e successivamente dell'attuale Testo unico sulla sicurezza del lavoro², è l'attenzione relativa agli infortuni sul lavoro e sul benessere lavorativo. Nello specifico il Decreto si riferisce alla salute del lavoratore come «stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non consistente solo in un'assenza di malattia o d'infermità».

La salute rappresenta l'elemento centrale della vita, condizione indispensabile del benessere individuale, come documentato dai lavori della Commissione WHO su *Macroeconomics and Health* (WHO 2001).

Nel film *Tempi Moderni*³ è stato perfettamente interpretato, già a metà degli anni Trenta, il tema della salute dei lavoratori; in questa pellicola si evidenzia, attraverso la parodia, la qualità della vita, in cui gesti ripetitivi, i ritmi disumani e spersonalizzanti della catena di montaggio minano la ragione del protagonista del film Charlot, nei panni di un operaio meccanico. Lo stesso accade oggi, nei tempi moderni del Terzo millennio, in cui la salute psico-fisica dell'individuo è minata dai ritmi lavorativi sempre più pressanti.

Con l'espressione 'qualità della vita lavorativa', ci si riferisce a una serie di costrutti che hanno a che fare con teorie, studi empirici e metodologie specifiche per affrontare l'esperienza della vita lavorativa della persona. L'attenzione viene posta, nello specifico, alla qualità della vita lavorativa, dal punto di vista del benessere psicosociale e fisico, secondo l'ottica della promozione del benessere e il mantenimento della salute all'interno delle organizzazioni lavorative.

Il soggetto lavorativo possiede una percezione del proprio ambiente di lavoro, della performance lavorativa e del proprio benessere; il lavoratore rappresenta l'anello essenziale del sistema organizzativo, in sua assenza l'azienda non può produrre né

¹ Decreto Legislativo 19 settembre 1994, n. 626.

² Testo Unico Sicurezza Lavoro, D. Lgs. 9 aprile 2008, n.81, Testo coordinato con il D. Lgs. 3 agosto 2009, n.106.

³ *Modern Times* (1936), regia di Charlie Chaplin, United States, 20th Century Fox.

svilupparsi. È proprio per questo motivo che l'azienda è in dovere di fornirgli opportuni strumenti al fine di migliorare le qualità della vita lavorativa, grazie ai quali, il lavoratore verrà indirizzato verso un adeguato recupero del significato di ciò che sta facendo e nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza del proprio ruolo all'interno del contesto aziendale.

Adattandosi alle normative vigenti e ai nuovi bisogni dei lavoratori, le organizzazioni lavorative, si propongono dei programmi di formazione indispensabili nel supporto e l'implementazione di strategie e *policies* aziendali, atte alla formazione del personale, per garantire competitività e flessibilità in un mondo lavorativo e culturale in continuo cambiamento. L'ottimizzazione nell'impiego delle risorse umane è fondamentale per ottenere vantaggi sia ai fini dell'organizzazione che dell'autorealizzazione dei dipendenti.

Le trasformazioni che mettono in atto le organizzazioni lavorative hanno come finalità il mutamento più profondo delle credenze condivise e dei valori di riferimento sui quali è costruito lo 'spazio psicosociale' entro cui operano le persone (Sarchielli, 2003).

Le suddette considerazioni sottolineano l'importanza dei processi socio-psicologici come, la percezione sociale, la motivazione, la socializzazione, l'identità sociale sotto l'aspetto più interno dell'organizzazione lavorativa, la quale si prefigge di mantenere un ambiente sano, ergonomico e allo stesso tempo proficuo. Secondo questa nuova visione, l'istituzione lavorativa dovrebbe garantire un ambiente di lavoro che riduca l'insoddisfazione personale, e la conseguente esperienza lavorativa negativa, determinata da fatica, sovraccarico mentale, dallo stress e dal malcontento, a favore del benessere di tutti i lavoratori, nonché soggetti 'potenzialmente *empowered*'.

A partire da questa prospettiva, l'organizzazione lavorativa, cambia l'approccio nei confronti dei propri dipendenti, trasformandosi in un'azienda che si propone sotto forma di organizzazione in grado di costituire una nuova forma di responsabilità etica e che, allo stesso tempo, rivede il profitto sotto l'aspetto di crescita e benessere collettivo, di valorizzazione delle esperienze soggettive, orientate a legami sociali più ampi.

Tale processo di cambiamento, nello specifico, intende revisionare le teorie, le metodologie e la gestione delle risorse umane, così come i processi di sviluppo delle carriere lavorative e delle figure di leadership. Agisce, inoltre, sulla cooperazione del gruppo di lavoro e sulle loro interazioni ed infine, modifica la struttura organizzativa e i processi di cambiamento.

1.3. Il contesto organizzativo

La cultura organizzativa, intesa come sistema di valori condivisi è strettamente collegata alla presenza dell'essere umano nell'organizzazione. Questa cultura è costituita da pensieri, idee e valori del soggetto *empowered* che agisce all'interno del sistema organizzativo per raggiungere obiettivi collettivi.

Gareth Morgan (1997), nella sua opera *Images: le metafore dell'organizzazione*, definisce le organizzazioni come delle «realità socialmente costituite che si trovano più nelle menti dei loro membri che nelle strutture».

In generale si può definire un'organizzazione (dal greco antico *ὄργανον* -organon- strumento), come un contesto pieno di cultura, costituito da individui in cui si presenta un set di interpretazioni comuni, affiancate alle interpretazioni soggettive e personali che spiegano quali siano gli obiettivi condivisi di un gruppo e qual è il modo giusto di agire al suo interno.

È dunque un processo attraverso cui le parti si differenziano e si coordinano fra loro, in modo tale da formare un tutto funzionale (Galimberti, 1999, p. 722).

Prima del ventesimo secolo, l'organizzazione lavorativa considerava l'individuo come elemento passivo e non partecipante alle attività dell'organizzazione. In sostanza, era il soggetto che doveva adattarsi al sistema tecnologico e organizzativo. Gli studi più affinati e le nuove ricerche su tale tema, portano alla luce lo sviluppo dell'idea di salute nel lavoro, partendo dal concetto di sicurezza per poi giungere, gradatamente, ad evidenziare diversi aspetti connessi, fino alla prevenzione.

Il legame tra organizzazione e salute è riconducibile all'introduzione, in Italia, del *Decreto n. 626 del 1994*, che ha assicurato il cambiamento di direzione sul piano del benessere individuale all'interno dell'organizzazione lavorativa.

Avallone e Paplomatas (2005), nello specifico, fanno riferimento, alle organizzazioni lavorative del sistema americano e a supporto delle loro ricerche sostengono che in base alle scelte e alle decisioni organizzative adottate, e a come il lavoro è organizzato, possono verificarsi le condizioni di pericolo o di rischio per il benessere fisico e psichico, dei lavoratori. I primi interventi orientati a migliorare la salute nei luoghi di lavoro risalgono agli anni Trenta-Quaranta, quando si cominciò a porre l'attenzione ai fattori connessi agli infortuni e alle malattie in ambito lavorativo, al fine di mettere a punto strumenti di assistenza più adeguati. In questo caso il campo di studi si limitava a considerare le condizioni di lavoro, in una causalità meccanicista e lineare, dall'ambiente di lavoro al lavoratore. Sono stati messi in atto alcuni interventi, aventi

come scopo quello di valutare le condizioni di lavoro che potevano realmente costituire un rischio di infortunio e cercare di correggerle. Con il passare del tempo è stato messo in evidenza l'importanza del fattore umano, l'attenzione si è spostata sui danni che potevano essere apportati al benessere dell'individuo nel lavoro, a causa del ritmo monotono e ripetitivo e per la dequalificazione che portava a non considerare realmente le potenzialità individuali. È negli anni Cinquanta e Sessanta, con gli studi sullo stress e sui fattori lavorativi che li determinano - i cosiddetti rischi psicosociali - che l'interesse si estende dalla conoscenza e cura dello stato di salute psicofisica dei lavoratori, allo studio dei meccanismi lavorativi che la influenzano. Si ha una visione più attiva della persona lavoratrice considerata in interazione con l'ambiente che la circonda.

A partire dagli anni Settanta vi fu un importante passaggio da una metodologia d'intervento incentrata sulla cura, ad una che si focalizzava sulla prevenzione dei rischi. Nacquero studi interessanti ed affinati per migliorare la qualità della sicurezza nei contesti lavorativi (*Health Protection*). In questo periodo, tutti gli attori del mondo del lavoro (sindacati, gruppi di lavoro, datori di lavoro...) iniziano ad interessarsi alla questione con maggior attenzione, poiché è matura la consapevolezza dell'influenza di fattori psicologici e sociali sulla salute e sullo sviluppo organizzativo. Gli anni Ottanta, infatti, vedono l'introduzione del concetto di *Wellness* e dell'*Occupational Health Promotion*. Il cambiamento fondamentale che si evidenzia in questo decennio riguarda lo spostamento dell'interesse dalla prevenzione degli infortuni e delle malattie, alla conservazione attiva della salute. Infatti, mentre in passato la salute era definita semplicemente come l'assenza di invalidità o di malattia, da adesso in poi è concepita in chiave decisamente più positiva. Si apre così, un campo d'intervento, atto a migliorare e conservare uno stato d'autentico benessere fisico e psicologico. Da questi cambiamenti emerge una visione diversa del lavoro, della persona e dell'organizzazione, analizzata in modo sistemico; si passa, infatti, alla valutazione di più elementi e, se in precedenza si consideravano le condizioni ambientali che potevano causare effetti nocivi alla salute, da adesso in poi si mira quasi esclusivamente a cambiare i comportamenti dei lavoratori che possono aumentare la probabilità o la gravità di malattie o di altre forme inabilitanti.

Terborg (cit. in. Avallone & Bonaretti, 2003), distingue *Health Protection*, che consiste nel proteggere quante più persone è possibile dalle minacce alla loro salute, e *Health Promotion*, che si basa nell'indurre le persone a fare scelte ragionate che migliorino la loro salute fisica e mentale.

Nel 2000 Pratt (cit. in. Avallone & Bonaretti, 2003), suggerisce la creazione di una cultura della salute all'interno dell'organizzazione, dove non si pone l'attenzione

semplicemente alla cultura della sicurezza, ma si considerano elementi essenziali una buona comunicazione, un significativo *empowerment* e un bilanciamento adeguato tra vita lavorativa e vita privata. L'*empowerment*⁴, dal punto di vista di chi lo esperisce, esprime il 'sentire di poter fare' o 'sentire di essere in grado di intervenire sulla propria vita'.

L'importanza della salute nelle organizzazioni è un argomento che è stato sottolineato da Rosen (1986), nel cui lavoro spiccano i temi della cultura organizzativa e del clima organizzativo. Nel 1990 Raymond, Wood e Patrick (cit. in Gargani, 2005), introducono il termine *Occupational Health Psychology (OHP)*, per indicare la psicologia applicata ai *setting* organizzativi, per il miglioramento della qualità della vita lavorativa, la promozione della salute nei luoghi di lavoro e la sicurezza dei lavoratori. Si tratta, dunque, di una riflessione più alta di sicurezza, inglobata in un concetto più ampio di salute e qualità di vita all'interno dell'organizzazione.

Una recente rassegna pubblicata dall'Health & Safety Executive (Parkes, Sparkest 1998), indica due tipologie d'intervento ritenute praticabili nell'organizzazione, al fine di migliorare il benessere dell'individuo nell'ambiente lavorativo: quello socio-tecnico, centrato prevalentemente su cambiamenti di aspetti oggettivi e strutturali dell'ambiente di lavoro (per esempio orario lavorativo, livelli gerarchici); e l'intervento psicosociale, che ha come scopo quello di produrre cambiamenti della percezione che i lavoratori hanno del proprio contesto di lavoro. Attraverso strategie quali: l'aumento della partecipazione, la riduzione dell'ambiguità e del conflitto di ruolo, il supporto sociale e il miglioramento della comunicazione, si cerca di rendere migliore la percezione individuale del benessere sul luogo di lavoro. Secondo D'Amato e Majer (2005), il management deve tenere in considerazione tre fondamentali risultati organizzativi (affettività/soddisfazione, benessere/*burnout*, qualità del servizio/prestazione) in relazione al clima organizzativo. È importante conoscere il modo in cui le persone percepiscono la situazione organizzativa per capire come e se è possibile, prevenire le potenziali fonti di stress.

⁴ L'*empowerment* è strettamente collegato alla psicologia di comunità, considerato come la consapevolezza, il riconoscimento, l'ampliamento delle proprie risorse, per cui l'individuo amplia la conoscenza del proprio mondo di appartenenza, realizzare finalità personali e socio-politiche (Lavanco 2002).

1.4. *Organizational health*: la qualità dell'organizzazione lavorativa

I cambiamenti avvenuti all'interno delle organizzazioni lavorative, derivanti dall'aumento delle dimensioni, dalla complessità delle organizzazioni e dall'evoluzione dei mercati, hanno prodotto una serie di trasformazioni, e adeguamenti a livello organizzativo. Nella prospettiva di valorizzazione dell'aspetto umano e sociale dell'organizzazione, si pone l'accento sulle caratteristiche sociali e sul significato attribuito all'esperienza lavorativa.

Peter Drucker (1987) definisce la società contemporanea 'società di organizzazioni':

«Un secolo fa la maggior parte delle attività, incluse le attività economiche che chiamiamo affari, erano svolte principalmente in imprese di lavoro familiare o diretto da una famiglia. [...] Al nostro tempo esse si sono generalmente organizzate in istituzioni: imprese di affari, agenzie governative, università, ospedali. [...] E tutte devono essere dirette da 'managers'. Il '*management*' è quindi la funzione specifica dell'odierna società di 'organizzazioni'. [...] È solamente in questo secolo, e largamente negli ultimi cinquant'anni che il management è emerso come funzione generale della società e come un genere distinto di lavoro, una disciplina. [...] Il management fa un'organizzazione di ciò che altrimenti sarebbe un'accozzaglia. Esso è un organo efficace, intrigante, vivificante ». (Drucker, cit in Fulcheri, Lo Iacono, Novara, 2008 pag. 111).

Jaques (cit. in Francescato, 2008) nella 'società di organizzazioni' distingue organizzazioni adeguate ai modi di sentire e agire e ai bisogni degli uomini, dalle istituzioni inadeguate, che si oppongono alla natura dell'uomo e che allontanano gli individui dalla società, assoggettandoli arbitrariamente e conducendoli al danneggiamento dei rapporti interpersonali e sociali.

Nel convegno del 1988 dell'International Committee on Occupational Mental Health, il presidente Bridger Harold ha sottolineato l'importanza di porre attenzione - dopo i temi della salute nel lavoro individuale (*occupational health*) - il concetto di 'salute organizzativa' (*organizational health*), ovvero «il modo in cui l'organizzazione funziona nel suo insieme, il suo significato per chi ci lavora, in che grado consente all'individuo e ai gruppi di esercitare la loro responsabilità per la propria salute». Si pone così, l'accento sulla salute psicosociale all'interno della vita dell'organizzazione. L'attenzione si sposta, dunque, dal singolo al sistema-organizzazione, inteso nella sua globalità.

Nell'ambito dell'organizzazione il contesto ha un ruolo fondamentale; questo concetto, difficile da circoscrivere, racchiude in sé molteplici variabili e di conseguenza risulta difficoltoso operationalizzarlo.

Il contesto è quello spazio fisico e sociale in cui si verificano tutte le forme di interazione tra individuo e ambiente. Griffin (2007) lo definisce come set di circostanze in cui si situano i fenomeni quali, eventi, processi, entità, ecc. Successivamente, Borgogni e collaboratori (Borgogni, Dello Russo, Petitta & Latham, 2009) definiscono il contesto come un set di elementi prototipici dell'organizzazione relativi alle componenti sociali (capo, colleghi) e alla loro interazione reciproca.

A partire da questa prospettiva Payne e Pugh (1976) esaminano il contesto attraverso l'identificazione delle componenti oggettive della struttura organizzativa, elementi chiave nel determinare i valori dell'organizzazione, gli atteggiamenti delle persone, e le percezioni degli eventi organizzativi. Questo approccio mette in secondo piano l'aspetto individualistico, per sottolineare le variabili oggettive nell'interpretazione delle varie situazioni all'interno dell'organizzazione. Autori come Haberstroh nel 1965, Lawrence & Lorsch, nel 1967, e successivamente Morgan (2004), descrivono l'evoluzione della struttura e il funzionamento delle organizzazioni secondo la teoria meccanicistica, organicistica e dei sistemi.

La teoria dei sistemi, spiega gli elementi che compongono un'organizzazione come interdipendenti tra loro, secondo una relazione di influenza reciproca all'interno di un ambiente nel quale gli individui intrattengono relazioni bidirezionali. Von Bertalanffy (2004), considerato il pioniere della teoria generale dei sistemi, asserisce che ogni entità è riconducibile al concetto di sistema aperto, il quale prende vita solo se, tali sistemi, hanno rapporti di immissione (*input*) ed emissione (*output*) con l'ambiente circostante. Questa interazione dei sistemi aperti con l'ambiente esterno genera delle forze in grado di raggiungere e mantenere un assetto stabile, nonostante le continue trasformazioni causate dai flussi di materiali da e verso l'esterno. Tale apertura sistematica comporta la difficoltà di applicare leggi fisiche per comprenderne la natura; pertanto, sarà necessario considerare le relazioni tra gli elementi fondamentali e le conseguenze che le stesse relazioni comportano sul funzionamento del sistema totale. Secondo Johnson, Kast e Rosenzweig (cit. in Gabassi, 2007), il sistema è un tutto organizzato, in cui diverse parti o cose si combinano tra loro formando un tutto unitario. Rice (1963), amplia le tesi precedenti con la teoria secondo la quale, la capacità di dare origine a forze interne al sistema, è la diretta conseguenza delle interazioni dei sistemi aperti con l'ambiente esterno, interazioni che generando scambi continui danno vita a modificazioni dei flussi

di materiali che si muovono da e verso l'esterno. Le relazioni e gli scambi che avvengono all'interno del sistema generano il funzionamento del sistema stesso. Secondo la prospettiva sistemica, l'organizzazione è un complesso unitario costituito da diversi organi (sottosistemi) interagenti tra loro. Questa interdipendenza costituisce la caratteristica peculiare dei sistemi aperti come l'organizzazione, in cui gli scambi tra ambiente e sistema e sottosistemi consentono lo sviluppo e la sopravvivenza dell'organizzazione stessa, permettendo di mutare e creare mutamenti, nonché di adeguarsi alle trasformazioni esterne. Il tema del rapporto individuo - ambiente è un argomento che diversi autori hanno affrontato alla luce degli aspetti economici, strutturali, ambientali e sociali.

Nell'ambito della psicologia di comunità, Murrell (cit. in Francescato, 2011), supporta la definizione di 'accordo psicosociale', secondo cui vi è un incontro tra le aspettative e le capacità dell'individuo, e tra le richieste e le risorse dell'ambiente che si rendono disponibili nei diversi livelli del sistema sociale. Murrell evidenzia la relazione circolare esistente tra i sistemi individuale ed ambientale; all'interno della quale, l'individuo non è più soggetto passivo, ma diventa attivo, in grado di influenzare l'ambiente circostante ed esserne a sua volta influenzato.

Watzlawick (1967), più avanti, sostiene che un sistema non è il semplice composto di elementi indipendenti, ma è un tutto inscindibile come se fosse una totalità. Per questo motivo, ogni volta che vi è un singolo cambiamento nel sistema, muta l'intera totalità, assumendo una nuova configurazione interna. L'evidente interdipendenza tra individuo e ambiente, sottolinea il rapporto di influenza reciproca dell'uno sull'altro, conducendo il soggetto a percepire ed interpretare l'ambiente secondo l'attribuzione di un significato soggettivo che va oltre il dato ambientale oggettivo.

A tal proposito Lewin (1951), elabora la formula $C=f(P/A)$, attraverso la quale, chiarisce come qualsiasi comportamento o altro cambiamento all'interno di un campo psicologico è funzione dell'interazione tra la persona e l'ambiente in quel dato momento. Il campo è il risultato di un sistema dinamico di forze dove ogni evento trova la sua spiegazione e la sua funzione nel concorrere alla dinamica del sistema stesso (Amerio, 1995).

Si sottolinea ancora una volta, come l'attenzione non sia più rivolta al singolo individuo, ma al sistema globale nel qui e ora.

Lewin continua la sua teoria specificando tre aree all'interno di questo sistema globale:

- lo spazio di vita (P) caratterizzato dal mondo psicologico dell'individuo (i suoi bisogni, aspettative e le motivazioni), e l'ambiente psicologico dello stesso, ossia quello che in un dato momento è presente all'attività psichica del soggetto;
- il mondo fisico e ambientale (A), che non influenzano direttamente il campo psicologico dell'individuo;
- la zona di frontiera (P/A) tra lo spazio di vita e l'ambiente esterno; ed è proprio in questo spazio che si ritrovano i processi percettivi, di azione e rappresentazione che permettono l'interscambio tra il mondo soggettivo e quello sociale e fisico.

La realtà, quindi, viene percepita soggettivamente dagli individui e l'ambiente circostante viene permeato di un significato personale.

L'individuo influenza l'ambiente e a sua volta ne viene influenzato, poiché porta con sé un personale bagaglio psicologico con vincoli e risorse, tale per cui tenderà a dare al sistema, uno specifico orientamento agli scambi.

È all'interno di questa teoria che Bronfenbrenner (1979), introduce il lavoro di ambiente ecologico che va oltre il qui e ora in cui il soggetto agisce.

L'autore, suddivide l'ambiente in diversi sottosistemi, strutture concentriche, incluse l'una nell'altra, in cui il livello di complessità è ogni volta più ampio; identifica nel microsistema l'insieme delle relazioni di cui un individuo ha esperienza immediata, per esempio in famiglia o in casa; prosegue con il mesosistema, costituito dalla connessione di due microsistemi, come il rapporto tra i pari e la famiglia; continua con l'esosistema, livello di rapporti più ampio in cui l'individuo non ha accesso diretto e non partecipa attivamente a determinate situazioni ambientali, nonostante esse influenzino il contesto attuale in cui vive l'individuo (qualità dei rapporti intrafamiliari); infine, il macrosistema, che attraverso i sistemi di credenze, norme, ideologie, condiziona i livelli meno complessi.

Bronfenbrenner con il suo contributo, sottolinea, ulteriormente, l'interdipendenza esistente tra individuo e ambiente, attraverso i fattori che l'autore descrive come personali ed ecologico-sociali, in un sistema unico di analisi. Il rapporto dinamico tra individuo e ambiente descritto da Lewin, costituisce la base per i temi fondamentali del rapporto tra qualitativo e quantitativo, teoria e pratica, ricerca e azione, imprescindibili per analizzare il contesto di un'organizzazione lavorativa.

I sistemi si dicono aperti quando l'organizzazione al loro interno è caratterizzata da un rapporto di interdipendenza tra, i vari sistemi, relativi sottosistemi e ambiente in cui essa opera. A questi si contrappongono i sistemi detti chiusi, i quali danno

all'organizzazione la connotazione di un'entità superiore rispetto alla semplice somma algebrica delle sue parti.

Il rapporto di interdipendenza tra ambiente e individuo consente all'organizzazione di mutare, di adeguarsi ai cambiamenti esterni, e allo stesso tempo di sopravvivere.

Rice (1963), individua in questo lavoro di scambio, l'obiettivo primario (*primary task*) dell'organizzazione stessa, in cui i sottosistemi che costituiscono il sistema, hanno lo scopo di contribuire alla realizzazione dell'obiettivo globale o *primary task* dell'organizzazione.

L'organizzazione, dunque, ha un fine specifico, contraddistinto dall'esistenza di un rapporto di scambio reciproco tra i sottosistemi che, a loro volta, hanno come scopo il benessere dell'organizzazione stessa. L'analisi sistemica evidenzia come l'organizzazione e l'individuo non sono elementi a sé stanti e chiusi, ma sono caratterizzati da rapporti di interrelazione e dipendenza con l'ambiente di cui fanno parte. Più volte, è stato sottolineato il rapporto di interdipendenza tra individuo e ambiente, organizzazione e ambiente, per sottolineare come questi sistemi oltre ad essere composti, a loro volta, da sottosistemi, siano caratterizzati da forze dinamiche, da legami e confini⁵, (difficili da definire) all'interno dei quali vi è un interscambio di processi di input (immissione) e output (emissione).

1.4.1. La soddisfazione e l'insoddisfazione lavorativa

Secondo Locke (1967) «la soddisfazione lavorativa è un sentimento di piacevolezza derivante dalla percezione che la propria attività è in grado di soddisfare valori personali importanti».

La soddisfazione e l'insoddisfazione lavorativa, sono in relazione con la percezione che la persona ha del proprio modo di rapportarsi ad una determinata struttura organizzativa. L'organizzazione, con la sua peculiare personalità, ha un ruolo molto importante nel far sì che le persone sentano l'ambiente lavorativo in maniera positiva e ne percepiscano il clima aziendale come rassicurante. Questa cornice, nei lavoratori, favorisce l'intensificarsi, di un senso d'appartenenza che può essere inteso come fattore

⁵ All'interno dei sistemi e dei sottosistemi non si possono delimitare dei confini rigidi, poiché tali confini dei sottosistemi sono come la membrana di una cellula che permette il passaggio di alcune informazioni lasciandone fuori altre, ed esporta le informazioni che ritiene utili per lo scambio con l'ambiente che la circonda.

di socializzazione, facilitante i processi di adattamento e benessere lavorativo (Favretto, Depolo, Sarchielli 1991).

Il senso di appartenenza che si sviluppa, comporta un aumento della qualità di vita lavorativa, nonché un miglioramento delle prestazioni di lavoro all'interno del contesto lavorativo, in cui l'individuo percepirà la libertà di poter esprimere il proprio potenziale.

Come scriveva Gaber « la libertà non è star sopra un albero non è anche avere un'opinione la libertà non è uno spazio libero, libertà è partecipazione».

« Vorrei essere libero ... come l'uomo più evoluto che si innalza con la propria intelligenza e che sfida la natura con la forza incontrastata della scienza con addosso l'entusiasmo di spaziare senza limiti nel cosmo e convinto che la forza del pensiero sia la sola libertà »⁶.

È come se Gaber, nel 1972, avesse anticipato il concetto di *empowerment*, secondo cui l'individuo è artefice del proprio potere, attore all'interno del teatro della società in cui può manifestare la sua libertà attraverso il senso di appartenenza. Ciò gli permette, altresì, di aumentare la qualità della vita nel sistema in cui agisce e nel caso specifico nel sottosistema dell'organizzazione lavorativa.

Con il termine 'salute organizzativa' si può identificare "l'insieme dei nuclei culturali, dei processi e delle pratiche organizzative che animano la convivenza nei contesti di lavoro promuovendo, mantenendo e migliorando il benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative".

Le ricerche di Avallone e Paplomatas (2005), hanno individuato degli indici di riferimento su cui basarsi per valutare il livello di salute organizzativa ed evincere la presenza del 'benessere' o del 'malessere' nelle organizzazioni lavorative.

Gli stessi autori, prendendo spunto dalla letteratura internazionale, definiscono lo stress lavorativo 'un insieme di reazioni emotive, cognitive, comportamentali e fisiologiche al sistema lavorativo, caratterizzato dal contesto organizzativo, dal contenuto del lavoro, e dall'ambiente dello stesso'. Alla luce di ciò lo stress è riconducibile sia agli *stressor* ambientali (contenuto del lavoro, organizzazione, ambiente), sia alla valutazione soggettiva degli *stressor* e le relative reazioni psicofisiche individuali. La percezione della qualità dell'organizzazione è, quindi, il risultato della combinazione tra il contesto organizzativo e la valutazione soggettiva del sistema organizzativo. Il concetto di benessere organizzativo si riferisce, pertanto, al modo in cui una persona vive la relazione con l'organizzazione in cui lavora. Tanto più

⁶ GABER, G. (1972), *La libertà*, Dialogo tra un impegnato e un non so, Curci S.R.L.

una persona sente di appartenere all'organizzazione, perché ne condivide i valori, le pratiche, i linguaggi, quanto più trova motivazione e significato nel suo lavoro.

In questa nuova prospettiva risulta essere condizione necessaria, ma non sufficiente, che le organizzazioni lavorative investano in innovazione tecnologica, in differenziazione dei prodotti/servizi ed in immagine, ma è altrettanto necessario, tenere conto delle differenti esigenze del dipendente e dell'evoluzione dei suoi bisogni. È per tali motivi che al fianco delle competenze tecniche, è fondamentale, sviluppare competenze legate alla dimensione emozionale, ovvero al modo in cui le persone vivono e rappresentano l'organizzazione e, soprattutto, occorre tenere conto dell'ambiente e del clima in cui i dipendenti si trovano a dover lavorare ogni giorno.

In generale la soddisfazione è "l'esito di un processo di giudizio riferito all'insieme degli aspetti della propria esistenza ed effettuato utilizzando i criteri personali" (Pavor e Diener 1993).

Gli studi condotti da Diener (cit. in Avallone e Paplomatas, 2005) hanno sottolineato quanto la percezione della soddisfazione fosse legata alla formulazione, da parte del soggetto, della risposta alla personale soddisfazione stessa, nello specifico si fa riferimento al grado in cui paragona la propria soddisfazione alle sue circostanze di vita, allo standard che si è imposto e che è raggiungibile: quanto più si avvicina a questo standard tanto più si ritiene soddisfatto.

Locke (1976), definisce la soddisfazione lavorativa "un sentimento di piacevolezza derivato dalla percezione che l'attività professionale svolta consente di soddisfare importanti valori personali connessi al lavoro".

Il concetto di soddisfazione lavorativa è spesso affrontato da diversi teorici, nello specifico vi è un approccio globale che la considera un sentimento legato al lavoro in modo più generale; un secondo approccio, invece, tiene conto dei diversi atteggiamenti collegati all'occupazione e a tutte le sue sfaccettature.

La soddisfazione lavorativa, secondo Cranny e colleghi (1992) viene definita come una risposta affettiva di un lavoratore nei confronti del proprio lavoro, deriva da un confronto positivo tra gli esiti e i benefici effettivamente prodotti dal lavoro e quelli che erano desiderati, voluti, attesi, ritenuti corretti ed equi.

Secondo Baron (cit. in Innocenti, 2013), tra le principali cause della soddisfazione vi sono: le condizioni lavorative, in cui rientrano il sistema di retribuzione, il coinvolgimento nei processi decisionali e la percezione della supervisione, ovvero la convinzione di avere dei superiori corretti e disponibili ad aiutare in caso di bisogno e non incompetenti; gli aspetti specifici del lavoro riguardano nello specifico il contesto

interessante, coinvolgente e non stressante; le caratteristiche personali, come per esempio le capacità di intrattenere relazioni sane con i colleghi; infine, le aspettative personali.

L'autore individua le conseguenze della scarsa soddisfazione nell'assenteismo, nel turnover volontario.

La relazione tra soddisfazione e performance lavorativa ha dato luogo a effetti diversi, perché per quanto una persona sia soddisfatta, essa potrebbe avere pochi margini di miglioramento a causa della tipologia del proprio lavoro che non consente di aumentare la produttività oltre un certo limite o a causa dei colleghi che, non lavorando con lo stesso ritmo, ne rallentano la performance; esiste anche la possibilità che fra i due costrutti in questione non vi sia un legame diretto, ma che intervengano altre variabili come il sistema retributivo: se le ricompense estrinseche (paga, promozioni) e intrinseche (sensazione di aver raggiunto un obiettivo) sono giudicate congrue rispetto alla propria prestazione, le persone si sentiranno incoraggiate a mantenere livelli elevati di performance e si sentiranno soddisfatte per i risultati raggiunti (anche se va precisato che questi due effetti non sono direttamente collegati fra loro).

Alcuni studi hanno cercato eventuali relazioni della soddisfazione con altri costrutti, fra cui i comportamenti di cittadinanza organizzativa, perché era ipotizzabile che un maggior livello della prima portasse i lavoratori a sentire maggiormente il desiderio di attuare comportamenti prosociali e tale ipotesi è stata confermata. Va sottolineato, quindi, che la relazione tra soddisfazione e performance varia a seconda di cosa viene inteso con il termine performance, perché se si fa riferimento alla normale produttività di un lavoratore la relazione risulta essere molto debole o assente, mentre se ci si riferisce ad altri aspetti della prestazione che un lavoratore mette in atto, come i comportamenti non prescritti dal ruolo ricoperto ma utili per i colleghi e l'organizzazione in generale, allora la relazione risulta significativa e positiva. I benefici della soddisfazione, secondo quanto proposto da Baron (1986) sembrano andare oltre quelli meramente economici, perché da alcuni studi è emerso che l'influenza della soddisfazione lavorativa sulla soddisfazione generale è più forte della relazione inversa, e che ad un elevato livello di soddisfazione lavorativa corrisponde anche in miglior stato di salute dei lavoratori.

Un altro studio che ha indagato la relazione tra la Soddisfazione lavorativa e altri aspetti della vita dei lavoratori, come il benessere, la felicità, la soddisfazione generale e l'assenza di emotività negativa è quello condotto da Bowling e colleghi (2010): i risultati ottenuti hanno dimostrato che la soddisfazione lavorativa è positivamente

correlata con il benessere soggettivo, e che l'intensità di tale relazione era maggiore considerando la soddisfazione come costrutto globale rispetto alle sue singole componenti.

Per quanto riguarda la direzione causale di tale relazione, infine, si è trovato un effetto più forte fra il benessere soggettivo e la soddisfazione, che risulta coerente con la spiegazione disposizionale, secondo la quale il benessere soggettivo consiste in una tendenza generale ad esperire particolari emozioni che può influenzare la soddisfazione per specifici aspetti della propria vita, fra cui il lavoro.

Lambert e colleghi (2001) hanno rilevato che in generale i lavoratori sono più soddisfatti se il lavoro permette loro di variare le diverse mansioni, invece di svolgere compiti troppo ripetitivi; un altro elemento importante è la positività dei rapporti coi colleghi, dato che il lavoro occupa gran parte del tempo delle persone; le ricompense di tipo economico, inoltre, giocano un ruolo fondamentale, soprattutto nel caso di stati capitalistici dove denaro e sicurezza sono obiettivi perseguiti dalla maggior parte delle persone; in ultimo, gli autori hanno notato che la soddisfazione lavorativa aumentava all'aumentare dell'età, e questo potrebbe essere spiegato col fatto che nel tempo le persone riescono a trovare un lavoro che le soddisfi, oppure col fatto che, avanzando con l'età, le persone tendono a non considerare solo il proprio lavoro, ma anche altre variabili come la famiglia e gli interessi extra lavorativi, nel valutare la propria soddisfazione.

