

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

**DOTTORATO DI RICERCA IN SVILUPPO ORGANIZZATIVO E
COMUNICAZIONE INTERMEDIALE**

XXII CICLO



**Comportamenti difficili dei genitori e stress degli insegnanti nelle
organizzazioni educative:
una prospettiva comparativa internazionale.**

Tutor : Prof. Raoul Claudio Nacamulli

Tesi di dottorato di:

Alessandro Pepe

Anno Accademico 2008-2009

A Claudia e Giovanni

Indice analitico

i) Indice	
ii) Elenco delle figure	
iii) Elenco delle tabelle	
I Introduzione	I
I.I Breve descrizione del progetto	III
I.II Presentazione dell'elaborato	IV
I.III Limiti della ricerca	VI
I.IV Dichiarazione di originalità	VII
1. Relazioni scuola-famiglia e coinvolgimento genitoriale	
1.1 Definizione del coinvolgimento genitoriale	1
1.2 Modelli teorici di coinvolgimento e meccanismi d'influenza	8
1.3 Tipologie comportamentali di coinvolgimento dei genitori	15
1.4 Conclusioni	26
2. Il costrutto di stress occupazionale negli insegnanti	
2.1 Aspetti definitori e storici del concetto di stress	29
2.2 Stress occupazionale nelle professioni educative	38
2.3 Reazioni individuali allo stress: l'insegnante stressato	42
3. Ricerca comparativa survey: la prospettiva cross-nazionale	
3.1 Questioni metodologiche nella survey cross-nazionale	49
3.2 Il tema della traduzione nelle ricerche cross-nazionali	53
4. Il programma di ricerca	
4.1 Fondamenti paradigmatici del programma di ricerca	61
4.2 Ipotesi, domande e obiettivi: parte comparativa internazionale	65
4.3 Ipotesi, domande e obiettivi: parte esplorativa contesto italiano	68
5. Comportamenti difficili e stress: le misure del questionario	
5.1 Le misure del questionario	78
5.1.1 Comportamenti difficili: frequenza e stress	80
5.1.2 Misure di stress occupazionale	83
5.1.3 Rilevazione di soddisfazione lavorativa	84
5.1.4 General Health Questionnaire	86
5.2 Conclusioni	88

6. Gestione base dati e caratteristiche del campione	
6.1 Gestione della base dati: una prospettiva internazionale	89
6.2 Data flow generale e data entry locale	91
6.3 Descrizione del campione internazionale	93
6.4 Descrizione del campione italiano	100
6.5 Conclusioni	108
7. Affidabilità e validità strutturale del questionario	
7.1 Standard Questionnaire Parent Version: analisi fattoriale esplorativa e analisi parallela	112
7.2 Analisi fattoriale confermativa: comparazione internazionale del modello di misurazione	123
7.3 Standard Questionnaire Parent Version: analisi di affidabilità	127
7.4 Altre misure nel campione italiano: EFA, CFA e affidabilità	129
7.5 Conclusioni	134
8. Risultati comparativi internazionali	
8.1 Risultati descrittivi comportamenti difficili dei genitori: scuola primaria	137
8.2 Risultati descrittivi comportamenti difficili dei genitori: scuola secondaria di primo grado	146
8.3 Conclusioni	156
9. Risultati comparativi internazionali	
9.1 Analisi descrittiva e correlazionale	162
9.2 Analisi delle differenze contestuali, personali e lavorative	169
9.3 Metodologia e analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte	179
9.3.1 Analisi delle specificità lessicali	181
9.3.2 Metodologia e analisi delle corrispondenze lessicali	185
9.4 Conclusioni	192
10. Riassunto dei risultati e conclusioni	195
11. Riferimenti bibliografici	203
12. Appendice A – Codebook Standard Questionnaire Parent Version	225
13. Appendice B – Standard Questionnaire Parent Version	235

Elenco delle figure

Fig. 1.1	Modello dei processi di coinvolgimento genitoriale (adattamento da Hoover-Dempsey & Sandler 1995,1997)	9
Fig. 1.2	Formulazione iniziale modello Overlapping Spheres (Epstein, 1987)	16
Fig. 1.3	Evoluzione del modello delle Overlapping Spheres (Sanders & Epstein, 1998)	21
Fig.2.1	Sistema di forze applicate ad un oggetto fisico (Young & Budynas, 2002)	31
Fig. 2.2	Rappresentazione grafica livelli di attivazione in relazione alla performance	35
Fig. 2.3	Rappresentazione curvilinea stress e adattamento alle richieste dell'ambiente (adatt. Edwards, Caplan, & Harrison, 1998)	36
Fig. 2.4	Modello sintetico dello stress occupazionale (LeFevre, Matheny & Kolt, 2003).	42
Fig. 2.5	Modello di influenza stressor sulle performance lavorative (adatt. Wallace et al. 2009)	43
Fig. 2.6	Modello esplicativo del fenomeno di stress tra i docenti (adatt. Kyriacou & Sutcliffe, 1978, p.3)	44
Fig. 5.1	Esempio di Visual analogue Scale utilizzata nello SQPV	79
Fig. 6.1	Flusso di gestione dei dati	92
Fig. 6.2	Ripartizione numerosità del campione internazionale	93
Fig. 6.3	Box-Whisker plot variabile ysch_8a	98
Fig. 6.4	Distribuzione categorie anni di insegnamento (var ysch_8)	99
Fig.6.5	Distribuzione sul territorio della provincia di Milano degli Istituti Scolastici coinvolti.	101
Fig. 6.6	Confronto tra la dimensione delle organizzazioni scolastiche (medie alunni)	103
Fig. 6.7	Confronto tra età degli insegnanti sulla base geografica, disaggregata per grado scolastico.	104
Fig. 6.9	Ripartizione insegnanti di sostegno su base geografica	105
Fig. 6.8a	Distribuzione categorie anni di insegnamento complessivi su base geografica(var ysch_8a)	107

Fig. 6.8b	Distribuzione categorie anni di insegnamento complessivi su base geografica(var ysch_8a)	107
Fig. 7.1	Riassunto procedura conduzione Parallel Analysis	116
Fig. 7.2	Grafico Decrescente degli auto valori	117
Fig.7.3	Scree plot e funzione di regressione (24 autovalori)	118
Fig.7.4	Scree plot e funzione di regressione (20 autovalori)	119
Fig. 7.5	Modello analisi fattoriale confermativa	126
Fig. 7.6	Modello di analisi fattoriale confermativa misure di stress (parte 2c)	132
Fig. 8.1	Descrittive comparative frequenza (NL-IT)	143
Fig. 8.2	Descrittive comparative stress (NL-IT)	143
Fig. 8.3	Descrittive comparative frequenza (IT-USA)	151
Fig. 8.4	Descrittive comparative stress (IT-USA)	151
Fig. 8.5	Descrittive comparative frequenza (IT-RU)	151
Fig. 8.6	Descrittive comparative stress (IT-RU)	151
Fig. 8.7	Descrittive comparative frequenza (USA-RU)	152
Fig. 8.8	Descrittive comparative stress (USA-RU)	152
Fig. 9.1	Distribuzione variabile “scala di dominanza” comportamento difficile sul piano cartesiano.	188
Fig. 9.2	Rappresentazione bi-dimensionale con lemma e variabili	190

Elenco delle tabelle

Tab. 3.1	Riassunto dei principali tipi di equivalenza	55
Tab. 5.1	Riassunto comportamenti difficili ed esempio item	79
Tab. 5.2	Esempio di alcuni item contenuti nella parte 2c	84
Tab. 5.3	Esempio di item contenuti nella parte 4	85
Tab. 5.4	Esempio domande General Health Questionnaire	88
Tab. 6.1	Descrizione variabile <i>Ysch_1</i> : tipo di scuola	94
Tab. 6.2	Descrizione variabile <i>Ysch_7</i> : grado di istruzione	94
Tab. 6.3	Descrizione variabile <i>Ysch_2</i> : numero alunni della scuola	95
Tab. 6.4	Percentuali di distribuzione <i>Ysch_2</i> ricodificata	96
Tab. 6.5	Distribuzione variabile <i>Ysch_4</i> : genere del rispondente	97
Tab. 6.6	Medie e deviazioni standard per variabile <i>ysch_8a</i> e <i>ysch_8b</i>	97
Tab. 6.7	Percentuali (%) anni di insegnamento ricodificata	99
Tab. 6.8	Descrizione variabile Atheism e predominanza religione	100
Tab. 6.9	Descrizione variabile <i>ysch_7</i> : grado scuola su base geografica.	102
Tab. 6.10	Descrizione variabile <i>ysch_4</i> : genere.	104
Tab. 6.11	Descrizione variabile <i>ysch_7_it</i> : incarico su attività di sostegno.	105
Tab. 6.12a	Anni di insegnamento complessivi e attuali per scuola primaria	106
Tab. 6.12b	Anni di insegnamento complessivi e attuali per scuola secondaria inferiore	106
Tab. 7.1	Autovalori analisi fattoriale 24 item di frequenza del comportamento difficile (N=966)	117
Tab. 7.2	Incrementi in R^2 con diverse serie autovalori “residuali”	118
Tab. 7.3	Confronto tra autovalori su dati reali e autovalori su dati generati casualmente	119
Tab. 7.4	Riassunto dei valori di saturazione dei 24 item rilevazione comportamento difficile	121
Tab. 7.5	Riassunto modello fattoriale ed variabili osservate	122
Tab. 7.6	Riassunto risultati CFA : comparazione indici di adattamento del modello di misurazione	125
Tab. 7.7	Confronto tra i valori di affidabilità delle scale (dati italiani)	128
Tab. 7.8	Risultati comparativi analisi affidabilità (α Cronbach) campione internazionale	128
Tab. 7.9	Autovalori analisi fattoriale rilevazione parte 2c –	