Un effetto significativo, ma di segno opposto, è provocato dal conflitto di ruolo: numerosi studi hanno rilevato minori livelli di soddisfazione nei lavoratori che non percepivano chiarezza nei compiti da svolgere, oltre ad un aumento del livello di stress, frustrazione e ansia in relazione alla prestazione (Good e colleghi, 1988). Un effetto inatteso, e solo parzialmente confermato dalla letteratura, è la relazione negativa che è emersa fra l'anzianità di ruolo e la soddisfazione, poiché all'aumentare della prima si è riscontrato un decremento della seconda: una risposta a questa incongruenza potrebbe essere la diversità fra contesti lavorativi in cui l'anzianità di ruolo è altamente considerata e remunerata, e quelli in cui è vista come un onere e una responsabilità.

1.5. La percezione della soddisfazione nel lavoratore

L'esperienza lavorativa presenta connotazioni sia positive che negative per la persona e per l'organizzazione, fattori come insoddisfazione, soddisfazione, benessere

lavorativo, fatica, stress sono i risultati dell'interazione tra individuo e organizzazione in un determinato contesto, all'interno del quale il comportamento dell'individuo viene inevitabilmente influenzato. A questo proposito è importante fare una distinzione fondamentale tra soddisfazione e motivazione. Nello specifico, mentre la prima fa riferimento al modo in cui le persone sentono il proprio lavoro, e il loro grado di piacimento verso lo stesso; la motivazione riguarda l'impegno dell'individuo in determinate azioni inerenti al lavoro, all'investimento personale per il raggiungimento di obiettivi lavorativi comuni all'organizzazione. Allo stesso tempo, soddisfazione e motivazione sono correlate nel lavoro e nei risultati che generano i lavoratori, poiché, tendenzialmente lavoratori più soddisfatti sono allo stesso tempo più motivati, riescono ad aumentare le loro prestazioni o hanno performance migliori rispetto ad altri. Tuttavia, non sempre una buona motivazione è sinonimo di soddisfazione.

Quando ci si riferisce alla soddisfazione lavorativa, non si possono escludere le componenti affettive, emozionali, né gli elementi cognitivi e sociali insiti nel concetto, i quali permettono di sostenere quanto la soddisfazione lavorativa sia caratterizzata - come definiscono Lowenberg e Conrad (1998) - "da un set di atteggiamenti favorevoli che il lavoratore elabora nei confronti del lavoro".

Le variazioni dell'organizzazione, della qualità e del valore, insieme agli effetti che il lavoro ha sulle condizioni di vita dei lavoratori e sui diversi settori della società, hanno attratto l'interesse di sociologi ed economisti fin dalle primissime fasi della rivoluzione industriale. Risulta infatti, difficile ignorare la valenza del lavoro, soprattutto nella società industriale. Karl Marx, Durkeim e Weber, già più di cento anni fa, hanno analizzato il rapporto tra individuo, lavoro e società, quindi, l'attività lavorativa come fine in sé e come mezzo di sviluppo personale e sociale (Fulcheri, Lo Iacono, Novara, 2008). Marx, pone l'accento, da un lato, sugli effetti alienanti della separazione dei lavoratori dai mezzi di produzione e della divisione del lavoro all'interno della fabbrica; dall'altro sui rapporti tra divisione del lavoro nella società e sviluppo del macchinismo industriale. Nell'opera I manoscritti economico-filosofici del 1844, Marx esprime il suo pensiero sulla soddisfazione lavorativa dell'individuo: « il lavoro è esterno all'operaio, cioè non appartiene al suo essere, e quindi nel suo lavoro egli non si afferma ma si nega, si sente non soddisfatto, ma infelice, non sviluppa una libera energia fisica e spirituale, ma sfinisce il suo corpo e distrugge il suo spirito. Perciò l'operaio solo fuori del lavoro si sente presso di sé; e si sente fuori di sé nel lavoro. È a casa propria se non lavora; e se lavora non è a casa propria. Il suo lavoro quindi non è volontario, ma costretto, è un

lavoro forzato. Non è quindi il soddisfacimento di un bisogno ma soltanto il mezzo per soddisfare bisogni estranei» (Marx, tr. it. 2004, pp.74-75).

Durkeim, diversamente, sottolinea il ruolo della differenziazione del lavoro, in settori produttivi e professioni distinte nel rafforzamento della solidarietà sociale (Durkeim 1893).

Il concetto di Marx introduce il tema della soddisfazione lavorativa, concepita come la derivazione di percezione del lavoro che si svolge e gli stati psicologici; riferendosi in particolare, ai bisogni, valori, aspettative e credenze dell'individuo. La soddisfazione, secondo questa prospettiva, sembra derivare dal confronto tra ciò che l'individuo ha bisogno, quello che desidera, e quello che si aspetta di raggiungere.

Il tema della soddisfazione lavorativa è stato affrontato già negli anni Venti, con gli studi pionieristici di Elton Mayo sulla soddisfazione degli operai americani della Western Electric; secondo l'autore, i lavoratori soddisfatti sono anche i più motivati e quindi più disposti a fornire maggiori prestazioni quantitativamente e qualitativamente migliori. Il modello proposto da Schneider e Snyder (cit. in. Gabassi 2003), sulla soddisfazione lavorativa, fa riferimento ad una dimensione valutativo/affettiva della realtà lavorativa, considerata come la percezione di emozioni e sentimenti filtrate, attraverso il sistema individuale di valori e norme; si distingue dal clima organizzativo citato da Gabassi, riconducibile a percezioni organizzativo/descrittive, in quanto rappresentazione di eventi organizzativi privi di connotazione valutativo/affettiva.

L'esperienza lavorativa è intrisa di connotazioni positive e altre negative all'interno dell'organizzazione, le quali risultano essere gli esiti dell'interazione tra persona e organizzazione e sono intesi, inoltre, dei fattori che influenzano la condotta della persona stessa.

Si consideri che gli esiti in senso lato hanno valore positivo, sia per la persona che per l'organizzazione.

La soddisfazione lavorativa valorizza le componenti affettive ed emotive della relazione persona-lavoro, richiamando a sé vari aspetti come, il buon umore, l'entusiasmo e un vissuto generale di appagamento; di contro tali elementi emotivi si connettono alle condotte lavorative.

Numerosi approcci teorici, sostengono che la soddisfazione lavorativa derivi dalla mancanza di discrepanze tra le percezioni del lavoro svolto e alcuni stati psicologici (bisogni, valori, aspettative e credenze su ciò che si ritiene giusto e corretto). La soddisfazione, dunque, scaturisce, da un confronto tra i bisogni delle persone, ciò che

desiderano, e ciò che sono interessate ad ottenere o che si aspettano di ottenere dal lavoro.

Per quanto concerne gli approcci centrati sugli aspetti della personalità, è lecito affermare che, a parità di condizioni lavorative è possibile trovarsi di fronte a differenze individuali nella soddisfazione lavorativa, giustificate dal fatto che esse sono in qualche modo correlate a caratteristiche del *self*, e alla capacità di tollerare lo stress.

Le relazioni interpersonali e il clima psicosociale sono stati considerati come fonti di soddisfazione. Risultano essere di fondamentale importanza i rapporti con i subordinati o con gli utenti/clienti, il grado di autonomia nello svolgere una determinata attività - inteso come fattore alla base del modello motivazionale - ed ancora, la progettazione o riprogettazione del lavoro, al fine di migliorare il grado di varietà dei compiti e di utilizzo delle capacità del lavoratore, oltre che di creare condizioni di esercizio di autonomia.

Altri aspetti che costituiscono un valore positivo per la persona e per l'organizzazione, generando soddisfazione lavorativa, sono la sicurezza e la stabilità del posto di lavoro, e la qualità delle condizioni fisico-ambientali.

Dopo aver analizzato gli esiti positivi dell'esperienza lavorativa, si attenzionano quelli negativi, ovvero gli esiti che producono insoddisfazione, che presentano dei rischi per il benessere fisico e psichico, che causano cali di rendimento e disfunzioni per la vita personale ed organizzativa.

Evidenziando tra questi esiti, la fatica e i suoi effetti, bisogna, innanzitutto, distinguere la fatica organica (di tipo muscolare, dovuta al consumo delle riserve di energia), da quella mentale, intesa come insieme di vissuti spiacevoli, conseguenti al lavoro mentale prolungato. Per quanto concerne i suoi effetti, si possono citare oltre che un decremento delle capacità di lavoro e delle prestazioni lavorative, un'esperienza psicologica di disagio per l'attività.

1.6. Stress lavoro-correlato

Un evento o un ambiente è percepito 'stressante', in base alla relazione e all'interazione che si sviluppa, per cui individui diversi, che si trovano nel medesimo contesto, esprimeranno pareri discordanti su quanto possa essere stressante o meno un evento.

Il termine stress, molto usato, forse ampiamente abusato, nel linguaggio comune, è utilizzato per segnalare una forte sensibilità nei confronti delle qualità negative della vita quotidiana. A tal proposito, si definiscono *stressor*: le fonti di stress, risultato dello stimolo ambientale, come per esempio, le richieste e gli agenti ambientali; le risposte allo stress come conseguenza esperienziale e comportamentale, ed infine, l'interazione tra persona e ambiente, in cui vi è l'integrazione tra stimoli e risposte in uno stesso processo.

Le reazioni delle persone alle medesime circostanze variano da individuo a individuo, invero è noto che alcune persone riescono ad affrontare meglio le pressioni rispetto ad altre. A tal fine, è determinante, è la valutazione soggettiva della situazione che ciascun individuo è in grado di fare. Non è possibile, quindi, stabilire dalla sola situazione oggettiva, il grado di stress che essa può provocare.

È stato osservato, negli studi effettuati sin dai primi anni in cui si notò l'evoluzione del processo di industrializzazione, che il concetto di soddisfazione risulta essere influenzato da un ampio *range* di variabili, correlate tra loro. Tra di essi, i fattori individuali, centrati sugli aspetti della personalità; i fattori culturali, sociali, organizzativi e ambientali, focalizzati sugli aspetti del clima organizzativo; le interazioni individuo-ambiente, la situazione e il contesto lavorativo. In letteratura, tale tematica è stata affrontata attraverso teorie e studi empirici che abbracciano diverse discipline, dalla sociologia del lavoro, alla psicologia sociale e alla sociologia dei gruppi, passando per la sociologia industriale e dell'organizzazione.

Si assiste a un mutamento generale del mondo del lavoro e della cultura dell'impresa, generato dalle continue trasformazioni e innovazioni che lo investono, dall'espansione del rischio occupazionale, e dalla diversità di approcci utilizzati che stimolano una continua riflessione su queste tematiche.

1.7. Le difese cognitive: strategie per fronteggiare gli *stressor*

Il carico di lavoro mentale, rappresenta per l'individuo un ulteriore effetto negativo del lavoro, inteso come una situazione caratterizzata da molti impegni, con forti rischi di sovraccarico. Ciò può causare una possibile degradazione delle prestazioni e sfociare nell'errore umano, cioè in quell'insieme di decisioni inappropriate e di comportamenti indesiderati che riducono l'efficienza, l'efficacia e la qualità della relazione tra lavoratore e contesto lavorativo.

Le differenze individuali nella soddisfazione lavorativa fanno sì che, nonostante le condizioni lavorative siano le stesse, si evidenziano differenze sulla percezione della qualità della vita nel contesto lavorativo, legate alle caratteristiche personali dell'individuo. Ci si riferisce ai costrutti legati alla personalità dell'individuo. Nello specifico, il costrutto di *empowerment* e *self-efficacy*, ai quali si aggiungono le strategie di *coping* e le capacità di *problem solving*. Il concetto di *coping*, è definito da Lazarus e Folkman (1984), come l'insieme dei processi che vengono messi in atto per far fronte alla situazione, sia a livello pratico che emozionale; rappresenta, infatti, l'insieme di attività operative e processi psicologici, attraverso i quali un soggetto affronta un evento, una difficoltà, cercando di risolverlo o di limitarne gli effetti negativi. Comprende, pertanto, le strategie cognitivo-comportamentali, che tendono a limitare il rischio di eventuali danni causati da eventi stressanti e a contenere le reazioni emozionali negative.

Le strategie di *coping* attivate si differiscono a seconda dell'utilizzo, della modalità di approccio o evitamento al problema. L'individuo che si confronta direttamente con la fonte di stress e con le proprie emozioni utilizzerà un *coping attivo*; mentre, userà il *coping* basato sull'evitamento, se si dedicherà ad attività e pensieri distraenti che lo allontanano dal problema.

In definitiva, l'individuo non subisce passivamente gli eventi, ma vi fa fronte attraverso meccanismi di regolazione tra loro diversi. Il *coping*, così come la valutazione, si trasforma, e poiché un evento si muta nel tempo, allo stesso modo si modificheranno anche le attività di *coping*. Lazarus, fa riferimento al *coping* distinguendo due tipi di risorse utilizzate: quelle materiali-sociali e quelle personali. Le prime si riferiscono alle risorse di cui dispone il contesto: servizi disponibili e reti di sostegno sociali. Le risorse personali, invece, rimandano alle capacità cognitive del soggetto per valutare e affrontare un problema, ci si riferisce al suo stato di salute, al livello personale di autostima e auto efficacia⁷ (Amerio, 2000). La buona riuscita delle azioni di *coping* è data da diversi fattori: le competenze di valutazione, la fiducia in se stessi, la sicurezza riguardo le proprie capacità. Accanto al concetto di *coping* è opportuno citare ciò che Lazarus ha definito *appraisal*, con il quale si indica la valutazione immediata di una situazione, all'interno della quale fa parte una reazione emotiva. Un evento viene percepito con l'accezione positiva o negativa, in base alle caratteristiche personali - memoria, apprendimento, pensiero - e alla configurazione

⁷ Si fa riferimento al concetto di *self-efficacy* di Bandura (1997) con cui si esprime il sistema di aspettative di un individuo rispetto all'efficacia delle proprie azioni.

degli stimoli ambientali. La relazione individuo-ambiente è intrisa di emozioni che dispongono di un carattere relazionale che permette la presa di coscienza della situazione, con l'attivazione di strategie coerenti alle caratteristiche della situazione stessa.

È essenziale evidenziare l'interazione fra individui, ambiente e stressor (fonti dello stress).

1.8. *Organizational commitment* e salute nell'organizzazione

All'interno del contesto lavorativo è opportuno valutare gli effetti dell'esperienza e soprattutto tenere in considerazione gli elementi riguardanti l'impegno che una persona sviluppa nei confronti della vita lavorativa, spinta dalla motivazione, dai risultati positivi, dalla soddisfazione, dal ruolo e dal sentimento di appartenenza all'organizzazione. Si tratta di un impegno verso il lavoro che va oltre il lavoro in sé; in merito a tale impegno si sottolinea, infatti, il legame che si instaura tra il lavoratore e l'organizzazione, rapporto di natura affettiva e cognitiva. In particolare, si fa riferimento al valore che l'individuo attribuisce al lavoro, alla funzione che assume nella propria vita, all'importanza che ha per la costruzione della propria identità personale e professionale e per la realizzazione di sé.

L'*organizational commitment* ovvero l'impegno organizzativo, si pone come moderatore dello stress e del disagio lavorativo e come fattore di benessere individuale ed organizzativo. A tal proposito è opportuno specificare che il concetto di *commitment*, descrive il legame tra persona e organizzazione dal punto di vista della sua natura e intensità del rapporto stesso rispetto ai diversi oggetti organizzativi, quali possono essere il posto di lavoro, il capo o il gruppo di lavoro.

Gli studi empirici di Meyer e Allen (1990) sul *commitment* hanno permesso di distinguere tre dimensioni di atteggiamento:

- l'*affective commitment*, determinato dall'attaccamento emotivo e dal conseguente desiderio di rimanere nell'organizzazione, in cui la persona si sente soddisfatta rispetto alle relazioni, al livello di considerazione all'interno dell'organizzazione, al clima psicologico, al sentimento di appartenenza, e si identifica con i valori aziendali, si sente coinvolto, si sente utile per sé e per l'organizzazione stessa.

- il *continuance commitment*, deriva dalla valutazione costi/benefici del rimanere a lavorare nell'organizzazione e dalle conseguenze che deriverebbero dall'abbandonarla;

- il *normative commitment*, si riferisce al senso del dovere, all'interiorizzazione delle pressioni normative ad agire per gli interessi dell'organizzazione, agli obblighi di lealtà e rispetto nei confronti di chi gli ha dato fiducia, derivante, anche, dalla storia familiare e dalle precedenti esperienze individuali.

L'*affective commitment* è la forma di impegno più rilevante. Essa connota in maniera particolare la relazione tra l'individuo e l'organizzazione, influenzandone il comportamento. Un elevato *commitment* affettivo orienta le persone a rimanere dentro l'azienda perché lo desiderano, portando avanti elevati livelli di comportamenti pro sociali ed è correlato da un'alta soddisfazione lavorativa.

L'impegno dell'individuo con un buon *commitment* affettivo, è orientato verso il gruppo di lavoro, verso l'organizzazione, non perché non abbia altre possibilità o per senso del dovere, ma perché lo desidera, senza costrizioni, per senso di appartenenza all'organizzazione stessa.

L'individuo agisce e interagisce all'interno dell'organizzazione in un sistema multidimensionale, intriso di valori, miti, simboli, cultura e interazioni preesistenti tra gli individui che ne fanno parte e l'organizzazione stessa.

1.9. Il clima e la cultura organizzativa

Gli studi sulla vita all'interno delle organizzazioni lavorative, hanno messo in evidenza i costrutti di cultura e clima organizzativo. Il concetto di cultura organizzativa è mutuato dalla socio-antropologia ed esprime la presenza della persona nell'organizzazione, all'interno della quale essa porta le idee, i valori e i pensieri del passato che continuano ad operare nel presente. La cultura rappresenta, dunque, un telaio, uno scheletro che supporta le rappresentazioni passate e presenti dell'individuo, i problemi, i contesti e le situazioni, di tutti gli aspetti della vita organizzativa interna ed esterna con le rispettive interazioni. È intesa come un sistema di valori condivisi, un codice di condotta che le persone possono utilizzare nelle situazioni organizzative in cui hanno la necessità di orientarsi.

Jacques (1951), è il primo studioso che si occupa del tema della cultura organizzativa, ma alla fine degli anni Settanta, sarà Pettigrew (1979), che entrando nello

specifico, valorizzerà gli aspetti qualitativi dell'organizzazione più di quelli quantitativi, oltre che l'oggettività degli stessi.

L'attenzione si sposta sulle sfumature che compongono l'organizzazione, quali l'insieme dei comportamenti delle persone quando interagiscono, le norme e i valori che fanno parte dell'organizzazione e del gruppo di lavoro, la natura dell'essere umano; argomenti che hanno dato vita alla ricerca sulla cultura organizzativa e che ritrovano il loro culmine nella definizione più diffusa proposta da Schein (1985), secondo cui la cultura organizzativa è «un insieme di assunti di base inventati, scoperti e sviluppati da un gruppo determinato quando impara ad affrontare i propri problemi di adattamento con il mondo esterno e di integrazione al suo interno che si è rivelato così funzionale da essere considerato valido e, quindi, da essere indicato a quanti entrano nell'organizzazione come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi » (Schein, cit. in Gabassi 2007, p. 115).

Il comportamento organizzativo è mosso dalle risposte apprese dal gruppo di fronte a un problema, in un determinato momento storico. Tale comportamento è il risultato di un insieme di assunti che divengono, un modello coerente da poter confermare e ripetere e che entrano a far parte della cultura stessa.

Le organizzazioni assumono la cultura organizzativa come un vademecum, da adottare per affrontare le varie problematiche che si presentano nell'interazione tra il mondo interno e il mondo esterno; il conseguente adattamento che devono affrontare richiede una pressione cognitiva che deve essere gestita dall'individuo in prima persona e dal gruppo. In simili circostanze gli individui non distinguono facilmente l'importanza qualitativa e quantitativa degli stimoli che li circondano. La cultura permette di concentrare le proprie forze fisiche e psichiche verso gli stimoli specifici, permettendo agli individui di rilassarsi e non sprecare energie. Questo processo di apprendimento permette la promozione di risposte che consentono di raggiungere determinati obiettivi e di far diventare le risposte assunti culturali per il futuro, favorendo l'apprendimento e l'adozione di comportamenti che diminuiranno le situazioni di stress future.

I soggetti della cultura organizzativa risultano essere fruitori e ideatori della cultura stessa, rendendo possibile la formazione e compresenza di sottoculture all'interno di macro culture più ampie. La cultura, infatti, non è un insieme di regole imposte, ma è costituita dall'esperienza vissuta del singolo e del gruppo.

L'organizzazione è caratterizzata da individui e dal gruppo, con le proprie caratteristiche soggettive, in cui gli aspetti umani, e relazionali vanno oltre la struttura intesa oggettivamente.

Il termine 'clima', mutuato dalla meteorologia, implica variabili molteplici che confluiscono in un'unità più ampia in cui si riversano le sensazioni, gli stati d'animo, le relazioni intersoggettive che si attivano all'interno di un'organizzazione.

L'origine dello studio del clima organizzativo si deve a Lewin, Lippitt e White che nel 1939 hanno elaborato il concetto di 'atmosfera'. L'interesse della ricerca era costruito sugli effetti delle condizioni di vita, sulla leadership, sul funzionamento e le dinamiche del gruppo di lavoro che vengono influenzate dal comportamento del singolo⁸. Le persone operano all'interno dello spazio in cui vivono, lavorano ed interagiscono con l'ambiente stesso, pertanto, l'ambiente non può essere studiato escludendole dall'analisi. Dal punto di vista teorico, il rapporto tra le persone e l'ambiente è incorniciato nella formula lewiniana, secondo cui il comportamento è il risultato dell'interazione tra la persona e l'ambiente (Lewin, 1951).

Il clima è legato all'esperienza dell'individuo ed è un costrutto multidimensionale, derivato del carattere e degli attributi dell'organizzazione. Nello specifico, come lo definiscono Alvesson e Berg, si riferisce ad atteggiamenti mentali e profondi piuttosto che a valori che caratterizzano la cultura organizzativa (Avelsson, Berg 1992).

Diversamente dalla cultura organizzativa, che si muove lentamente all'interno dell'organizzazione, richiedendo un passato riconoscibile e vissuto, il clima è relativamente indipendente dall'organizzazione, esiste a prescindere da essa e muta velocemente. È come se il clima prescindesse dal resto, avesse vita propria, poiché non ha bisogno che vi sia la trasmissione intenzionale delle istruzioni necessarie alla sopravvivenza del gruppo. Il livello di consapevolezza del clima è maggiore rispetto alla cultura, che invece, deriva da un insieme di assunti appresi e validati per la risoluzione di problemi di adattamento esterno e integrazione interna.

Il concetto di clima organizzativo è stato studiato da molti autori, Forehand e Gilmer (1964) ne danno una definizione tra le più rappresentative quando affermano che è «[...] elemento basato sulla covariazione di differenze individuali all'interno delle organizzazioni». Più avanti Quaglino e Mander sottolineano la multidimensionalità del costrutto, la complessità, e la sua esistenza che prescinde dalla percezioni e comportamenti degli individui che ne fanno parte (Quaglino, Mander 1987). A partire da questa prospettiva, il clima è considerato come variabile indipendente che influenza il comportamento dei soggetti dell'organizzazione e allo stesso tempo, media il comportamento individuale con il comportamento organizzativo.

⁸ Lewin evidenzia in questa ricerca il ruolo del *social climate*, che indica l'influenza del soggetto all'interno dell'organizzazione.

Nonostante il clima organizzativo e psicologico si muovano lungo un continuum tra individuo e organizzazione, il primo deve essere distinto, per maggiore chiarezza, dal clima psicologico, con il quale si definisce l'insieme delle percezioni che ha l'individuo dell'ambiente e i significati personali che gli attribuisce; diversamente, il clima organizzativo rimanda alle credenze condivise dai membri che vi attribuiscono un significato collettivo e che per l'appunto si colloca ad un livello più ampio e collettivo di analisi ⁹.

Il costrutto di clima organizzativo affonda le sue radici negli studi di Mayo e Lewin (1939), specificatamente nelle ricerche condotte da quest'ultimo sui gruppi e sul concetto di 'atmosfera' dei gruppi; come se si stesse studiando 'l'aria che si respira' all'interno dell'ambiente lavorativo, lo sfondo relazionale su cui le persone costruiscono i loro rapporti interpersonali. Alla luce di queste teorie, tale costrutto andrebbe interpretato secondo criteri che implicano l'analisi degli aspetti individuali, gruppali, ed ancora, le interazioni tra gli individui e il contesto organizzativo in cui rientra anche la figura del leader.

A partire da questi contributi si sviluppa il modello d'intervento sulle organizzazioni, l'*organization development*, ovvero, sviluppo organizzativo. L'assunto di base di questa teoria è che gli individui non sono unità isolate tra loro, ma si muovono all'interno delle organizzazioni, con motivazioni e bisogni personali. La ricerca dell'*organizational development* si basa sulla crescita psicologica dell'individuo e sul raggiungimento degli obiettivi dell'organizzazione, in un ambiente di lavoro partecipativo, soddisfacente e coinvolgente per le persone che vi lavorano. Affinché si possano conciliare i bisogni individuali con la necessità di raggiungere obiettivi di efficienza lavorativa nelle organizzazioni, è fondamentale che vi sia l'acquisizione di uno stile partecipativo che permetta di perseguire obiettivi comuni verso l'ottimizzazione del sistema.

Il contributo di Beckhard (1969) sullo sviluppo organizzativo, sottolinea l'importanza del coinvolgimento dell'intera organizzazione e il compito di accrescerne efficienza e solidità, attraverso interventi pianificati sui processi interni dell'organizzazione stessa e tramite il riconoscimento del ruolo delle risorse umane. Anche altri autori hanno posto l'accento sui temi del cambiamento, rivitalizzazione e adeguamento dell'organizzazione al raggiungimento degli obiettivi, senza tralasciare il soddisfacimento dell'individuo. Il *focus* della ricerca è centrato sul miglioramento dei rapporti interpersonali, sullo sviluppo di nuove tecniche per la risoluzione dei conflitti,

⁹ Autori come James, Schneider negli anni Settanta-Ottanta affrontarono queste tematiche nelle loro ricerche sul clima psicologico e organizzativo, anticipando gli strumenti di valutazione sviluppate successivamente.

la riduzione delle tensioni e le leadership partecipative. Le organizzazioni si rinnovano, procedendo verso un cambiamento in cui l'individuo e l'organizzazione non sono antagonisti, bensì attori coprotagonisti che interagiscono e perseguono gli stessi obiettivi.

La nuova prospettiva antropocentrica pone l'individuo al centro dell'analisi dei fattori che caratterizzano l'organizzazione e ne definiscono la Qualità Totale. Feigenbaum (2004) esprime così il suo pensiero sulla Qualità:

«la Qualità Totale è un sistema efficace per integrare gli sforzi per lo sviluppo, il mantenimento, il miglioramento della qualità dei vari gruppi in un'organizzazione in modo che la produzione e l'assistenza garantiscano la piena soddisfazione del cliente al minimo costo» (Feigenbaum 2004, cit. in Gabassi 2007 p.244).

Il soggetto ancora una volta, non è oggetto passivo dell'organizzazione, ma produttore di qualità; quest'ultima considerata tra l'altro, parte integrante della *mission* aziendale. Si nota il passaggio dallo stato di 'dipendenza' psicologica da chi organizza, gestisce, decide, a uno stato di partecipazione diffusa di tutti i protagonisti dell'organizzazione aziendale in cui esprimere le proprie qualità e potenzialità finora non espresse. Vi è un coinvolgimento totale al processo di cambiamento, verso una nuova direzione, rivolta alla rivalutazione e alla tutela del benessere.

1.10. Il disagio individuale all'interno del contesto lavorativo

I modelli organizzativi attuali sono manifestazione del costante mutamento dei modi di lavorare, dell'approccio al lavoro da parte dell'individuo e del datore di lavoro, oltre che espressione dei modi di apprendere e relazionarsi con gli altri. Il ruolo centrale in questo modello compete alla persona che, inserita in una prospettiva dinamica e in continuo mutamento, è in grado di intervenire attivamente sviluppando processi di creazione e trasmissione della conoscenza su cui si fonda la produzione di valore.

Il disagio, nell'ambito dei contesti lavorativi viene inteso, innanzitutto, secondo le disfunzioni dell'operare collettivo in conseguenza di leadership inadeguate e, in riferimento ai problemi del singolo.

I continui mutamenti e l'incremento delle richieste e aspettative della cosiddetta società del benessere, sollecitano nell'individuo una serie di sovra stimolazioni che con l'andar del tempo sembrerebbero essere una delle cause responsabili delle malattie insorgenti negli ambienti di lavoro.

Parallelamente a questo evolversi delle organizzazioni e al processo di globalizzazione, che rende sempre più incerto e competitivo il clima organizzativo nei luoghi di lavoro, si evidenzia l'esistenza di nuove fonti di rischio per la salute e il benessere individuale, in grado di dare origine a reazioni psicologiche che possono evolversi in vere e proprie patologie (Gigliani, 2001).

1.10.1. Welfare e sicurezza lavorativa

L'11 aprile del 1947 l'Italia ha aderito ufficialmente all'Organizzazione Mondiale della Sanità. Secondo la Costituzione dell'OMS, l'obiettivo dell'organizzazione è il raggiungimento, da parte di tutte le popolazioni, del più alto livello possibile di salute, definita come «uno stato di totale benessere fisico, mentale e sociale» e non in maniera riduttiva come assenza di malattia e infermità. Più tardi l'Organizzazione Internazionale del Lavoro, riprendendo le norme dell'OMS, ha fornito una definizione più esplicita per indicare la prevenzione dei rischi psico-sociali nei luoghi di lavoro: «il termine salute, in relazione al lavoro, non significa soltanto l'assenza di malattia o di infermità; questo termine include anche gli elementi fisici e mentali che influiscono sulla salute e che sono direttamente legati alla sicurezza e all'igiene del lavoro»¹⁰.

Nel corso degli anni il concetto di salute all'interno dell'organizzazione lavorativa si è ampliato, attirando l'attenzione di diversi autori e discipline. L'aspetto che si vuole sottolineare nella nuova prospettiva in cui l'individuo è partecipe all'interno dell'organizzazione, è il fattore di rischio psicosociale, inteso secondo quest'ottica, non solo come agente stressogeno individuale, bensì come caratteristica peculiare che investe anche l'organizzazione e il contesto lavorativo. Alla luce di queste nuove concezioni, dunque, si approda alla conclusione per cui il concetto di salute organizzativa si riferisce alla qualità della vita dell'intera comunità lavorativa e alla relazione esistente tra l'individuo e l'organizzazione stessa (Avallone, Paplomatas, 2005).

Il lavoro è qui inteso come potenziale fattore di rischio, questo implica il rivolgere l'attenzione verso due nuclei fondamentali:

- la salute psichica: intesa come condizione di malessere, eventuali pre-esistenze psichiatriche, in relazione a situazioni lavorative di rischio psicosociale, relazionale e organizzativo;

¹⁰ Convenzione sulla sicurezza e la salute dei lavoratori e l'ambiente lavorativo, Art.1, 1981.

- la natura della relazione tra le condizioni di lavoro e la salute psichica, intesa come nesso causale, correlazione.

Il Piano Sanitario Nazionale 2003-2005 si pone in un'ottica nuova e coerente ai mutamenti sul piano del lavoro; individua gli obiettivi strategici e generali di salute, in particolare in tema di 'Salute e sicurezza nell'ambiente di lavoro', sottolinea come accanto alle patologie dei rischi noti, acquistano sempre maggior rilievo le patologie da rischi emergenti, come le patologie da fattori psico-sociali associate a stress, quali il *burnout*, il mobbing, le alterazioni delle difese immunitarie e le patologie cardiovascolari.

La nuova globalizzazione, la crescente pressione per i risultati attesi, il continuo mutamento verso nuove frontiere e il rapido sviluppo socio-economico, generano nei lavoratori la presenza di una crescente incertezza, aumento di ansietà e nuove conflittualità.

Le reazioni dei dipendenti a questi continui cambiamenti sono il derivato di una percezione individuale, collegata alla propria modalità esistenziale. A seconda del temperamento e del carattere, gli individui possono essere più o meno predisposti allo stress, fermo restando che si deve tenere in considerazione il contesto in cui l'individuo si è formato, il clima organizzativo e relazionale di cui fa parte. La reazione allo stress si configura come un processo psicobiologico per il mantenimento dell'omeostasi fisica e relazionale tra individuo e ambiente, ma il clima di incertezza psico-sociale potrebbe interferire con il recupero dell'equilibrio omeostatico dell'individuo.

La vulnerabilità e la resistenza allo stress è collegata a caratteristiche personali, a strategie di *coping*, comportamenti difensivi, esplorativi che gli individui mettono in atto nella propria vita e nel lavoro. La reazione che l'individuo attua di fronte ad un evento stressante dipende, quindi, dalle caratteristiche psichiche e comportamentali, dai valori, dalle abilità e dalla cultura appartenenti al soggetto stesso.

I sintomi di stress eccessivo si manifestano in maniera graduale, aumentando di intensità e frequenza nel corso del tempo, motivo per cui lo stress viene definito il 'killer silenzioso', o 'avversario nascosto'. I segnali che si presentano sotto forma di disturbi psicofisiologici, di disturbi e/o dolore con diversa sede di apparato, a seconda degli individui, sono inaspettati e l'organismo si ritrova a incorrere più che a forme sintomatiche manifeste, negli effetti a lungo termine dello stress.

In un periodo storico in cui l'Italia, insieme all'Europa e alle nazioni extra europee, sono attraversate da una forte crisi e potente recessione, in questi anni, in cui sono

diminuite le risorse lavorative, è proprio in questo periodo che, quasi controcorrente, si è posto l'accento sul benessere individuale ed organizzativo.

Ricordando la definizione data dall'Organizzazione Mondiale della Sanità in cui la salute, non viene concepita come la semplice assenza di malattia, ma come un processo di miglioramento psico-fisico; la salute è considerata come una risorsa di vita quotidiana che consente alle persone di condurre una vita produttiva, a livello personale, sociale ed economico.

La definizione estende il suo significato con il termine di salute organizzativa, con il quale ci si riferisce alla capacità di un'organizzazione lavorativa non solo di essere efficace e produttiva, ma anche di crescere e svilupparsi promuovendo e mantenendo un adeguato grado di benessere fisico e psicologico, alimentando in maniera costruttiva la convivenza sociale di chi ci lavora. Tale concetto, va oltre la dicotomia individuo e organizzazione, evidenziando come entrambi siano attori e responsabili della salute.

'Stare bene a lavoro' è di fondamentale importanza per l'individuo e per l'organizzazione, poiché il lavoratore passa molto tempo della sua vita all'interno dell'organizzazione, e ne viene inevitabilmente influenzato. A sua volta, l'organizzazione porrà l'attenzione agli aspetti che influenzano negativamente l'individuo, per evitare fenomeni legati a condizioni di scarso benessere quali: assenteismo, diminuzione della produttività, scarsa motivazione, reclami degli utenti, diminuzione della qualità dei servizi erogati.

La tutela della salute, e la sicurezza sui luoghi di lavoro è stata messa in rilievo nel D. Lgs. 626/94, in cui è stato sottolineato che la prevenzione e il contenimento dei rischi derivanti dai processi lavorativi non si possono attuare solamente con la predisposizione normativa, ma anche e soprattutto attraverso un'azione culturale, trasversale agli stessi protagonisti della salute, ai lavoratori, agli imprenditori, sulla necessità di modificare i comportamenti, adottando un atteggiamento a favore della sicurezza.

Occorre creare un modello di prevenzione al rischio di stress lavoro-correlato, non solo con il sistema di regole, ma promuovendo lo sviluppo della salute organizzativa, attraverso azioni rivolte al benessere organizzativo. Il concetto di prevenzione è qui inteso come tentativo di anticipare qualcosa che non è ancora visibile, pone l'accento sui fattori futuri che devono essere evitati, indirizzando le persone e l'organizzazione lavorativa, verso la creazione di capacità, precondizioni, relazioni favorevoli allo sviluppo di potenzialità personali e collettive.

In tal senso le attività di promozione della salute e di prevenzione dei disagi da stress lavoro-correlati si orientano nella direzione dello 'star bene a lavoro'. Si sottolinea

l'importanza dei contributi per migliorare la qualità della vita lavorativa, si promuove la prevenzione del *burnout*, si pone l'attenzione al singolo individuo, alla valorizzazione delle buone pratiche fino alla diffusione della cultura della partecipazione quale presupposto dell'orientamento al risultato, in sostituzione della cultura dell'adempimento, con conseguente incremento del senso di appartenenza.

1.10.2. La reazione individuale di fronte allo stress

Il contributo della teoria fisiologica di Selye (1959), chiarisce che l'uomo risulta essere in salute se gli stimoli dell'ambiente sono proporzionati alle sue capacità di risposta, per cui, lo stress viene considerato come una specifica reazione fisiologica ad un ambiente dannoso. Secondo questa teoria si definisce *eustress* la condizione di stress costruttivo, in cui la risposta neuroendocrina è armoniosa; lo stress distruttivo che eccede le capacità di risposta dell'individuo è invece, il *distress*. La teoria di Selye identifica così il concetto di stress come un normale processo psico-fisiologico finalizzato all'adattamento all'ambiente.

Per l'autore l'esposizione prolungata ad agenti stressanti, determinerebbe un indebolimento del corpo e un aumento del rischio di contrarre determinate malattie legate allo stress, identificate dall'autore con il termine di 'malattie di adattamento'.

La reazione di difesa dell'organismo contro gli stimoli intensi fu definita da Selye 'sindrome generalizzata di adattamento', in cui lo *stressor* stimola le difese dell'organismo e contribuisce ad abituarlo alla situazione avversa. Secondo Selye lo stress non può e non deve essere evitato, ma si può incontrarlo in modo efficace e trarne vantaggio, imparando così i suoi meccanismi, e adattando la propria filosofia dell'esistenza ad esso.

Ogni individuo, sostiene ancora l'autore, possiede un diverso livello di resistenza al fenomeno, che a sua volta, non è sempre e necessariamente negativo o dannoso. I fenomeni che generano stress si possono riconoscere nell'angoscia, nello sforzo fisico, come pure nel successo; infatti, dal punto di vista della sua capacità di provocare uno stress, non ha importanza che l'agente stressante, o la situazione che si deve fronteggiare, sia piacevole o spiacevole, conta solamente l'intensità del bisogno di adattamento o riadattamento.

Gli individui, continua l'autore, possiedono un 'riserva di energie' per fronteggiare gli stimoli esterni, in base alla quale si determina il livello di resistenza al fenomeno.

Tale 'riserva di energie' si esaurisce facilmente quando l'agente stressante è particolarmente intenso, o quando più fattori stressanti agiscono contemporaneamente, oppure ancora quando l'azione degli agenti stressanti è prolungata nel tempo. In tutti questi casi si avrà come risultato una situazione di *distress*, causa di patologie sia psichiche, sia organiche. Diversamente, quando la risoluzione di una situazione di stress produce nell'individuo una sensazione di piacere, di gratificazione, essa agisce come un rinforzo positivo per simili situazioni future.

Gli studi pionieristici di Selye hanno dato l'input, negli anni successivi, ad altri autori che hanno implementato le ricerche sullo stress con le teorie sulle risposte affettivo-emozionali e comportamentali, in cui le dinamiche psichiche, i comportamenti degli individui e le reazioni cognitive incidono sul grado di reazione agli *stressor*.

Lazarus (1966), è tra i primi autori a sottolineare l'importanza della condizione soggettiva con cui l'evento stressante viene vissuto; senonché l'influenza della valutazione dello stimolo, dei processi psichici, cognitivi e motivazionali, ovvero tutti quegli elementi rappresentativi del fenomeno di *processing* dello stressor a livello cognitivo. Secondo l'autore, lo stress psichico è il risultato dell'interazione tra persona e ambiente, il cui rapporto viene valutato dalla persona come elemento più o meno gravoso o superiore alle proprie risorse. Il medesimo *stressor* produce risposte differenti negli individui, i quali lo percepiscono in funzione della loro valutazione cognitiva, della situazione e sulla base delle risorse di cui dispongono per fronteggiare gli agenti stressanti.

Alla luce dei diversi contributi storici, sull'argomento Cooper e Dewe & O'Driscoll (2001), definiscono lo stress non come fattore ambientale o individuale, ma come «il risultato di un processo che coinvolge l'individuo durante la sua interazione con l'ambiente, valutando questi contatti e cercando strategie per far fronte ai problemi emersi».

Nell'analisi dello stress occupazionale, occorre tenere in considerazione gli aspetti dinamici legati alla soggettività del lavoratore in un determinato contesto lavorativo. All'interno della prospettiva psico-sociale in cui lo stress si intende come correlato alle interazioni tra individuo e ambiente lavorativo, si può asserire che lo stress viene subito quando le richieste dell'ambiente di lavoro superano le capacità di affrontarle da parte dei lavoratori.

Le fonti di tensione connesse all'organizzazione lavorativa incidono negativamente sulla concentrazione, sull'efficienza e redditività dell'individuo.

Secondo il modello di Cox e Griffiths (cit. in Argentero 2007) i rischi psicosociali, fanno riferimento alle richieste dell'ambiente lavorativo in grado di modificare le risposte fisiologiche di stress, inoltre, possono essere legati, agli aspetti di progettazione del lavoro, di organizzazione e gestione del lavoro ed infine, possono essere attribuiti ai rispettivi contesti ambientali e sociali, che potenzialmente sono in grado di arrecare danni psico-fisici. Per questi autori, ogni elemento della struttura organizzativa è potenzialmente in grado di modificare la risposta di adattamento dei soggetti/lavoratori. Secondo questo modello lo stress insorge da uno squilibrio tra la richiesta rivolta all'individuo e la capacità dello stesso di adattarsi.

Cooper e Marshall (cit. in Gabassi, 2007) nei loro studi sullo stress correlato, elencano le variabili che condizionano tali effetti: il livello di rumorosità, fonte di stress che può provocare un incremento dell'*arousal* e perdita di equilibrio psicologico; le vibrazioni, potente fonte di stress, capace di alterare le funzioni psicologiche; la temperatura, la ventilazione e il grado di umidità inadatte, l'illuminazione non adeguata, causano mal di testa, tensione, affaticamento e frustrazione, sintomatologie estremamente diffuse nei diversi contesti lavorativi.

Secondo le indicazioni dell'*European Agency for Safety and Health at Work* (2000)¹¹ i fattori di rischio correlati allo stress si possono individuare in due macro categorie: le variabili relative al contesto di lavoro di natura gestionale, come i ruoli organizzativi, il grado di partecipazione, le relazioni sociali di tipo professionali, i flussi comunicativi e lo sviluppo di carriera; e quelle invece, relative al contenuto del lavoro di natura organizzativa: l'ambiente di lavoro (struttura e clima), i rischi infortunistici, fisici, le problematiche legate alla pianificazione di compiti, carichi e ritmi di lavoro, i problemi psicologici e comportamentali. Nel sistema del contesto lavorativo gli *stressor* sono connessi nello specifico, all'ambiguità del ruolo, alla mancata chiarezza circa gli obiettivi, aspettative dei superiori e responsabilità di altre persone. Incidono ulteriormente, la scarsa comunicazione, i bassi livelli di sostegno per la risoluzione dei problemi, l'incertezza sulla carriera lavorativa, la ridotta partecipazione al processo decisionale e gli scarsi rapporti relazionali tra colleghi e/o superiori. Le relazioni sociali all'interno dell'organizzazione, assumono un elevato potere stressogeno in alcuni contesti; questo accade perché gli atteggiamenti all'interno dell'ambiente lavorativo sono molteplici, e variano nei confronti di colleghi, superiori e clienti, perché il soggetto

¹¹ European Agency for Safety and Health at Work (2000). *Research on Work-Related Stress*. Luxembourg. Office for Official Publications of The European Communities. [trad.it. Giuli E. (acura di) (2002). Ricerca sullo stress correlato al lavoro. ISPESL Roma]

vive le relazioni in maniera personale, e allo stesso tempo si ritrova a gestire consapevolmente le proprie emozioni. L'individuo all'interno del contesto lavorativo porta con sé il bagaglio culturale, le caratteristiche personali, psicologiche e motivazionali, che si dovranno interfacciare e confrontare con quelle dell'intera organizzazione, e nello specifico con le pressioni del gruppo, lo stile di leadership e le personalità 'abrasive'.¹² Le Bon scrive: «Ciò che più colpisce di una massa psicologica è che gli individui che la compongono - indipendentemente dal tipo di vita, dalle occupazioni, dal temperamento o dall'intelligenza - acquistano una sorta di anima collettiva per il solo fatto di trasformarsi in massa. Tale anima li fa pensare e agire, sentire in maniera del tutto diversa di come penserebbe, agirebbe, sentirebbe ciascuno di loro in maniera isolata» (Le Bon, cit. in Freud 2001, p. 68).

Un basso senso di appartenenza - indispensabile per il *commitment* - causato da mancanza di coinvolgimento emotivo o dalla bassa libertà decisionale, può facilmente produrre stati d'animo negativi.

La reazione individuale nei confronti dei fattori stressogeni è sicuramente legata alla personalità, ai fattori cognitivi del soggetto. Un elemento che supporta il fronteggiamento degli *stressor* risiede nel *coping*, poichè in base alle strategie di *coping* messe in atto dall'individuo, si determinerà l'effetto a lungo termine della situazione stressante, inoltre, permetterà di comprendere l'insorgere delle patologie organizzative. Una reazione di *coping* adattiva, permette di sviluppare un migliore equilibrio o a un livello di equilibrio più elevato, mentre una reazione di *coping* disadattiva causa una prolungata condizione di squilibrio.

1.11. Effetti da stress lavoro-correlato e *burnout*

Gli effetti individuali ed organizzativi causati dallo stress occupazionale, incidono sulla comparsa di malattie fisiche, come le patologie a carico del sistema cardiocircolatorio o gastroenteriche; inoltre, stimolano abitudini e comportamenti dannosi per la salute, quali il tabagismo, i disturbi dell'alimentazione, l'abuso di sostanze. Accanto a questi effetti fisiologici, è stato ampiamente studiato il ruolo influente dello stress sui disturbi psicosomatici quali capogiri, affaticamento, mal di schiena e palpitazioni. Correlati allo stress, si riscontrano problemi psicologici e

¹² Le personalità 'abrasive' sono state definite da Levinson (1978), per indicare le persone insensibili agli stati d'animo, ai sentimenti ed emozioni altrui; tali personalità costituiscono fonte di stress per coloro i quali sono costretti a livello lavorativo di intrattenere rapporti sociali.

comportamentali che possono condurre ad un incremento delle malattie mentali: alcolismo, dipendenza da farmaci, umore depresso, insoddisfazione lavorativa.

Molto frequente è la sindrome da stanchezza cronica, una patologia debilitante, caratterizzata da una profonda e prolungata stanchezza inspiegabile da un punto di vista medico e da diversi sintomi aspecifici come i disturbi della memoria e della concentrazione, così severi da ridurre sostanzialmente i livelli precedenti delle attività occupazionali, inoltre, possono manifestarsi dolori alle ghiandole linfonodali cervicali e ascellari, faringite, dolori muscolari e alle articolazioni anche senza infiammazioni delle stesse, cefalea, debolezza, ed ancora sonno non ristoratore. Nonostante gli studi pionieristici su questa patologia siano stati avviati nel 1988 da Holmes e collaboratori, ripresa nel 1994 e tutt'oggi studiata da diversi autori, l'epidemiologia e l'eziologia risultano ancora incerte.

È una sindrome complessa, caratterizzata da sintomatologie che possono manifestarsi, ma non essere riconosciuti, e per questo motivo, deve essere fatta un'attenta analisi differenziale in modo tale da poter escludere altre possibili malattie o disturbi psichici maggiori.

Un altro disturbo derivante dallo stress è il disturbo post-traumatico da stress (PTSD), una reazione allo stress acuto, collegato a eventi minacciosi e sentimenti di paura, orrore e impotenza. Il soggetto con disturbo post-traumatico da stress, ha paura di rivivere l'evento stressante, i pensieri e le immagini traumatiche vengono rivissute anche in assenza dello *stressor*, prolungandone così gli effetti, anche quando fisicamente esso non rappresenta più una minaccia.

1.11.1. Sindrome del burnout

Una forma particolare di risposta a certe condizioni di lavoro stressanti è il *burnout*, sindrome studiata per la prima volta da Freudenberg (1974), il quale la definisce come una condizione d'esaurimento fisico ed emotivo, determinata dalla tensione emotiva cronica creata dal contatto e dall'impegno continuo e intenso con le persone. Il termine, mutuato dal gergo sportivo, è stato impiegato per indicare lo stato di un atleta che, dopo aver 'bruciato' le proprie energie nei successi precedenti, le esaurisce con un conseguente calo nelle prestazioni successive. Inizialmente si associava la sindrome alle *helping profession*, in cui l'eccessivo coinvolgimento lavorativo in contesti socio-sanitari può far sviluppare negli operatori coinvolti la sindrome di *burnout*. Con il

passare degli anni e degli studi sulle differenti professioni, non esclusivamente di aiuto, il campo di applicabilità si è esteso a tutte le tipologie di lavoro che vedono l'individuo/lavoratore a contatto con le persone. Nel 1982, Hartman e Perlman definiscono la sindrome del *burnout* una risposta ad uno stress emozionale cronico, derivante dalle condizioni del contesto lavorativo e caratterizzato da esaurimento emotivo, ridotta produttività lavorativa e deterioramento della relazione con l'utente. Sempre in questi anni la Maslach con il suo contributo, introduce anche gli strumenti empirici per la misurazione della sindrome. Con questo strumento si evidenziano come fattori di rischio: la dimensione emotiva e individuale, insieme al ruolo degli elementi organizzativi del lavoro.

La Maslach definisce il *burnout* come: «...la sindrome di esaurimento emotivo, di depersonalizzazione, di ridotta realizzazione personale, che può insorgere in operatori che lavorano con la gente ...».

Il modello teorico della Maslach e Susan Jackson (1986), colloca il *burnout* in una prospettiva psico-sociale, e mediante l'elaborazione del *Maslach Burnout Inventory*, rivelano il *burnout* come un costrutto caratterizzato da tre dimensioni:

- l'esaurimento emotivo, si riferisce alla sensazione di essere svuotati, aver esaurito le proprie risorse, sentirsi inariditi dal punto di vista emotivo. È uno stato di malessere sperimentato a seguito di un sovraccarico lavorativo legato ai sentimenti di frustrazione e tensione emotiva generato dal continuo contatto con la gente;
- la depersonalizzazione. L'operatore assume nei confronti dell'utente finale un atteggiamento cinico, distaccato, freddo, al fine di non farsi coinvolgere ulteriormente;
- ridotta realizzazione personale. Si riferisce ad un'autovalutazione cognitiva negativa del proprio operato e di se stessi, un sentimento di fallimento, che sollecita un senso di mancata efficacia e di ridotta competenza professionale.

Si tratta, dunque, di una prospettiva che inquadra il *burnout* come esperienza individuale di forte stress, ma che può essere compresa solo dall'interno del contesto relazionale in cui si svolge l'attività lavorativa; non si riduce, pertanto, a un problema individuale, ma entrano in gioco variabili del contesto lavorativo. A tal proposito Maslach e Leiter (1997), asseriscono che «la struttura e il funzionamento del posto di lavoro plasmano il modo in cui le persone interagiscono tra di loro [...] non è una carenza della personalità o una sindrome clinica. È un problema lavorativo».

Ne deriva che il *burnout* non è un evento isolato, circoscritto, ma un processo che si suddivide in più fasi, fino a provocare il disimpegno del professionista in risposta allo

stress e alla tensione assorbita nel contesto lavorativo. In questo modello teorico, l'esaurimento emotivo rappresenta la prima fase in cui si manifesta il disagio, con un sovraccarico emotivo, al quale segue una risposta difensiva di depersonalizzazione in cui l'individuo prende il distacco dall'utente e dalla relazione. Emerge, infine, un abbassamento del livello di autostima e la sensazione di una ridotta realizzazione professionale.

Gli studi sul *burnout* si estendono con i contributi di Pines e Cherniss (1980), in cui la Pines, sposta l'attenzione dalla fenomenologia del *burnout* alla causa o al concatenarsi di cause che ne possano spiegare l'insorgenza. Secondo l'autrice la radice prima della sindrome risiede nell'etica di consacrazione al lavoro, per cui se un individuo impiega tutte le sue energie nel lavoro, e fa di esso il fulcro della sua esistenza, ne deriva che il fallimento avvertito si generalizzerà a tutti i livelli di vita personale con maggiori rischi di incorrere nel *burnout*.

Cherniss (1980) spiega che il *burnout* coinciderebbe con una malattia da eccesso di impegno, «una ritirata psicologica dal lavoro in risposta ad un eccessivo stress o insoddisfazione». L'inizio del processo di logoramento è identificato nel momento in cui l'individuo percepisce una sensazione di esaurimento che non può essere alleviata istantaneamente. La risposta che deriva da tale tensione emotiva, è un cambiamento di atteggiamento da parte dell'individuo nei confronti dell'utente.

Nel funzionamento dell'organizzazione lavorativo si potrebbero individuare le variabili che facilitano il manifestarsi del *burnout*. Si evidenziano tra questi, la struttura formale dell'organizzazione (struttura normativa, ruoli, potere), lo stile di leadership e supervisione (rapporti con i superiori), l'interazione interna tra i colleghi, gli aspetti implicati nella percezione di *self-efficacy* e competenza individuale, il senso di potere decisionale circa le operazioni strategiche e operative dell'organizzazione.

Lavanco e Novara (2001) sostengono che un ulteriore fattore di rischio per l'insorgenza del *burnout* da tenere in considerazione, sia il crollo del senso di appartenenza all'organizzazione. In assenza del senso di comunità lavorativo, i gruppi perdono sinergia, manca la collaborazione per lavorare nella prospettiva di perseguire un unico obiettivo. Ogni individuo penserà a sé e non al fatto che potrebbe essere una risorsa per sé e per il gruppo che fa parte dell'organizzazione. Gli aspetti cognitivo-affettivo dell'individuo, intrinseci nelle attività lavorative, permeano il grado di coinvolgimento della persona all'interno dell'organizzazione. Se l'autonomia individuale è fortemente limitata all'interno dell'organizzazione, il coinvolgimento sarà proporzionalmente ridotto; l'individuo che sente di esercitare poco potere sia a livello

qualitativo che quantitativo, tende ad investire i propri valori fuori dalla vita lavorativa, dove la condivisione è più forte.

Sul piano dell'intervento bisogna lavorare per un rafforzamento del senso di comunità lavorativo. L'approccio individuale e organizzativo di Maslach e Leiter, insieme al costrutto di comunità di McMillan e Chavis (1986), che richiama i noti fattori di appartenenza, di influenza e potere, integrazione e soddisfazione dei bisogni, della connessione emotiva condivisa che operano all'interna dell'organizzazione, permettono di ampliare il costrutto di senso di appartenenza e partecipazione all'interno del contesto lavorativo.

1.12. Coping, self efficacy, resilience, empowerment: meccanismi psicologici adattivi

La dimensione del benessere psicologico è caratterizzata da meccanismi adattivi o altrimenti definiti come indicatori di alcuni aspetti del benessere psicologico (Lavanco, 2012).

La teoria dell'apprendimento sociale suggerita da Bandura (1977) ha enfatizzato l'importanza dei processi cognitivi e introdotto il concetto di personalità come risultato della capacità dell'individuo di apprendere dalle esperienze vissute. Tali aspetti costituiscono il concetto di *self-efficacy* (autoefficacia), ovvero il sentimento di fiducia, le credenze che un individuo ha rispetto alle proprie capacità di portare a termine con successo un'azione, eseguire i compiti assegnategli e raggiungere i risultati prestazionali attesi (Bandura, 1977; Betz & Hackett, 1981; Nesdale & Pinter, 2000). Bandura (1997), infatti, sostiene che nei processi decisionali gli individui devono necessariamente tenere conto di diversi elementi, primo tra tutti la tipologia di identità che la persona cerca di costruirsi nel proprio contesto di appartenenza.

Barbaranelli e Steca (2001) affermano che:

«le convinzioni di autoefficacia personale costituiscono degli importanti determinanti delle traiettorie di carriera, tramite l'influenza che esse esercitano sui processi cognitivi, affettivi e motivazionali che regolano in vario modo la selezione e la valutazione delle informazioni, la generazione e la coltivazione degli interessi, la scelta tra le varie opzioni e la presa di decisione, il perseguimento e il raggiungimento degli obiettivi».

La *resilience*, è la capacità di essere flessibili e attivare processi adattivi nei confronti dell'ambiente e di resistere agli urti per fronteggiare le difficoltà dovute allo stress (Lavanco, 2012).

Il termine trova diverse definizioni in letteratura tra cui quella di Oliviero Ferraris (2003), l'autrice lo utilizza per indicare la capacità di un individuo di resistere agli urti della vita senza spezzarsi o incrinarsi, mantenendo e potenziando le proprie risorse sul piano personale e sociale. Per tale motivo, la *resilience* è intesa come la capacità di affrontare eventi stressanti, superarli e continuare a svilupparsi aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita (Malaguti, 2005). Nell'ambito della psicologia, la resilienza fa riferimento alla capacità di trasformarsi anche in presenza di fattori di rischio (Luthar & Ziegler, 1991), può essere definita come quella caratteristica di personalità che amplifica i livelli di tolleranza dello stress e permette all'individuo di mettere in atto (sia a livello cognitivo che meta-cognitivo) comportamenti e modalità costruttivi e positivi quando si trova di fronte a situazioni complesse e problematiche (Greenleaf, 2011; Kobasa, 1979,1982; Maddi, 2002).

Il *coping* è la capacità di far fronte agli eventi, tale costrutto originariamente spiegato da Freud si riferisce alle difese psicologiche a cui l'individuo (l'Io) ricorre per ripristinare gli equilibri dall'apparato psichico turbati dal vivere eventi traumatici.

Gli studi di Lazarus e Folkman (1984) riconducono la variabilità delle reazioni umane alla valutazione soggettiva che ognuno fa dello *stressor* ambientale in un determinato momento e al suo interagire con la valutazione delle risorse personali sulle quali poter contare per fronteggiarlo (Lavanco,2012). Quindi, gli eventi si percepiscono come stressanti a seconda dell'interpretazione cognitiva e della valutazione emotiva e soggettiva dello stress, e, secondariamente, sulla base della valutazione delle risorse e capacità personali per affrontare lo stimolo stressante. Un evento, dunque, sarà percepito stressante tanto quanto l'individuo si sentirà incapace o inadeguato nel fronteggiarlo adeguatamente. Ne deriva che le strategie di *coping*, di conseguenza, sono delle modalità che definiscono il processo di adattamento ad una situazione stressante.

Il *coping* è un processo dinamico in cui sono implicati i tratti di personalità che si relazionano con le variabili situazionali e le risorse personali, sociali, educative ed economiche che intervengono sul significato che si attribuisce ad un determinato evento.

La relazione tra *coping* e benessere, pertanto, è legata all'aumento della competenza del soggetto attivo a costruire e mantenere il proprio benessere (Moos e Shaefer, 2011).

Infine, studi recenti (Berg, 1998; Marchetti, Terlizi, Petrocchi, 2008; Laudadio, Fiz Perez, 2011) hanno sottolineato l'importanza degli aspetti socio contestuali in cui si presenta la situazione di stress; la consapevolezza di non essere da solo ad affrontare le sfide del quotidiano, ma che si può contare sull'aiuto di altre persone permette all'individuo di incrementare la percezione di *self efficacy* riducendo le probabilità di esiti patologici per il benessere individuale (Lavanco, 2012).

La letteratura concorda con l'individuazione di tre tipologie di *coping* predominanti:

- *coping* centrato sul problema, rappresentato dalla capacità di raccogliere le strategie per affrontare il problema in maniera diretta, modificandolo e riducendone gli effetti;
- *coping* centrato sulle emozioni, rappresentato dalla capacità di regolare le proprie emozioni, cercando di contenere le reazioni psicoemotive in una condizione di disagio;
- *coping* di evitamento, si intende un *coping* passivo in cui l'individuo tende a ignorare la situazione-problema, evitando di porvi attenzione e impegnandosi nella ricerca di supporto ad altre persone.

L'*empowerment* letteralmente inteso come processo di acquisizione di potere, capacità di intervenire attivamente sulla propria vita, si riferisce, più specificatamente, alla dimensione del potere che ha il singolo individuo intesa nell'espressione del fare, di cambiare le situazioni. Nella relazione individuo-ambiente il soggetto non subisce inerme le condizioni che lo circondano, ma ha la capacità di trasformarle, esercitando un'influenza sociale in una prospettiva strategica (*ivi*).

La Francescato (1999) riflette sul concetto di *empowerment* dal punto di vista pedagogico definendolo come capacità di ridefinire, costruire e ricostruire il rapporto discente-docente all'interno del processo di apprendimento.

Nell'ambito aziendale, la stessa autrice, intende un processo di acquisizione di consapevolezza da parte dell'individuo del proprio ruolo professionale, dei propri limiti e delle proprie risorse.

L'*empowerment* rappresenta, dunque, un processo dinamico, mediante il quale il soggetto ha un potere di controllo attivo sulla propria esistenza e sviluppa abilità tali che gli permettano di affrontare gli stimoli della realtà sociale con una capacità critica di lettura, elaborando strategie appropriate per raggiungere gli obiettivi personali e sociali. È un costrutto complesso che indica un concetto, poiché costituito da un insieme di conoscenze e abilità, è un processo, in quanto si sviluppa lungo un

percorso dinamico che permette l'acquisizione di responsabilità, scelta e cambiamento sulle situazioni ed, infine, è definito un risultato dal momento che permette il raggiungimento di obiettivi personali e sociali.

CAPITOLO 2

LA 'BUONA SCUOLA' ITALIANA E I DIRIGENTI SCOLASTICI

2.1. L'autonomia scolastica dagli anni '90 alla riforma del 2015.

Un inquadramento storico, teorico e normativo

La Costituzione italiana, entrata in vigore il 1 gennaio del 1948, è la legge fondamentale dello Stato, contiene i principi fondamentali che devono ispirare l'azione dei cittadini e dei pubblici poteri.

Alcuni articoli della Costituzione sono dedicati all'istruzione, considerata uno dei fini di cui lo Stato deve farsi carico per assicurare benessere alla collettività e per migliorare ed elevare le condizioni di vita dei cittadini.

La scuola è ritenuta il ponte di passaggio tra la famiglia e la società. Gli articoli più importanti che riguardano queste tematiche sono: artt. 9, 33, 34 Cost. che disciplinano la libertà di insegnamento, la disponibilità di scuole statali per tutti i tipi, ordini e grado di istruzione, il libero accesso all'istruzione scolastica, il riconoscimento del diritto allo studio.

La legislazione italiana ha da sempre attenzionato il sistema dell'istruzione e l'accrescimento culturale delle nuove generazioni al mutare del mondo e delle esigenze sociali. Dopo le prime leggi che si sono succedute in seguito all'unità d'Italia, dalla Legge Casati del 1859, alla Legge Coppino (1877), alla Legge Orlando (1904) e alla Legge Cerdaro del 1911, la scuola ha vissuto una vera e propria trasformazione con la Riforma Gentile del 1923, con cui il filosofo Gentile, al quale fu affidato l'incarico di ridisegnare l'assetto scolastico, introdusse i punti chiave della riforma:

- estensione dell'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età;
- istituzione di scuole speciali per handicappati sensoriali della vista e dell'udito;
- riformulazione di tutti i programmi scolastici;
- istituzione del liceo scientifico, dell'istituto magistrale e dell'esame di maturità per l'accesso all'università;
- insegnamento della religione cattolica;
- istituzione di rigidi controlli sull'inadempienza dell'obbligo scolastico.

Tale riforma conservava una concezione elitaria e aristocratica della cultura e dell'educazione, poiché l'istruzione secondaria era riservata a pochi privilegiati, così da generare una selezione della futura classe dirigente.

Il vero rinnovamento della scuola si registra negli anni Novanta. Uno dei principali provvedimenti è la Legge n. 148 del 1990 che ristrutturava l'organizzazione delle classi e riorganizza la didattica.

Con la Legge Bassanini 59 del 15 marzo 1997 si assiste all'avvio del processo autonomistico che proietta le istituzioni scolastiche in un più ampio contesto di riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Tale legge applica la semplificazione amministrativa e, soprattutto, il federalismo amministrativo e il principio di sussidiarietà. Con questa riforma si optava alla realizzazione di un sistema scolastico moderno ed efficiente che protendeva verso un nuovo sistema organizzativo non piramidale, ma orizzontale, nel quale la scuola non doveva essere più l'ultimo tassello passivo di norme e circolari, bensì, diveniva un centro di erogazione di servizi, soggetto protagonista in grado di progettare, programmare percorsi didattici, formulare nuovi metodi e infine adempiere i compiti di ricerca e sperimentazione.

L'articolo 21 della Legge Bassanini costituisce l'elemento centrale che regola le istituzioni scolastiche, mettendo in risalto l'autonomia organizzativa, "finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale". È finalizzata, inoltre, all'ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, all'introduzione di nuove fonti tecnologiche e materiali della didattica.

L'autonomia didattica è indirizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto di apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti.

Tale autonomia organizzativa e didattica si concretizza dando potere al capo di istituto per la determinazione dell'organizzazione e dell'ampliamento dell'offerta formativa, per la scelta delle nuove tecnologie, per la predisposizione di formazione extracurricolare indirizzata alla formazione scolastica dello studente con il mondo del

lavoro e all'istruzione degli adulti ed, infine, per le iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica.

Il processo autonomistico è stato seguito dal D.P.R. 275/1999, con il quale è stato sottolineato e specificato il quadro dell'autonomia nelle istituzioni scolastiche, a garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale. Con tale Decreto si vuole evidenziare, in maniera più marcata, l'importanza della progettazione e della realizzazione di interventi educativi e formativi che mirino allo sviluppo della persona umana, adeguandoli ai diversi contesti, alle richieste ed esigenze della famiglia e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di ottimizzare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

Il D.P.R. 275/1999, oltre che introdurre un importante documento progettuale come il Piano dell'Offerta Formativa che costituisce l'identità culturale e progettuale ed esplicita, la progettazione curricolare ed extra curricolare, educativa ed organizzativa dell'istituzione scolastica nell'ambito della loro autonomia, evidenzia l'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

Nello specifico, l'articolo 5 riguarda l'adozione di modalità organizzative e di impiego dei docenti che sono espressione di libertà progettuale, in coerenza con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando al promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa. Ciascuna istituzione scolastica, dunque, può adattare il calendario scolastico in relazione alle esigenze del Piano di offerta formativa, può diversificare le modalità di impiego dei docenti nelle varie classi e sezioni, può rivedere la flessibilità oraria sulla base della programmazione plurisettimanale.

L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tiene conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. Le peculiarità dell'articolo 6 sono:

- la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale docente;
- l'innovazione metodologica e disciplinare;
- la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- gli scambi di informazioni, di esperienze e materiali didattici;

- l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.

Le istituzioni scolastiche sviluppano e potenziano gli scambi di informazioni e documentazioni attivando collegamenti regionali e nazionali nonché con il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e anche con le Università e altri soggetti pubblici.

Coerentemente con tale prerogativa, il modello migliore di ricerca e, sicuramente, anche il più diffuso nelle istituzioni scolastiche è la ricerca-azione, finalizzata non solo all'approfondimento delle conoscenze teoriche, ma anche all'analisi e sviluppo di un campo di esperienza all'interno del quale esperire attraverso la pratica, i cambiamenti migliorativi.

L'autonomia finanziaria si riferisce alla gestione autonoma dei fondi finanziari pervenuti dallo Stato, dalle tasse e dai contributi degli studenti e dalle forme di autofinanziamento.