	stress occupazionale (N=966)	129
Tab. 7.10	Riassunto dei valori di saturazione dei 24 item rilevazione comportamento difficile	131
Tab. 7.11	Autovalori analisi fattoriale rilevazione parte 4 – soddisfazione lavorativa(N=966)	133
Tab. 7.12	Riassunto risultati CFA - comparazione indici di adattamento del modello di misurazione	135
Tab. 8.1	Descrittive campione italiano primaria (n = 409)	139
Tab. 8.2	Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Italia)	140
Tab. 8.3	Descrittive campione olandese primaria (n=126)	142
Tab. 8.4	Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Paesi Bassi)	143
Tab. 8.5	Confronto tra le medie: Italia vs. Olanda	144
Tab. 8.6	Descrittive campione italiano secondaria (n=605)	146
Tab. 8.7	Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Italia)	147
Tab. 8.8	Descrittive campione Stati Uniti secondaria (n=221)	148
Tab. 8.9	Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Stati Uniti)	149
Tab. 8.10	Descrittive campione Russia secondaria (n=382)	150
Tab. 8.11	Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Russia)	151
Tab. 8.12	Confronti punteggi internazionali comportamenti difficili – ANOVA e post-hoc	153
Tab. 8.13	Honestly significant Difference (HSD) – frequency	154
Tab. 8.14	Honestly significant Difference (HSD) – stress	154
Tab. 8.15	Honestly significant Difference (HSD) – GHQ	155
Tab. 8.16	Riassunto coefficienti beta cross-nazionali	158
Tab. 9.1	Statistiche descrittive frequenza e stress comportamento difficile (N=1025)	163
Tab. 9.2	Correlazione tra le misure di frequenza e stress (parte 2b <i>Standard Questionnaire Parent Version</i>)	164
Tab. 9.3	Correlazione tra le misure di frequenza dei comportamenti e stress occupazionale (parte 2b e 2c - <i>Standard Questionnaire Parent Version</i>)	166
Tab. 9.4	Correlazione tra le misure di stress dei comportamenti e	

	General Health Questionnaire (parte 2b e 5 - <i>Standard Questionnaire Parent Version</i>)	168
Tab. 9.5	Confronto punteggi insegnanti suola primaria vs. scuola secondaria inferiore	170
Tab. 9.6	Confronto punteggi insegnanti suola primaria vs. scuola secondaria inferiore	172
Tab. 9.7	Confronto punteggi insegnanti bassa vs. alta percezione di autonomia	174
Tab. 9.8	Confronto punteggi insegnanti relazione inter- vs. intraetnica	176
Tab. 9.9	Confronto punteggi insegnanti – livello di istruzione genitore(licenza elementare vs. laurea)	178
Tab. 9.10	Analisi specificità lessicali nelle risposta alla domanda “Descrivi il comportamento problematico”	182
Tab. 9.11	Esempio Matrice delle occorrenze LemmaxVariabile (LxV)	187
Tab. 9.12	Esempio matrice quadrata delle co-occorrenze LemmaxLemma (LxL)	187
Tab. 9.13	Scomposizione inerzia complessiva	187
Tab.9.14	Coordinate e contributi relativi all’inerzia (*valori in permillesimi)	188
Tab. 9.15	Identificazione polarità degli assi, valori di t-test	191
Tab. 10.1	Riassunto dei valori di affidabilità delle dimensioni dello SQPV	196
Tab. 10.2	Riassunto coefficienti beta Italia-Usa-Russia	199

Tra i temi emergenti nel campo della psicologia dell'educazione nell'ultimo decennio, lo studio del rapporto tra scuola e famiglia riveste un'importanza particolare. Ampliando il periodo di osservazione, a partire dagli anni Novanta una notevole quantità di contributi sono stati dedicati all'indagine dei modi in cui le famiglie interagiscono con gli istituti scolastici frequentati dai loro figli.

Interrogando alcuni popolari database di ricerca (*PsycINFO*, *Applied Social Sciences Index and Abstracts*, *CSA Social Service Abstracts*, *CSA Sociological Abstracts*, *Educational Resources Information Digest*) si scopre che nel periodo compreso tra il 1996 e il 2005 circa 7.000 contributi fanno in qualche modo riferimento a questo tema (Castelli & Pepe, 2008). Il punto di partenza è la consapevolezza che gli esiti positivi della relazione tra insegnanti e *caregiver* correlano con i risultati scolastici degli alunni (Pianta & Walsh, 1996). L'impegno dei genitori nella scolarizzazione dei figli, realizzato attraverso la partecipazione, è infatti un percorso che influenza gran parte delle variabili di riuscita accademica degli alunni (Hoover-Dempsey et al., 2001; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007; Houtenville, 2008).

Da un punto di vista di organizzazione della vita scolastica, ed in particolare dell'ambito lavorativo individuale dell'insegnante in termini di mansioni e responsabilità, la necessità di promuovere l'impegno dei genitori si traduce però in un'ulteriore richiesta di risorse che si va ad aggiungere ai tradizionali carichi lavorativi richiesti.

Coerentemente con quanto appena affermato, le interazioni con i genitori si ritrovano in letteratura come uno tra i predittori di stress occupazionale delle professioni educative (Sakharov & Farber, 1983; Lambert & McCarthy, 2006).

Anche Markov & Martin (2005), in uno studio che ha coinvolto 800 insegnanti di scuola pubblica, pongono l'accento sul fatto che tra le principali fonti di stress occupazionale si trovano la gestione della classe (34%), l'educazione di studenti poco motivati (28%) e il lavoro con le famiglie (20%). In questo caso, e specificatamente per i comportamenti difficili dei genitori, si segnala la scarsa soddisfazione, la poca voglia di collaborare, le alte aspettative e le interferenze nelle prassi didattiche.

L'importanza dei comportamenti dei genitori emerge anche alla luce del fatto che il modo in cui gli insegnanti percepiscono le famiglie influenza i processi di attribuzione che i docenti fanno riguardo il comportamento degli alunni: ad esempio, la poca cooperazione da parte delle famiglie è vista come la maggiore causa della presenza di comportamenti inadeguati in classe (Miller, 1995). D'altra parte, come affermato da Power (1985) la relazione tra insegnante e genitore è influenzata profondamente dal comportamento dello studente. Se la gestione quotidiana dell'alunno è complicata, gli insegnanti tenderanno anche a percepire il genitore come problematico (Hood, 1999) con evidenti ricadute a livello di stress occupazionale.

In accordo con il *modello transazionale* (Lazarus & Folkman, 1984) è possibile considerare lo stress come uno sbilanciamento tra le risorse personali a disposizione e le richieste che provengono dall'ambiente circostante. Gli insegnanti costretti a fronteggiare situazioni poco bilanciate tra risorse e richieste, per periodi prolungati di tempo, sono esposti al rischio di sviluppare risposte negative allo stress, con conseguenze fisiche, psicologiche e comportamentali (McCarthy, Kisse, Yadley, Wood & Lambert, 2006).

Nonostante la rilevanza del tema, il numero di ricerche che si occupano direttamente di comprendere l'impatto dei comportamenti "difficili" dei genitori sull'attività lavorativa dell'insegnante in termini di stress occupazionale e soddisfazione lavorativa rimane ancora ridotto (Ullrich, Lambert, O'Donnell & McCarthy, 2008).

Il presente lavoro di ricerca si colloca in tale prospettiva ed è dedicato allo studio degli effetti dei comportamenti difficili dei genitori sull'attività lavorativa dell'insegnante; in particolare restringendo l'indagine agli aspetti di stress occupazionale e soddisfazione lavorativa.

Per approfondire gli aspetti dinamici presenti nelle diverse aree di interesse è stata somministrata la versione tradotta ed adattata dello Standard Questionnaire Parent Version (Van der Wolf & Everaert, 2005) ad un campione di insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore provenienti da diverse nazioni (N=3059). Le somministrazioni effettuate nel sistema scolastico italiano si inseriscono dunque all'interno di un piano di ricerca più ampio, che prevede il confronto dei risultati raccolti nel nostro contesto con i dati raccolti in altre sei nazioni secondo le linee guida della ricerca survey in ambito cross-nazionale.

In sintesi, la ricerca condotta si pone è posta tre distinti obiettivi.

Il primo riguarda lo sviluppo di uno strumento di rilevazione affidabile e con proprietà psicometriche stabili, che possa essere utilizzato in ambito organizzativo nel contesto italiano. Lo strumento presenta finalità diagnostiche rivolte alla comprensione delle principali tipologie di comportamento difficile messe in atto da parte dei genitori e il loro impatto sull'attività lavorativa degli insegnanti, inteso in termini di stress occupazionale e soddisfazione lavorativa.

Il secondo obiettivo prevede il confronto internazionale tra alcuni aspetti dei diversi sistemi culturali ed educativi, rivolto alla comprensione delle principali differenze riscontrabili nei diversi campioni in termini di frequenza dei comportamenti difficili che i docenti affrontano durante la loro attività lavorativa. In questo caso la strategia di ricerca ha previsto il tentativo di rintracciare regolarità e porre l'accento sulle differenze tra i punteggi rilevati dai diversi gruppi di ricerca.

Infine il terzo obiettivo riguarda la verifica di alcune dinamiche interazionali tra caratteristiche personali del docente, peculiarità del contesto organizzativo, aspetti interazionali genitore-insegnante e stress occupazionale in risposta ai comportamenti difficili, con esclusiva attenzione al contesto italiano.

I.I Breve descrizione del progetto.

Il progetto “Standard Questionnaire Parent Version” muove verso l'obiettivo di raggiungere una conoscenza più approfondita della sfera delle relazioni tra insegnanti e genitori. In particolar modo l'interesse specifico è focalizzato alle interazioni tra i comportamenti difficili dei genitori e lo stress lavorativo percepito dagli insegnanti. Inoltre, lo studio si propone di esplorare in una prospettiva comparativa il ruolo che alcune variabili contestuali (dimensioni dell'istituto, caratteristiche socio-demografiche di genitori ed insegnanti, ecc...) esercitano come fattori di rischio o protezione dallo stress lavorativo.

Ai fini dell'esplorazione del tema in oggetto, l'utilizzo di un approccio metodologico di tipo survey è stato ritenuto come il più adatto per ottenere una rilevazione quantitativa e qualitativa di dati da confrontare in modo agevole. Il tema della confrontabilità internazionale dei dati rappresenta una caratteristica distintiva del presente progetto.