I successivi articoli del Decreto, pongono l'attenzione al curriculum, determinato dalle istituzioni scolastiche secondo flessibilità ed esigenze territoriali, sociali e culturali. Per tale motivo, l'articolo 9 sottolinea l'importanza dell'ampliamento dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, le quali possono promuovere e aderire a convenzioni o accordi stipulati a livello nazionale, regionale o locale, per la realizzazione di progetti specifici. Le iniziative finalizzate all'innovazione culturale, infatti, promuovono progetti riguardanti l'ordinamento degli studi, l'integrazione tra i sistemi formativi e i processi di continuità e orientamento. Le istituzioni possono, altresì, promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali.

Infine, il Decreto, attribuisce alle istituzioni e al dirigente scolastico le funzioni, già di loro competenza, dell'amministrazione centrale e periferica, quindi, per il coordinamento delle funzioni amministrative e della gestione del patrimonio e delle risorse, stato giuridico ed economico del personale. In tal modo le istituzioni e il Dirigente hanno la possibilità di gestire in piena autonomia le competenze economiche, amministrative e di gestione delle risorse che assicurano modalità organizzative più funzionali.

2.2. Criticità, sfide e prospettive della scuola nella società della globalizzazione

Il rapporto Scuola-Società è, da sempre, al centro di riflessioni che si concentrano sui temi delle competenze, delle conoscenze e delle capacità di apprendimento da potenziare all'interno delle scuole.

La scuola è inevitabilmente inserita nei processi della vita sociale ed economica che la circonda e la influenza. Nelle società più avanzate si avverte la rivoluzione del sistema scolastico ed, immancabilmente, il processo di globalizzazione, termine ormai usato e abusato, guida e giustifica le scelte di politica educativa che riguardano, non solo la vera formazione dell'essere umano, bensì il così detto *homo economicus*, *homo technologicus* ...

Gli studi e i dibattiti inerenti il ruolo sociale della scuola nei confronti dell'educazione sono stati ampiamente affrontati dalla letteratura scientifica sia di matrice pedagogica che sociologica. Il centro della formazione rimane sempre e comunque la formazione del soggetto-persona.

È indubitabile l'influenza della società sulla scuola; Émile Durkheim (1922, tr.it. 2009), sosteneva che la società è un fenomeno sui generis, non deducibile dagli individui che la compongono, bensì è “la forma del tutto a determinare quella delle parti”.

In questa prospettiva l'educazione viene interpretata come formazione, ovvero il fenomeno educativo che consente, attraverso la sua funzione permanente, di perpetuarsi e rinnovarsi, non tralasciando la funzione sociale e i punti di riferimento che ne fanno parte: il sistema sociale, il sistema di cultura, il sistema organizzativo della personalità. Ne emerge che l'educazione ha una funzione garantista e di promotrice del funzionamento sociale all'interno del quale si svolge la sua azione: sviluppare nell'educando la coscienza civile che fa ampliare l'efficienza dell'ordine sociale e che lo fa evolvere.

La scuola rappresenta il motore del cambiamento sociale, lo scopo che si prefigge l'educazione è quello di creare un soggetto dalla personalità socializzata, che acquisisca una conoscenza critica e orientata della società e della realtà che lo circonda, è indubbiamente in stretto rapporto con la struttura della società all'interno della quale opera e con cui entra costantemente in relazione.

L'offerta formativa e i bisogni sociali si incontrano poiché la scuola è una comunità che sta nella società, è un bene sociale che non può essere astratta dal contesto

all'interno del quale è inserita. Per tale motivo essa non può ridursi ad essere una mera dispensatrice di diplomi, bensì, deve creare personalità critiche, pensanti, costruttive e propositive.

In tale quadro teorico emerge il bisogno di mantenere la funzione educatrice della scuola, che, purtroppo, sembra essersi smarrita di riforma in riforma, accantonando la principale funzione di promotrice della cultura, dello sviluppo e della promozione umana in funzione sociale.

2.3. La 'Buona scuola' Legge 107/2015

La locuzione 'buona scuola', oggi, è così ricorrente che ormai se ne sente parlare insistentemente tra critiche e approvazioni, le quali spesso vanno al di là della semplice politica di turno. La buona scuola è innanzitutto un progetto, un provvedimento che prevede un piano di miglioramento per le istituzioni scolastiche con un piano straordinario di assunzioni, con lo smaltimento delle graduatorie ad esaurimento, con la formazione continua che possa garantire altresì, il miglioramento delle offerte formative, con l'implementazione dei poteri dei dirigenti scolastici al fine di evidenziare una efficacia ed efficienza scolastica dal punto di vista organizzativo e formativo che possa potenziare e perfezionare la scuola italiana.

Il punto cardine della legge 107/2015 è senz'altro rappresentato dall'autonomia e le ingenti variazioni apportate e migliorate già dal 1997 con la legge Bassanini sono state ancor più evidenziate e sviluppate in un'ottica di globalizzazione e di adattamento alla nuova era.

A decorrere dal 1 settembre del 2015 i poteri di management e organizzazione dei dirigenti scolastici sono stati implementati e amplificati sia dal punto di vista amministrativo che dirigenziale.

Si tratta di una gestione in termini di *reengineering*, ossia variazioni strutturali e strumentali. Invero, nella situazione attuale in cui si ritrova la scuola italiana è necessario che, affinché una riforma attecchisca correttamente nello spazio sociale di riferimento, i principi su cui si fonda debbano essere fondati nelle immagini, nella cultura della comunità scolastica cui si riferisce.

Per ottenere i risultati proposti dalla buona scuola, risulta indispensabile focalizzare l'attenzione su alcune dimensioni della scuola italiana che rappresentano le basi per ridefinire la 'buona scuola':

- costruire una visione chiara e condivisa attorno al concetto di comunità scolastica educante, in riferimento alle relazioni che legano gli attori della scuola, i quali condividono idee, valori, sentimenti, e credenze utili per creare il senso di ‘noi a partire da un io’. Una comunità educante consente tempi e luoghi di confronto e dibattito, favorisce la partecipazione ed educa i propri attori alla pratica della cittadinanza attiva;
- rinnovare il senso del prendersi cura nell’atto di inclusione, inteso come spazio in cui ognuno possa partecipare e sentirsi apprezzato;
- aprire al confronto e alla collaborazione per responsabilizzare i risultati al fine di ottenere dei miglioramenti a livello macrosistemico, per il miglioramento della società. (Angeloni, 2015, p.126).

La comunità scolastica è chiamata a fare *reculturing*, ossia rimodulare sulla base dei propri valori i modi di essere e di agire (*ivi*: 128).

È la rendicontazione sociale che sta alla base di questi costrutti ed il dirigente scolastico dovrà attenzionare maggiormente questi punti poiché la scuola deve rispondere del proprio operato, nell’ottica di un processo di autovalutazione e di miglioramento continuo.

2.4. Autonomia del dirigente scolastico: da direttore didattico a leader educativo responsabile

Il dirigente scolastico è il capo, manager di una struttura pubblica, che costituisce uno dei luoghi precipuamente dedicati a favorire il pieno sviluppo della persona umana.

Il sistema scolastico ha dei compiti ben precisi, ovvero di formare, istruire ed educare attraverso le opportune stimolazioni, orientamenti, scelte, sollecitazioni che abbiano come obiettivo specifico quello di consentire ai fruitori del servizio una formazione adeguata, di acquisire una competenza di cittadinanza attiva fondata sulla responsabilizzazione civica e sul concetto di *lifelong learning* che permetta loro di orientarsi e proiettarsi nella società presente e del futuro.

La scuola italiana ha vissuto l’evoluzione delle riforme, in cui l’autonomia scolastica e del suo capo si sono sempre più delineate e affinate.

Dalla riforma Gentile del 1923 ad oggi le leggi che si sono susseguite hanno messo in atto la trasformazione dell’istituzione scolastica; le riforme, a partire dagli anni Novanta in poi, hanno posto l’accento sul tema della sperimentazione, in cui si è dato maggiore potere amministrativo e giuridico alla funzione del dirigente scolastico.

La strategia di Lisbona, dettata dal Consiglio Europeo nel 2000, ha assegnato alla scuola un ruolo educativo che ha affermato la centralità del sistema scolastico nell'ottica di crescita e valorizzazione della persona.

Una sintesi completa dei cambiamenti avvenuti sulla figura del dirigente scolastico risulta molto difficile, ma, indubbiamente, si può asserire che la figura del dirigente, sotto molti aspetti e dimensioni esplicite ed implicite, configura oggi uno dei ruoli più complessi della Pubblica Amministrazione.

Si è passati dalla funzione direttiva degli anni '70 al dirigente scolastico della 'buona scuola', in cui l'autonomia rappresenta, oltre che un rafforzamento, il fulcro della riforma e del ruolo stesso del dirigente. La nuova funzione complessa del dirigente scolastico richiede, dunque, competenze amministrative e giuridiche, capacità strategiche, assertività, capacità manageriali ed educative finalizzate al conseguimento del successo formativo di ciascun alunno della comunità scolastica.

Ruolo, funzioni e competenze non sono altro che facce della stessa funzione dirigenziale, aspetti strettamente intrecciati tra loro.

Le funzioni del dirigente, così come definite dalla legge 107/2015, sono di natura amministrativa, organizzativa e gestionale. Nello specifico i commi dal 2 al 6, delineano il profilo giuridico del dirigente, che nel pieno rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, esercita la gestione responsabile delle risorse finanziarie e strumentali del servizio; ad esso spettano poteri di gestione, direzione, coordinamento e valutazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente "organizza l'attività scolastica secondo i criteri di efficacia ed efficienza delle attività formative", promuovendo la migliore formazione degli alunni che frequentano l'istituto scolastico. Si sottolinea la "gestione unitaria dell'istituzione" da parte del dirigente che deve porre sempre più attenzione alla responsabilizzazione di tutti i soggetti, ciò si intende che deve supervisionare il funzionamento dell'istituzione dal punto di vista didattico, amministrativo e contabile.

La funzione strategica del dirigente è rivolta soprattutto alla gestione delle risorse umane, specificatamente nella garanzia di assicurare la libertà di insegnamento, l'armonizzazione dei compiti e delle funzioni specifiche, la promozione del confronto continuo, del coordinamento per permettere alla macchina sofisticata, quale è la scuola, di promuovere azioni di partecipazione attiva, costruttiva e serena. Fondamentale è, dunque, l'azione di coordinazione e valorizzazione a partire dalle risorse umane per una gestione efficace ed efficiente delle risorse umane.

Per realizzare questo progetto articolato, il dirigente leader ha bisogno di determinati strumenti che gli consentano di esercitare le sue funzioni, si serve, pertanto, di atti di indirizzo, intese, deleghe, informazione preventiva, modelli organizzativi, buone prassi e modelli comunicativi fondamentali per la gestione efficace dell'istituzione.

La leadership che si delinea è direttiva e le azioni assumono l'aspetto di una vera *governance* che richiede, immancabilmente, una linea chiara che dia le disposizioni per il raggiungimento degli obiettivi, per la loro definizione e individuazione attraverso percorsi ottimali.

Per gestire efficacemente queste responsabilità e le problematiche che si presentano giornalmente e per far fronte ai bisogni delle risorse umane e degli alunni dell'intera comunità scolastica, il dirigente deve avere capacità di *management*, mediazione, comunicazione e *relationship*, affermando all'interno della comunità la figura del dirigente scolastico come 'leader educativo responsabile'.

Si delinea un profilo professionale che non è quello di un dirigente d'azienda, bensì del leader di un'organizzazione complessa in cui le competenze chiave sono di carattere generale, legate al ruolo, alle relazioni, alla comunicazione e alle competenze psico-pedagogiche.

2.4.1. *Competenze del dirigente scolastico*

Il ruolo di leader educativo responsabile è particolarmente articolato e complesso e richiama competenze di varia natura che si rivelano indispensabili per esercitare la professione del dirigente.

Un giusto leader educativo deve, innanzitutto, saper leggere il contesto, i bisogni formativi del territorio, fare una buona lettura e analisi del contesto, conoscerne le risorse e i limiti, interagire con le famiglie, comprendere gli obiettivi formativi da raggiungere, inoltre, deve avere consapevolezza dei dati sulla popolazione, sui livelli di alfabetizzazione, sulle attività economiche del territorio, sui servizi esterni offerti. Deve essere a conoscenza degli Enti locali con i quali può interagire (anche in funzione dell'alternanza scuola-lavoro), "deve finalizzare la funzione dirigenziale alla gestione efficace ed efficiente delle risorse attribuite alla scuola, a partire dalle risorse umane" (Mariani, 2017, p.277)...

Le competenze che servono, dunque, al dirigente sono principalmente di carattere giuridico, relazionale, psico-pedagogico e comunicativo.

Le conoscenze giuridiche di base, se ben consolidate, permettono al dirigente scolastico di districarsi nella scuola in cui la burocratizzazione è sempre più articolata e in continuo mutamento. Le norme che si susseguono hanno bisogno di essere opportunamente interpretate per poter essere applicate e condivise con il resto dei collaboratori. Inoltre, è indispensabile conoscere le norme comunitarie europee per accedere ai fondi comunitari e rispondere alle esigenze formative europee degli alunni.

La trasparenza e la legittimità permetteranno al dirigente di assumere un ruolo responsabile, di intraprendere, prevenire ed affrontare situazioni difficili che altrimenti aprirebbero la strada a dei contenziosi con conseguenti preoccupazioni e dispendio di tempo ed energie.

Dal precipuo ruolo di guida e coordinatore ne deriva una funzione dirigenziale indirizzata a sovrintendere la progettazione didattica nel rispetto della *mission* della scuola, ovvero il successo formativo di ciascun alunno.

Requisito altrettanto indispensabile è la competenza relazionale attraverso la quale il dirigente è chiamato a gestire il clima interno e le innumerevoli relazioni che ne fanno parte; condurre un'efficace azione di coordinamento e valorizzazione delle risorse umane è ciò che chiede la 'Buona Scuola', poiché la gestione della complessa rete di relazioni caratterizza il lavoro giornaliero del dirigente, il quale deve saper gestire con assertività, empatia e resilienza gli episodi a volte conflittuali che si verificano.

Conditio sine qua non per creare un clima positivo e sereno è certamente la capacità di comunicare in maniera efficace ed assertiva, per permettere ad ogni attore dell'istituzione di sentirsi ascoltato, partecipe e messo in condizione di lavorare serenamente.

Infine, è indispensabile che il dirigente abbia una buona competenza psico-pedagogica, dalla quale non può prescindere il ruolo, poiché essa sta alla base della cultura, costituisce le fondamenta del ruolo. È importante ai fini dell'organizzazione della programmazione scolastica, per l'individuazione degli obiettivi e delle finalità formative; la valorizzazione del docente è una capacità fondamentale con la quale il dirigente stimola e rafforza le capacità e le potenzialità del corpo docente.

Sulla base di queste competenze, essenziali per il lavoro del leader educativo, i dirigenti vengono sottoposti a valutazione dai Nuclei esterni di valutazione (ai sensi del comma 93 della legge 107/2015); vengono esaminati sul perseguimento dei risultati per il miglioramento dell'offerta formativa, per la valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali delle proprie risorse, per le competenze organizzative e gestionali, per il miglioramento del servizio scolastico ed infine, per la promozione e la partecipazione

tra le diverse componenti della comunità scolastica e dei rapporti intrapresi con il contesto territoriale e nella rete di scuole.

2.5 . Leadership e management educativi del dirigente scolastico

Charles de Galle scrisse “Il prestigio non può essere senza mistero, perché non si onora ciò che si conosce troppo bene. [...] Bisogna dunque che nei progetti, nel comportamento, nei moti dell’anima, dimori un elemento che gli altri non possano comprendere e che li impensierisca, li commuova, li tenga sulla corda. [...] L’impero sulle anime esige che li si osservi e che ciascuno possa credere di essere stato notato. [...] Una simile riserva dell’anima non va, di solito, disgiunta da quella dei gesti e delle parole. [...] Non vi è forse un rapporto tra la forza interiore e l’aspetto degli individui? [...] I grandi amministrano con cura i loro interventi.” (de Gaulle, 1932, pp.64-65 cit in Manfred F.R. Kets de Vries p.30)

Le disposizioni normative che disciplinano il passaggio dalla funzione direttiva a quella dirigenziale trovano il loro riferimento esplicito nella legge 107/2015 in cui la figura dirigenziale è stata ampiamente reimpostata e potenziata sotto l’aspetto pedagogico, metodologico-didattico, giuridico e amministrativo.

I tratti di managerialità e di leadership sono stati ampiamente consolidati e rafforzati, ponendo l’accento sulle responsabilità ampliate e sulla gestione organizzativa ed economico-finanziaria.

L’esercizio di *governance* rappresenta il punto fondamentale dell’impegno del dirigente che deve innovare, amministrare e organizzare tutti gli aspetti dirigenziali della comunità scolastica, non solo per quel che riguarda il ramo amministrativo, bensì pedagogico-didattico e metodologico. Ha assunto il potere di assegnazione delle responsabilità di gestione agli organi collegiali; al dirigente scolastico è affidato il compito di valutare e valorizzare gli insegnanti, indicare un tutor ed è chiamato a svolgere specifiche mansioni amministrative, organizzative e relazionali.

La professione del dirigente scolastico, a maggior ragione nel nuovo scenario dell’autonomia, assume un ruolo decisivo per il buon funzionamento della scuola. Si richiede ai nuovi dirigenti un profilo di alto spessore culturale, in cui competenze giuridiche, organizzative, relazionali e gestionali si integrano in una prospettiva attenta all’innovazione, ma anche all’operatività quotidiana.

Emerge da questa breve descrizione la figura di un dirigente che si muove non solo nella dimensione del management nell'istituzione pubblica, ma anche della leadership, senza omettere che il capo di istituto è un dirigente della pubblica amministrazione e che è preposto ad un'organizzazione educativa che ha doveri di istruzione.

In letteratura si possono trovare diversi contributi in cui si delineano le differenze tra manager e leader, ma nel caso del dirigente scolastico le due definizioni sono inevitabilmente coesistenti, si intrecciano tra loro nella rete infittita di competenze richieste allo svolgimento del ruolo.

2.5.1. Leadership e management: definizioni e connotati

Per definizione la leadership è la capacità di produrre una influenza sociale, comprende le azioni concrete del leader, l'esercizio dell'autorità e del potere, il rispetto per le norme e il rapporto con il gruppo, allo scopo di realizzare gli stessi obiettivi, condiziona il gruppo e l'organizzazione in cui è inserita per renderla più coesa, efficace ed efficiente.

Influisce sul clima socio emotivo e relazionale, sugli aspetti normativi dell'organizzazione e del gruppo, rappresenta una funzione e attività di guida. Nell'ambito dei processi di socializzazione secondaria, designa il potere d'influenza riconosciuto al membro di un gruppo, capace di condizionare le decisioni degli appartenenti.

Le teorie della leadership hanno avuto un grande sviluppo negli ultimi decenni e hanno spostato sempre più l'attenzione sull'esercizio di questa funzione nell'ambito delle organizzazioni complesse.

Gli studi sociologici classici hanno definito la leadership con riferimento specifico ai sistemi politici e alla società in genere, mentre quelli psicologici si sono interessati soprattutto al funzionamento dei gruppi (Lewin, 1947). Studi degli anni '60 hanno riportato l'attenzione sulla leadership nel contesto aziendale, valutando soprattutto l'aderenza di diversi stili di direzione a specifiche situazioni di contesto (Hersey-Blanchard, 1984).

2.5.2. *Caratteristiche della leadership*

Carl. G. Jung (1970), nell'opera *Tipi Psicologici*, ha evidenziato che ogni essere umano appartiene a una determinata categoria psicologica e pone in atto un comportamento specifico del tipo di appartenenza. Distingue, inoltre, le funzioni psichiche in quattro assi: pensiero, sentimento, sensazione, intuizione, che permettono all'individuo di adattarsi al mondo e alle esperienze. L'autore mette in risalto il concetto di 'individualità', intesa come "natura specifica e particolare dell'individuo sotto tutti gli aspetti psicologici. Individuale è tutto ciò che non è collettivo, dunque ciò che appartiene a un singolo e non a un gruppo maggiore di individui" (Jung, 1970, p.501).

Le caratteristiche innate del leader, il carisma, la personalità, il bisogno di emergere e di condurre si confermano senz'altro fattori di rilevante importanza.

Un aspetto che non può essere escluso è certamente l'influenza dell'ambiente esterno nelle dinamiche relazionali in cui il leader si muove, è inevitabile, dunque, non prendere in riferimento il contesto e la peculiare situazione nella quale il leader opera, concentrando tutte le proprie attenzioni sui tratti comportamentali e caratteriali che un leader possiede e assume.

In ambito psicosociale la teoria di K. Lewin (1951), a tal proposito propone tre modelli generali di leadership:

- autoritario-verticistica;
- funzionale-piramidale;
- democratico-circolante.

Il modello autoritario-verticistica si basa su rapporti subalterni tra il leader che impartisce dei compiti e la squadra esecutrice che li porta a termine.

È un modello efficiente per il raggiungimento di obiettivi a termini, ma carente per quanto riguarda l'efficacia lavorativa, poiché non valorizza le competenze specifiche delle risorse umane.

Il secondo modello è più utilizzato nelle aziende private. Nella struttura piramidale il leader è al vertice della struttura gerarchica e i piani della piramide sono costituiti da persone di pari grado con gli stessi vincoli e funzioni. Esistono i referenti che fanno da 'tramite' tra il leader e i dipendenti, difficilmente, infatti, il leader ha rapporti a due con i dipendenti.

Nell'ultimo modello, democratico-circolante, il leader stimola la creazione di una rete di rapporti e l'idea di base sta nel fatto che la leadership sia circolante, ovvero può

trasferirsi e spostarsi. Lo scopo principale della leadership è la crescita delle risorse umane, far sviluppare l'*empowerment*, le potenzialità e le competenze. Tale modello, seppur con tempi di azione lunghi e flessibili che potrebbero rendere difficile il raggiungimento dell'obiettivo, stimola la partecipazione e la responsabilità condivisa.

In conclusione, non esiste una leadership esclusiva, migliore o peggiore, ogni modello va applicato e risulta efficace alla luce dell'obiettivo che si deve raggiungere, delle risorse e dei tempi disponibili, della possibilità di integrare bisogni personali e bisogni del gruppo al fine di soddisfare i bisogni dell'intera comunità lavorativa e delle persone che ne fanno parte.

2.5.3 La leadership situazionale

Il modello di Leadership Situazionale di K. Blanchard e P. Hersey (1982) sostiene che i manager debbano usare stili di leadership diversi a seconda della situazione.

La leadership situazionale consente di analizzare i bisogni delle persone coinvolte nella situazione in cui ci si trova e di utilizzare quindi, lo stile di leadership più adatto.

In base alle competenze degli individui e del loro impegno nelle mansioni che occupano, lo stile di leadership dovrebbe variare non solo da persona a persona, ma anche per lo stesso individuo, a volte in un modo e a volte in un altro.

Blanchard e Hersey (1982) hanno proposto un modello caratterizzato dallo stile di leadership in termini di quantità di direzione e di supporto che il leader dà ai suoi collaboratori.

I due autori svilupparono negli anni '70 la "*situational leadership theory*" in cui vengono considerate tre dimensioni che definiscono lo stile di leadership adottabile:

- la quantità di guida fornita dal leader (l'orientamento al compito);
- la quantità di supporto emotivo (l'orientamento alle relazioni);
- il grado di maturità dei subordinati (livello: alto; medio-alto; medio-basso; basso), inteso come la capacità di assumersi responsabilità nello svolgere un compito.

Quest'ultima variabile presenta in realtà due aspetti: uno definito dalle abilità possedute dai membri, necessarie al raggiungimento degli obiettivi, l'altro di carattere psicologico dato dalla motivazione.

Queste dimensioni sono considerate importanti nel quadro teorico, poiché inquadrano gli stili di leadership in base all'evolversi delle competenze e della dedizione delle persone che si guidano e alla situazione specifica che si presenta.

1) **Dirigere:** è lo stile in cui prevale un approccio fortemente direttivo la comunicazione è unidirezionale e il leader supervisiona e fornisce istruzioni su cosa, quando e come fare. Si registra un alto orientamento ai compiti e un basso orientamento alle relazioni. Tale stile è prevalente in condizioni di bassa maturità psicologica e scarse abilità su temi specifici, come nel caso di gruppi in cui i collaboratori sono poco capaci, riluttanti ad assumersi responsabilità, poco sicuri di sé. Le sessioni di controllo rappresentano momenti di addestramento in cui si danno spiegazione sul perché si debbano eseguire le azioni nel modo indicato.

2) **Addestrare:** il leader fornisce spiegazioni e indicazioni rispetto al compito; il leader definisce i ruoli e le mansioni, ma cerca idee e suggerimenti dai collaboratori, utilizzando una comunicazione bidirezionale, sostenendo e incoraggiando i collaboratori. Questo stile viene utilizzato con gruppi hanno una certa competenza ad alta maturità psicologica, molto motivati, ma relativamente inesperti, per cui hanno bisogno di una direzione e controllo. Inoltre hanno bisogno di supporto ed elogi per accrescere la loro autostima e partecipare nel processo decisionale.

3) **Sostenere:** in questo caso il leader facilita e partecipa alle decisioni, fornisce supporto emotivo, coinvolge i membri e li incoraggia all'autonomia e a organizzare indipendentemente il proprio lavoro. Questo stile si attua in situazioni che vedono persone con una notevole maturità professionale, ma che hanno bisogno di un supporto per sostenere la loro sicurezza personale e la loro motivazione. Il leader è, in questo caso, un facilitatore del processo che però si attua grazie alle competenze dei subordinati.

4) **Delegare:** il leader in questo caso è coinvolto nelle decisioni e nella risoluzione dei problemi, ma lascia ampi spazi di discrezione e autonomia ai collaboratori. Questo stile di leadership è tipico di quei gruppi in cui è presente un'alta maturità psicologica, un'alta competenza professionale e un forte senso di maturità ed impegno che li rende capaci di lavorare su un progetto da soli con poco controllo e poco supporto.

Sulla base della descrizione di Blanchard e Hersey una leadership efficace consiste nel sapersi muovere intorno alle situazioni, al contesto in cui opera e alle persone con cui si interagisce, ecco perché è definita 'leadership situazionale'.

2.5.4. La leadership trasformazionale

L'approccio della leadership trasformazionale fa parte del paradigma che si definisce nuova leadership, sviluppatosi a partire dagli anni '80; Burns (1978) distingue la

leadership transazionale, fondata sullo scambio per cui il leader acquisisce la fiducia, l'appoggio e la collaborazione dei seguaci sulla base delle ricompense che riesce a dare in termini di raggiungimento di obiettivi, di progetti di carriera, aspettative soddisfatte dei membri del gruppo, da una leadership in cui il leader è attento alla motivazione e ai bisogni dei dipendenti e ai propri. Nello specifico, la leadership trasformativa è un processo che cambia e trasforma gli individui, interessata alle emozioni, ai valori, alla morale, alla qualità e agli obiettivi a lungo termine e comprende nel suo processo valutativo le motivazioni dei dipendenti e la soddisfazione dei loro bisogni. In questo caso il leader si preoccupa dei membri del gruppo, delle loro aspirazioni e considera ogni persona come un tutt'uno, volta a esprimere le proprie potenzialità. La leadership trasformativa è centrata sull'impegno e le capacità dei componenti dell'organizzazione e sulle strategie e i modi attraverso cui questi possono essere valorizzati mediante l'influenza della leadership. Nella relazione, dunque, non sono solo i collaboratori a trasformarsi, poiché il leader è profondamente coinvolto, attraverso un percorso specifico, arriva a trasformare i propri dipendenti, coinvolgendoli nella autorealizzazione, nella valorizzazione del proprio potenziale che coincide con il raggiungimento degli obiettivi del gruppo. In questa dinamica egli stesso si trasforma, in quanto, pur assumendo un ruolo di facilitatore del cambiamento, ne è coinvolto in pieno. Un esempio di tale leadership si trova nel manager che tenta di cambiare il sistema di valori di un'azienda portandolo verso una maggiore considerazione dell'uomo come risorsa, arrivando a cambiare il proprio sistema valoriale e quello dei seguaci.

Per concludere, non esiste una leadership esclusiva, migliore o peggiore, ogni modello va applicato e risulta efficace alla luce dell'obiettivo che si deve raggiungere, delle risorse e dei tempi disponibili, della possibilità di integrare bisogni personali e bisogni del gruppo al fine di soddisfare i bisogni dell'intera comunità lavorativa e delle persone che ne fanno parte.

2.5.5. Management: una definizione per la scuola

La responsabilità di dirigere un'organizzazione 'complessa' come la scuola richiede al dirigente capacità manageriali e di leadership di alto livello. Ma il dirigente scolastico, bisogna definirlo un manager?

Il management è un termine che sicuramente comprende caratteristiche della leadership, ma che si basa soprattutto sull'espletazione delle funzioni di pianificazione, organizzazione e controllo. La leadership è, quindi, un aspetto del management ma non può essere identificata con esso (Mosley e Patrick, 2011).

Il management ha una natura duale, manifestata in tutta la dialettica interna allo sviluppo delle relative teorie (Schon et al. 1983): si esercita con riferimento da un lato ai processi aziendali e alla razionalità tecnica che li impronta, dall'altro alle persone che sono chiamate a intervenire in questi processi e, quindi, in rapporto alla sfera della sensibilità, dell'intuizione e dell'intelligenza emotiva.

Lo scopo principale del management è di organizzare e scegliere i collaboratori, dirigere e controllare creando confini gerarchici utili al raggiungimento dell'obiettivo. Compito del manager è quello di mantenere in efficienza un sistema complesso; il management è un processo razionale, fatto di attività concrete, tangibili, orientate ai risultati.

Il manager pone l'attenzione operativa sulla complessità dell'organizzazione e dell'ambiente in cui opera in modo tale da poter inserire la sua attività, favorendo l'uso delle conoscenze e delle abilità acquisite, al fine di evitare possibili distorsioni nella comunicazione con i propri interlocutori e di portare a termine gli obiettivi che sono stati prefissati. Un manager è una persona che nell'organizzazione ha la responsabilità del management, ossia del processo di definizione degli obiettivi aziendali e di guida della gestione aziendale verso il perseguimento di tali obiettivi, attraverso l'assunzione di decisioni sull'impiego delle risorse disponibili e, in particolare, delle risorse umane.

2.6. Il dirigente scolastico nuovo leader educativo responsabile tra management e leadership

Il dirigente scolastico è un leader educativo che promuove il successo formativo di tutti gli studenti, sviluppando, articolando, implementando e gestendo una 'visione' dell'apprendimento condivisa e supportata da tutta la comunità scolastica. Assicura una gestione dell'organizzazione, delle attività e delle risorse finalizzata ad un ambiente di apprendimento sicuro, funzionale ed efficace. È un leader educativo che promuove il successo di tutti gli studenti collaborando con le famiglie e i membri della comunità, dando risposte ai diversi interessi e alle diverse necessità della comunità e

mobilitandone le risorse, agendo con integrità, imparzialità e in modo eticamente corretto.

La legge 107/2015 rafforza, in pratica, la posizione del dirigente e le sue responsabilità e, conseguentemente, l'aspetto autoritario legato all'autonomia scolastica, in cui si enfatizza la figura monocratica del dirigente scolastico e si fanno risaltare le sue autonome prerogative di direzione e le sue responsabilità individuali.

Il dirigente è leader ricettivo, in quanto percepisce i bisogni dell'intera comunità scolastica ed extrascolastica in cui opera; è leader culturale, poiché in sintonia con i docenti e gli *stakeholder*, realizza e sviluppa un progetto culturale; è un leader strategico, impegnato in strategie di mediazione e negoziazione con gli organi collegiali e le reti strumentali, infine, è leader educativo in grado di promuovere una comunità scolastica, capace di produrre un efficace apprendimento nell'ottica del concetto di *lifelong learning*.

Il dirigente scolastico è anche un manager che ha la responsabilità del management, ovvero del processo di definizione degli obiettivi e di gestione delle risorse per ottenerli, attraverso l'assunzione di decisioni sull'impiego delle risorse umane.

La scuola è un modello organizzativo complesso, caratterizzato da una struttura tipica della pubblica amministrazione, all'interno della quale vi sono peculiarità burocratiche, ma è anche un'organizzazione scolastica che ha come obiettivo precipuo l'educazione alla cittadinanza attiva e fondata su una comunità professionale che lavora per erogare risposte concrete sia riguardo i processi di apprendimento, sia riguardo la qualità e il funzionamento del servizio scolastico.

La figura del dirigente scolastico, a maggior ragione nel nuovo scenario dell'autonomia della buona scuola, assume un ruolo decisivo per il buon funzionamento dell'organizzazione scolastica. Ai dirigenti, pertanto, si richiede un profilo professionale innovativo, di alto spessore culturale, in cui le competenze giuridiche, pedagogiche, organizzative, gestionali e organizzative, si integrano in una prospettiva attenta sia all'innovazione culturale e sociale, sia all'operatività quotidiana.

Si delinea, dunque, una figura dirigenziale che si muove lungo la linea delle dimensioni di management e di leadership, senza omettere che il dirigente scolastico alla guida di una pubblica amministrazione è preposto ad un'organizzazione che ha compiti specifici di istruzione e formazione.

2.7. Management e leadership la combinazione efficace per la buona scuola

Accostando le connotazioni del leader e del manager, si potrebbe dire che un dirigente può operare contestualmente come leader e come manager, poiché egli agisce, nel rispetto della professionalità docente, in un'organizzazione scolastica dotata di autonomia funzionale, coniugando aspetti riferibili al management e aspetti attribuibili alla leadership.

Leadership e management sono due sistemi di azione articolati e complementari, sono due modalità d'agire distinte e complementari, ciascuna connotata da attività e funzioni proprie. Di entrambe, seppur fondamentali per le funzioni dirigenziali, si possono cogliere differenze sostanziali che però, combinate nella figura del dirigente scolastico innovativo, costituiscono le caratteristiche precipue per svolgere le funzioni richieste dalla Legge 107.

Il management si confronta con la complessità e la sua efficacia, si misura con il grado di ordine e coerenza che riesce a produrre in un'organizzazione, tanto da consentire il conseguimento dei risultati previsti;

in contrapposizione, la leadership si determina con il cambiamento, ed è proprio per questo che si rivela cruciale in una società incerta e in continuo divenire come quella attuale.