Infatti, se il confronto internazionale tra i diversi campioni deve essere eseguito con cautela e verificato attraverso una serie di metodologie statistiche volte a verificare l'equivalenza delle misurazioni e delle caratteristiche distintive dei campioni intervistati, l'analisi entro i confini nazionali e all'interno dei singoli sistemi educativi può essere effettuata in maniera più agevole attraverso le tradizionali tecniche statistiche proprie delle scienze sociali.

Il progetto presentato consiste di tre fasi che si articolano sequenzialmente lungo un periodo di tre anni. La prima fase, dedicata allo studio del tema e all'identificazione delle misure, si è conclusa con un tavolo di lavoro internazionale finalizzato alla preparazione degli strumenti di rilevazione da somministrare agli insegnanti dei paesi partecipanti al progetto. Durante questa fase, il lavoro si è focalizzato su traduzione, adattamento culturale e inserimento di variabili contesto-specifiche del questionario.

La fase due è stata dedicata al reclutamento dei partecipanti, alle somministrazioni presso gli istituti coinvolti e alla preparazione delle matrici dati. Infine l'ultima fase ha interessato il processo di analisi dei dati, risposta alle domande di ricerca e alla presentazione delle evidenze in simposi e conferenze nazionali e internazionali.

I ricercatori di sei diverse nazioni hanno preso parte al progetto: Kees Van Der Wolf, Bette Prakke e Arie von Peet (Hogeschool, Utrecht, Olanda); Stefano Castelli, Alessandro Pepe e Loredana Addimando (Università degli studi di Milano- Bicocca, Milano, Italy); Andrey Volochkov e Alexey Popov (Perm State University, Perm, Russia); Wah I-Pang e Sau Wai Tao (The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong); Chris McCarty e Richard Lambert (College of Education, University of North Carolina, Charlotte, North Carolina); Jyoti Verma (University of Patna, Patna, India).

Ogni nazione coinvolta nello studio ha preso parte alle diverse fasi della ricerca adottando il questionario sviluppato durante il tavolo di lavoro internazionale e permettendo così di raccogliere complessivamente un campione di 3059 insegnanti.

I ricercatori della Hogeschool (Utrecht) si sono occupati della pianificazione temporale delle fasi della ricerca, della conduzione degli incontri internazionali e della compilazione ed unificazione del database internazionale con relativo *codebook* delle variabili. E' interessante sottolineare che, in funzione della confrontabilità dei dati, il database internazionale è stato creato mantenendo il più possibile inalterate le informazioni contenute nei questionari compilati dai rispondenti. In questo modo ogni nazione partecipante al progetto ha avuto disposizione una base dati al cui interno erano raccolti i dati grezzi, così come emersi dal campo. Nuove codifiche di variabili, ricategorizzazioni dei punteggi, creazione di indici derivati e il calcolo composito delle misure attraverso l'utilizzo degli indicatori sono operazioni effettuate a livello locale in modo da garantire a tutti i gruppi l'autonomia nei percorsi di analisi in coerenza con le proprie domande di ricerca.

I.II Presentazione dell'elaborato.

La tesi di dottorato si articola secondo diverse aree tematiche utili per la descrizione dello studio condotto.

La prima parte riguarda la descrizione teorica dei costrutti utilizzati; il capitolo 1 presenta l'argomento delle relazioni scuola-famiglia da un punto di vista definitorio. A questo proposito verranno presentate le principali formulazioni del concetto di "collaborazione tra scuola e famiglia" utili a definire l'area di interesse anche da un punto di vista operativo. Il capitolo si conclude con la presentazione delle principali tipologie presenti in letteratura in modo da categorizzare la varietà delle forme di coinvolgimento in un insieme ordinato.

Il capitolo 2 è invece dedicato completamente al fenomeno dello stress. Partendo da un'analisi storica dell'evoluzione del costrutto inteso in termini generali, si proseguirà fino ad arrivare nello specifico all'idea di stress occupazionale nella professione insegnante. In questo caso si affronterà sia il tema degli antecedenti, cioè delle principali fonti di stress, sia il tema delle conseguenze intese in termini di ricadute fisiche e psicologiche per i docenti. Infine, il fenomeno dello stress sarà inquadrato da una prospettiva teorica attraverso la presentazione di tre modelli: la teoria dell'adattamento persona-ambiente (Edwards, 1998), la teoria cibernetica (Cummings & Cooper, 1998) e la teoria del controllo (Fusilier, Ganster & Mayes, 1987).

La seconda parte del lavoro è dedicata alla descrizione del questionario e delle problematiche legate alle ricerche survey a carattere cross-nazionale.

Il capitolo 3 tratta infatti il tema della qualità della ricerca cross-nazionale, evidenziando le principali difficoltà metodologiche che studi di questo tipo pongono all'attenzione del ricercatore. All'interno del capitolo sarà evidenziata l'importanza di alcune decisioni metodologiche che caratterizzano i processi di traduzione e adattamento culturale di questionari sviluppati in contesti diversi da quelli di applicazione. Inoltre ampio spazio verrà dedicato al problema dell'equivalenza funzionale degli stimoli e delle misure nei disegni comparativi internazionali.

Il capitolo 4 inizia con la presentazione di alcuni aspetti paradigmatici che delimitano il campo del progetto di ricerca. La seconda parte del capitolo è invece dedicata alla descrizione delle domande di ricerca. Il primo gruppo di domande fa riferimento alle ipotesi di tipo comparativo, mentre il secondo gruppo è dedicato all'indagine svolta all'interno del campione italiano.

Il capitolo 5 è invece dedicato alla descrizione dello Standard Questionnaire Parent Version, lo strumento di rilevazione dati al centro del progetto di ricerca. In questo caso, la prima parte del capitolo descrive da un punto di vista teorico il fenomeno dei comportamenti difficili dei genitori, sottolineando il punto di partenza del questionario: la tipologia di Seligman (2000) e le successive riformulazioni (Van der Wolf & Everaert, 2005; Prakke, Van Peet & Van der Wolf, 2007). Nel corso del capitolo verranno presentate nel dettaglio le diverse aree di indagine e le relative misurazioni adottate.

Il capitolo 6 contiene la descrizione delle principali caratteristiche del campione internazionale; in particolare saranno presentate, nazione per nazione, le informazioni necessarie a comprendere la composizione dei diversi dataset in termini di caratteristiche socio-demografiche ed ambientali dei rispondenti che hanno preso parte alla ricerca.

La quarta parte è completamente dedicata all'analisi di affidabilità, all'indagine della struttura fattoriale e delle principali caratteristiche psicometriche delle misure inserite nel questionario. Tutte le informazioni necessarie per apprezzare la solidità e la validità delle rilevazioni sono quindi contenute nel capitolo 7.

L'ultima parte dell'elaborato è invece dedicata ai principali risultati e conclusioni che possono essere tratte dal presente lavoro di ricerca.

Nel capitolo 8 sono raccolte le risposte alle domande di ricerca relative al confronto tra i diversi dataset e che riguardano le principali differenze tra i punteggi degli insegnanti relativamente alla frequenza e la conseguente percezione di stress dei comportamenti difficili dei genitori nei diversi contesti scolastici.

Nel capitolo 9 si ritrovano invece i risultati delle analisi statistiche condotte per rispondere alle domande di ricerca che riguardano il contesto italiano. In questo caso l'interesse è rivolto all'investigazione dei principali aspetti contestuali relativi alla

relazione tra comportamenti difficili dei genitori e sfera lavorativa. La strategia di indagine può essere sintetizzata in tre fasi, differenziate sulla base delle metodologie statistiche utilizzate, in accordo ai dati a disposizione e per rispondere alle ipotesi di ricerca. La prima parte è maggiormente descrittiva e focalizzata sulla descrizione dei valori di frequenza e stress dei comportamenti difficili dei genitori. Nella seconda parte dei risultati, un'attenzione particolare verrà riservata all'indagine degli aspetti contestuali, personali e interazionali che contribuiscono a generare differenze nei comportamenti difficili dei genitori e nei livelli di stress sperimentati come conseguenza della propria attività professionale. Infine la terza parte ed ultima parte verranno infine presentati i risultati dell'analisi di dati testuali (analisi delle specificità lessicali e analisi testuale delle corrispondenze) sulla prima domanda aperta: *SP_A_1Int Descrivi il comportamento del genitore più problematico con cui hai a che fare in questo anno scolastico*".

La tesi di ricerca si conclude con il capitolo 10 che sarà dedicato ad una sintesi dell'intero lavoro e ospiterà

una discussione dei risultati ottenuti in termini di ricadute empiriche delle evidenze nella formazione dei docenti e negli interventi organizzativi.

I.III Limiti della ricerca

Nella presente ricerca è possibile rintracciare almeno due limiti principali in grado di influenzare l'accuratezza dei risultati e la solidità delle evidenze trovate. Il primo fa riferimento alle strategie di campionamento, mentre il secondo emerge in considerazione del tipo di ricerca condotta.

In termini di strategie di campionamento va segnalato il fatto che i circa mille insegnanti intervistati non sono stati selezionati secondo una procedura di campionamento mirata ad ottenere una rappresentatività del campione nei confronti dell'intera popolazione di docenti italiani. L'assenza di un processo di campionamento vero e proprio pone degli interrogativi circa la possibilità di estendere le evidenze all'intera popolazione. I partecipanti alla ricerca sono stati inizialmente selezionati su base casuale, utilizzando gli elenchi forniti dagli uffici della Regione Lombardia per contattare le scuole di Milano e provincia. Ma la concreta possibilità di effettuare le somministrazioni all'interno degli istituti è stata tuttavia vincolata all'interesse mostrato dalla Dirigenza Scolastica nei confronti del tema di ricerca. Da questo punto di vista, per ovviare ai limiti appena citati, si è scelto di utilizzare due strategie. La prima riguarda la somministrazione dei questionari all'interno del Consiglio Docenti, un momento istituzionale dell'organizzazione che vede la presenza di tutto il personale in un'unica occasione. In questo modo si è tentato di superare uno dei limiti più comuni della ricerca sociale: solitamente compila il questionario soltanto chi è interessato, con conseguenti fenomeni di auto-selezione "spontanea". La seconda strategia è consistita nell'ampliamento della base campionaria, fino alla raccolta di circa mille questionari.

Il secondo limite consiste nella natura stessa della ricerca condotta. Le ricerche di tipo survey sono rivolte alla raccolta di un certo numero di osservazioni in un dato periodo temporale, restringendo così l'interpretazioni dei risultati a quanto è emerso in quel particolare campione e con ripercussioni per quanto concerne la generalizzabilità (Babbie, 2001). Questo non significa però affermare che le conclusioni non abbiano valore. La riflessione implica semplicemente che i dati possono essere soggetti all'influenza di particolari condizioni che operano le loro influenze in quelle determinate condizioni, e possono non essere salienti per l'intera popolazione. Nonostante ciò, i disegni di tipo survey possono comunque rivelarsi appropriati nei casi di ricerche esplorative e possono fornire basi legittime per ulteriori ricerche future.

I.IV Dichiarazione di originalità.

La presente ricerca non è stata precedentemente presentata per il conseguimento di alcun altro titolo (laurea, dottorato di ricerca, ecc..) e rappresenta un lavoro originale. La tesi non contiene materiale scritto in precedenza da altri; laddove siano presenti riferimenti ad altri lavori, i nomi degli autori interessati sono stati riportati secondo le norme dell'American Psychological Association (APA, 2005).

Si dichiara inoltre che tanto la ricerca condotta quanto la raccolta dati sono avvenute in conformità al Codice Etico della Ricerca Psicologica (Associazione Italiana di Psicologia, 1997) e al Codice Deontologico degli Psicologi (Associazione Italiana di Psicologia, 1998). Infine si dichiara che le informazioni raccolte sono state trattate in conformità al Codice in Materia del Trattamento dei Dati Personali (D.Lgs. 193/2003).

CAPITOLO 1:

Relazioni scuola-famiglia e coinvolgimento genitoriale

“Lavoriamo con culture in cui esiste una rigorosa distinzione tra le responsabilità: la famiglia è sotto la responsabilità dei genitori, la scuola appartiene ai docenti e della strada se ne occupa la polizia”

Un dirigente scolastico

(cit in Driessen & Valkenburg, 2000, p. 18)

Il presente capitolo si compone di tre sezioni e affronta il tema del coinvolgimento genitoriale da una prospettiva teorica e storica utile per una definizione iniziale dei confini dell'argomento.

La prima parte delimita il campo di indagine da un punto di vista definitorio. Nonostante il ruolo di scuola e famiglia nelle società moderne sia stato oggetto di grande attenzione da parte di ricercatori e policy maker, oggi possiamo considerare la ricerca sulle relazioni scuola-famiglia in una fase ancora “giovane” del suo sviluppo. Le diverse definizioni terminologiche si mostrano quindi utili per sintetizzare le questioni principali che definiscono il campo di ricerca.

Nella seconda sezione viene presentato un modello teorico dei processi di regolazione e costruzione della relazione tra scuola e famiglia. Il modello può essere utilizzato principalmente come griglia interpretativa utile per contestualizzare il fenomeno dei comportamenti difficili dei genitori. L'obiettivo del modello è fornire una cornice teorica comprensiva che, grazie dall'analisi delle principali determinanti del coinvolgimento genitoriale, possa giustificare gli esiti empirici del coinvolgimento sugli *achievement* scolastici degli alunni.

La parte conclusiva sarà invece dedicata alla presentazione di due diverse tipologie di coinvolgimento genitoriale. Le tipologie sono strumenti funzionali alla categorizzazione di eventi e, in questo caso, permettono di suddividere la vasta gamma delle manifestazioni del coinvolgimento genitoriale in un insieme maggiormente organizzato.

1.1 Definizioni del coinvolgimento genitoriale.

Chiudere la distanza che esiste tra scuola e famiglia è tra gli obiettivi più ambiziosi di molte politiche e pratiche educative realizzate a livello locale, nazionale ed internazionale. Molti studi condotti finora mostrano come l'impegno dei genitori e la partecipazione alla vita scolastica dei figli influenza gran parte delle variabili di riuscita accademica degli alunni (Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2001; Houtenville, 2008; Jeynes, 2007).

Il coinvolgimento dei genitori (e più in generale dei *caregiver*) nei processi di scolarizzazione viene indicato da più parti come elemento necessario per raggiungere l'efficacia nelle singole organizzazioni scolastiche. Le diverse caratteristiche di persone e contesti contribuiscono però a definire e modellare la distanza (fisica e non) presente tra le due agenzie di socializzazione (scuola e famiglia) e i loro attori (insegnanti e genitori). Sebbene diverse discipline scientifiche fin dagli anni 1930 abbiano dedicato attenzione al fenomeno delle relazioni tra scuola e famiglia (era il 1932 quando il sociologo Willard Waller affermava che genitori ed insegnanti erano antagonisti naturali), è solo negli ultimi quindici anni che si assiste ad una crescita esponenziale della letteratura sul tema (Castelli & Pepe, 2008).

Mentre la gran parte della produzione scientifica sul tema si può collocare negli ultimi quindici - venti anni è solo a partire dalla fine degli anni novanta che alcune legislazioni offrono un nuovo impulso al campo, iniziando a riconoscere l'importanza di supportare ed incentivare a livello istituzionale le pratiche di relazione tra scuola e famiglia.

Ad esempio, negli Stati Uniti, a partire dal 2001, l'emanazione del *No Child Left Behind Act* ha sottolineato la necessità di coinvolgere maggiormente genitori e famiglie nella vita organizzativa delle scuole. Tale obiettivo viene infatti indicato come un requisito necessario per il raggiungimento degli standard nazionali richiesti dal governo centrale per ottenere finanziamenti e incentivi. All'attenzione verso il coinvolgimento dei genitori (*Title four*), la legge affianca infatti standard tradizionalmente considerati più importanti ai fini di una valutazione di qualità del processo organizzativo, come le performance degli studenti (*Title one*) e la sicurezza fisica degli alunni negli istituti (*Title five*).

In realtà, la legislazione statunitense riprende ed integra quanto già successo in Scozia alla fine degli anni novanta, con la diffusione del report "*White Paper, Excellence in School*". Per la prima volta, il documento racchiudeva le linee guida necessarie ad indirizzare parte degli sforzi organizzativi nella gestione delle relazioni con le famiglie. Ad esempio, nel libro bianco si può ancora leggere che "ogni genitore deve ricevere report regolari ed individualizzati circa i progressi degli studenti" e che "i report devono essere scritti in modo chiaro e riferirsi al livello conseguito dal singolo alunno". Le tradizionali pratiche di "costruzione di ponti" tra le due parti e di "apertura delle porte" dell'istituto sono così istituzionalizzate, trovando spazio nelle legislazioni locali.

L'attenzione dei sistemi educativi moderni verso questa nuova sfida è rintracciabile sia a livello nazionale con l'emanazione di leggi che stimolano sforzi e investimenti, sia a livello locale con l'adozione di linee guida che si concretizzano in un numero crescente di programmi che quotidianamente nelle singole scuole coinvolgono milioni di famiglie in pratiche di supporto all'educazione (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Come anticipato, i molti studi condotti hanno mostrato che le diverse caratteristiche di persone e contesti contribuiscono a modellare le distanze (fisiche e non) presenti tra le due agenzie di socializzazione.

Il numero elevato di occasioni in cui genitori ed insegnanti interagiscono (colloqui individuali, consigli di classe, feste, gite, saggi e occasioni con diversi gradi di ufficialità) e l'eterogeneità dei palcoscenici in cui le due parti costruiscono i confini delle proprie relazioni (scuole in zone rurali o industriali, scuole private o pubbliche, scuole centrali o periferiche) fa emergere però il problema di comprendere come l'interazione tra genitore ed insegnante si possa trasformare da catalizzatore di sviluppo a fonte di stress occupazionale. In questi casi, "indagine", "osservazione" e "misurazione" sul campo hanno il compito di fornire indicazioni utili tanto per comprendere le tracce lasciate dagli effetti degli eventi stressogeni occorsi nelle realtà organizzative quanto gli antecedenti.

Un primo problema in questo campo di indagine riguarda la scelta e l'utilizzo di termini diversi per riferirsi allo stesso oggetto, oppure l'utilizzo dello stesso termine per nominare fenomeni e costrutti differenti. Parole come *relation*, *relationship*, *involvement*, *partnership*, *participation* e *interaction* sono state spesso usate in maniera intercambiabile dagli autori che hanno indagano il campo delle relazioni tra scuola e famiglia (Villas-Boas, 2003). In realtà, con il passare del tempo e la maturazione del campo di ricerca, oggi è possibile rintracciare nelle diverse discipline un'attenzione rigorosa alle scelte terminologiche.

L'uscita dalla fase pre-paradigmatica del campo di indagine (Villas-Boas, 2003) ha permesso una definizione più attenta delle forme e dei modi in cui i genitori accompagnano i propri figli attraverso il vissuto dell'esperienza scolastica, favorendo lo sviluppo di tipologie e nuove tassonomie volte a "mappare" la geografia fenomenologica del coinvolgimento genitoriale.

Un primo esempio riguarda il termine *coinvolgimento dei genitori* (*parents' involvement*), originariamente definito come l'insieme di attività relative alle comunicazioni scuola-famiglia e al supporto nelle attività di apprendimento nell'ambiente domestico (Marques, 1994).

Il termine *partecipazione* (*parent/family participation*) viene solitamente utilizzato per indicare le attività genitoriali di partecipazione ai processi di presa di decisione ed espressione democratica della propria opinione nei momenti istituzionali (Consigli di classe, Consigli di istituto, occasioni assembleari) che scandiscono la vita organizzativa degli istituti scolastici (Davies, 1999; Davies, 2003).