Invero, la *governance* e l'*accountability* che caratterizzano la gestione complessa della comunità scolastica si misurano con la capacità di generare il cambiamento, definendo le specifiche attività del manager e/o del leader, anche se entrambe le funzioni hanno a che fare con la capacità di scelta, la qualità delle relazioni, l'assunzione di responsabilità, il clima organizzativo, la garanzia di poter raggiungere gli obiettivi.

Tuttavia, queste attività possono essere svolte in modo diverso, a seconda se le si considera sotto il profilo manageriale o sotto quello della leadership.

Si pensi, ad esempio, questa differenziazione in rapporto al cambiamento e all'innovazione. La gestione richiesta dalla Legge 107/2015, dal punto di vista dell'attività di management, tende a mantenere sotto controllo il sistema mentre la leadership guida e tende a dare origine al cambiamento. In un processo di cambiamento efficace ed efficiente, questi due elementi sono entrambi indispensabili, ma non si può negare che la leadership rappresenti il fattore chiave per la trasformazione e la generazione di cambiamento attraverso le opportune stimolazioni *empowered* dell'intera organizzazione. (Kotter, 1995).

Sebbene, dunque, leadership e management adottino due approcci teorici diversi ai problemi organizzativi, nelle comunità scolastiche della buona scuola è essenziale che le due caratteristiche siano acquisite dal dirigente mantenendo lo sguardo verso i risultati futuri (Kotter, 1982).

Un forte management, privo di leadership, può generare un ambiente troppo regolato, ordinato e quindi in un certo senso soffocante, privo del necessario slancio per affrontare nuove sfide; mentre una forte leadership, con assenza di management, può essere troppo orientata al cambiamento per il gusto della sfida, portando l'organizzazione a prendere rischi eccessivi e non ben calcolati (Capowski, 1994).

Come sostiene Bellandi (2006) “oggi la maggior parte delle aziende italiane soffre di eccesso di management e di mancanza di leadership. Queste aziende devono, quindi, sviluppare la propria capacità di esercitare la leadership. Al contempo, però, esse devono ricordare che una leadership forte accompagnata da una scarsa capacità manageriale, non è meglio, anzi talvolta è decisamente peggio dell'opposto. La vera sfida è combinare insieme una forte capacità di leadership e una forte capacità di management, usando l'una per bilanciare l'altra. Naturalmente non tutti saranno bravi a ‘indicare la strada’ (leadership) e a gestire (management). Le aziende intelligenti apprezzano tutte e due le categorie di persone e fanno di tutto per integrarle efficacemente nel gruppo dirigente”.

Rispetto alla guida delle persone, il manager tende ad operare come colui che cerca il consenso, che tende a controllare la correttezza dell'operato dei propri collaboratori, mentre il leader tende, invece, ad operare come un ‘direttore d'orchestra’, cercando di dare una direzione, di motivare e di sviluppare i suoi collaboratori. Utilizzerà spesso i processi di delega e di *coaching* per coinvolgere le sue persone.

In conclusione, il dirigente della buona scuola dirigente è chiamato a trovare il giusto equilibrio tra le funzioni del manager e quelle del leader, le quali pur differenziandosi significativamente nel modo di considerare gli obiettivi, le risorse e i problemi, risultano indispensabili nella gestione efficace ed efficiente della comunità scolastica in cui il leader educativo responsabile si ritrova ad operare nel qui ed ora del quotidiano.

Al leader educativo, dunque, viene chiesto di motivare prima di tutto se stesso e al contempo, di motivare i suoi collaboratori. Il costrutto metodologico che fonda l'azione dirigenziale è quello di ‘*empowerment*’, che ingloba i concetti come la “condivisione, la responsabilizzazione, lo sviluppo ed il pieno utilizzo del potenziale individuale, la valorizzazione delle capacità di ciascuno, il trasferimento del potere”.

Si riferisce nello specifico a “un processo di acquisizione di potere, inteso come capacità di intervenire attivamente sulla propria vita”(Rappaport, 1981).

Si riferisce, in questa riflessione, ad un “processo mediante il quale gli individui aumentano le possibilità di esercitare il proprio controllo attivo sulla propria esistenza, sviluppando abilità che permettano loro di fare una lettura critica della realtà sociale e stimolando l’elaborazione e l’assunzione di strategie opportune per il raggiungimento di obiettivi personali e sociali” (Lavanco, 2002)

Questo potere è quell’energia da smuovere (e a sua volta capace di muovere) di cui le organizzazioni hanno bisogno. In tale ottica, al leader è richiesto di sollecitare organizzazioni e comportamenti *empowering*, attraverso l’esercizio di azioni che accompagnino i collaboratori nel processo di apprendimento e utilizzo consapevole del proprio potenziale verso il cambiamento. La leadership, con i suoi caratteri distintivi di coinvolgimento nella visione e infusione di energie positive, consente di far fronte alle resistenze organizzative, e che, divenendo *empowering*, è capace di stimolare l’*empowered* gruppale, favorendo la collaborazione e la co-costruzione di progetti condivisi. Una leadership efficace crea, altresì, un clima positivo all’interno dell’organizzazione in cui le risorse saranno più predisposte alla partecipazione attiva verso il cambiamento.

Compito del dirigente-leader educativo responsabile è, dunque, in primo luogo, il possesso di una *vision* che permetta di tracciare la rotta della propria organizzazione al fine di ottenere risultati funzionali, capaci di edificare ‘l’intelligenza emotiva’ e l’*empowerment* dell’intera organizzazione; la condivisione della *mission* che consenta di condividere le esigenze, i bisogni e gli obiettivi ed, infine, la promozione dell’*empowerment* organizzativo, caratterizzato dalla partecipazione attiva che accresce, contemporaneamente, l’efficacia dell’organizzazione stessa e migliora la qualità della vita all’interno del contesto lavorativo che passa attraverso una condivisione del potere e il conferimento di autorità, ai diversi livelli organizzativi.

CAPITOLO 3

RICERCA EMPIRICA: IPOTESI SUL *BURNOUT* DEI DIRIGENTI SCOLASTICI DELLA 'BUONA SCUOLA'

3.1. Ipotesi di ricerca

Il *burnout* è un fenomeno ampiamente esplorato nel campo della scuola, in particolare, la ricerca effettuata da V. Lodola. D'Oria (2009), si è soffermata sul lavoro dell'insegnante per indagare sulla consapevolezza del disagio mentale professionale, sull'esperienza in merito e sulle capacità di riconoscerlo e prevenirlo.

Il *burnout* dei dirigenti scolastici, diversamente, non dispone di una letteratura altrettanto vasta, né di ricerche rafforzate da riferimenti statistici validati. La professione del nuovo dirigente scolastico, nel corso della carriera, vede l'alternarsi di difficoltà e competenze che inducono ad un'usura psicofisica inevitabile. Le caratteristiche positive, legate al ruolo e alla professionalità, non risultano sufficienti per reggere l'impatto del sistema burocratico che continua a sollecitare la seconda agenzia educativa rappresentata dalla scuola.

Le normative attuali hanno, innegabilmente, incrementato le responsabilità pedagogiche, giuridiche e sociali del dirigente, potenziando il rischio di esposizione a maggiori fonti di stress e di affaticamento psico-fisico.

Un fattore imprescindibile che lega la scelta del tema della ricerca all'indirizzo del Dottorato di Ricerca in 'Formazione Pedagogico-Didattica degli insegnanti' è senza dubbio il fatto che il dirigente scolastico è stato prima di tutto un docente.

Alla luce di tali considerazioni il presente contributo mira ad esplorare il ruolo del dirigente scolastico conseguentemente al Decreto Legge del 13 luglio 2015 n.107, decreto che si prefigge di costruire una visione condivisa nella prospettiva di 'scuola per la società' tesa ad educare, istruire e formare al fine di realizzare un'istituzione formativa aperta.

Le profonde innovazioni e le significative trasformazioni apportate dalla 'Buona Scuola' nel contesto scolastico italiano se, da un lato, richiedono ai dirigenti competenze sempre più tecniche, pedagogiche, capacità di leadership, strategie di *management* e *decision making*, dall'altro incrementano inevitabilmente il rischio di

sperimentare *distress*, malessere e insoddisfazione lavorativa da parte delle figure professionali ivi operanti.

Per tale motivo, la ricerca ha rivolto l'attenzione allo studio del problema sul *burnout* e la prevenzione di tale sindrome occupandosi di indagare la relazione tra l'attuazione della Legge 107 e la figura del dirigente scolastico.

Se l'attuale normativa, infatti, da una parte amplifica il concetto di autonomia scolastica, già sviluppato nelle precedenti legislazioni (Legge 59/97 e del D.P.R. 275/99), contemporaneamente ridefinisce significativamente i 'confini' professionali del dirigente scolastico, implementando nuove competenze di *management*, mediazione, comunicazione e *relationship* (Serio, 2015), all'interno della comunità scolastica si afferma in tal modo, la figura del 'leader educativo responsabile', in cui nuovi poteri decisionali riguardano l'assegnazione degli incarichi scolastici, l'incremento delle risorse economiche, il potenziamento dell'offerta formativa, l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro e la valutazione degli insegnanti.

La presente ricerca è stata, quindi, finalizzata ad indagare, a seguito dell'attuazione della Legge 107/2015, i cambiamenti nella vita professionale, la percezione del rischio *burnout* e la soddisfazione lavorativa dei dirigenti scolastici.

La scelta di analizzare più a fondo il possibile *burnout* dei dirigenti scolastici, nasce dalla necessità di una maggiore chiarezza sull'argomento e dal bisogno di dati oggettivi in vista del riconoscimento della professione come usurante.

Se venisse dimostrato che l'usura psicofisica è reale si eviterebbe l'insorgere della sindrome, si potrebbero fronteggiare i sintomi e i disagi derivanti dal *distress*.

Lo studio ha voluto approfondire la questione coinvolgendo i dirigenti scolastici nella ricerca per saggiare le loro esperienze, nonché la capacità di riconoscere la sindrome del *burnout*, di gestirlo e prevenirlo, inoltre, ha voluto indagare la soddisfazione lavorativa e le condizioni di esposizione agli *stressor* e la conseguente predisposizione allo stress lavoro-correlato.

Dopo attente valutazioni in riferimento alle considerazioni esposte sono stati approntati i seguenti obiettivi della ricerca:

1. comprendere se, dall'attuazione del Decreto Legge, la vita professionale del dirigente scolastico ha subito cambiamenti, nonché le dimensioni maggiormente interessate, rispetto al passato;
2. indagare la conoscenza in merito al *burnout* e se, in virtù della riforma dell'istruzione, i dirigenti si percepiscono maggiormente a rischio di sviluppare tale sindrome;

3. esplorare il livello di soddisfazione lavorativa.

3.2. Strumenti operativi per la ricerca

Per poter verificare le ipotesi di ricerca, si è ritenuto opportuno raccogliere i dati attraverso l'utilizzo di una metodologia quantitativa per le variabili sociali rilevanti e di tipo qualitativa per le variabili che influenzano le caratteristiche del profilo del dirigente scolastico, difficilmente misurabili sul piano oggettivo. Bisogna sottolineare che la natura della ricerca è volta a comprendere e spiegare fenomeni sociali che non si prestano facilmente a rigorosi approcci di tipo quantitativo.

I risultati non sono indagati per capire se sono statisticamente rilevanti o determinati da circostanze casuali.

La ricerca qualitativa, infatti, ha la finalità di considerare e decifrare avvenimenti sociali che non potrebbero essere spiegati attraverso criteri parziali o settoriali e quantitativi.

L'assunto fondamentale della ricerca è che il significato della realtà è provocato dai vissuti e dalle esperienze delle persone ed è filtrato dalla percezione di chi sta indagando.

La ricerca qualitativa, al contrario dell'approccio quantitativo che scompone un fenomeno nelle parti di cui si compone, indaga sugli aspetti che contribuiscono ad un accadimento, ad un fatto, ad un comportamento. Serve a introdursi nella natura del fenomeno attraverso la prospettiva interna del significato che gli individui danno. 'Non si parte da una teoria già accreditata, ma, al contrario, la teoria si fa derivare in modo induttivo dai dati sistematicamente raccolti; è come se venisse periodicamente fondata e verificata interrogando i dati' (Lavanco 2002).

Come sostengono Guba e Lincoln (1981) "I ricercatori non sperano di trovare dati di conferma a una teoria, ma di trovare una teoria che spieghi loro i dati"

Ciò significa che l'attività del ricercatore è in continuo divenire, la ricerca si basa sulla costante analisi, confronto e valutazione del materiale informativo, prima di arrivare a individuare il fattore chiave in grado di dare una spiegazione teorica e pratica di un dato evento (*ivi*).

Durante la prima fase dell'indagine, è stato necessario raccogliere la documentazione utile per una riflessione approfondita sulla situazione di fondo della scuola dall'attuazione della Legge 107/2015 per la messa a punto degli strumenti di indagine.

Al fine di misurare i livelli *burnout*, è stato somministrato il *Maslach Burnout Inventory* (MBI), secondo l'adattamento italiano a cura di Sirigatti e Stefanile (1991), che ha permesso di misurare le tre dimensioni della sindrome: l'esaurimento emotivo (EE), la depersonalizzazione (DP) e la realizzazione personale (PA).

Per la soddisfazione lavorativa è stato utilizzato il *Minnesota Satisfaction Questionnaire* di Weiss, Davis, England e Lofquist (1967) attraverso la versione italiana a cura di Di Nuovo e Alba (1990), composta da 11 item, cui si risponde su scala Lickert a quattro punti (da 'sono totalmente d'accordo' a 'sono totalmente in disaccordo').

È stata costruita una scala *ad hoc* (BS) che ha permesso di esplorare l'area professionale e personale, le caratteristiche della comunità scolastica e territoriale. Nello specifico, la scala è composta da 33 item (cui si risponde su scala Lickert a quattro punti da 'sono totalmente d'accordo' a 'sono totalmente in disaccordo'). In cui gli argomenti di domanda del questionario *ad hoc* hanno indagato le variabili relative alle aree personali influenzate dall'attuazione della Legge 107/2015 sulla vita extra scolastica, sulla salute, sulla rete di relazioni lavorative, dalla collaborazione scolastica alla percezione del carico lavorativo.

La scheda socio anagrafica, infine, ha fornito informazioni su sesso, età, stato civile, residenza, numero di figli, titolo di studi, posizione lavorativa, il numero di anni di insegnamento, la tipologia di scuola di provenienza da docente, il numero di anni di dirigenza, gli anni di dirigenza nell'attuale sede e il comune dell'attuale sede di lavoro.

3.3. Campione rappresentativo dei dirigenti scolastici

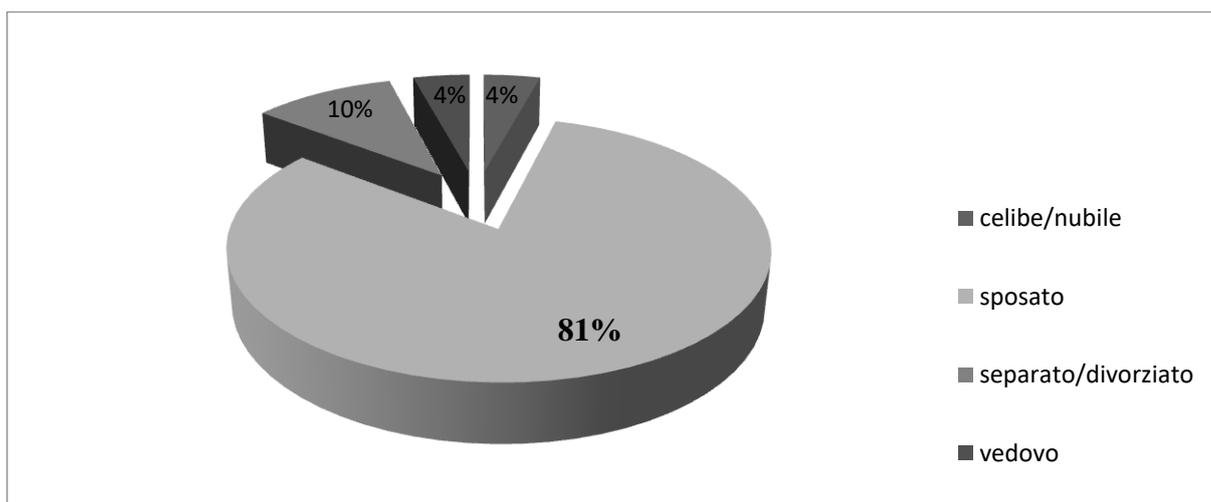
La ricerca è stata svolta su un campione di riferimento di 86 dirigenti scolastici di ogni ordine e grado scolastico, della Regione Sicilia. I dirigenti che sono stati contattati hanno partecipato volontariamente e in forma anonima delle Provincie di Catania, Caltanissetta, Enna, Messina, Palermo, Siracusa.

Il campione rappresentativo ha un'età media di 53,4, con deviazione standard di 7,04; il 71,73% del campione è costituito da donne, il 28,26% da uomini.

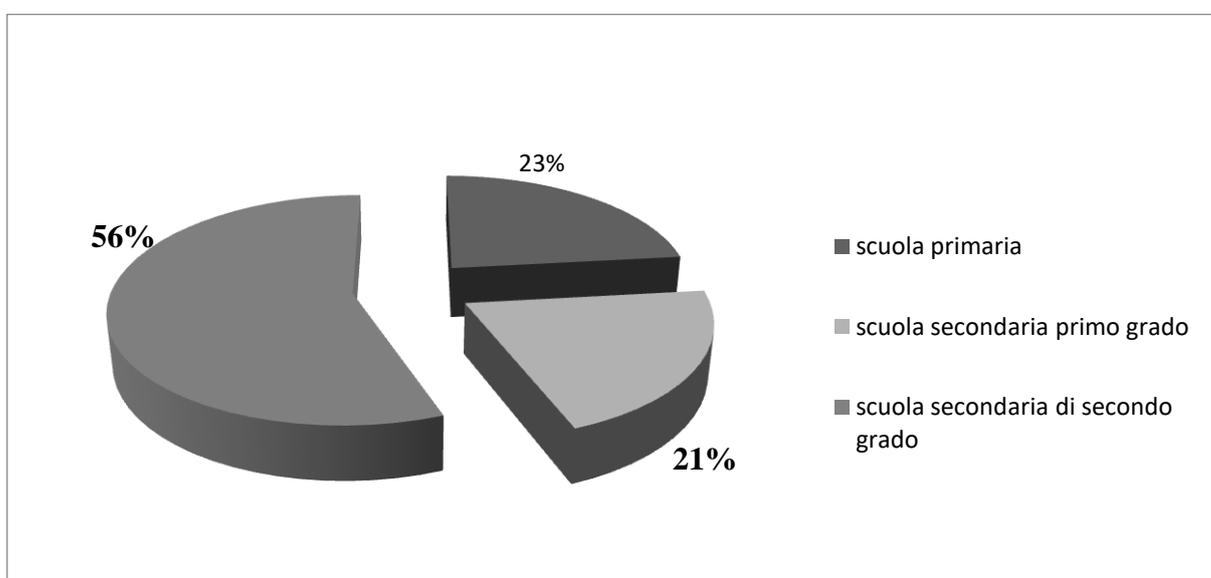
Il titolo di studi più frequentemente indicato è la laurea (54,34%).

I grafici 1 e 2 riassumono le informazioni riguardanti lo stato civile e la tipologia di scuola di provenienza del dirigente scolastico.

Graf.1 - Stato civile del gruppo coinvolto



Graf. 2 - Scuola di provenienza da docente nel gruppo coinvolto



3.4. Analisi dei dati

Sono stati utilizzati il coefficiente di correlazione di *Pearson* per l'analisi delle relazioni tra le scale e le variabili e il test *z* per valutare la significatività.

Il gruppo di ricerca, come riportato nella Tabella 3.1, ha un'età compresa tra i 39 e 64 anni, è composto per il 71,73% da donne e il 28,26 % da uomini.

Tabella 3.1**Media e deviazioni standard di alcune variabili socioanagrafiche**

	M	d
Sesso	71.73% Donne	0.45
Età	53.40	7.04
N. Figli	1.68	0.86
Titolo di studio	Laurea/Post Laurea	0.86
Anni insegnamento	23.71	7.49
Anni dirigenza	7.88	6.23
Dir. Sede attuale	3.84	2.96

È stata realizzata l'analisi della significatività attraverso il test z

Sono state calcolate media e deviazione standard dei punteggi ottenuti alle tre subscale dell'MBI e alla scala della soddisfazione lavorativa (Tabella 3.2).

Tabella 3.2**Media e deviazione standard punteggi subscale MBI e scala soddisfazione lavorativa**

	M	d
EE	15.60	12.73
DP	4.45	4.78
PA	12.54	10.09
SL	42.08	7.84

Come riportato nella Tabella 3.3, le correlazioni tra le dimensioni del *burnout* hanno evidenziato una significativa correlazione tra la subscale dell'esaurimento emotivo e la subscale della depersonalizzazione (.70), la subscale della depersonalizzazione e la realizzazione personale (.26), tra la subscale dell'esaurimento emotivo e la soddisfazione lavorativa (-.27) tra la realizzazione personale e la soddisfazione lavorativa (.26).

Tabella 3.3**Correlazioni tra subscale MBI, SL, e Scala BS**

	EE	DP	PA
EE		.70 ^{oo}	.24
DP	.70 ^{oo}		.26*
PA	.24	.26	
SL	-.27*	-.62 ^o	-.43**
Scala BS	-.14	-.16	-.18

* $p < .05$ (a due code) ** $p < .01$ (a due code) ^o $p < .005$ (a due code) ^{oo} $p < .001$ (a due code)

Tabella 3.4**Correlazioni subscale MBI, SL, Scala BS e alcune variabili socioanagrafiche**

	EE	DP	PA	SL	Scala BS
Età	-.24**	-.01	-.02	.26*	-.07
N. Figli	-.19	-.28**	-.31 ^o	.35 ^{oo}	-.01
Anni dirigit	-.08	.04	-.10	-.01	-.07
Dir.Sede att.	-.27**	-.18	.03	.10	-.19*
Anni insegn.	-.17	-.14	-.10	.34 ^{oo}	.19*

* $p < .05$ (a due code) ** $p < .01$ (a due code) ^o $p < .005$ (a due code) ^{oo} $p < .001$ (a due code)

Dai risultati ottenuti non emergono correlazioni marcate tra le scale del *burnout* (EE, DP, PA), la soddisfazione lavorativa e le variabili socioanagrafiche; la scala dell'esaurimento emotivo, tuttavia, mostra delle tendenziali correlazioni negative di media entità con le variabili età (-.24; $p < .01$), anzianità di servizio in qualità di dirigente (-.27; $p < .01$) e con la scala della soddisfazione lavorativa (-.35; $p < .001$). Ciò induce a pensare che il dirigente più maturo e con maggiore esperienza in ambito dirigenziale, affronterà in modo più adeguato le situazioni più stressanti nel suo lavoro. Chi è più soddisfatto del proprio lavoro, inoltre, è a minor rischio di esaurimento emotivo, e di *burnout* in generale, vista la correlazione negativa con 'depersonalizzazione' (-.62).

Si evidenzia, infine, nella Tabella 3.4 una correlazione negativa di media entità, tra la scala della Depersonalizzazione e il numero di figli (-.28).

3.5. Conclusioni ‘a confronto’

La ricerca è stata realizzata al termine del primo anno di attuazione della Legge 107 del 2015, che ha introdotto precipui cambiamenti nel sistema scolastico, pertanto, la variabile tempo in relazione al rischio *burnout* è senza dubbio da tenere in considerazione al fine di valutare il reale rischio di sviluppo e/o incremento della patologia.

Si ritiene opportuno un confronto con il precedente lavoro empirico di Lavanco, Failla, Novara & Russo del 2004, poiché tale ricerca è stata applicata subito dopo l'entrata in vigore della Legge n. 59 del 15 marzo 1997 che ha prodotto nuove mansioni per i dirigenti scolastici, introducendo il concetto di autonomia scolastica e la riorganizzazione dell'intero sistema formativo, seguita inoltre, da altri provvedimenti legislativi rafforzativi come il DPR dell'8 marzo 1999, n.275.

Entrambi le ricerche hanno utilizzato gli stessi strumenti di ricerca, ad esclusione del questionario creato *ad hoc* e hanno rivolto lo studio a dirigenti scolastici di diverse province della Sicilia. Inevitabilmente, ambedue hanno tenuto conto delle profonde innovazioni che attraversavano e stanno attraversando il contesto scolastico, sottolineando il carattere rilevante del nuovo dirigente, chiamato a nuovi compiti e a nuove tensioni. Oggi come allora, proprio per queste caratteristiche il mondo della scuola può essere considerato un contesto a rischio; in cui il leader educativo ha acquisito un nuovo ruolo, sempre più esposto ad ingenti richieste dal punto di vista professionale, una figura che deve ricoprire una pluralità di funzioni e assumersi un carico di responsabilità (amministrative, civili e penali) non sempre coadiuvate dalla possibilità di usufruire di strumenti adeguati. Quest'ultimo concetto, in particolare, viene ripreso, implementato ed ampliato nella riforma della buona scuola, originando una conseguente situazione ansiogena, soprattutto sollecitata dall'eccessiva numerosità di compiti ed incombenze (Romei, 1999)

I cambiamenti, generati dalle riforme citate, costituiscono fonte di stress, determinano una sensazione di malessere diffuso che influisce a sua volta sulla soddisfazione personale e sulla salute psicofisica, costituendo un potenziale prerequisito per un rischio di *burnout*.

Nonostante siano trascorsi 20 anni dalla legge n.59 del 1997 e 13 anni dalla precedente ricerca, si sono potute osservare alcune similitudini sui risultati ottenuti dall'analisi dei dati, per cui si rileva media e deviazione standard dei punteggi ottenuti alle tre subscale dell'MBI e alla scala della soddisfazione lavorativa evidenziando uno scostamento impercettibile.

Tabella 3.5

Confronto Media punteggi subscale MBI e scala soddisfazione lavorativa 2004/2017

	M 2017	M 2004
EE	15.60	15.67
DP	4.45	4.89
PA	12.54	11.51
SL	42.08	42.16

Si può notare come la dimensione della realizzazione personale (PA) è lievemente aumentata, mentre le altre dimensioni, di contro, sono leggermente diminuite. Si potrebbe ipotizzare che la maturità professionale esperita con gli anni di dirigenza permette al dirigente di rispondere in modo più adeguato alle situazioni stressanti nel suo lavoro.

Dall'attuale ricerca si evince che, seppur la figura del dirigente scolastico non si possa annoverare tra le professioni d'aiuto, alla luce dei risultati ottenuti si può affermare l'esistenza di una forma latente di *burnout* (Lavanco, Failla, Novara & Russo, 2004), un *burnout* 'border' (Di Fazio, 2016) che, in assenza di azioni preventive, rischia di implementarsi e manifestarsi nella vera e propria sindrome.

È, inoltre, necessario approfondire il dato riguardante la correlazione DP/n.figli, in contrasto con l'aspetto positivo, supportivo e protettivo della famiglia riportato in letteratura (Di Maria, Di Nuovo & Lavanco 2001): i risultati ottenuti, infatti, suggeriscono di indagare maggiormente la variabile figli, nello specifico la tipologia e la condizione, nonché il rapporto tra genitorialità e scelte professionali, in relazione soprattutto alla specificità territoriale.

La complessità dell'argomento lascia ampio spazio a nuove frontiere di sviluppo per

la professione del dirigente, al contempo, i confini labili delle competenze del leader educativo richiedono all'identità la capacità di destrutturarsi e ristrutturarsi per fronteggiare efficacemente le nuove direttive legislative. I dirigenti scolastici, pur non essendo formati ad esercitare il ruolo di *social decision makers*, sono divenuti oltre che leader educativi responsabili, veri e propri manager al servizio della comunità scolastica.

Sebbene la figura del dirigente scolastico non si possa annoverare tra le professioni di aiuto, dai dati emersi risultano interessanti gli elementi stressogeni che caratterizzano il nuovo ruolo del 'dirigente-leader educativo responsabile.

Con l'autonomia della buona scuola, le responsabilità giuridiche, pedagogiche e sociali del dirigente scolastico sono aumentate in maniera esponenziale. Espressione attiva della riforma è sicuramente, il sistema di rendicontazione sociale, attraverso il quale vengono valutati l'*accountability* e la *governance* del dirigente. La condizione di maggiore autonomia se, da un lato, lo 'protegge' dalle manifestazioni dirette del *burnout*, dall'altro, lo espone a soglie di stress indubbiamente più elevate.

La ricerca prosegue per provare ad analizzare ulteriormente i fattori di stress e i rispettivi fattori protettivi implicati.

Le proposte avanzate, alla luce dei risultati sopra descritti, riguardano azioni preventive indirizzate ad incentivare sia percorsi di training, sia percorsi di sostegno utili a migliorare l'interazione tra l'individuo e i suoi contesti di vita. Ciò sottende un miglioramento della qualità della vita e una promozione del benessere individuale e sociale attraverso lo sviluppo di strategie di *coping* emotivo, finalizzate a ridurre l'impatto dello stress e a facilitare e sostenere fattori protettivi in particolari momenti di crisi.

Le frontiere interne che delineano la 'solitudine del dirigente scolastico' sono il simbolo di una società Alessitimica: il leader educativo, protetto dalla propria corazza, non si mostra nudo agli occhi altrui, non condividendo le proprie difficoltà, soprattutto quelle emotive, con le persone che lo circondano.

La ricerca ad oggi continua a esplorare questi aspetti per provare a leggere più in profondità i fattori di stress e i fattori predittivi del *burnout*. Sarebbe interessante, come prospettiva futura di ricerca, verificare ex post cosa sia cambiato dopo un anno o un tempo maggiore dalla partecipazione ai corsi di formazione.

Alla luce di tali risultati si ritiene opportuno agire con azioni preventive per:

- l'incentivazione di percorsi di training e di sostegno nei confronti della nuova figura del dirigente, volti al miglioramento dell'interazione tra l'individuo e il contesto

di vita personale e professionale;

- la promozione del benessere individuale e sociale;
- l'implementazione delle *life skills*;
- lo sviluppo di strategie di *coping* e di resilienza che conducano ad un incremento della qualità di vita, alla riduzione dello stress e delle cause di affaticamento psico-emotivo.

CAPITOLO 4

STRATEGIE D'INTERVENTO PEDAGOGICO-DIDATTICHE PER LA FORMAZIONE DEI DIRIGENTI

4.1. Pro-muovere il benessere per prevenire il *distress*

Per prevenire il rischio di stress lavoro-correlato e *burnout*, occorre creare un modello di prevenzione non solo con un sistema di regole, ma promuovendo lo sviluppo della salute organizzativa, attraverso azioni rivolte al benessere della comunità scolastica. Il concetto di prevenzione è qui inteso come tentativo di anticipare qualcosa che non è ancora visibile, infatti, si pone l'accento sui fattori futuri che devono essere evitati, indirizzando le persone e l'organizzazione verso la creazione di capacità, precondizioni e relazioni favorevoli allo sviluppo di potenzialità personali e collettive.

Un'attenta e consapevole gestione delle risorse umane da parte del leader può ampiamente influenzare positivamente la qualità dei servizi e delle prestazioni erogate. In tal senso, le attività di promozione della salute e di prevenzione dei disagi stress lavoro-correlati vanno nella direzione dello 'star bene a lavoro'. Si evidenzia l'importanza dei contributi per migliorare la qualità della vita lavorativa, si promuove la prevenzione del *burnout*, si pone l'attenzione al singolo individuo, alla valorizzazione delle buone pratiche fino alla diffusione della cultura della partecipazione quale presupposto dell'orientamento al risultato, in sostituzione della cultura dell'adempimento con conseguente incremento del senso di appartenenza. Questo fa sì che si manifesti sia un miglioramento della qualità dei processi e delle attività e prestazioni erogate dall'organizzazione scolastica, sia la conseguente diminuzione dei costi indiretti, dovuti alla presenza di lavoratori demotivati a seguito dello sviluppo di una migliore qualità della vita lavorativa.

Occuparsi del tema del benessere organizzativo comporta una riflessione sugli aspetti che lo determinano e sulle conseguenze che può avere a livello organizzativo ed individuale. I livelli di intervento che si prospettano si dispongono lungo un continuum che va dalle strategie più propriamente preventive a quelle più riparative. Le strategie preventive di tipo primario mirano alla riduzione degli *stressor* e, quindi, avvengono a

livello organizzativo per proseguire lungo una linea immaginaria, al livello interfaccia individuo/ambiente, fino agli interventi riparativi a livello più individuale.

È stato dimostrato che lo stress lavoro-correlato comporta molteplici effetti negativi per l'individuo, come la mancanza di soddisfazione e di motivazione per il lavoro, l'insorgenza di *burnout*, conflittualità, difficoltà a trovare equilibrio tra vita lavorativa e vita familiare, disturbi della salute psico-fisica. Inoltre, bisogna tener conto che a subire le conseguenze in senso negativo di tale condizione è l'intera organizzazione scolastica e gli stessi alunni che risentono, a cascata, dei disagi del dirigente leader afflitto dagli eventi stressanti.

In questa prospettiva, il costrutto di *empowerment* ha a che fare con le possibilità percepite dall'individuo, nello specifico del leader educativo, di poter incidere sul gruppo, sulla comunità scolastica, di poter intervenire nei processi di cambiamento delle proprie condizioni di lavoro e di poter acquisire abilità necessarie alla propria affermazione, intesa come interazione con i propri compiti lavorativi.

Il benessere psicologico è chiaramente influenzato dalla qualità della vita e dal contesto lavorativo, esso rappresenta il risultato di un buon rapporto con l'organizzazione lavorativa che permette di sviluppare un senso di benessere inteso come percezione soggettiva di buon funzionamento psichico, equilibrio e armonia, rispetto alle proprie emozioni e ai vissuti personali.

4.2. Organizzazioni *empowered*

Tra le ricerche più accreditate sul piano delle organizzazioni *empowered* spicca quella di Avallone e Borgogni (2007), ove i due autori esprimono il cambiamento dei sistemi che mutano da monoculturali a sistemi multiculturali, in cui le organizzazioni operano in un mondo globale e si ritrovano a ridefinire la loro relazione con il contesto. Si trasformano, in questa forma di globalità, i modi di convivere e i legami che si creano all'interno delle organizzazioni.

L'interesse degli studi si sposta da variabili individuali a costrutti di natura organizzativa e sociale che richiedono apporti pluridisciplinari e multidimensionali come supportano le teorie di psicologia di comunità.

Le organizzazioni cambiano modalità di approccio all'individuo e al gruppo di lavoro, gli interventi, di conseguenza, mirano a far divenire le organizzazioni *empowered* ed *empowering*, cioè in grado di prendere le migliori decisioni strategiche,

tenendo conto anche della pluralità dei fattori che incidono sul loro benessere e la loro performance.

Il contributo della Francescato (1988), in merito agli interventi di comunità nelle organizzazioni, mira allo studio sull'influenza reciproca e sul legame esistente tra realizzazione individuale e lotte collettive. La Francescato basa le sue teorie sul costrutto di *empowerment* all'interno delle organizzazioni, nello specifico, su come un'organizzazione sia *empowered* nel momento in cui riesce a leggere più accuratamente i processi di cambiamento economici, culturali e sociali in corso, nel qui ed ora, di in un determinato contesto e periodo, così da poter cogliere opportunità ed evitare possibili minacce.

Il costrutto di *empowerment* si riferisce ad un processo che permette all'individuo, ai gruppi e alle comunità di accrescere il controllo attivo sulla propria vita. Il controllo, in questa prospettiva, fa riferimento alla capacità di influenzare i processi decisionali; l'individuo è chiamato alla comprensione critica del contesto socio-politico e, attraverso l'azione collettiva, promuove processi di partecipazione e impiego di risorse per il raggiungimento di obiettivi collettivi e desiderabili.

L'*empowerment*, nella sua accezione organizzativa, è inteso come un processo in grado di promuovere coinvolgimento e responsabilizzazione negli attori che vi partecipano, nello specifico, l'*empowerment* organizzativo promuove la partecipazione collettiva, accrescendo, contemporaneamente, l'efficacia dell'organizzazione stessa e migliorando la qualità della vita all'interno del contesto lavorativo. Nello specifico, l'*empowerment* di comunità fa riferimento al grado di facilitazione all'interno dell'ambiente di riferimento rispetto ai processi di crescita ed emancipazione. L'espressione di *empowerment* di comunità include fattori che rafforzano e permettono lo sviluppo dell'*empowerment* individuale all'interno di un ambiente più ampio. Si mettono in relazione il benessere del singolo individuo e il benessere della collettività e dell'intera organizzazione con il contesto culturale, sociale, politico e nazionale.

Le organizzazioni *empowered* devono essere in grado di leggere, non solo i cambiamenti interni all'organizzazione stessa, ma anche le modificazioni esterne che influenzano i contesti lavorativi in uno scambio di informazioni reciproche che coinvolgono l'intera comunità. Questo processo permette di acquisire competenze e, allo stesso tempo, di aumentare la capacità individuale e collettiva di incidere sulle decisioni organizzative, oltre che sulla motivazione a mettere in pratica quanto deciso.

I cambiamenti internazionali e nazionali sul piano organizzativo, derivanti dalla moderna globalizzazione, hanno contribuito a far sì che le organizzazioni pubbliche,

private e del terzo settore si adeguassero alle nuove richieste e ai bisogni dell'individuo e della collettività organizzativa. Le richieste derivanti da questi mutamenti hanno permesso alle aziende di diventare comunità *empowered* in cui l'intera organizzazione è impegnata nel cambiamento e, ove richiesto, nel riadattamento a nuove norme, metodologie e nuovi obiettivi.

Come nell'esecuzione di una sinfonia in cui vi sono i singoli strumentisti che suonano distintamente, ma con lo spartito comune, così nelle organizzazioni sono presenti individui diversi con mansioni e a volte specializzazioni distinte, ma che alla base hanno un obiettivo comune. Il leader, come il direttore d'orchestra, dovrà dirigere la sinfonia in modo tale che gli elementi non stonino, così da avere l'effetto finale armonico.

Per riuscire ad avere un effetto finale ottimale, i singoli componenti, oltre a lavorare per sé, si sostengono a vicenda, valorizzando i punti di forza e sopperendo i punti di debolezza. Per far ciò tutti devono fidarsi e stimarsi vicendevolmente, scambiandosi le informazioni necessarie.

A tal proposito, si inserisce l'intervista a Julio Velasco¹³ in cui l'autore esprime il suo pensiero sulla squadra: «gli schiacciatori non parlano dell'alzata, la risolvono» e continua: «l'attaccante schiaccia male la palla perché non era alzata bene, e allora dirà al palleggiatore come passargli la palla; di conseguenza il palleggiatore si rivolgerà al ricevitore per chiedergli di ricevere meglio, in modo tale da poter servire una buona alzata, i ricevitori si gireranno, a loro volta, per scaricare ad altri la colpa, ma ricevendo la battuta dall'avversario, non possono dirgli di battere in maniera tale da poter fare il gioco richiesto dallo schiacciatore, e qui finisce la catena. La nuova forma è allora, non giudicare l'alzata del palleggiatore, ma cercare di risolverla. Gli schiacciatori non devono parlare male dei palleggiatori, poiché non sono alzatori; la soluzione è quindi, avere schiacciatori che schiacciano bene palloni alzati male.

Se l'alzata non è come ci si aspetta si deve trovare una soluzione adatta, e non giudicare come sia stata alzata, ma cercare la conclusione più appropriata per quel momento»¹⁴.

Offrire ai membri di un gruppo occasioni di riconoscimento reciproco è un aspetto positivo, ma si deve fare attenzione a non far sì che divenga solo autoreferenziale o che

¹³ Julio Velasco è stato commissario tecnico della nazionale italiana di pallavolo maschile e femminile dal 1983 al 1998. Nel 2002 campione del mondo con la pallavolo femminile. Ha avuto degli intermezzi nell'ambito calcistico e adesso allena la nazionale iraniana.

¹⁴ <http://www.psicologiadellavoro.com/formazione-coaching/525-julio-velasco-e-la-mentalita-vincente>, 21 novembre 2013

si inciampi nel rifiuto di esporsi a pregiudizi che competono con i valori dominanti del gruppo.

Le modalità di intervento sulle organizzazioni cercano di andare oltre gli inevitabili conflitti individuali e infragruppo per offrire occasioni di riconoscimento multiple, in cui il lavoro svolto dal singolo membro di un'organizzazione possa essere riconosciuto e apprezzato, cosicché l'organizzazione ne tragga forza e i suoi membri diventino promotori attivi di un'organizzazione *empowered*.

4.3. L'AOM: un approccio strategico

Le ricerche in ambito della psicologia di comunità hanno messo in evidenza come, all'interno delle organizzazioni, la caratteristica principale sia la convivenza che implica l'interazione tra i membri del gruppo. Scopo dell'intervento è, dunque, il miglioramento dei rapporti individuo-contesto di lavoro, individuazione e evidenziazione delle discrepanze tra aspettative individuali e aspettative dell'organizzazione e valorizzazione del singolo soggetto e del gruppo *empowered*.

Per comprendere i contesti lavorativi, bisogna esaminare e valutare le dimensioni che lo compongono. Nello specifico si valuta la posizione di lavoro, la prestazione, il potenziale:

- la posizione di lavoro si riferisce all'insieme degli elementi che definiscono ciò che si attende da un posto di lavoro, come il contesto, l'organigramma, le attività, le persone coordinate, ecc. È costituito dagli aspetti strutturali dell'organizzazione, indispensabili per i processi di gestione e di sviluppo dell'azienda.
- con la valutazione della prestazione si intende dare valore a ciò che la persona ha fatto, la sua prestazione lavorativa, ossia il comportamento messo in atto durante lo svolgimento del compito di lavoro, cosa e come ha svolto il proprio lavoro.
- per potenziale si intende la dimensione personale del lavoratore, le sue potenzialità e capacità, le conoscenze, le qualità che possiede per ottimizzare l'impiego (Borgogni, Petitta, 2003).

La psicologia di comunità predilige come modalità di intervento il modello partecipativo poiché considera la partecipazione un fine e un mezzo di sviluppo per la convivenza nei diversi contesti di vita. Mira a comprendere ed accrescere la qualità psicologica dei rapporti tra l'uomo e l'ambiente circostante, in un'ottica preventiva e

sistemica. Influenzata dalle ricerche di psicologia di comunità, all'interno del contesto lavorativo si predilige il modello di ricerca-azione partecipata.

Sulle orme di Kurt Lewin, la psicologia di comunità fa della ricerca-azione (*action research*) la base per le metodologie e le strategie di intervento nelle comunità, nelle organizzazioni e nei contesti gruppalì. La teoria lewiniana del campo ha aperto le porte ad una nuova metodologia di approccio ai gruppi, la ricerca-azione costituisce un metodo e, insieme, una strategia di intervento prediletta nella psicologia di comunità, in quanto si utilizza per lo studio dei fenomeni, cogliendoli nel loro continuo divenire e come strategia per la risoluzione dei problemi, poiché ha finalità conoscitive e adopera una metodologia di intervento nella e della comunità.

Il modello di ricerca-azione ha un valore psico-sociale che si articola su diversi livelli cognitivi e di azione:

- coglie gli aspetti oggettivi e soggettivi del campo di indagine;
- guarda all'evoluzione della teoria e della pratica sociale, che a sua volta retroagisce sulla teoria, fornendo ulteriori spunti di approfondimento;
- produce conoscenza e cambiamento di una data situazione.

In sintesi, la ricerca-azione coglie i problemi dell'interfaccia individuale e sociale, dove per sociale si intende un gruppo, un'azione, un servizio, una pubblica amministrazione, ecc. Inoltre, attraverso il gruppo stesso, opera interventi indirizzati al cambiamento individuale e gruppalì; in questo modo produce una conoscenza co-costruita sui problemi all'interno dell'organizzazione (Amerio, 2000).

All'interno dei contesti organizzativi, come le aziende private o le aziende sanitarie, è ampiamente utilizzata la ricerca azione partecipata che, nonostante abbia scopi conoscitivi, promuove, altresì, la partecipazione dei destinatari stessi dell'intervento, coinvolgendoli sin dalle prime fasi dell'intervento, giacché essi sono i detentori del sapere relativo al contesto. Inoltre, questo metodo permette la partecipazione attiva dei soggetti chiamati in causa, i quali saranno attori e autori della ricerca stessa.

Poter concepire una ricerca-azione nelle organizzazioni, permette di analizzare lo stato di benessere e di malessere e di indagare le relative aree di miglioramento dell'organizzazione stessa. La ricerca-azione partecipata, nello specifico campo delle organizzazioni, è, pertanto, progettata e condotta in modo collettivo, in essa la comunità è al tempo stesso soggetto e oggetto della conoscenza e del cambiamento sociale; ogni mutamento che si intende apportare è discusso e condiviso con i membri in modo tale da poter continuamente adattare il processo e valorizzare le risorse. A tal proposito

Rappaport spiega come «le persone che collaborano intraprendono un processo di reciproca influenza rivedendo i propri punti di vista alla luce dei punti di vista altrui» (cit. in Francescato 2008, p. 87).

Questo processo consente l'accrescimento della conoscenza e la conseguente acquisizione di consapevolezza di potere e controllo, offre la capacità di sviluppo individuale e collettivo all'interno dell'organizzazione, oltre ad un maggior senso di coinvolgimento che permette di accrescere il senso di appartenenza e responsabilità.

L'analisi organizzativa multidimensionale (AOM) rientra nel paradigma di ricerca-azione e assume una metodologia multi e interdisciplinare, inserendo livelli di analisi micro e macro, integrati tra loro in modo tale da coglierne le connessioni e implicando una lettura/intervento su più dimensioni. Si connota come metodo partecipativo che presume il coinvolgimento di tutti i livelli gerarchici e funzionali dell'organizzazione. Contribuisce ad accrescere negli individui che compongono l'organizzazione il senso di appartenenza, l'interesse per il cambiamento, la capacità di accrescere le proprie competenze, interpretare i cambiamenti. Permette di rilevare i bisogni individuali e collettivi dell'organizzazione che costituiscono l'*empowerment* organizzativo.

Bruscaglioni (1996), a tal proposito, sottolinea l'importanza della multidimensionalità, dell'analisi organizzativa multidimensionale e propone l'integrazione di quattro approcci fondamentali:

- l'approccio sociologico-strutturalista che prende in esame la distribuzione dei ruoli e conflitti che ne emergono;
- l'approccio psicosociale del fattore umano in cui si pone l'attenzione ai bisogni del singolo, ai rapporti interpersonali, alla comunicazione e all'influenza di questi sull'efficienza organizzativa;
- l'approccio socio-analitico che considera l'aspetto meno razionale del funzionamento, mettendo in luce le collusioni e le ansie che si insinuano nel contesto organizzativo;
- l'approccio sistemico-funzionalista, infine, che legge la struttura organizzativa, in quanto sistema aperto che integra i diversi sottosistemi e il rapporto con l'ambiente che lo circonda.

In linea con le direttive di multidimensionalità di Bruscaglioni, la Francescato promuove uno schema dell'analisi organizzativa multidimensionale, costituito da variabili hard e variabili soft. Le prime rappresentano gli aspetti più strutturali, funzionali, oggettivamente misurabili di un'organizzazione, le seconde, invece, indicano

le dimensioni psicodinamiche e psicoambientali, legate ad aspetti più individuali, affettivi e relazionali in cui sono implicati processi razionali e inconsci.

La dimensione strategico-strutturale analizza la struttura dell'organizzazione, la sua storia, il contesto territoriale, i tipi di contratti dei dipendenti, ovvero tutti gli elementi che costituiscono la cultura dell'organizzazione, l'insieme dei valori e degli aspetti che possono evidenziare i punti di forza e di debolezza della stessa.

La dimensione funzionale tiene conto dell'operatività, di come sono articolate le strutture gerarchiche, quindi, i ruoli e gli obiettivi dell'azienda.

Le variabili soft si riferiscono alle dimensioni psicodinamiche e psicoambientali, la loro funzione serve ad analizzare gli aspetti più irrazionali dell'organizzazione, i vissuti emozionali. L'individuo lavora per un'organizzazione i cui obiettivi, spesso, non sono stati scelti da lui, ma gli sono stati imposti; in determinate circostanze il vissuto lavorativo diventa alienante, frantumante e contraddittorio rispetto all'esigenza del singolo. Invero, l'organizzazione propone la persona come detentrica di un ruolo e come tale viene riconosciuta dagli altri, ma non come persona in sé. Conseguentemente, si determina un conflitto intrapsichico nell'individuo in cui si troverà a ricoprire un ruolo ed assumere tutte le responsabilità che lo compongono, ma allo stesso tempo vorrà rifiutarlo poiché non rispecchia la sua persona. La responsabilità esprime l'«abilità di rispondere», essa non è un dovere, ma significa apertura, disponibilità a rispondere (Rajneesh, 2003), mentre, nella sua accezione lavorativa sembra proprio esprimere solo doveri nei confronti dell'istituzione, dei colleghi e del ruolo che si porta e, questo, potrebbe indurre l'individuo al conflitto angoscioso tra essere e dover essere.

Infine, la dimensione psicoambientale studia l'influenza dei fenomeni riconducibili al fattore umano sull'efficienza dell'organizzazione. Nello specifico, analizza le reti di relazioni interne ed esterne all'organizzazione, tenendo in considerazione i gruppi e il contesto ambientale sul piano delle percezioni consapevoli. Tali variabili contribuiscono alla costituzione del clima organizzativo, così definito da Spaltro: «il clima organizzativo è il modo in cui il singolo individuo, sotto l'influenza del suo (o dei suoi) gruppi di appartenenza, percepisce l'organizzazione» (Spaltro, cit. in Francescato, p.103).

All'interno di questa dimensione, si canalizzano, nello specifico:

- i fenomeni di gruppo, intesi come insieme di persone i cui membri sono in rapporto di interdipendenza e si influenzano a vicenda. L'influenza che ha il gruppo all'interno e all'esterno, di conseguenza i confini intra ed extra gruppo, la loro permeabilità, i ruoli all'interno del gruppo,

- l'affettività e la leadership;
- la comunicazione, intesa come una struttura di scambi;
- gli stili di leadership e direzione, tesi a individuare i comportamenti di colui che svolge le funzioni del capo, sia nel raggiungere gli obiettivi, sia nella promozione dell'integrazione sociale;
- infine, si prendono in analisi i bisogni e le motivazioni e il grado di accordo psicosociale tra le aspettative individuali e le pressioni ambientali.

Obiettivo dell'analisi organizzativa multidimensionale è lavorare sul gruppo di lavoro e non sul singolo lavoratore attraverso la condivisione del processo, la restituzione collettiva e condivisa dei risultati che permetterà al gruppo, oltre che di sentirsi partecipe, di condividere le difficoltà e/o le risorse altrui.

4.4. La form-azione *empowering*

Il contributo teorico proposto dalla Francescato è un modello di intervento che utilizza alcune direttive sull'*empowerment*, così come definito da Bruscazioni, arricchendolo delle componenti appartenenti alla psicologia di comunità.

All'interno del contesto lavorativo si verificano esperienze esistenziali, sia a livello personale che di gruppo; proprio in questi contesti è necessario un intervento di tipo *empowered*, in cui si tiene conto dell'*empowerment* individuale implementato contemporaneamente con l'*empowerment* collettivo.

I componenti fondamentali di un progetto di intervento sono la formazione e l'informazione. Il modello di formazione *empowering* che presenta la Francescato è caratterizzato dall'analisi e dalla promozione delle dimensioni di *empowerment* individuale e collettivo. Tale modello, pertanto, presuppone un'analisi organizzativa partecipata che consenta di evidenziare bisogni e problemi del contesto analizzato, attraverso il coinvolgimento attivo e responsabile di tutti i partecipanti al fine di produrre i mutamenti desiderati. L'attenzione è centrata sul rapporto individuo-ambiente, nello specifico contesto lavorativo, definito nel qui ed ora. La *mission* del progetto è quella di dare origine a effettivi e duraturi cambiamenti, non solo legati all'individuo, ma anche all'organizzazione, in un rapporto di interazione tra persona, gruppo e contesto organizzativo al fine di sviluppare una cultura organizzativa *empowered oriented*. È opportuno che si sviluppi un senso di appartenenza e di condivisione del progetto attraverso un lavoro di rete, in cui gli individui valorizzano e

aumentano le risorse interne e, allo stesso tempo, creano sinergie all'interno del gruppo per poter affrontare al meglio il cambiamento. Occorre sottolineare, a tal proposito, che, come all'interno di ogni comunità e, nel caso specifico, nelle comunità scolastiche, si possono riscontrare delle resistenze al cambiamento che potrebbero essere alimentate non soltanto dal singolo individuo che vede intaccato il suo mondo, il suo equilibrio all'interno dell'organizzazione, ma anche dall'anticomunità. Il costrutto di anticomunità si riferisce, in questo caso, alla modalità attivata da una comunità di organizzare, vivere e partecipare allo sviluppo della comunità stessa. È come dire che la comunità è vissuta in modo tale che la si vuol proteggere da cambiamenti che potrebbero rompere gli equilibri esistenti fino a quel momento.

Pertanto, essenziale ed efficace è la partecipazione di ciascun individuo ai propri bisogni e a quelli dell'organizzazione, con l'assunzione di responsabilità della propria condizione, del proprio ruolo e l'attivazione della scelta di cambiamento ed apprendimento.

4.5. Gruppi di form-azione

All'interno delle dinamiche di gruppo sono inseriti i comportamenti sollecitati, impediti o incentivati dal e nel contesto reale ove il gruppo lavora e che costituiscono la cosiddetta cultura organizzativa (Lavano, 2002). Il raggiungimento del risultato finale di un'organizzazione è dato dalla combinazione di un insieme di valori individuali e sociali che permettono non solo di determinare le differenti culture organizzative, bensì di affermarsi come tratti distintivi delle dinamiche di gruppo che orientano i comportamenti, le scelte e le aspettative del singolo e del gruppo, intervenendo in tal modo nella conservazione o nel cambiamento dello status quo.

Sul gruppo agiscono diverse forze e, come lo definisce Lewin (1952), il “gruppo è più della somma delle singole unità che lo compongono, ma anche meno di esse, dal momento che il legame vincola e limita per certi versi l'espressione individuale”.

La coesione, la quale può dipendere da fattori estrinseci o intrinseci, costituisce uno degli elementi di base per l'esistenza di un gruppo, si basa sul legame di interdipendenza tra gli individui.

La relazione tra due o più individui costituisce la rete su cui si fonda la coesione, rappresentata principalmente dall'interazione tra due o più soggetti. Le strutture delle interazioni, a tal proposito, sono costituite dai ‘ruoli’ che le persone ricoprono e dalle

‘funzioni’ che svolgono. I concetti di ruolo e funzione riguardano il primo un comportamento atteso rispetto a una posizione sociale, si riferisce, nello specifico, a quanto istituzionalmente e culturalmente riconosciuto, mentre la funzione costituisce l’insieme delle mansioni, dei comportamenti, ovvero il contenuto.

Il gruppo rappresenta lo spazio favorito per promuovere il cambiamento e questi elementi imprescindibili rappresentano uno strumento di lettura del gruppo medesimo, delle sue dinamiche, delle competenze, dei limiti, divenendo al tempo stesso mezzo di promozione per il benessere individuale e grupppale, tenendo presente il concetto di Murrell (1973) di ‘persona nel contesto’.

La formazione in ambito pedagogico si riferisce allo sviluppo delle acquisizioni pratiche e teoriche che accompagnano la maturazione dell’individuo e all’esito di questo sviluppo; in psicologia è più riferita alla psicologia del lavoro, fa riferimento alla formazione professionale intesa come apprendimento programmato, attraverso apprendimento e studio per lo sviluppo di conoscenze ed abilità utili alla professione.

Nell’accezione di psicologia di comunità il termine ‘formare’ si utilizza per spiegare l’azione che permette a singoli, gruppi e organizzazioni di apprendere e crescere in termini di conoscenze, capacità e atteggiamenti (Lavano, 2002). I gruppi di formazione, oltre che permettere la ricognizione del mondo interno individuale, delle interazioni e delle dinamiche di gruppo, attivano un processo di apprendimento orientato dalla trasmissione di informazioni e contenuti e dalla riflessione profonda sull’esperienza formativa vissuta, attraverso la condivisione si sollecitano e, allo stesso tempo, si raggiungono obiettivi personali e maturazione di competenze che migliorano i rapporti tra gli individui e tra individuo e ambiente.

4.5.1. Il T-group come metodo di form-azione

Il modello scientifico di riferimento è il *T-group (Training Group)* di Lewin (1947), costituito da una metodologia attiva finalizzata all’apprendimento, basata sui processi di interazione esperienziale e co-costruiti dai partecipanti.

All’interno del *T-group* i partecipanti sperimentano la consapevolezza di se stessi e ampliano la qualità delle relazioni interpersonali e delle dinamiche di un gruppo centrato su un compito.

Tale esperienza formativa è senza dubbio permeata di significato, di emozioni e di cambiamento che permettono al singolo e al gruppo di esperire abilità di comunicazione

efficace, resistenze allo stress, gestione dei conflitti, empatia, capacità di leadership, comprensione delle dinamiche di gruppo...

Fattore principale del metodo è ancora una volta la forma lewiniana che esprime il comportamento dell'individuo in funzione della sua interazione con l'ambiente producendo cambiamento:

$C=f(P,A)$ dove C = comportamento, P = persona, A = ambiente.

Realizzare un gruppo di formazione vuol dire dar luogo a qualcosa di più rispetto ai singoli elementi, creare un campo di forze psicologico nuovo (A) che influenza e a sua volta viene influenzato dagli individui (P) dando luogo a un nuovo comportamento (C).

Le dinamiche tras-formazionali che caratterizzano il processo di formazione sono caratterizzate dalla complessità dell'interazione tra i sistemi individuo/gruppo/organizzazione.

I tre sistemi sono concentrici (Kernberg, 1998), ciò vuol dire che il sistema più grande non comprende esattamente gli altri sistemi e il cambiamento individuale che ne deriva non è fattore predittivo di cambiamento gruppale, né il cambiamento gruppale è necessariamente sintomo di cambiamento individuale.

Il cambiamento si origina dal confronto/conflitto tra individuo e gruppo e organizzazione, tra l'integrazione e la differenziazione che spinge l'individuo e il gruppo, da una parte a proteggersi dalla solitudine creando senso di appartenenza, dall'altra a differenziarsi rispetto alla pluralità difendendosi da esso poiché minaccerebbe la propria identità.

Il metodo lewiniano si struttura, dunque, lungo un sistema relazionale nuovo in cui gli individui che vi partecipano, inevitabilmente, attivano un processo di 'cambiamenti', attraverso i costrutti di *empowerment* che sottendono alla formazione stessa e che spingono i partecipanti a ri-definire le premesse con le quali avevano iniziato il lavoro (personale e gruppale) nel gruppo di formazione.

La tras-formazione è la chiave strategica su cui il *T-group* si basa, favorendo una form-azione in grado di generare non solo efficacia, efficienza, ma anche eccellenza e benessere nel lavoro.

Capitolo 5

VERSO UNA FORM-AZIONE CO-COSTRUITA

5.1. Corso formazione dirigenti

Durante la fase conclusiva della ricerca si è avuta l'opportunità di partecipare ai corsi di formazione indetti dal MIUR per i Dirigenti scolastici della Regione Siciliana¹⁵.

La formazione ha avuto l'obiettivo di accompagnare i Dirigenti Scolastici nella gestione delle trasformazioni introdotte dalla Legge n. 107/2015 per favorirne un'attuazione unitaria, coerente e condivisa e per la piena realizzazione dell'autonomia scolastica, della gestione efficace dell'organico dell'autonomia, della progettazione strategica dell'offerta formativa, della valorizzazione delle risorse professionali in servizio. La formazione è stata inquadrata nella cornice dei riferimenti normativi fondamentali del profilo professionale del dirigente (Dlgs. 165/2001, Dlgs. 150/2009, Dpr. 80/2013) con un più esplicito richiamo ai compiti di indirizzo e promozione del piano dell'offerta formativa e di valorizzazione di tutte le risorse professionali della comunità scolastica. Gli ambiti tematici sono stati affrontati secondo lo specifico punto di osservazione del dirigente scolastico, delle sue responsabilità e prerogative, dell'incidenza della sua azione nella vita della scuola. L'attività si è ispirata alla metodologia del *Problem-Based Learning* e si è concretizzata nella produzione di strumenti operativi, linee guida, format di provvedimenti amministrativi, che possano, successivamente, dar luogo ad un repertorio di pratiche gestionali che, opportunamente validate, diventino patrimonio comune dei dirigenti scolastici.

La nota del MIUR, inoltre, si auspica che l'iniziativa, a seguito degli incontri di formazione, possa sfociare nella co-costituire di reti professionali tra i dirigenti con i necessari supporti telematici per assicurare una forma di accompagnamento e di consulenza *self-help* al lavoro quotidiano sul campo.

Nello specifico gli argomenti dei corsi destinati ai dirigenti scolastici sono stati i seguenti:

¹⁵ MIUR. AOODGPER.REGISTRO UFFICIALE(U).0040586.22-12-201. Piano di formazione per i dirigenti scolastici in servizio e neoassunti a.s. 2016-2017

1. La definizione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica.

Suddiviso in sotto unità formative

1a - Le dimensioni della progettualità scolastica e i relativi atti di indirizzo e la gestione dell'organico dell'autonomia.

1b - Il curriculum verticale, la didattica per competenze, la valutazione formativa.

2. La gestione, la valorizzazione e lo sviluppo delle risorse umane.

2a - La valorizzazione della professionalità docente e la promozione della formazione in servizio.

2b - I nuovi ambienti di apprendimento e i modelli organizzativi innovativi.

Per far fronte alle esigenze formative dei gruppi gestiti in assetto di ricerca-azione-formazione, i corsi sono stati distribuiti nelle nove province siciliane e attivati con due unità formative per ciascuno, con un numero medio di corsisti pari a 25 ed un impegno orario di venticinque ore in presenza e venticinque ore di attività di studio, ricerca e produzione on line da sviluppare sulla piattaforma creata appositamente per il corso.

I corsi si sono svolti presso le istituzioni scolastiche individuate per Provincia, in relazione alle aree tematiche ed alle relative unità formative scelte dai dirigenti scolastici nei mesi di ottobre e novembre corrente anno.

Il corso di formazione ha permesso l'integrazione dello studio con la stesura di un progetto trasversale finalizzato a obiettivi specifici che sono stati predisposti al fine di sostenere la progettazione condivisa e per favorire l'attività di ricerca-azione, le metodologie e i mezzi. Nello specifico, la proposta progettuale si è posta come obiettivo l'implementazione delle nuove competenze di management, mediazione, comunicazione e *relationship* che configurano il dirigente scolastico come 'leader educativo responsabile' della comunità scolastica. L'iniziativa di formazione ha perseguito, inoltre, la finalità precipua di supportare i dirigenti scolastici nella ricerca di risposte concrete sia riguardo i processi di apprendimento, sia riguardo la qualità e il funzionamento del servizio scolastico. Pertanto, il progetto ha supposto esplicitamente l'obiettivo di potenziare ed ampliare le risorse dei dirigenti scolastici al fine di favorire la co-progettazione, la co-costruzione di materiali utili al lavoro quotidiano nel 'qui ed ora' del contesto all'interno del quale sono chiamati ad operare.

5.2. Obiettivi formativi dell'intervento

Il progetto è stato articolato in tre fasi:

- l'accoglienza, 'l'alleanza formativa', questionari ex ante per verificare le competenze in possesso dei dirigenti;
- le attività formative e di laboratorio;
- la verifica ex post per verificare le competenze in uscita.

I principali obiettivi che si sono sviluppati all'interno del gruppo di formazione attraverso la metodologia della ricerca-azione, con specifici materiali in-formativi condivisi con i dirigenti, con *focus group* e gruppi di discussione, sono stati:

- favorire lo sviluppo professionale al fine di migliorare il processo didattico-formativo;
- favorire l'individuazione e la diffusione di *best practices*;
- facilitare le competenze personali e professionali all'interno dell'ambiente scolastico-formativo;
- sviluppare le strategie di *coping*, con l'implementazione di resilienza, *self efficacy*, *empowerment*, *locus of control*, *life skills*;
- promuovere la consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti;
- migliorare le relazioni tra insegnanti e gruppo di lavoro di pari e di conseguenza migliorare l'interazione tra insegnanti e studenti.

La cornice teorica della ricerca e il *setting* predisposto hanno favorito l'interazione all'interno del gruppo di formazione ove i dirigenti scolastici si 'sono permessi' di raccontare (come loro stessi hanno riferito) le personali esperienze, le difficoltà del quotidiano evidenziando una 'solitudine del dirigente' trasformata in 'condivisa' nel gruppo, il leader educativo, per quanto venga descritto dagli stessi dirigenti, 'solo' all'interno di un'organizzazione scolastica molto ampia, ha avuto l'occasione di ritrovarsi in uno spazio in cui la solitudine che li accomuna ha «permesso che la condivisione alleggerisse la condizione di isolamento».

5.3. Gruppi di discussione: confronti e condivisioni

In linea con l'obiettivo della ricerca, sono stati condivisi gli argomenti del gruppo di formazione, attraverso i *T-group* e i gruppi di discussione guidati, principalmente, dalla condivisione del proprio vissuto esperienziale che ha permesso di affrontare i temi

proposti dal MIUR sulla ‘definizione dell’identità, dell’orientamento strategico e della politica dell’istituzione scolastica’ e sulla ‘gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane’, mediante una chiave di lettura tipica della psicologia di comunità che ha messo in risalto, non soltanto le conoscenze e le competenze cognitive, ma, soprattutto, quelle competenze meta-cognitive, meta-comunicative e le risorse personologiche positive messe in atto per fronteggiare le fonti di stress.

L’assunzione sistematica della normativa sulla ‘buona scuola’ è stata vissuta e raccontata dai dirigenti come una chimera o «fatica di Sisifo», in cui il leader si ritrova sommerso dalla burocratizzazione scolastica, imprescindibile certamente per la loro professione, ma che li mette in una condizione di sovraccarico di lavoro emotivo e psico-fisico.

Ad alcune delle domande stimolo molti dei dirigenti hanno reagito sollevando una nuova domanda: «A cosa serve la formazione?». Durante la discussione è emerso che esiste una marcata differenza tra il reale e il cartaceo, specificatamente tra ciò che le note del MIUR, i decreti legge, e tutti gli atti normativi mettono per iscritto e ciò che realmente il dirigente è chiamato a gestire nel qui e ora delle proprie realtà scolastiche e territoriali. Hanno sollevato la problematicità dell’attuazione della 107/2015 in merito all’attribuzione del bonus di merito per gli insegnanti, sottolineando che la normativa in merito è stata poco chiara e non ha fornito gli strumenti adatti per evitare qualsiasi tipo di eventuale contenzioso, lasciando il dirigente da solo nella gestione di questo delicato argomento. I dirigenti hanno rimarcato la difficoltà di ottenere un clima positivo dopo l’attribuzione del bonus, hanno inoltre, espresso le difficoltà iniziali per la stesura degli indicatori che servono ad attribuire un punteggio e, conseguentemente, un totale che fa ottenere il bonus.

I dirigenti, in maniera omogenea, si sono attenuti a quelle che hanno definito le sottili indicazioni citate nella Legge e hanno lavorato per far sì che venissero rispettate le implementazioni che essa stessa si prefigge.

Nonostante le iniziali difficoltà, ad oggi riferiscono che la condivisione con i docenti dei criteri di attribuzione del bonus ha permesso loro di mantenere, nonostante qualche difficoltà, un buon clima lavorativo. I materiali condivisi nel gruppo di formazione hanno spinto i dirigenti a sollevare quesiti sulla valorizzazione del docente, non tanto in rapporto ai criteri già definiti, ma per quanto riguarda le capacità meno misurabili e/o quantificabili da loro stessi. Il gruppo di formazione ha posto l’accento sulle difficoltà nel sollecitare le risorse umane sull’intelligenza emotiva, sull’empatia, sulla collaborazione e sul senso di appartenenza emotivo.

Il lavoro maieutico che è stato svolto ha permesso ai dirigenti di uscire dal perimetro delle loro istituzioni scolastiche, entrando a far parte di una rete in cui la condivisione delle difficoltà, in un assetto meno istituzionale, ha permesso loro di affrontare i temi con più 'leggerezza'.