Proseguendo con la descrizione dei diversi modi di definire le varie forme di rapporto scuola-famiglia, con *collaborazione* (*partnership*) si indica la gamma di azioni e programmi finalizzate alla riduzione degli elementi di discontinuità tra l'istituzione scolastica e la sfera familiare.

Grolnick & Slowiaczek (1994) offrono il primo tentativo di fornire una definizione comprensiva del concetto di *coinvolgimento genitoriale* (*parental involvement*) che, in parallelo al lavoro effettuato da Epstein (1990; 1994), darà poi origine alla più importante tipologia di coinvolgimento disponibile oggi in letteratura. Gli autori suggeriscono di considerare il *coinvolgimento genitoriale* (*parental involvement*) nella vita scolastica degli alunni in modo da integrare aspetti educativi ed evolutivi e ponendosi come obiettivo finale una definizione generale, da rendere successivamente operativa attraverso l'identificazione di dimensioni comportamentali più specifiche.

In questa cornice teorica il *coinvolgimento genitoriale* è “ogni forma di investimento di risorse da parte dei genitori nell'educazione dei figli” (Grolnick & Slowiaczek, 1994, p. 238).

In questo senso, i genitori decidono selettivamente in quali attività di supporto impegnarsi come conseguenza dell'eterogeneità delle situazioni familiari e personali. Ad esempio, il tempo a propria disposizione, i livelli di istruzione, l'atteggiamento verso l'educazione, i sistemi valoriali e culturali modellano le forme di partecipazione alla vita scolastica. Inoltre, i genitori si trovano spesso costretti a dover indirizzare il desiderio di impegnarsi entro un set di attività definite da altri, che vengono organizzativamente messe a disposizione a livello centrale, tanto dalla dirigenza quanto dagli organi assembleari. Le difficoltà nella formulazione e nell'adozione di una definizione comprensiva e comunemente accettata del coinvolgimento genitoriale sono da rintracciare soprattutto nella natura multidimensionale del costrutto stesso (Cone, DeLawyer, & Wolfe, 1985; Epstein, 1990). Tali difficoltà si ritrovano anche da un punto di vista metodologico: il tentativo di cogliere entità e incidenza di qualcosa definito come “costrutto amorfo” (Moore & Lasky, 2001, p.16) è operazione complessa che rischia di fornire risultati vaghi in termini di affidabilità, validità della misurazione e generalizzabilità delle evidenze.

Inoltre in virtù della natura stessa del costrutto, non si registra la necessità di separare tra figure primarie responsabili dirette dell'educazione (genitori e insegnanti) e figure secondarie (fratelli, familiari, personale tecnico all'interno della scuola). A tutti gli adulti coinvolti nella crescita educativa e personale di un alunno è richiesto uno sforzo comune nel supportare i processi di scolarizzazione. Adottare questa prospettiva significa evitare di tracciare un confine netto tra chi deve sentirsi responsabile della trasmissione di valori e saperi e chi invece può permettersi di considerare l'educazione e la scolarità come un semplice passaggio “meccanico” di conoscenze intese come “cose”: da un soggetto A, il “pacchetto” viene passato ad un gruppo di soggetti Y, delegando ad altri le responsabilità implicite della relazione. Essere coinvolti nella crescita educativa di un alunno attraverso il supporto alla scolarità significa “investire risorse” in tale direzione, nel tentativo di costruire una rete di significati utile a fornire una cornice entro la quale gli alunni possano sviluppare la percezione di importanza del percorso scolastico.

Tale responsabilità non può infatti essere alternativamente o esclusivamente relegata nelle mani della scuola o della famiglia.

Partendo da un'analisi della letteratura recente (Epstein, 1997; Fan & Chen, 2001; Grolnick, Benjet, Kurowsky & Apostoleris, 1997; Hill & Craft, 2003; Hoover-Dempsey et al., 2001) emerge come le attività di coinvolgimento siano raggruppate in due macro-aree, sulla base dei luoghi che fisicamente vedono lo svolgersi delle attività: coinvolgimento entro l'organizzazione scuola e coinvolgimento entro l'ambiente domestico.

Suona però ragionevole considerare le due categorie come non mutuamente esclusive. E' lecito supporre che un genitore supportivo ed impegnato nel seguire l'apprendimento dei propri figli a casa (preparazione degli spazi per lo studio, sostegno nello svolgimento dei compiti, creazione di un "clima" familiare favorevole allo studio e alla cultura) sia anche coinvolto nelle vicende della scuola.

Dall'esperienza sul campo (parziale e non generalizzabile) e dalle voci degli insegnanti (altrettanto parziali e scarsamente generalizzabili) emerge invece come tale continuità non sempre sia presente o garantita.

Gli insegnanti spesso raccontano di situazioni in cui il coinvolgimento dei genitori tende ad esaurirsi ed essere concentrarsi in uno dei due domini. In queste situazioni, il gap esistente tra ambiente scolastico e ambiente familiare tende ad aumentare, allontanando l'auspicabile la continuità.

Un'ipotetica situazione è il caso di genitori impegnati nell'attività di *decision making* istituzionale, che magari ricoprono cariche elettive (il tradizionale Rappresentante di Istituto) e che al contrario tendono a sottovalutare l'importanza della costruzione di un luogo adatto ai compiti facendo studiare i propri figli in ambienti rumorosi oppure con la presenza di un televisore acceso.

In questa ipotetica tipologia, sul versante opposto (esaurimento dell'impegno entro l'ambito domestico) si troveranno genitori altamente preoccupati di quanto avviene a casa e che controllano frequentemente diari e compiti dei figli, senza per questo garantire l'adeguato sostegno alle decisioni degli insegnanti e all'istituzione scolastica.

I due casi presentati sono il risultato di un ragionamento puramente "asintotico", realizzato massimizzando e minimizzando le traiettorie possibili e saturando l'impegno nelle due aree: organizzazione scuola e casa. Si è consapevoli che nella realtà quotidiana, la fenomenologia è ben più complessa e situazioni come quelle appena presentate sono rare oppure ascrivibili a particolari combinazioni di elementi. I due estremi sono però utili per capire come la ricerca di un punto di continuità ed equilibrio tra i due contesti sia condizione necessaria per il raggiungimento di buoni risultati scolastici da parte degli alunni: obiettivo condiviso da genitori e insegnanti, output del processo lavorativo e tra gli indicatori di funzionamento organizzativo efficace.

Sebbene da un punto di vista teorico la ripartizione netta dell'impegno tra luoghi diversi

non sia facilmente giustificabile (sappiamo infatti che molti esiti positivi avvengo in risposta al coinvolgimento di per sé), la suddivisione è però uno strumento concreto e parsimonioso per iniziare a definire la geografia del concetto di *parental involvement*, in questa fase iniziale ancora inteso come “generale investimento di risorse nell'educazione dei figli”.

Tale linea di demarcazione è utile per ricercatori, insegnanti, policy makers e dirigenti scolastici al fine di meglio identificare il fenomeno in oggetto e concentrare la propria attenzione sugli aspetti specifici delle pratiche messe in campo.

Ad esempio essere coinvolti sul versante scolastico significa (e non si limita a) essere presenti alle riunioni istituzionali, partecipare ai colloqui con gli insegnanti, frequentare gli eventi scolastici (feste, saggi, gite di istruzione) e partecipare all'attività di decision making (anche se soltanto il 5-6% dei genitori negli Stati Uniti arriva ad una partecipazione di questo tipo, Ritblatt, Beatty, Cronan & Ochoa, 2002).

Essere coinvolti sul versante domestico significa (e non si limita a) assistere gli alunni nella compilazione dei compiti a casa, creare un luogo silenzioso per far studiare i propri figli, supportarli nelle scelte accademiche, informarsi su quanto accade a livello scolastico e parlare loro dell'importanza e del valore della scuola e, più in generale, dell'istruzione.

Ricerche di tipo survey effettuate nel sistema scolastico nazionale degli Stati Uniti, mostrano che circa il 70% degli adulti si impegna nell'aiutare i propri figli nei compiti con frequenza settimanale, indipendentemente dallo status socio-economico, dal livello educativo raggiunto e dall'appartenenza a minoranze linguistiche (U.S. Department of Education, 2006). Inoltre, questo tipo di coinvolgimento riguarda anche attività che possono non essere direttamente legate alla vita scolastica di per sé, come ad esempio leggere un libro ai propri figli oppure programmare un'escursione al museo. Questa forma di investimento è stata definita cognitivo-intellettuale (Grolnick and Slowiaczek, 1994). Appare chiaro che a causa della natura mutevole del fenomeno delineare una geografia complessiva in grado di riassumere tutte le forme del coinvolgimento genitoriale è operazione difficile. Sebbene, il coinvolgimento genitoriale possa essere descritto a carattere unidimensionale, è però preferibile utilizzare concettualizzazioni multi-dimensionali, che non tralascino la complessità legata all'eterogeneità delle situazioni coinvolte, dei partecipanti e delle pratiche che rientrano all'interno di una certa definizione.

Una soluzione comunque definitoria, in grado di coniugare complessità e necessità di delimitare il dominio del fenomeno, è la seguente: “il coinvolgimento genitoriale si riferisce alla partecipazione dei genitori ad una o più attività che riguardano la vita scolastica dei propri figli” (Balli, Wedman & Demo, 1997, p.32).

Adottare una definizione di questo tipo permette il raggiungimento di due obiettivi: 1) superare l'eccessiva genericità legata a definizioni come “investire risorse

nell'educazione dei figli”; 2) riconoscere l'influenza che i luoghi hanno nel dare forma alle pratiche di coinvolgimento, senza per questo dover limitare, attraverso linee nette di demarcazione, i contesti dell'investimento genitoriale. Infine, l'assenza di riferimenti diretti alla natura uni- vs. pluri-dimensionale del fenomeno, consente di adottare la seconda prospettiva, come consigliato da diversi autori (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

A questo punto si rende utile aprire una breve parentesi.