La coesione creata dal gruppo di formazione ha costituito un elemento cardine della struttura del gruppo, i dirigenti scolastici erano spesso accomunati dall'ambito territoriale in cui svolgono il proprio lavoro. Tale caratteristica nelle sue accezioni negative e positive ha permesso di originare degli atteggiamenti difensivi e/o collaborativi diffusi tra i partecipanti.

I dirigenti, sollecitati nel gruppo di formazione, nel momento in cui avevano raggiunto una coesione più rilevante hanno espresso una maggiore propensione alla collaborazione e alla co-costruzione del sapere e delle competenze chiave del leader educativo responsabile.

Gli obiettivi formativi hanno centrato la discussione sul concetto di 'competenza', generando nei dirigenti un confronto utile al fine di definire essi stessi, all'interno della propria istituzione scolastica e nel corpo docente, il significato del concetto stesso.

Il Consiglio dell'Unione Europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) ha definito le competenze come 'l'insieme delle conoscenze e delle abilità utili per lo sviluppo professionale e/o personale dell'individuo'. Sono state declinate nelle otto competenze chiave, riprese in seguito dalle Indicazioni Nazionali del 2012, ma i dirigenti, nonostante le normative a supporto e le conoscenze pedagogico-didattiche del concetto, hanno manifestato le difficoltà legate all'applicazione, da parte del proprio corpo docenti, di applicare un'adeguata ed efficace didattica per competenze che esplicasse il profondo significato di sviluppo delle competenze da parte degli alunni.

Il gruppo di formazione, in merito, ha condiviso il pensiero teorico del concetto di competenza, tuttavia, ha sottolineato che il docente *in primis* dovrebbe possedere delle competenze implicite o sviluppate nel tempo che gli permettano di svolgere efficacemente il proprio lavoro. Il gruppo, inoltre, ha riconosciuto in maniera autoreferenziale che prima degli alunni e del corpo docenti, devono essi stessi, possedere le competenze di leadership e management utili per la gestione quotidiana delle difficoltà e delle attività cui sono chiamati a rispondere. Emerge dal gruppo di dirigenti la difficoltà che cresce in maniera esponenziale di gestire efficacemente la propria comunità scolastica, accusando l'eccessiva burocratizzazione cui devono far fronte. Durante uno degli interventi è stato dichiarato che tale burocratizzazione distrae il dirigente dalla vera *mission* per cui è predisposto, pertanto, si ribadisce che non basta

avere la propensione all'empatia, alla comunicazione, alla comprensione, alla gestione efficace dei rapporti interpersonali poiché queste attività vengono ostacolate dagli inevitabili compiti più pragmatici e prettamente burocratici che devono svolgere. A tal proposito, i dirigenti hanno condiviso la proposta per cui le azioni del leader educativo devono essere finalizzate all'organizzazione di una formazione secondo i principi della ricerca-azione che permetta la sperimentazione, l'attuazione delle competenze apprese, la valutazione ed infine la riprogettazione, per generare, in questo modo, la diffusione del *best practices*.

Per fare ciò i dirigenti ritengono indispensabile che alla base dei processi di apprendimento vi siano i principi fondamentali dell'insegnamento che diventano spazio di riflessione e condivisione. Tali concezioni teoriche sono state condivise e, soprattutto, trasferite nelle proprie comunità scolastiche come linee guida per lo sviluppo della didattica delle competenze, inoltre, hanno deciso di utilizzare tali linee guida nella rete di ambito così da promuovere e produrre, all'interno dei singoli istituti, un lavoro di rete partecipato in cui lo staff, opportunamente sollecitato dai dirigenti, metta in comune lo sviluppo di una didattica per competenze che risulti omogenea all'interno dell'ambito territoriale. Queste azioni, secondo i dirigenti, permetteranno loro di monitorare il processo di insegnamento, valutare i risultati del proprio operato sullo staff con il quale lavorano, individuare i punti di forza e di debolezza della programmazione ed, infine, di agire in maniera proattiva sulla rendicontazione sociale.

Un altro argomento che ha interessato in maniera più rilevante i dirigenti è stato quello della valorizzazione del docente attraverso il bonus. I dirigenti si sono definiti molto attenti alla gestione delle risorse, interessati al benessere lavorativo e personale del proprio corpo docenti, definito da loro stessi, il cuore pulsante dell'istituzione scolastica. Attraverso i materiali in-formativi condivisi, hanno avuto modo di confrontarsi esprimendo le proprie difficoltà in merito alla questione della valorizzazione, nell'accezione più pedagogica del termine, intesa come 'dare valore'. I dirigenti riconoscono altresì, l'importanza di questo concetto e hanno espresso in merito delle attenzioni particolari verso gli atteggiamenti che, secondo la loro esperienza personale e professionale, un buon leader educativo deve assumere. Hanno raccontato il bisogno di condividere le proprie emozioni e sensazioni, oltre che le esperienze personali, per dare origine a una sorta di 'atto di indirizzo empatico' da trasmettere al corpo docente e che permettesse loro di esprimere le difficoltà, le propensioni e le modalità rette che un dirigente affronta nel qui e ora della professione.

I dirigenti hanno riferito che le difficoltà maggiori che si riscontrano nelle dinamiche relazionali con le risorse umane che gestiscono, ma, soprattutto, con la staff docenti, sono di tipo relazionale. I rapporti interpersonali, sostengono i dirigenti, devono essere basati sul superamento dell'indifferenza, caratterizzati dall'amore per il proprio lavoro e dalla fiducia reciproca. Tali atteggiamenti permetterebbero di affrontare e superare in maniera costruttiva le possibili problematicità relazionali. Sostengono, inoltre, che, nelle relazioni, un leader educativo responsabile abbia il dovere di fare uno sforzo di comprensione e soprattutto debba avere la capacità di emozionare. Obiettivo della relazione, manifestato dal gruppo di formazione, è l'inclusione. Partendo dall'analisi delle proprie realtà scolastiche, sostengono che sia quasi obbligatorio intraprendere un cammino comune di evoluzione tra i dirigenti stessi e con il proprio gruppo di lavoro. «In un contesto manageriale come quello della scuola la relazione è un dovere di ogni buon leader che esterna la *mission* dell'organizzazione con la forza della sua *vision*». (Cit.).

A scuola la relazione tra i diversi soggetti della comunità scolastica deve partire, secondo la concezione dirigenziale, dall'analisi dei bisogni, tenuto conto della bontà dell'operato di ciascun soggetto e della cura che ciascuno dedica ai propri doveri.

Una buona relazione si fonda, altresì, sulla capacità di discutere e portare alla luce l'essenza dei problemi. I dirigenti sottolineano che è compito del soggetto "dominante" della relazione attivare i processi di facilitazione della comunicazione.

5.4. Variabili predittive rispondono al disagio psico-fisico

Le variabili predittive che caratterizzano le reazioni, positive o negative, di fronte alle situazioni di stress sono ampiamente diffuse nel profilo professionale del dirigente scolastico, il quale le utilizza come risposta psichica e fisiologica per far fronte alle situazioni che potrebbero causare pressioni psico-fisiche.

Queste caratteristiche personologiche positive sono state messe sul tavolo di discussione all'interno del gruppo di formazione e sono state condivise dai dirigenti, i quali le hanno definite come il 'prodotto dell'esperienza personale e professionale maturata negli anni all'interno delle istituzioni scolastiche' ove hanno potuto esperire, non soltanto l'attuale condizione di dirigente scolastico, ma anche la progressiva condizione di insegnante.

La ricerca a tal proposito ha evidenziato che le variabili predittive permettono al dirigente di attivare delle strategie egosintoniche e/o egodistoniche per fronteggiare non solo le difficoltà nel qui e ora, ma anche il potenziale sviluppo della sintomatologia legata al *burnout*.

Il *coping*, la resilienza, la *self-efficacy* e l'*empowerment* sono costrutti psicologici riferiti a 'strategie di adattamento', meccanismi psicologici adattivi e costruttivi che l'individuo mette in atto per contrastare problemi personali ed interpersonali allo scopo di ridurre, gestire o addirittura, tollerare le fonti di stress ed il conflitto.

Nel caso dei dirigenti scolastici, queste strategie, se vengono opportunamente stimulate ed implementate, accrescono la capacità dell'individuo di reagire positivamente alle situazioni di *distress*.

Un fattore predittivo, segnalato dai dirigenti, per la predisposizione al *burnout*, è di certo rappresentato dal territorio in cui egli stesso opera. Dalle esperienze riportate nel gruppo di formazione è emerso, infatti, che la territorialità rappresenta una possibile fonte di disagio. Invero, la dislocazione e la cultura territoriale dell'istituzione scolastica, le resistenze sociali possono causare delle difficoltà di gestione da parte del dirigente scolastico, il quale è valutato nel suo operato anche sul piano della rendicontazione sociale.

Le potenzialità di manifestazione di sintomi del *burnout* potrebbero essere più probabili, dunque, nei dirigenti che gestiscono istituzioni scolastiche ubicate in territori più ostili, sia dal punto di vista geografico che socio-culturale.

Gli stessi dirigenti hanno evidenziato le difficoltà a mettere in atto modalità di management e di leadership efficaci a causa del mancato riconoscimento del ruolo del leader educativo da parte della comunità interna ed esterna alla scuola, con conseguenti ripercussioni pedagogiche e gestionali che non agevolano il lavoro pedagogico-didattico dei dirigenti. Di conseguenza la dedizione e l'attenzione ai rapporti interpersonali non basteranno ad evitare che si manifestino i primi sintomi di stanchezza emotiva, disagio e insoddisfazione lavorativa.

Il gruppo di formazione si è fatto guidare per attraversare la fitta rete che ingloba le difficoltà quotidiane, l'insoddisfazione lavorativa e le strategie costruttive adottate. Secondo il parere dei dirigenti, le complessità del quotidiano scolastico che presentano maggiore disagio personale ed emotivo e che si legano all'insoddisfazione lavorativa riguardano, nella maggior parte dei casi, la retribuzione economica. Dal punto di vista dei partecipanti al ruolo dirigenziale non è opportunamente riconosciuto il valore economico che spetterebbe di diritto. Al pari dei dirigenti di aziende, che probabilmente

gestiscono anche meno risorse umane, i dirigenti scolastici si sentono declassificati, non riconosciuti come classe dirigenziale che opera al pari delle altre. Nonostante e, soprattutto, con l'attuazione della 107/2015, si chiedano competenze giuridiche, di management, di leadership e di *decision making*, peculiari della classe dirigenziale in genere, i dirigenti lamentano il mancato riconoscimento del ruolo e del trattamento economico che ne deriverebbe. Inoltre, se si prendono in considerazione le quantità di relazioni che gestiscono e in cui sono implicati giornalmente, il tema diventa ancora più rilevante.

È stato possibile osservare che i dirigenti manifestano una marcata problematicità quando si tratta della gestione della quantità e della qualità delle relazioni in cui sono chiamati ad intervenire, preoccupandosi, soprattutto, della sensazione di ostruzione dettata dalla burocrazia istituzionale che li obbliga a stare dietro una scrivania per permettere loro una migliore coordinazione manageriale dalla quale non si possono esimere.

Alla luce delle valutazioni qualitative e dell'analisi quantitativa emerse dalla ricerca e incrociati con l'esperienza formativa, si potrebbe ipotizzare che le variabili predittive rappresentino un fattore protettivo per i dirigenti.

Inoltre, è opportuno sottolineare che lo stato dell'arte in cui si trova la ricerca non permette di affermare l'esistenza di evidenti indicatori che facciano presupporre una definita predisposizione alla sindrome del *burnout*, nonostante ciò, le dimensioni indagate dal MBI, somministrato all'interno del questionario, permettono di ipotizzare che la dimensione specifica dell'esaurimento emotivo sia quella più sollecitata nella professione del dirigente scolastico.

5.5. Osservazione diretta e partecipata

Il corso a cui partecipano i dirigenti scolastici, stabilito dall'obbligo di formazione secondo la Legge 107, fa sì che emergano le sensazioni di costrizione che spingono i dirigenti a esternare sentimenti di rabbia e frustrazione. L'assenza obbligata dalle loro scuole, in cui le attività educative continuano a svolgersi, a volte ha creato in qualche dirigente una sensazione di disagio diffuso che non ha permesso la creazione di un clima sereno, la comprensione fluida dei contenuti e la condivisione nel qui e ora dell'assetto formativo.

È come se il dirigente avesse messo in atto delle strategie protettive, siano esse introiettive che proiettive, attraverso le quali, esterna paranoie, aggressività e insicurezze repressive.

Attraverso la tecnica del *brainstorming* adoperata all'interno del setting gruppale, si è cercato di elicitare le diverse emotività, i bisogni e le considerazioni personali. Nonostante il setting predisposto e la metodologia risultino stimolanti per la produzione spontanea di un processo creativo, per qualche dirigente sono divenuti strumento e mezzo di trasmissione per condividere il disagio e la contrarietà nei confronti della Legge sulla 'buona scuola' e nei confronti di chi, secondo il loro parere, debba prendersi carico delle problematiche della scuola e debba affrontarle.

Si sono manifestate le difficoltà relazionali che caratterizzano le dinamiche gruppali vissute, da parte dei dirigenti, con rifiuto di partecipazione, atteggiamenti aggressivi e contrarietà che in alcuni casi è stata anche condivisa. I dirigenti hanno espresso un evidente disagio nell'accettare un piano formativo, che, in alcuni casi, è stato definito inutile e che non rispecchia le esigenze e le aspettative formative legate ai reali bisogni della scuola di oggi.

Di contro, è stato possibile osservare i risvolti positivi dell'assetto gruppale in formazione in cui i dirigenti hanno riferito di essersi sentiti a proprio agio, liberi dalle incombenze quotidiane e messi in condizione di poter esprimere la propria emotività e i propri vissuti da un punto di vista non solo formativo, ma co-costitutivo, sia a livello personale che gruppale.

Le difficoltà diffuse, la gestione problematica degli adempimenti che richiede la Legge 107, soprattutto la valorizzazione e la gestione delle risorse umane sono stati gli argomenti che hanno sollevato maggiore interesse e discussioni di confronto, propositive e risolutive.

I dirigenti, durante i loro interventi, hanno sottolineato e hanno fatto emergere le difficoltà riscontrate nelle quotidiane attività didattiche, ove, inevitabilmente, si vivono innumerevoli quantità di dinamiche relazionali orizzontali, tra colleghi e collaboratori, e verticali tra docenti e alunni e tra docenti e dirigenti scolastici.

5.6. Nuovi confini

Il nuovo sistema scolastico ha ridefinito il ruolo del dirigente scolastico e i confini entro cui opera, per cui, se da un lato ha obbligato i dirigenti ad un'attenta e obbligata trasformazione, dall'altro ha offerto la possibilità di reinventarsi in un terreno giuridico, pedagogico e relazionale sicuramente più esteso, più arduo e complesso, ma, allo stesso tempo, stimolante per gli individui capaci di sfruttare tali cambiamenti per lo sviluppo e l'implementazione delle proprie risorse *empowered*, al fine di coinvolgere l'intera comunità scolastica nella prospettiva del *lifelong learning*, dettata dalla buona scuola che abbraccia tutti gli attori operanti all'interno dell'istituzione.

La ricerca ha mosso i passi verso una prospettiva di analisi che intende indagare le ripercussioni della Legge 107/2015 sui dirigenti. Lo spazio formativo promosso dal MIUR ha permesso di approfondire gli aspetti qualitativi dello studio nell'ottica di sviluppo e di riflessione sulla formazione pedagogico-didattica dei dirigenti scolastici, secondo le indicazioni della buona scuola.

L'elaborazione dei dati ha contribuito a strutturare ed adattare in corso d'opera l'intervento formativo in base alle esigenze dei partecipanti, al fine di stimolare la partecipazione attiva e la co-costruzione di un intervento utile per la gestione degli aspetti manageriali e delle competenze legate alla buona leadership.

L'indagine ha permesso l'osservazione della categoria dirigenziale in un setting in cui i partecipanti hanno portato le resistenze sia del singolo dirigente che del gruppo. Nonostante i possibili rischi iatrogeni legati alla natura dell'intervento, si è riusciti a mantenere il percorso verso lo studio più approfondito della predisposizione al *burnout* e lo sviluppo dell'*empowerment*.

Come sostiene Lewin (1965), il comportamento dell'uomo è dettato dall'interazione tra la persona e l'ambiente che lo circonda ed oggi, tale teoria, in maniera più insistente, invita il leader educativo ad esperirsi come un individuo capace di interagire, comunicare efficacemente, socializzare, diventare cittadino pro-attivo che stimola l'intera comunità scolastica.

Allo stesso tempo il dirigente si ritrova a confrontarsi con nuove forme di orientamento scolastico che indirizzano il proprio lavoro verso una nuova identità professionale e verso nuove competenze relazionali per la buona scuola. L'interazione tra individuo e ambiente è, dunque, in continuo divenire, di conseguenza mutano anche le modalità di interazione e il comportamento umano insieme ai processi formativi e relazionali

Tale trasformazione, alla luce dei dati raccolti, permette di affermare che i dirigenti della buona scuola devono lavorare per gestire il cambiamento, inteso come nella definizione di Machiavelli: «debbasi considerare come non è cosa più difficile a trattare, né più dubia a riuscire, né più pericolosa a maneggiare, che farsi capo ad introdurre nuovi ordini. Perché lo introduttore ha per nimici tutti quelli che delli ordini vecchi fanno bene, et ha tepidi defensori tutti quelli che delli ordini nuovi farebbono bene».

I dirigenti scolastici si dividono tra competenze di leadership e di management, devono rispondere ai bisogni della comunità scolastica, formare organizzazioni *empowered* in grado di produrre cambiamenti individuali e dell'intera organizzazione a cui si appartiene e in cui si opera; devono svolgere attività e funzioni giuridico-amministrative essenziali per lo svolgimento della propria professione; devono dedicarsi all'area socio-pedagogica e istituzionale per la crescita di una scuola per e nella società della globalizzazione, con tutte le criticità, le sfide e le prospettive di sviluppo che comporta; devono attivare l'integrazione e l'inclusione, valorizzare le competenze professionali e la qualità dell'insegnamento; devono saper progettare interventi per migliorare l'offerta formativa e devono farlo coinvolgendo tutti gli attori dell'organizzazione; devono educare e promuovere la ricerca, la sperimentazione e l'innovazione didattica nel rispetto delle normative europee e delle Indicazioni Nazionali; infine, devono controllare la sicurezza dell'istituzione scolastica, essere capaci di amministrare e gestire le relazioni e la comunicazione nella scuola e tra scuola e territorio al fine di garantire una buona rendicontazione sociale.

Tutte queste caratteristiche non sono altro che rappresentative di una nuova figura professionale che riveste e investe il dirigente scolastico di competenze manageriali e di leadership intrecciate e interdipendenti tra loro. È proprio tale peculiarità e la massiccia quantità di responsabilità che preme sulle spalle del dirigente e che lo espone a disagi psico-fisici, pressioni psicologiche, insoddisfazione personale e lavorativa, oltre che predisporre al *burnout* e allo stress lavoro-correlato.

Durante gli incontri del gruppo di formazione si è osservato che i dirigenti descrivevano tra i fattori incisivi (a volte convertiti in stressanti) per il loro lavoro, non solo le nuove responsabilità sopravvenute con l'attuazione della buona scuola, ma anche le difficoltà legate al territorio, al grado di istruzione scolastica, agli anni di servizio, all'organico lavorativo e alla tipologia di gestione predominante.

Tutto ciò fa ipotizzare che i fattori predisponenti al disagio psichico siano strettamente correlati alle variabili indagate dalla scheda anagrafica somministrata durante la ricerca, nello specifico ci si riferisce agli anni di servizio di dirigenza, al

grado di istruzione dell'istituzione in cui opera il dirigente, ma soprattutto emerge la variabile legata alla modalità di gestione dell'istituzione scolastica. Si presume che, seppur in misura minore, una *governance* strettamente incentrata sulle competenze di buon leader potrebbe essere fonte di stress, mentre le caratteristiche di management permettono una reazione più positiva. Ne deriva che il dirigente che avrà una direzione più manageriale sarà sicuramente stressato, affaticato, insoddisfatto, ma sembrerebbe non essere predisposto alla sindrome del *burnout*. Il leader educativo, al contrario, che attiva un approccio più personale, incentrato molto sulle relazioni, sulla comunicazione efficace e sull'empatia, risulterebbe più predisposto, alla sintomatologia del *burnout*.

Per quanto riguarda gli anni di servizio, si ipotizza che un dirigente con più anni nella stessa sede e, quindi, con più esperienza, saprà affrontare meglio i sintomi legati alla dimensione del MBI dell'esaurimento emotivo e saprà reagire in maniera più positiva alle innovazioni importate dalla buona scuola.

Riguardo il grado di istruzione in cui opera, emerge che i dirigenti di circoli didattici e scuola primaria sono sottoposti a un carico di lavoro emotivo più elevato e pertanto più predisposti alla sintomatologia della dimensione riferita all'esaurimento emotivo, in cui il conflitto genera fattori di stress.

5.7. Riflessioni conclusive

La ricerca ha evidenziato l'importanza che rivestono le caratteristiche personologiche e direttive del nuovo leader educativo scolastico in relazione con l'attuazione della Legge 107/2015.

I risultati dell'analisi dei dati e i dati qualitativi raccolti all'interno degli spazi formativi evidenziano che i dirigenti scolastici incontrati nel corso della ricerca, durante i loro interventi nei corsi di formazione, registrano un carico di lavoro non indifferente, acuitizzato dall'ampliamento delle aree di intervento in cui le funzioni e le responsabilità del dirigente scolastico si sono implementate.

Le trasformazioni che hanno investito l'organizzazione scolastica hanno determinato nuove configurazioni strutturali con nuove forme di dirigenza, coordinazione e organizzazione che si traducono in ridefinizione di nuovi ruoli, nuove funzioni, nuovi bisogni e competenze richieste al dirigente scolastico.

Le esigenze dell'individuo e quelle dell'organizzazione sono discordanti e questo crea la base su cui si struttura una maggiore vulnerabilità nei confronti del *burnout*.

Si fa riferimento a un maggior carico di lavoro cui non corrisponde un adeguamento del sistema di ricompense, una capacità di controllo che diminuisce in proporzione alla complessità della struttura, ed un sistema di valori individuali che non sempre è in linea con gli obiettivi di efficienza ed efficacia cui sottostanno le organizzazioni in una logica aziendale.

Questa componente di valore attiene al ruolo che il lavoro assume nella vita del soggetto e nello specifico agli aspetti cognitivo-affettivi richiamati nelle attività lavorative; il grado di identificazione ed il coinvolgimento della persona risultano esserne due indicatori sensibili. Al contrario, quando la persona esercita poco controllo su quanto si fa al lavoro e soprattutto sul 'come' lo si sta facendo il rischio è quello di rendere marginale l'importanza della vita lavorativa rispetto agli altri ambiti di vita familiare, sociale, di relazione, dove la condivisione dei valori è più forte. Individuare i valori centrali significa allora stabilire delle priorità, scegliere gli approcci, prendere decisioni: se l'autonomia individuale è fortemente limitata anche il coinvolgimento sarà proporzionalmente ridotto (Lavanco, 2004).

In letteratura esistono diversi studi sulla leadership e il management in funzione del cambiamento. Al nuovo leader scolastico la scuola di oggi richiede una trasformazione specifica che implementi le competenze sempre più peculiari e che permetta una visione più ampia delle metodologie, degli approcci pedagogico-didattici e delle caratteristiche relazionali a supporto delle competenze trasversali tipiche della leadership.

Per generare cambiamenti efficaci che sostengano il ruolo del dirigente scolastico, in questa nuova scommessa pedagogica dettata dalla 107/2015, è suggeribile un percorso che affianchi i dirigenti nello sviluppo delle nuove competenze, offrendogli, altresì, più possibilità di confronto tra loro, in spazi sempre meno istituzionalizzati e all'interno dei quali si possano affrontare i temi del cambiamento in maniera 'dantesca', ossia affrontando il viaggio arduo per la 'selva oscura' degli emendamenti e delle nuove responsabilità, ma accompagnati da figure professionali che li affianchino nel processo di mutamento, che li stimoli con gli strumenti e la formazione adeguata attraverso i 'gironi' della buona scuola che sembrano rappresentare, con una lieve forzatura metaforica, la Piramide di Maslow (1954) capovolta, in cui i dirigenti si destreggiano lungo il cammino per raggiungere il 'paradiso' della propria autorealizzazione e della soddisfazione lavorativa e personale.

Ci si chiede come un dirigente scolastico della buona scuola, oggi, possa acquisire nuovi saperi e competenze non solo cognitivi, ma soprattutto meta cognitivi, relazionali e trasformativi, nel ruolo di tutor-facilitatore-mediatore, senza che questi lo travolgano.

Bisogna intervenire, quindi, per lavorare prima di tutto sulle resistenze, sugli atteggiamenti, sulle aspettative e sui bisogni del singolo per permettere di riscoprire il ruolo di leader educativo più in profondità, la sua missione, per sviluppare una maggiore motivazione intrinseca, co-costruttiva e partecipativa affinché si scosti dagli aspetti burocratici per facilitare ciò che più attiene alla figura del leader educativo responsabile.

È fondamentale tenere in considerazione che come le note ministeriali, anche i corsi di formazione vengono ‘imposti’ da un organo superiore (MIUR, USR, USP...) e non da chi vive le reali esigenze del contesto scolastico. Tutto ciò si scontra con i valori etici e morali dei dirigenti che difficilmente riescono a scindere la propositività dalla fattibilità progettuale. Si assume, pertanto, come finalità esplicita (oltre che operativa) l'importanza di sostenere i dirigenti sul piano emotivo e motivazionale per invitarli a riflettere sulle nuove modalità di fronteggiamento degli *stressor*, allo scopo di migliorare le relazioni e la comunicazione.

‘Progettarsi per progettare’, attivare, dunque, un intervento necessario in cui l'attenzione non è concentrata solo su informazioni e approfondimenti legislativi o operativi, ma sulle matrici psicologiche che sostengono il ruolo e le precipue caratteristiche che attengono alla figura del nuovo dirigente scolastico.

La metodologia della ricerca-azione-formativa, sperimentata durante il presente studio, si è rivelata efficace ed adeguata alla natura dell'intervento, soprattutto perché è stata condivisa dagli stessi corsisti, essa ha permesso momenti di confronto validi e pratici su tematiche quotidiane che investono il dirigente all'interno della comunità scolastica, inoltre, l'interazione e la coesione hanno instaurato delle dinamiche di gruppo che hanno sollecitato comportamenti pro-positivi e pro-attivi e incentivato la partecipazione attiva e la co-progettazione di soluzioni possibili per l'azione formativa.

Per generare cambiamenti, per far riflettere su questi e aumentarne la consapevolezza negli individui si potrebbe suggerire un nuovo percorso formativo, co-progettato, che muova le fila a partire dalla dimensione personale dei bisogni specifici dei dirigenti, per operare e ri-definire le tematiche legate alle nuove responsabilità e alla gestione efficace delle proprie risorse e dei limiti afferenti. La prassi metodologica consigliata si focalizza sicuramente sulla ricerca-azione, seguita da una fase di monitoraggio, accompagnamento (che sia poi sviluppato nei termini di *tutoring*, *mentoring*, o *coaching*) ed infine, una fase di valutazione partecipata e condivisa dei risultati personali e gruppalmente ottenuti per analizzare l'efficacia e l'efficienza progressiva, ed

eventualmente, laddove sia necessario, attivare risorse aggiuntive per programmare nuovi interventi (Lavanco, 2002).

L'approccio metodologico di una progettazione di comunità è detto concertativo-partecipativo perché nell'ottica di una progettualità dialogica, individua gli obiettivi, le tappe che si susseguono e che vengono vissute e condivise per poterle modificare in itinere, a seconda delle variabili che si presentano durante il percorso di formazione.

Tale approccio innovativo permetterebbe ai dirigenti di vivere i percorsi di formazione con minori resistenze, in cui si possano sperimentare anche a livello manifesto le resistenze attinenti la sfera emotiva e le dimensioni strutturali della propria personalità.

Tutto ciò consentirebbe non solo l'acquisizione di consapevolezza dei propri limiti e delle proprie risorse, ma una maggiore capacità di fronteggiare gli *stressor* che minano la salute psicofisica della categoria. I dirigenti sono individui che già presentano spiccate competenze, capacità cognitive e meta cognitive sufficientemente sviluppate, ma il carico emotivo e meta cognitivo che sono chiamati a portare sulle spalle ogni giorno, diventa con la buona scuola, sempre più pesante aumentando la sensibilità dell'individuo. L'attenzione ai problemi reali che incontrano i dirigenti nella quotidianità muove la proposta di intervento verso una forma di accompagnamento dei dirigenti scolastici lungo il percorso di formazione, al fine di rimuovere, con modalità *empowered*, la sensazione della 'solitudine del dirigente' (Di Fazio, 2016).

La relazione, è un aspetto delle dinamiche gruppali che è stato elogiato e sottolineato dai dirigenti durante gli incontri, essa sta alla base di questa analisi teorica, dal momento che il gruppo in cui agiscono le forze e in cui si costituisce la sommatoria delle singole parti è e rimarrà, per queste tipologie di obiettivi, il perfetto strumento su cui si fonda la cooperazione e l'interdipendenza attiva.

Come è ovvio, la promozione dell'*empowerment* individuale è fondamentale per favorire l'inizio di una cultura psicologica di supporto nell'ambito della prevenzione della salute psico-fisica e per l'implementazione delle *life skills*.

In questa prospettiva i dirigenti vengono messi in condizione di sperimentare le dimensioni personali emotive che a sua volta aumentano la sensazione di benessere e la soddisfazione lavorativa e personale, al tempo stesso si prova ad attivare processi *empowering* per ridurre il rischio di sviluppare condizioni disfunzionali legati al *burnout* o allo stress lavoro-correlato.

Nonostante la ricerca non abbia evidenziato chiari segnali di *burnout*, rimane la predisposizione, soprattutto, per quanto attiene la dimensione dell'esaurimento emotivo.

Infatti, nel *burnout* la difficoltà maggiore sta proprio nel misurarsi con le proprie emozioni, con il rischio di non riconoscere il problema e di conseguenza sviluppare un sentimento di rassegnazione rispetto alla vita e alla professione.

È fondamentale prevenire la sindrome del *burnout* e qualsiasi forma di disagio psicofisico legato alle funzioni lavorative del dirigente; probabilmente, oggi, non è possibile annoverare quella della dirigenza scolastica, tra le *helping profession*, ma non bisogna distogliere l'attenzione, proprio perché essa è continuamente sottoposta a sollecitazioni emotive e a dinamiche relazionali sempre più frequenti, rappresentando, in tal modo, una predisposizione futura alla patologia di un sistema lavorativo con ripercussioni sia a livello personale che lavorativo.

I dirigenti sono angosciati dal concetto di 'tempo', lo definiscono come una dimensione da rincorrere continuamente, è un tempo che cercano di guadagnare, di contrastare; ma il '*tempo è l'immagine mobile dell'eternità*' scriveva Platone (cit. in Sperduto, 1998), è un concetto impalpabile che si cerca in tutti i modi di quantificare ed è stato definito da loro stessi tiranno e senza pietà. Correre dietro al tempo, spesso, non permette di fermarsi e auto-osservare che sostanzialmente 'si fa parte di un tempo in cui si deve prendere il *tempo* per prendersi cura di se stessi'.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE PSICOLOGICHE, PEDAGOGICHE E DELLA FORMAZIONE

CATTEDRA DI PSICOLOGIA DI COMUNITÀ

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

La cattedra di Psicologia di Comunità dell'Università di Palermo ha promosso una ricerca, volta ad esplorare alcuni aspetti fondamentali del mondo del lavoro nella scuola dell'autonomia.

A tal fine vengono proposti i seguenti strumenti d'indagine:

- un questionario
- due scale
- una scheda socio-anagrafica

Sul testo stesso sono indicate le istruzioni dettagliate per la compilazione:

leggetele con attenzione per comprendere bene cosa dovete fare.

Nel porgervi il nostro ringraziamento, vi preghiamo di collaborare alla ricerca rispondendo alle richieste con cura ed in **tutte** le parti proposte.

La ricerca ha scopi scientifici, l'elaborazione dei dati raccolti è compito esclusivo dell'Università di Palermo che garantisce la totale riservatezza sulle fonti dei materiali e l'anonimato degli intervistati.

Numero protocollo: _____

Il presente questionario ha l'obiettivo di analizzare come le persone che svolgono le cosiddette "professioni d'aiuto" vedono il loro lavoro ed i soggetti con i quali sono maggiormente a contatto.

Rientrano nella categoria di "professionisti d'aiuto" coloro i quali sono impegnati in lavori in cui risulta centrale la relazione con l'altro, come ad esempio i medici, gli insegnanti, gli infermieri e così via.

Nella pagina successiva sono riportate delle affermazioni che riguardano sentimenti legati al proprio lavoro. Legga ogni affermazione e scriva nell'apposito spazio il numero che corrisponde alla frequenza che meglio descrive ciò che viene affermato.

ESEMPIO

Quanto spesso:	0	1	2	3	4	5	6
	Mai	Qualche	Una volta	Qualche	Una volta	Qualche	Ogni
		volta	al mese	volta	alla	volta alla	giorno
		all'anno	o meno	al mese	settimana	settimana	

Quanto spesso

Affermazione

0-6

Al lavoro mi sento depresso

Scriva "0" (zero) se non Le capita mai di sentirsi depresso al lavoro.

Scriva "1" se Le capita di sentirsi raramente depresso al lavoro (qualche volta all'anno); o ancora, scriva "5" se i Suoi sentimenti di depressione al lavoro sono più frequenti (per esempio, qualche volta alla settimana, ma non tutti i giorni).

Quanto spesso

Affermazione:

0-6

1. _____ Mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro
2. _____ Mi sento sfinito alla fine di una giornata di lavoro
3. _____ Mi sento stanco quando mi alzo la mattina e devo affrontare un'altra giornata di lavoro
4. _____ Posso capire facilmente come la pensano gli allievi e gli insegnanti della mia scuola
5. _____ A scuola mi pare di trattare alcuni come se fossero degli oggetti
6. _____ Mi pare che lavorare tutto il giorno con la gente mi pesa
7. _____ Affronto efficacemente i problemi della mia scuola
8. _____ Mi sento esaurito dal mio lavoro
9. _____ Credo di influenzare positivamente la vita di altre persone attraverso il mio lavoro
10. _____ Da quando ho cominciato a lavorare qui sono diventato più insensibile con la gente
11. _____ Ho paura che questo lavoro mi possa indurire emotivamente
12. _____ Mi sento pieno di energie
13. _____ Sono frustrato dal mio lavoro

14. _____ Credo di lavorare troppo duramente
15. _____ Non mi importa veramente di ciò che succede nella mia scuola
16. _____ Lavorare direttamente a contatto con la gente mi crea troppa tensione
17. _____ A scuola riesco facilmente a rendere le persone rilassate e a proprio agio
18. _____ Mi sento rallegrato dopo aver lavorato a scuola
19. _____ Ho realizzato molte cose di valore nel mio lavoro
20. _____ Sento di non farcela più
21. _____ Nel mio lavoro affronto i problemi emotivi con calma
22. _____ Ho l'impressione che a scuola diano a me la colpa per i problemi

Non scrivere in questo spazio

EE: _____ cat _____ DP: _____ cat _____ PA: _____
cat _____

IN QUESTA SECONDA PARTE INDICHI CON UNA CROCETTA QUANTO È D'ACCORDO O IN DISACCORDO CON L'AFFERMAZIONE PROPOSTA

Affermazione

D'accordo

Non d'accordo

Totalmente In parte totalmente In parte

Il lavoro che svolgo corrisponde
alle mie aspettative

Nel mio lavoro sento poca
Solidarietà

Gli insegnanti danno dei
riconoscimenti quando i dirigenti
scolastici svolgono bene il loro
Lavoro

Gli insegnanti accettano le
critiche dei dirigenti scolastici
e discutono con loro

Mi trovo bene nei rapporti con
le persone a scuola

Ho poca fiducia nelle persone
con cui lavoro

Gli insegnanti non chiariscono
ai dirigenti scolastici i motivi
delle loro decisioni

Tutto sommato, non posso
lamentarmi del mio lavoro

Sono molto legato alla maggior
parte delle persone con cui lavoro

Gli insegnanti non trattano i
dirigenti scolastici in modo
Imparziale

Se potessi scegliere non rifarei
oggi questo lavoro

IN QUESTA ULTIMA PARTE INDICHI CON UNA CROCETTA QUANTO È D'ACCORDO O IN DISACCORDO CON L'AFFERMAZIONE PROPOSTA RIGURDANTE GLI ULTIMI SEI MESI (PERIODO DI ATTUAZIONE DELLA LEGGE 107/15)

Affermazione

D'accordo

Non d'accordo

Totalmente In parte totalmente In parte

Il carico lavorativo è aumentato negli ultimi sei mesi

Dall'attuazione della Legge 107/2015 il mio stato di salute non ha subito cambiamenti

Le modifiche conseguenti all'attuazione della riforma dell'istruzione incidono negativamente sul clima scolastico

Le reti formali permettono agli studenti di maturare competenze diversificate in ambito extrascolastico

Il MIUR dovrebbe predisporre una figura di supporto per fronteggiare efficacemente le difficoltà in ambito lavorativo

I cambiamenti in ambito lavorativo hanno influenzato negativamente la mia vita fuori della comunità scolastica

Gli alunni partecipano attivamente
alla vita della comunità scolastica

La valutazione secondo il comma 93 della
Legge 107/2015 mi spinge a valorizzare
maggiormente le mie potenzialità e
Competenze

Quando concludo le attività lavorative
sono sereno per il resto della giornata

I genitori degli alunni mostrano scarso interesse
per la riforma dell'istruzione e i
conseguenti cambiamenti

Sono ansioso perché non riesco a gestire
le mie attività lavorative

Le caratteristiche socio-territoriali rendono
difficile l'attuazione della riforma dell'istruzione

I docenti/collaboratori sono entusiasti delle
applicazioni della buona scuola

Avverto malesseri fisici (mal di testa, dolori
muscolari, senso di oppressione al torace,
palpitazioni) dovuti alla tensione nervosa

L'essere sottoposto a valutazione influisce
negativamente sullo svolgimento del mio lavoro

Nonostante i cambiamenti in ambito lavorativo
il mio tempo libero è qualitativamente
Soddisfacente

I genitori degli alunni partecipano attivamente
alla vita della comunità scolastica

Sono sereno perché riesco ad affrontare
i problemi lavorativi

La Legge 107/2015 non ha determinato
cambiamenti sul mio carico lavorativo

Nonostante concluda le attività lavorative
rimango in uno stato ansioso tutto il giorno

Gli alunni mostrano scarso interesse
per la riforma dell'istruzione
e i conseguenti cambiamenti

Non sento il bisogno di un supporto con cui
parlare delle mie difficoltà lavorative

SCHEDA SOCIO-ANAGRAFICA

1) Sesso: maschio femmina

2) Età: _____ anni

3) Stato civile: Celibe/Nubile Vedovo
 Coniugato Altro
 Separato/divorziato

4) Residente a (scrivere il comune): _____

5) Figli: Sì No

6) Specificare il numero di figli: _____

7) Titolo di studio più elevato conseguito:

- Laurea
- Specializzazione post lauream
- Altro _____

8) Posizione lavorativa:

- Di ruolo
- Incaricato
- Altro _____

9) Numero di anni in cui si opera nell'insegnamento: _____

10) Tipologia di scuola di provenienza da docente:

- Scuola primaria
- Scuola secondaria di primo grado
- Scuola secondaria di secondo grado

11) Numero di anni in cui lavora come dirigente: _____

12) Numero di anni in cui lavora nell'attuale sede: _____

13) Tipologia di scuola in cui è attualmente dirigente (specificare)

14) Comune dell'attuale sede di lavoro: _____

RIFERIMENTI

a. Fonti bibliografiche

- AA. VV. (2012). *Laboratorio FIASO. Sviluppo e tutela del benessere e della salute organizzativa nelle Aziende Sanitarie*. Roma: Edizioni Iniziative Sanitarie.
- AGOSTI, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- ALTIERI, L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: Franco Angeli.
- AMATO A., MAJER, V. (2005). *Il vantaggio del clima. La ricerca del clima per lo sviluppo organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- AMERIO, P. (1995). *Fondamenti teorici di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino
- AMERIO, P. (2000). *Psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- AMIETTA, F. (2002). «Valutare i processi formativi: il valore aggiunto per l'organizzazione», in Bisio, C. (a cura di). *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*. Milano: Franco Angeli.
- AMOVILLI, L. (1995). *Imparare a imparare*. Bologna: Patron.
- ANDREONI, P. E., MAROCCI, G. (a cura di) (1997). *Sicurezza e benessere nel lavoro*. Roma: Edizioni Psicologia.
- ANFOSSI, A. (1971). *Prospettive sociologiche sull'organizzazione aziendale*. Milano: Franco Angeli.
- ANGELO, G., FULLAN, M. (a cura di) (2012). *Dirigere una scuola. I sei segreti della leadership trasformativa*. Roma: Anicia.
- ANZIEU, D. (1976). *Il gruppo e l'inconscio*. Tr.it. Roma: Borla. 1990.
- ANZIEU, D., MARTIN, J. Y. (1968). *La dinamica dei piccoli gruppi*. Tr.it. Roma: Borla. 1990.
- ANCONA, L., ACHILLE, P. A. (1979). *Comportamenti e tecniche di gruppo*. Milano: Etas.
- ARGENTERO, P. (2007). *Psicologia del lavoro e interventi organizzativi. Teorie e strumenti per la gestione delle risorse umane, la promozione della qualità e la prevenzione dei rischi psicosociali*. Milano: Franco Angeli.
- ARGENTERO, P., BONARETTI, M. (a cura di) (2003). *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*. Roma: Rubbettino.

- ARGENTERO, P., CORTESE, C., PICCARDO, C. (2009). *Psicologia delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- ARGENTERO, P., CORTESE, C., PICCARDO, C. (2000). *Psicologia delle risorse umane*. Milano: Raffaello Cortina.
- ARGENTERO, P., CORTESE, C.G., PICCARDO, C. (2008). *Psicologia del lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.
- ARMONE, A. (2004). *Ruolo e funzioni del dirigente scolastico*. Roma: Carocci.
- ARMONE, A. (2015). *La funzione educativa del dirigente scolastico tra norma e organizzazione*. Torino: Euroedizioni.
- ARTINI, A., D'ADDARIO, M., FARINA, A., PANGE, S. (2010). *Dirigere la scuola, oggi*. Roma: Anicia.
- AUGÉ, M. (1997). *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della modernità*. Tr.it. Milano: Eleuthera. 1999.
- AVALLONE, F., BONARETTI, M. (a cura di) (2003). *Benessere Organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*. Roma: Rubbettino.
- AVALLONE, F., PAPLOMATAS, A. (2005). *Salute organizzativa, psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- BANDURA, A. (a cura di) (1995). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Tr. it. Trento: Erickson. 1996.
- BANDURA, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Trento: Erickson. 2000.
- BARBANELLI, C., STECA, P. (2001). *Autoefficacia nelle scelte di carriera. La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- BAUMAN, Z. (1999a). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Tr. it. Bari: Laterza. 2007.
- BAUMAN, Z. (1999b). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- BAUMAN, Z. (2000a). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- BAUMAN, Z. (2000b). *Modernità liquida*. Tr. it. Bari: Laterza. 2002.
- BAUMAN, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*, Tr. it. Torino: Bruno Mondadori. 2007.
- BECKER, T. E. (1992). Foci and Bases of Commitment are they Distinctions Worth
- BELLANDI, G. (2006). *Il talento del leader. Crescere nella vita professionale e personale attraverso una leadership etica e responsabile*. Milano: Franco Angeli.

- BERRA, A., PRESTIPINO, T. (2011). *Sicurezza del lavoro e promozione del benessere organizzativo*. Milano: Franco Angeli.
- BERTIN, G. (1994). «Un modello di valutazione basato sul giudizio degli esperti», in BEZZI, C., SCETTRI, M. (a cura di). *La valutazione come ricerca e come intervento*. Perugia: Irres.
- BEZZI, C. (2000). *La valutazione dei servizi alla persona*. Perugia: Giada.
- BEZZI, C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- BEZZI, C. (2007). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: Franco Angeli.
- BEZZI, C., SCETTRI, M. (a cura di) (1994). *La valutazione come ricerca e come intervento*. Perugia: Irres.
- BION, W. R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- BION, W. R. (1970). *Attenzione ed interpretazione*. Roma: Armando.
- BONAZZI, G. (2008). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Franco Angeli.
- BORGOGNI, L. (2001). *Efficacia organizzativa. Il contributo della teoria sociale cognitiva alla conoscenza delle organizzazioni*. Milano:, Guerini & Associati.
- BORGOGNI, L., PETITTA, L. (2003). *Lo sviluppo delle persone nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- BORGOGNI, L., PETITTA, L., STECA, P (2001). «Efficacia percepita personale e collettiva nei contesti organizzativi», in CAPRARA, G.V. (a cura di). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- BRACCI, M. (2003). *Valutazione e autovalutazione*. Roma: Armando Editore.
- BRUSCAGLIONI, M. (2006). La microcultura personale 'empowerment oriented', in *Risorsa uomo*, n. 103.
- BRUSCAGLIONI, M. (1994). *La società liberata*. Milano: Franco Angeli.
- BRUSCAGLIONI, M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: Franco Angeli.
- BRUSCAGLIONI, M., CAPIZZI, M., GHENO, S. (1996). «Orientamenti operativi per la consulenza al self-empowerment», in ARCIDIACONO, C., GELLI, B., PUTTON, A. (a cura di). *Empowerment sociale*. Milano: Franco Angeli.
- BRUSCAGLIONI, M., SPALTRO, E. (a cura di) (1982). *La psicologia organizzativa*. Milano: Franco Angeli.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- CAPALDO, N. RONDANINI, L. (2011). *Manuale per dirigenti scolastici: gestire e organizzare la scuola*. Trento: Erickson.

- CAPOWSKI, G. (1994). *Anatomy of a leader: Where are the leaders of tomorrow?* Management. Review
- CARLI, R., PANICCIA, R. M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.
- CARLI, R., PANICCIA, R. M. (2003). *Analisi della domanda*. Bologna: Il Mulino.
- CERINI, G. (2010). *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli
- COCOZZA, A. (2000). *Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia*, IN SUSI, F. (2000). *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*. Roma: Armando
- COCOZZA, A. (2012). *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*. Milano: Franco Angeli.
- CAPRARA, G. V. (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- CASSIDY, T. (1999). *Stress e salute*. Tr. it. Bologna: Il Mulino. 2002.
- CHERNISS, C. (1980). *La sindrome del burnout*. Tr. it. Torino: Cst, 1983.
- CICOGNANI, E. (2002). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- CLOT, Y. (1999). *La funzione psicologica del lavoro*. Tr. it. Roma: Carocci, 2006.
- CORRAO, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- CORTESE, C. G., CERVAI, S. (2008). «La soddisfazione lavorativa», in ARGENTERO, P., CORTESE, C.G., PICCARDO, C. (2008). *Psicologia del lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.
- COX, T., GRIFFITHS, A.J., RIAL-GONZALES, E. (2000). *Research on work-related stress*, Luxemburg, European Agency for Safety and Health at Work.
- CRANNY, C. J., SMITH, P. C., STONE, E. F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York: Lexington Books.
- D'AMATO, A., MAJER, V. (2001). Il clima organizzativo: approcci teorici e prospettive di ricerca, *Risorsa Uomo*, 8, 3-4: 267-292.
- D'AMATO, A., MAJER, V. (2005). *Il vantaggio del clima: la ricerca di clima per lo sviluppo organizzativo*, Milano: Raffaello Cortina.
- DALLAGO, L., SANTINELLO, M., VIENO, A. (2004). *Valutare gli interventi psicosociali*. Roma: Carocci.
- DE CARLO, N. A. (2004). *Teorie e strumenti per lo psicologo del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

- DE CARLO, N. A., FALCO, A., CAPOZZA, D. (2008). *Test di valutazione del rischio stress lavoro-correlato nella prospettiva del benessere organizzativo(Q-Bo)*, Milano: Franco Angeli.
- DECARO, M. (a cura di) (2011). *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. Fra governance e government dell'Unione Europea*. Roma: Fondazione Adriano Olivetti.
- DE GAULLE, C. (1932). *Il filo della spada*. Tr. it. Edizioni del Borghese 1964, Milano.
- DEL RIO, G. (1990). *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi, cause e rimedi del burnout*. Roma: Nis.
- DI FAZIO, M.P. (2016, giugno). *Frontiere di comunità, complessità a confronto*. Relazione presentata al XI Convegno Nazione di S.I.P.CO. Bergamo.
- DI MARIA, F., LO VERSO, G. (a cura di) (1995). *La psicodinamica dei gruppi*. Milano: Cortina.
- DI MARIA, F. (2000). *La formazione di gruppo: teoria e prassi*. In DI MARIA, F, LAVANCO,G. (a cura di) *Psicologia Gruppi Formazione*. Milano: Franco Angeli.
- DI MARIA, F., DI NUOVO, S., LAVANCO,G. (2001). *Stress e Aggressività. Studi sul burnout in Sicilia*, Milano: Franco Angeli.
- DI MARIA, F., LAVANCO,G. (2002). *Culture di gruppo*. Milano: Masson.
- DI NUBILA, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- DI NUOVO, S., ALBA, G. (1990). *Coinvolgimento nel lavoro, soddisfazione e valori professionali*. *Bollettino di psicologia applicata*, 193-194: 85-95.
- DURKEIM, E. (1983). *La divisione del lavoro sociale*. Tr. it. Roma: Edizioni di Comunità. 1977.
- ERCOLANI, A. P., ARENI, A., MANNETTI, L. (1990). *La ricerca in psicologia. Modelli di indagine e di analisi dei dati*. Roma: NIS.
- EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (2002a). *Research on Changing World of Work*. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.
- EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (2002b). *How to Tackle Psychological Issues and Reduce Work-related Stress*. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.

- EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (2002c). *Prevention of Psychosocial Risks and Stress at Work in Practice*. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.
- FAVRETTO, G., (1991). «La qualità della vita e del lavoro nelle organizzazioni». In DEPOLO M., SARCHIELLI G. (a cura di) *Psicologia dell'organizzazione*. Bologna: Il Mulino. pp.281-343
- FAVRETTO, G. (1994). *Lo stress nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- FEIGENBAUM, A.V. (2004). *Quality control*. New York: McGraw-Hill.
- FERRARIS, O. (2003). *La forza d'animo*. Milano: Rizzoli.
- FORNARI, F. (1987). «Gruppo e codici affettivi», in TRENTINI, G. (a cura di). *Il cerchio magico*. Milano: Franco Angeli.
- FRACCAROLI, F., BALDUCCI, C. (2011). *Stress e rischi psicosociali nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- FRANCESCATO, D., GHIRELLI, G. (1988). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Roma: NIS.
- FRANCESCATO, D. (1999). «Empowerment personale, di gruppo e sociale», in ARCIDIACONO, C., GELLI, B., PUTTON, A. (a cura di). *Empowerment sociale*. Milano: Franco Angeli.
- FRANCESCATO, D., LEONE, L., MORGANTI, M. (1993), *L'Analisi Organizzativa Multidimensionale come strumento di diagnosi e cambiamento partecipativo*. Roma: Carocci.
- FRANCESCATO, D., TOMAI, M., SOLIMENO, A. (2008). *Lavorare e decidere meglio in organizzazioni empowering ed empowered. L'analisi organizzativa e la formazione empowering come strumenti di intervento nei contesti di lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- FRASCHERI, C. (2011). *Il rischio da stress lavoro-correlato*. Roma: Edizioni Lavoro.
- FREUD, S. (1920). Al di là del principio del piacere. *Opere, vol. IX*. Tr. it. Torino: Boringhieri. 1989.
- FREUD, S. (1921). *Psicologia delle masse e analisi dell'io*. Tr. it. Torino: Boringhieri. 1971.
- FREUD, S. (1929). *Il disagio della civiltà e altri saggi*. Tr. it. Torino: Boringhieri. 2001.
- FULCHERI, M., LO IACONO, A., NOVARA, F. (2008). *Benessere psicologico e mondo del lavoro*. Torino: Centro Scientifico Editore.

- GABASSI, P.G. (1990). *PT-group*, Milano: Franco Angeli.
- GABASSI, P.G. (2007). *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- GALIMBERTI, U. (1997). *Dizionario di Psicologia*. Torino: Utet.
- GARGANI, A. (2005). *Il mobbing. Dalla prevenzione al risarcimento*. Perugia: Morlacchi Editore.
- GIONO, J. (2012). *L'uomo che piantava gli alberi*. Milano: Salani Editore.
- GOLEMAN, D. (1997). *Intelligenza emotiva*. Tr. it. Milano: Rizzoli. 2005.
- GOLEMAN, D. (1998). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- GOLEMAN, D. (2012). *Leadership emotiva, una nuova intelligenza per guidarci oltre la crisi*. Tr. it. Milano: Rizzoli,
- JUNG, C. G. (1977). *Tipi psicologici*. Tr. it. Torino: Boringhieri. 2011.
- KANEKLIN, C. (1998). Fondazione e complessità del legame individuo-gruppo-organizzazione. In CAPRARA, G. V. (a cura di). *Personalità e rappresentazione*. Milano: Garzanti
- KANEKLIN, C., MANOUKIAN, F. (1990). *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologia*. Roma: NIS.
- KANEKLIN, C., SCARATTI, G. (2010). *Sicurezza e Organizzazione. Ricerca e formazione per la sostenibilità della vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- KERNBERG, O. F. (1999). *Le relazioni nei gruppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- KLEIN, M. (1957). *Invidia e gratitudine*. Tr. it. Firenze: Martinelli Editore. 2000.
- LAVANCO, G., NOVARA, C. (2002). *Elementi di psicologia di comunità*. Milano: McGraw-Hill.
- LAVANCO, G. (a cura di) (2003). *Psicologia dei disastri*. Milano: Franco Angeli.
- LAVANCO, G., NOVARA, C. PISCIOTTA, S., VARVERI, L. (2003a). La comunità fra resistenze al cambiamento e community. *Gruppi*. 1, 97-116.
- LAVANCO, G., NOVARA, C. IACONO, G. (2003b). *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola (tre parti)*. *Psicologia e Scuola*, nn.112- 113- 114.
- LAVANCO, G., FAILLA, P., NOVARA, C., RUSSO, A. Dirigenti scolastici fra stress e burnout, in "Psicologia e scuola", a. XXIV, n. 120, Giunti. 2004
- LAUDADIO, A.,FIZ, PEREZ, F. J. (2011). *Colpire lo stress: il coping. Teorie, ricerche e strumenti*. Milano: Franco Angeli.

- LAZARUS, R.S. (1967). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LE BON, G. (1895). *Psicologia delle folle*. Tr. it. Milano: Longanesi. 1927.
- LEITER, M.P. (1991). *Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping patterns*. Journal of organizational Behaviour, 12.
- LEONE, L., PREZZA, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. Milano: Franco Angeli.
- LEVINSON, H. (1978). *The abrasive personality*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- LEWIN, K. (1935). *Teoria dinamica della personalità*. Tr. it. Firenze: Giunti. 1957.
- LEWIN, K. (1948). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Tr. it. Firenze: Giunti. 1965.
- LEWIN, K. (1951). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Tr. it. Bologna: Il Mulino. 1957.
- LEWIN, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti & Barbera.
- LODOLO D'ORIA, V. PECORI GIRALDI, F. VITELLO, A., VANOLI, C., ZEPPEGNO, P., FRIGOLI, P. (2002). Quale correlazione fra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout dell'insegnante. *Difesa sociale*. 4/02.
- MACHIAVELLI, N. (1513). *Il Principe*. Tr. it. Torino: Einaudi. 2005.
- MAJER, V., MARCATO, A., D'AMATO, A. (2002). *La dimensione psicosociale del clima organizzativo*. Milano:, Franco Angeli.
- MAJER, V., MAROCCI, G. (2003). *Il clima organizzativo*. Roma: Carocci.
- MARIANI, G. (2017). *Dirigenti scolastici il manuale del concorso vol.1*, Napoli, EdiSes.
- MAROCCI, G. (1994). *Inventare l'organizzazione*. Roma: Psicologia Ed.
- MARCHETTI, A., DI TERLIZI, D., PETROCCHI, S. (2008). *Fiducia e coping nelle relazioni interpersonali*. Roma: Carocci.
- MARX, K. (1844). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Tr. it. Torino: Einaudi. 2004.
- MANFRED, F. R., KETS DE VRIES, (2010). *Figure di leader*, Tr. it. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2010.
- MASLACH, C., JACKSON, S.E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory Manual*, (2nd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

- MASLACH, C., LEITER, M. P. (1997). *Burnout e organizzazione*. Tr. it. Trento: Erickson. 2000.
- MONTESARCHIO, G. (1998). Il colloquio: il setting. In MONTESARCHIO, G. (a cura di). *Colloquio da manuale*. Milano: Giuffrè.
- MORGAN G. (1986). *Images: le metafore dell'organizzazione*. Tr. it. Milano: Franco Angeli. 2002.
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MOOS, R. H., SHAEFER, J. A. (1993). Coping Resources and Processes: Current Concepts and Measures. In Goldberger, L., Breznitz, S. (eds) *Handbook of Stress*. New York: Free Press
- MUTI, P. (1986). *Il lavoro di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- NARDONE, G. (1996). *L'arte del cambiamento*. Firenze: Ponte alle Grazie Ed.
- NARDONE G., SALVINI, A. (1997). *Logica matematica e logiche non ordinarie come guida per il problem solving strategico* in Watzlawick P., Nardone G., op. cit.
- NATIONAL INSTITUTE FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH, (2002). *The Changing Organization of Work and the Safety and Health of Working People*, Publication n. 2012-116, Cincinnati: Department of Health and Human Services.
- NOVARA, F., SARCHIELLI, G. (1996). *Fondamenti di psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- PALUMBO, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- PETITTA, L. (2011). *L'intervento per lo sviluppo organizzativo*. Milano: Franco Angeli.
- PICCARDO, C. (1995). *Empowerment*. Milano: Cortina.
- PINES, A, ARONSON, E. (1981). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- QUAGLINO, G. P., CASAGRANDE, S., CASTELLANO, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- QUAGLINO, G. P. (2007). *Leadership e cambiamento*. Milano: Franco Angeli.
- QUAGLINO, G. P. (2010). *Clima e motivazione. Scritti di formazione 5*. Milano: Franco Angeli.

- RAJNEESH, B. S. (2003a). *Cogli l'attimo. Metodi, esercizi, testi e stratagemmi per ritrovare l'armonia dentro di sé*. Tr. it. Milano: Feltrinelli. 2009.
- RAJNEESH, B. S. (2005). *L'abc del risveglio*, Tr. it. Milano: Mondadori. 2011.
- RAPPAPORT, J. (1997). In Praise of Paradox. A Social Policy of Empowerment over Prevention. in *American Journal of Community Psychology*, 15, n.2 1: 1-25.
- RICE, A. K. (1963). *The Enterprise and Its Environment*. Tr. it. Milano: Franco Angeli. 1974
- ROSSATI, A. MAGRO, G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.
- ROMEI, P., (1995). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- ROMEI, P. (1999). *Guarire dal mal di scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- SAGLIETTI, D. (2007). *Psicologia clinica, contesti organizzativi e nuove declinazioni: organizzare la cura-curare l'organizzazione*. Rivista periodica dell'ARESS Regione Piemonte, anno V, n. 2, pp. 15-17
- SANTINELLO, M. (2001). «Introduzione alla sindrome del burnout: aspetti e modelli teorici», in DI MARIA, F., DI NUOVO, S., LAVANCO, G. (a cura di), *Stress e aggressività. Studi sul burnout in Sicilia*. Milano: Franco Angeli.
- SANTINELLO, M. (1990). *La sindrome del Burnout*. Pordenone: Erip editrice
- SARCHIELLI G. (2003). *Psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- SARDELLA, M. V. (1989). *Teoria e tecniche dell'evaluation. Per una cultura dell'efficienza e dell'efficacia nel sociale*. Milano: Clup.
- SCHEIN E. H. (1965). *La psicologia industriale nella società moderna*. Tr. it. Milano: Martello. 1970.
- SCHEIN, E. H. (1984). *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*. Tr. it. Torino: ISEDI. 1986.
- SCHEIN, E. H. (1999). *Culture d'impresa*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina. 2000.
- SELYE, H. (1974). *Stress senza paura*. Tr. it. Milano: Rizzoli. 1976.
- SEN, A. K. (1982). *Scelta, benessere, equità*, Tr. it. Bologna: Il Mulino. 2006.
- SERIO, N. (a cura di) (2015). *Funzioni e responsabilità del dirigente scolastico*. Roma: Armando Editore.
- SHABRACQ, M.J., COOPER, C.L., (2000). The changing nature of work and Stress, in *Journal of Managerial Psychology*, 15, n.3:227-241.
- SPALTRO, E. (1995). *Psicologia dl benessere e della qualità della vita*. Bologna: Patron.

- SPALTRO, E. (2007). *Il clima lavorativo: manuale di meteorologia organizzativa*. Milano: Franco Angeli.
- SUSI, F. (2000). *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*. Roma: Armando Editore.
- TAJFEL, H. (1981). *Gruppi umani e categorie sociali*, Tr. it. Bologna: il Mulino. 1995.
- TECCO, C. BORGOGNI, L. (2011). Il contesto nel comportamento organizzativo, in *Risorsa Uomo*, Vol.16, n.1: 114-123.
- TODERI, S. (2000). *Lo stress lavorativo. Verso un approccio integrato*. Cesena: Il ponte vecchio.
- TORRIGIANI, C. (2010). *Valutare per apprendere. Capitale sociale e teoria del programma*. Milano: Franco Angeli.
- VENZA, G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: Franco Angeli.
- VOLPI, A. (1991). «Guida per la valutazione ex post dei programmi/progetti nel settore sanitario», in FANCIULLACCI, D., GUELFU, C., PENNISI, G. (a cura di), *Valutare lo sviluppo. Volume primo. Metodologia e tecnica della valutazione retrospettiva dei progetti*. Milano: Franco Angeli.
- VON BERTALANFFY, L. (1986). *Teoria generale dei sistemi*. Tr. it Milano: Mondadori. 2004.
- WATZLAWICK, P. e coll. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Tr. it. Roma: Astrolabio, 1971.
- WEISS, D.J., DAVIS, R.V., ENGLAND, G.W., LOFQUIST, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, University of Minnesota, Minneapolis: Vocational Psychology Research.
- ZAJCZYK, F. (1994). *La valutazione delle politiche culturali. I musei della Lombardia: una realtà complessa*. Milano: Franco Angeli.
- ZANI, B. (1999). «Affrontare gli eventi: significato e dimensioni del coping», in ZANI, B., CICOGNANI, E. (a cura di) (1999). *Le vie del benessere*. Roma: Carocci.
- ZANI, B., CICOGNANI, E. (1999). *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di Coping*. Roma: Carocci.
- ZANI, B., PALMONARI A. (a cura di) (1996). *Manuale di psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- ZAUMMER, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

ZIMMERMAN, M.A., RAPPAPORT, J. (1988). Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment. *American journal of Community Psychology*, 5, 725-750.

b. Fonti web

Agenzia per l'Italia digitale. Piano Nazionale per la cultura, la formazione e le competenze digitali. Riflessioni sulla e-leadership Leadership. (2014). In http://www.agid.gov.it/sites/default/files/documentazione/note_in_tema_di_e-leadership.pdf 15 giugno 2017

Allulli, G. (2010). Politiche Europee della formazione e delle risorse umane. Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020. In <http://www.docplayer.it/7772975-Dallastrategia-di-lisbona-a-europa-2020-giorgio-allulli.pdf>. 5 novembre 2016.

Baron Perlman, E. Alan Hartman (1982). Burnout: Summary and Future Research. In <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872678203500402>. 5 novembre 2017.

Commissione delle Comunità Europee. (2001). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf. 20 novembre 2016.

Convenzione sulla salute e la sicurezza dei lavoratori. convenzione internazionale per la proposte relative alla salute, alla sicurezza ed all'ambiente di lavoro. (1981). In http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-rome/documents/normativeinstrument/wcms_190036.pdf, 6 novembre 2015.

La leadership e la partecipazione dei lavoratori (n.d). In <https://osha.europa.eu/it/themes/leadership-and-worker-participation>. 8 agosto 2017.

Lodolo D'Oria, V. (2006). I dirigenti scolastici alle prese con il disagio mentale professionale negli insegnanti. In <https://tmarinelli.files.wordpress.com/2015/09/mdl-docenti-vld.pdf>. . 04 ottobre 2017.

Lo Iacono F. H. (1991). L'operatore bruciato. In <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cTeUIs9afEEJ:www>.

psychoedu.org/index.php/IJPE/article/download/53/40+&cd=2&hl=it&ct=clnk&gl=it. 05 novembre 2017.

Legge 30 luglio 2010, n. 122 di conversione con modificazioni del D.L. 78/2010. Attribuzione all'INAIL delle funzioni già svolte dall'ISPESL. In *http://www.ispesl.it*. 15 ottobre 2013.

Razzaboni, E., Ercolani, M. (2000). La Sindrome da Stanchezza Cronica (CFS): verso la comprensione della malattia. In *http://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda_Rivista.aspx?idArticolo=15116*. 17 ottobre 2015.

Secci, M. (n.d.). Il Training-group nella formazione strategica. In *http://www.psicoterapia.it/rubriche/approfondimenti/template.asp?cod=6752* 6 novembre 2017.

Scuteri, L. (n.d.). In *http://www.assodolab.it/Contributi_multimediali/Scuteri_Lucia/Ruolo%20e%20funzioni%20del%20dirigente%20scolastico%20discorsivo.pdf*. 19 novembre 2016.

Ministero dell'economia e delle finanze. (2010). Legge 30 luglio 2010, n. 122. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 maggio 2010, n. 78, recante misure urgenti in materia di stabilizzazione finanziaria e di competitività economica. In *http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2010/07/30/176/so/174/sg/pdf*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (1990). Legge 5 giugno 1990, n.148 Riforma dell'ordinamento della scuola elementare. In *https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/handicap_new/allegati/legge148_90.doc*. 02/02/2016

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (1997).. Legge n. 59 del 15 marzo 1997. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa. In *https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/legge59.htm*. 8 settembre 2017.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (1999). Decreto del Presidente della Repubblica n.275. Roma, 8 marzo 1999. Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59. In

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>. 6 luglio 2017.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione Direzione generale. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. In <http://www.istruzione.it/allegati/2015/Alternanza%20scuola-lavoro.pdf>. 10 ottobre 2015.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione Direzione generale per il personale scolastico. Piano di formazione per i dirigenti scolastici in servizio e neoassunti a.s. 2016-2017. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative. In <http://www.istruzione.it/allegati/2017/prot40586.pdf>. 05 maggio 2017.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2016). Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione Direzione generale per il personale scolastico D.M. 19 ottobre 2016, n. 79. Piano di formazione per i dirigenti scolastici in servizio e neoassunti a.s. 2016-2017. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative. In <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>. 5 maggio 2017.

Ministero della Salute Piano Sanitario Nazionale 2003-2005. Obiettivi strategici e generali di salute per l'Italia per l'importanza particolare che rivestono per la salute dei cittadini. In http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_948_allegato.pdf. 07 aprile 2015.

OMS (2001). Rapporto sulla salute mentale. Mental health: new understanding, new hope. Un contributo fondamentale alla conoscenza della sofferenza mentale e alla definizione di linee guida tecnico-politiche nel campo della salute mentale. In http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_it.pdf. 10 novembre 2015.

Organizzazione Internazionale del Lavoro (n.d.). Promozione dei diritti dei lavoratori, incoraggiare l'occupazione in condizioni dignitose, migliorare la protezione sociale e rafforzare il dialogo sulle problematiche del lavoro. In <http://www.ilo.org/rome/ilo-cosa-fa/lang--it/index.htm>. 06 novembre 2015.

Rischi psicosociali e stress nei luoghi di lavoro. (n.d.) In <https://www.osha.europa.eu/it/themes/psychosocial-risks-and-stress>. 10 ottobre 2017.