Essere coinvolti nelle vicende scolastiche dei propri figli non può essere condizione essenziale *di per sé* all'ottenimento degli effetti positivi che tali pratiche hanno sul comportamento degli alunni (direttamente) e sulle strutture scolastiche (indirettamente). Molto spesso, nelle conclusioni di ricerche in ambito organizzativo ed educativo, si trovano *prescriptive statements*: ovvero frasi che raccomandano l'adozione di pratiche o politiche in funzione del raggiungimento di un esito positivo per le persone e le strutture coinvolte. Oppure, utilizzando una formulazione inversa, si trovano *prescriptive statements* sotto forma di ammonimenti a non compiere determinate scelte. Nel caso del coinvolgimento genitoriale fermarsi all'affermazione “i genitori vanno coinvolti”, puntando sul carattere assiomatico e prescrittivo dell'affermazione, piuttosto che sottolineare il carattere interazionale del coinvolgimento, non appare un'operazione troppo sensata. Non sempre dall'interazione tra scuola e famiglie e dalla collaborazione tra genitori ed insegnanti si ottengono gli esiti auspicati. Proprio muovendosi dalla consapevolezza che esiste sempre una relazione tra scuola e famiglia (Pianta, 2001) lo studio e la comprensione delle ricadute sullo stress occupazionale dei docenti in risposta alla manifestazione di comportamenti difficili da parte dei genitori diventa una componente fondamentale del presente campo di ricerca.

Tornando al tema del presente capitolo, dall'analisi delle ricadute conseguenti alle difficoltà definitorie e metodologiche che hanno caratterizzato la fase pre-paradigmatica della ricerca in questo ambito si può affermare che:

“la ricerca in quest'area è frammentata e limitata alla dimensione empirica del fenomeno, per questo è condotta senza beneficiare della guida di contesti teorici forti. In realtà il quadro inizia a modificarsi quando appaiono sulla scelta alcune promettenti teorie volte ad inquadrare il fenomeno.” (Fan & Chen, 2001, p.2)

In questo caso gli autori si riferiscono principalmente alla matrice teorica di Hoover-Dempsey e colleghi (1997; 2001; 2005) e alla tipologia del *Parental Involvement* sviluppata da Epstein e colleghi (1990; 1991; 1996; 1999).

Accanto a queste teorizzazioni ne appare anche una terza, di matrice sistemica

sviluppata da Christenson (2002) che verrà descritta nelle parti successive del presente capitolo congiuntamente alla tipologia a sei gradini del *coinvolgimento genitoriale*.

1.2 Modelli teorici di coinvolgimento e meccanismi di influenza.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) tentano per primi di rappresentare il fenomeno del coinvolgimento genitoriale utilizzando una prospettiva teorica integrata.

Le razionali alla base del modello si focalizzano su tre diverse traiettorie: 1) scoprire le motivazioni che spingono i genitori verso l'essere coinvolti, 2) scoprire come i genitori scelgono le pratiche nelle quali essere coinvolti, 3) identificare i meccanismi di influenza del coinvolgimento sui risultati scolastici e comportamentali degli alunni.

Un contesto teorico di questo tipo è utile perché permette di superare i tradizionali limiti legati alle tassonomie teoriche e alle tipologie empiriche. L'utilità è rintracciabile nel fatto che si assiste per la prima volta al tentativo di rispondere alla domanda "perché i genitori scelgono di diventare soggetti coinvolti?" estendendo l'indagine ai meccanismi attraverso cui il coinvolgimento esercita i suoi effetti benefici su vari indicatori cognitivi, educativi e comportamentali degli alunni.

Il modello presentato è costituito da quattro livelli che permettono di organizzare in maniera gerarchica i diversi predittori del coinvolgimento genitoriale connettendoli ai diversi meccanismi di influenza che agiscono sul dominio degli alunni (Hoover-Dempsey, 2005a). Come mostrato in Fig. 1.1, i livelli più bassi del modello corrispondono alle determinanti sottostanti le scelte di coinvolgimento, mentre i livelli superiori rappresentano quali meccanismi esercitano influenza sul comportamento e sui risultati scolastici degli alunni. Le variabili identificate ed inserite nella struttura presentano un carattere profondamente dinamico che, con il passare del tempo, riflette le possibili trasformazioni nelle vicende personali degli adulti coinvolti.

Inoltre alcuni fattori sono chiaramente radicati negli eventi che precedono la scelta genitoriale di essere coinvolti nella vita scolastica dei propri figli. Altre dimensioni sono invece soggette all'effetto di meccanismi di influenza e di trasformazione differenti e non direttamente ascrivibili alla figura genitoriale, come ad esempio lo sviluppo personale e scolastico degli alunni, cambiamenti nel sistema educativo e a livello della singola organizzazione.

La scelta degli autori di focalizzarsi su variabili di processo associate alla decisione dei genitori di muoversi verso il coinvolgimento è conseguente alla consapevolezza che quelle stesse variabili hanno un ruolo determinante per il raggiungimento degli esiti auspicati.

Coerentemente con gli scopi del presente lavoro, si analizzeranno soltanto i primi tre livelli del modello teorico. Per la descrizione delle parti superiori del modello (meccanismi diretti di influenza del coinvolgimento sugli esiti del percorso scolastico) si

rimanda ad altro materiale (Green et al. 2007; Hoover-Dempsey & Sandler 1997, 2005a; Walker et al., 2005).

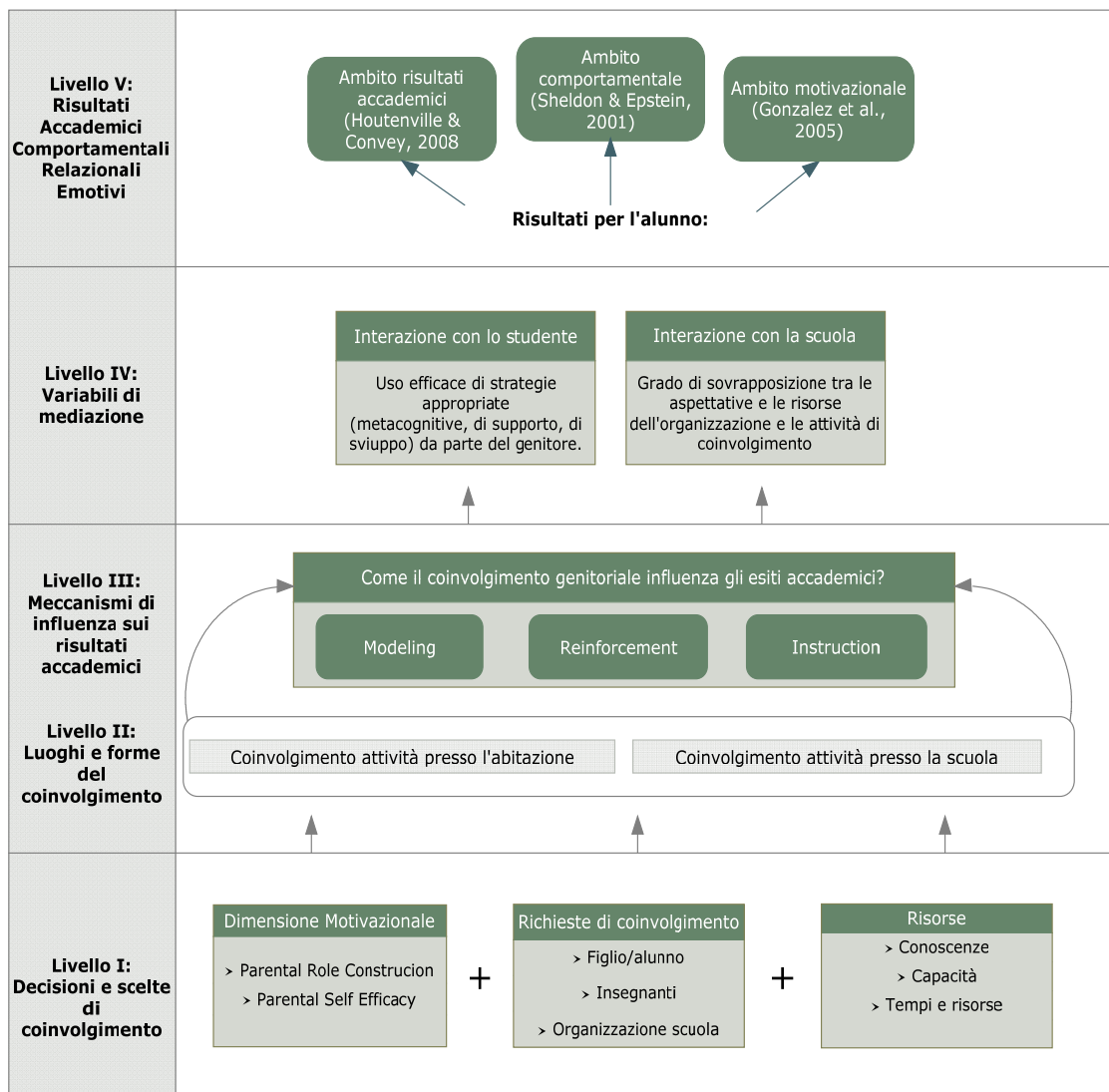


Fig. 1.1 Modello dei processi di coinvolgimento genitoriale (adattamento da Hoover-Dempsey & Sandler 1995,1997)

Il primo livello del modello suggerisce l'esistenza di tre fattori sovra-ordinati che agiscono come predittori del coinvolgimento genitoriale: "dimensione motivazionale" dei genitori, percezione di "richiesta di coinvolgimento" e "risorse", cioè le variabili personali e contestuali che contribuiscono a modellare le forme del coinvolgimento.

La "dimensione motivazionale" dei genitori si articola entro due variabili:

- 1) *parental role construction*: Il ruolo è inteso come "a set of expectations or beliefs held by individuals and groups for the behavior of individual

members and beliefs about the behavior characteristics of group members” (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, p. 6). L’identificazione di questi elementi permette di rispondere alla domanda: ”Nel mio ruolo di genitore, quanto dovrei essere coinvolto?”.

In questo modo si intende sottolineare come i pattern comportamentali che guidano le scelte e i percorsi di azione degli individui all'interno di contesti specifici si costruiscono a partire dal sistema di aspettative e credenze legate alla percezione del proprio ruolo inserito in un dato contesto. La funzione del ruolo si manifesta nella comprensione delle proprie responsabilità e nella valutazione dell'appropriatezza dell'agito in quel determinato contesto.

Il processo di costruzione del proprio ruolo genitoriale nasce dalla percezione che l'individuo ha circa l'importanza dei risultati educativi attesi, dall'attribuzione di responsabilità nei confronti di chi è deputato a garantire il raggiungimento di quei risultati e dalla percezione delle aspettative degli altri adulti coinvolti circa il comportamento che ci si aspetta venga messo in atto. Il modo in cui l'individuo risponde alle richieste provenienti dal sistema di aspettative appena descritto rappresenta il nucleo della *parental role construction* e ne determina le traiettorie di azione.

2) *parental self-efficacy*: il concetto di *self-efficacy* si riferisce alla capacità dell'individuo di agire in modo da raggiungere gli obiettivi desiderati (Bandura, 1997). Applicata al nostro contesto, per esercitare la sua funzione, l'auto-efficacia genitoriale richiede che esistano esperienze di successo nell'aiuto scolastico al figlio (*personal mastery*) e opportunità di osservare altri adulti aiutare i figli in compiti scolastici (*vicarious experience*). Anche l'incoraggiamento da parte di altri (*verbal persuasion*) e il supporto nelle fasi di perplessità, difficoltà e calo della motivazione (*affective arousal*), sono componenti dell'auto-efficacia genitoriale. Questa teoria suggerisce che i genitori con alti livelli di auto-efficacia siano più determinati e motivati nel superare le difficoltà. Il senso di auto-efficacia percepita risulta importante nella costruzione di buone relazioni scuola-famiglia.

Una seconda classe di variabili riguarda la percezione che il genitore ha circa le richieste di coinvolgimento generali e specifiche che provengono dal contesto. In questo caso si hanno tre aspetti legati ai processi di scolarizzazione:

1) *richiesta generale di coinvolgimento da parte della scuola*: un clima scolastico accogliente, la costanza nel contattare le famiglie, la frequenza con cui si organizzano eventi e un generale senso di accoglienza sono le

qualità dell'organizzazione scolastica che maggiormente influenzano le scelte delle famiglie riguardo la frequenza e la costanza del coinvolgimento (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Tali fattori sono spesso trascurati ma si sono dimostrati centrali negli esiti delle politiche e delle pratiche di coinvolgimento (Christenson, 2003; Davies, 1997; McWayne et al, 2008).

2) richieste generali di coinvolgimento da parte del figlio: la potenziale influenza dei fattori che provengono direttamente dall'alunno non è stata ancora molto esplorata. E' però possibile affermare che l'età dell'alunno esercita un'influenza sulle decisioni di coinvolgimento (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997): ad esempio si registra una tendenza a ridurre il proprio coinvolgimento in corrispondenza della crescita anagrafica dell'alunno. Con il passare degli anni, si assiste ad un generale e fisiologico calo nelle percentuali di genitori coinvolti. Anche i risultati scolastici degli alunni influenzano il grado di coinvolgimento, ad esempio incrementi nei voti possono ridurre il grado di coinvolgimento dei genitori di scuola primaria e secondaria (Dauber & Epstein, 1993). In generale, comunque le richieste di coinvolgimento da parte dei figli producono un aumento dei livelli di partecipazione dei genitori (Deslandes & Bertrand, 2005).

3) richieste specifiche da parte degli insegnanti: richieste specifiche di partecipazione fatte dagli insegnanti sono state indicate tra le motivazioni che spingono i genitori ad essere coinvolti (Simon, 2004). Questo tipo di inviti è importante perché esplicita il valore che la scuola attribuisce al contributo dei genitori nel raggiungimento dei risultati educativi. Inoltre diverse esperienze sul campo hanno mostrato incrementi nel numero di famiglie coinvolte in risposta ad un aumento degli inviti degli insegnanti (Balli, Demo & Wedman 1998; Epstein & Van Voorhis, 2001).

Il terzo gruppo di variabili riguarda l'insieme di elementi che contribuiscono a determinare gli esiti del coinvolgimento. Se nel caso precedente si cercava di astrarre le motivazioni dei genitori verso un piano più generale e da un punto di vista dicotomico ("decisione di essere coinvolto" vs. "decisione di non essere coinvolto"), in questo caso la scelta di partecipare ad una o più attività è già stata presa. Si tratta quindi di individuare i fattori che orientano le decisioni circa il tipo di azioni verso cui il genitore si orienta una volta che la decisione di coinvolgimento è stata presa (ad esempio, aiutare nei compiti vs. essere rappresentante di classe).

Specificatamente, in questo gruppo di variabili troviamo:

1) *parental skills and knowledge*: quali sono le conoscenze e le capacità che il genitore percepisce come utili nei processi di coinvolgimento scolastico? Le percezioni delle proprie capacità e conoscenze modellano la decisione di partecipare ad attività specifiche (Hoover-Dempsey et al., 2005b). Nel modello, capacità e conoscenze sono combinate perché formano un insieme coerente di risorse personali che orientano le scelte delle attività a cui prendere parte. Ad esempio, un genitore che si sente preparato in storia, sarà più portato ad assistere il figlio in quella materia piuttosto che partecipare al saggio di musica. Allo stesso modo un genitore che si sente più capace di parlare in pubblico vorrà verosimilmente mettere a disposizione questa abilità e forse si candiderà per la carica di rappresentante di classe.

2) *Tempo ed energie*: la dimensione logistica, legata ai tempi e alle risorse che i genitori possono mettere a disposizione è un aspetto centrale per comprendere le difficoltà di coloro che per varie ragioni non si dimostrano coinvolti. Ad esempio, quando il lavoro abituale del genitore è temporalmente impegnativo o poco flessibile anche i livelli di coinvolgimento risultano essere minori rispetto casi di impiego part-time (Weiss et al., 2003). Anche le famiglie con figli che frequentano scuole diverse tendono ad essere meno coinvolte, soprattutto per quanto riguarda le attività all'interno degli istituti (Hoover-Dempsey et al., 2005b). Inoltre, la programmazione degli incontri con le famiglie in orari lavorativi da parte dell'organizzazione scolastica rappresenta un ostacolo alla partecipazione dei genitori (McWayne, Campos & Owsianik, 2008).

L'analisi degli elementi circoscritti dal modello non permette di apprezzare il ruolo che variabili sociodemografiche (SES) e contesto familiare hanno nel determinare intensità e modalità del coinvolgimento. Da questo punto di vista i risultati sono però ancora contrastanti.

Nello studio meta-analitico di Fan & Chen (2001) rivolto al tentativo di sistematizzare gli effetti del coinvolgimento genitoriale sulle prestazioni accademiche degli alunni, il ruolo delle variabili sociodemografiche della famiglia sembra emergere come fattore facilitante.

Nel descrivere la relazione diretta tra variabili SES, livello di coinvolgimento e prestazioni accademiche gli autori sottolineano come non sia però possibile isolare gli effetti diretti del contesto familiare sulle prestazioni accademiche. I risultati non possono

essere quindi presi come definitivi ed univoci del fatto che le variabili SES siano predittori diretti ed affidabili del coinvolgimento dei genitori.

Una possibile spiegazione circa l'impossibilità nell'identificare una relazione univoca e diretta tra variabili SES e coinvolgimento riguarda tanto le difficoltà definitorie (a cui si è accennato all'inizio del capitolo) quanto le diverse soluzioni adottate in letteratura per operationalizzare il costrutto.

Ad esempio, Kohl, Lengua & McMahon (2000) utilizzando una concettualizzazione del costrutto basata su sei dimensioni (*Parent-Teacher Contact, Parent Involvement at School, Quality of Parent-Teacher Relationship, Teacher's Perception of the Parent, Parent Involvement at Home, and Parent Endorsement of School*) rintracciano quattro esiti correlati al livello di istruzione dei genitori, tre esiti allo stato civile della madre (celibe vs. nubile) mentre l'appartenenza ad una minoranza etnica non influenza invece alcuna dimensione.

Grolnick and Slowiaczek (1994), utilizzando una differente concettualizzazione tripartita (*behavioral involvement, cognitive-intellectual involvement e personal involvement*) trovano che il genere del caregiver agisce come predittore: le madri sono generalmente più coinvolte dei padri.

Anche in questo caso, però emergono dati contrastanti. Studi effettuati su campioni molto ampi (N=16910), mostrano come i livelli di coinvolgimento dei padri in famiglie mono-genitoriali siano simili ai livelli di coinvolgimento rilevati nelle madri in famiglie bi-genitoriali (U.S. Department of Education, 1997). La variabile discriminante non sembra essere quindi il genere del genitore coinvolto, ma la dimensione contestuale della realtà familiare.

In realtà, il limite principale degli studi riguarda il fatto che i diversi risultati sono difficilmente confrontabili visto che in quest'ultimo caso la dimensione “coinvolgimento del genitore” è stata misurata scegliendo ulteriori quattro indicatori: *frequenza di incontri generali, frequenza di incontri regolari con gli insegnanti, partecipazione ad eventi della classe e volontariato a scuola*.

Questa brevissima rassegna sul ruolo delle variabili SES permette di sottolineare nuovamente come l'adozione di definizioni condivise e modelli teorici unificati, da operationalizzare sul campo, sia condizione necessaria nella ricerca sul coinvolgimento genitoriale.

Finora si sono descritte le variabili che costituiscono il primo livello del modello teorico e che permettono di organizzare i principali fattori che a) veicolano le decisioni delle figure genitoriali circa l'essere coinvolti o meno e b) determinano le scelte verso le attività nelle quali essere coinvolti. Questo primo livello prende in considerazione alcune caratteristiche personali dei genitori (*auto-efficacia, costruzione di ruolo, conoscenze e capacità*), le mette in relazione con le richieste che arrivano dall'ambiente circostante (figli, insegnanti e scuola) e non esplicita il ruolo delle variabili socioeconomiche.

Proseguendo nella descrizione del modello (Fig. 1.1) si trova un secondo livello che descrive le forme di coinvolgimento, ripartendole tra una partecipazione ad attività che vengono svolte all'interno delle mura domestiche e attività da svolgere presso l'organizzazione scuola. A tal proposito si è già affrontata la questione epistemologica circa una possibile delimitazione delle aree del coinvolgimento. Una descrizione approfondita delle tipologie di attività genitoriali di coinvolgimento, verrà proposta presentando le due tipologie più utilizzate in letteratura nel paragrafo 1.3.

Così facendo sarà possibile concentrare fin da subito l'attenzione sul terzo livello del modello, cioè il tentativo di ricondurre gli incrementi negli output accademici e comportamentali degli studenti ai comportamenti di partecipazione degli adulti attraverso la descrizione dei meccanismi sottostanti e che connettono i due esiti.

Gli autori in questo caso identificano tre diversi meccanismi di influenza: *modeling*, *reinforcement* and *instruction*. Senza entrare nel dettaglio (per i quali si rimanda a Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) è interessante sottolineare, ad un livello di astrazione superiore, come la letteratura abbia cercato di descrivere il fenomeno sviluppando due diversi approcci (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2005): *modello di sviluppo delle abilità* e *modello motivazionale*.

Il primo prevede che il coinvolgimento dei genitori incrementi la riuscita accademica degli alunni grazie al sostegno che l'azione dell'adulto offre allo sviluppo delle abilità del bambino. Con sostegno si intendono sia gli aspetti cognitivi sia quelli meta-cognitivi (pianificazione, monitoraggio e regolazione dei processi di apprendimento).

In questo caso gli effetti del coinvolgimento si manifestano perché:

1) l'adulto è informato su quanto il figlio sta facendo a scuola e tali informazioni sono utili al sostegno cognitivo e metacognitivo; 2) l'adulto ha informazioni specifiche sulle abilità e le preferenze del proprio figlio; 3) in presenza di un genitore partecipativo, l'insegnante tende a seguire maggiormente lo sviluppo delle abilità del figlio (Epstein & Becker, 1982).

L'idea centrale alla base del modello motivazionale è che la partecipazione dei genitori fornisca all'alunno una varietà di risorse motivazionali (ragioni intrinseche, senso di controllo sugli esiti dello studio, percezioni favorevoli della cultura e dell'importanza dello studio) che favoriscono il raggiungimento di risultati scolastici. Infatti, quando i genitori sono coinvolti la percezione di valore dell'esperienza scolastica da parte dell'alunno viene amplificata (Hill & Taylor, 2004). In queste situazioni e con il passare del tempo, l'alunno tende ad internalizzare il valore della scuola e ciò permette che la condotta sia guidata da ragioni intrinseche (percezione di valore, divertimento) piuttosto che da ragioni intrinseche (ad esempio evitare le punizioni ed ottenere premi) (Grolnick and Slowiaczek, 1994).

Prima di passare alla descrizione di come le diverse forme di coinvolgimento possono essere organizzate in tipologie e per concludere questa sezione dedicata ai meccanismi

del coinvolgimento genitoriale è utile riassumere gli aspetti dello sviluppo personale e scolastico dell'alunno che risultano incrementati quando la presenza e la partecipazione dei caregiver nelle vicende scolastiche sono garantite.

Il coinvolgimento dei genitori permette di incrementare le performance scolastiche tanto nella scuola primaria (Driessen, Smit & Slegers, 2005) quanto nella scuola secondaria inferiore (Hill & Tyson, 2009).

In generale è possibile quindi affermare che i risultati degli studi che si sono concentrati sugli effetti del coinvolgimento dei genitori supportano l'idea che gli alunni traggono diversi benefici in presenza di queste manifestazioni. La maggior parte delle ricerche ha sottolineato l'associazione tra la partecipazione dei genitori ad attività scolastiche e il successivo raggiungimento dei risultati scolastici da parte dei figli (Epstein & Sanders, 2002; McBride et al. 2009).

Più precisamente, studi longitudinali indicano che la presenza dei genitori nella vita scolastica degli alunni è un predittore del futuro successo accademico (Pomerantz et al. 2007). Ad esempio, in uno studio basato su nuclei familiari economicamente svantaggiati ed appartenenti a minoranze linguistiche è stato mostrato che la presenza delle madri (fin dalla prima scolarizzazione) durante i colloqui con gli insegnanti e attraverso attività di volontariato in classe agisce come predittore delle capacità di lettura degli alunni negli anni successivi (Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006).

Entrando nelle dimensioni specifiche legate all'esperienza scolastica degli alunni che maggiormente sembrano beneficiare del coinvolgimento dei genitori troviamo: incrementi nei risultati di lettura ed apprendimento (Koskinen et al. 2000) e in generale tutte le variabili accademiche (Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey et al. 2001; Houtenville & Convey, 2008) sembrano essere influenzate. Inoltre si registra un incremento nel tempo dedicato allo svolgimento dei compiti (Trusty, 1996) e sulla motivazione allo studio (Gonzalez-Martinez, 2006).

Il coinvolgimento genitoriale manifesta la sua influenza anche su diversi ambiti comportamentali (McNeal, 2001) come ad esempio incrementi nella frequenza scolastica (Cotton & Wikelund, 2001) e riduzioni nei comportamenti “difficili” da parte degli alunni (Deutscher & Ibe 2003; Sheldon & Epstein, 2001).

1.3 Tipologie comportamentali di coinvolgimento dei genitori.

Il modello teorico e la relativa tipologia di coinvolgimento sviluppata da Epstein (Epstein 1987, Epstein & Sanders, 2002) sono utili per comprendere da una prospettiva multidimensionale il fenomeno della partecipazione dei genitori. Il modello presentato concettualizza che ambiente familiare e scolastico possano essere rappresentati in un piano geometrico attraverso “sfere” separate che possono però presentare gradi più o meno profondi di *sovrapposizione* (Fig. 1.2) sulla base delle singole culture particolari

(nazionali, locali e organizzative). Le *sovrapposizioni* (secondo la terminologia originale *overlaps*) sono concettualizzate come attività congiunte di genitori e scuola che si manifestano in forme specifiche di coinvolgimento. Per offrire una sintesi di cosa implica il concetto di sovrapposizione adottiamo un esempio: si prenda in considerazione il concetto di informazione. Per essere più precisi, si consideri il grado di condivisione delle informazioni che esiste tra le parti.

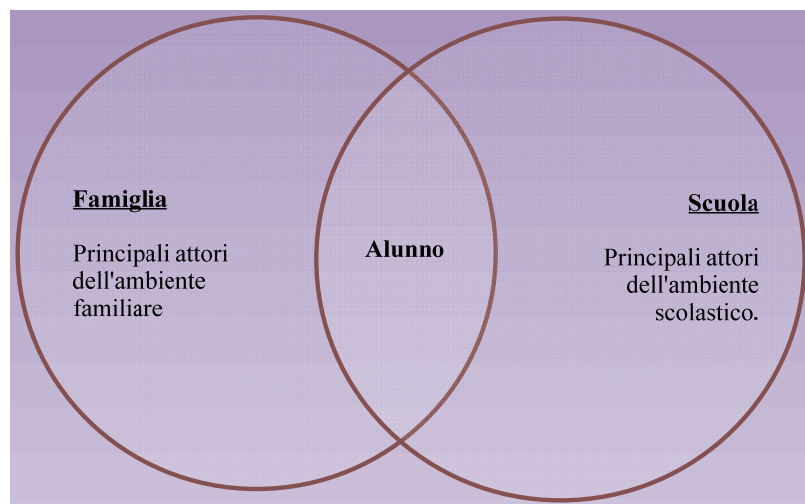


Fig. 1.2 Formulazione iniziale modello delle Overlapping Spheres (Epstein, 1987)

Se educatori e *caregiver* condividono informazioni circa le caratteristiche dei propri rispettivi ambienti e sulla vita scolastica dell'alunno, saranno maggiormente in grado di apportare una serie di modificazioni tese ad adattare le percezioni reciproche e a trasformare gli ambienti in funzione dello sviluppo e del benessere del bambino.

Il grado di sovrapposizione tra le sfere è quindi funzione dalle forze in campo che si muovono verso la separazione oppure verso la sovrapposizione (Epstein, 1987). Queste forze includono prospettive, percezioni, rappresentazioni ed esperienze passate che funzionano come fattori ostacolanti o facilitanti le attività di coinvolgimento. Ad esempio, alcune caratteristiche del clima organizzativo (grado di apertura/chiusura verso l'esterno) presenti all'interno dell'organizzazione scuola determina e modifica le attività rivolte ai genitori, il modo in cui esse sono presentate e la stessa partecipazione dei genitori. Accanto a queste caratteristiche si registra l'influenza del fattore temporale nel determinare il grado di sovrapposizione tra le due sfere: come si è infatti detto in precedenza, con l'età dell'alunno e il procedere del suo sviluppo, il coinvolgimento dei genitori tende progressivamente a ridursi e la sovrapposizione a diminuire.

Il modello delle *overlapping spheres* fornisce quindi una prospettiva comprensiva per concettualizzare la relazione tra scuola e famiglia. Sulla base del modello si ipotizza inoltre che non solo la partecipazione del genitore alle attività domestiche di supporto e sostegno alla scolarizzazione sia un indicatore della volontà e dell'interesse attribuito alla questione, ma si prosegue affermando che quantità e qualità del coinvolgimento

sostengono i processi relazionali genitore-figlio e spingono gli adulti ad essere maggiormente coinvolti, sollecitando la partecipazione anche nelle attività che devono essere svolte all'interno delle scuole.

Su base di queste razionali, la tipologia di Joyce Epstein si presenta come un modello di categorizzazione delle diverse forme di coinvolgimento che si sviluppa a partire da una struttura iniziale a cinque gradini per arrivare ad una formulazione finale a sei dimensioni con l'inserimento dei rapporti con la comunità circostante. Il modello così formulato ha ottenuto grande attenzione da parte della comunità internazionale e dei policy maker, tanto che nel 1997 un *panel* di oltre trenta associazioni in ambito educativo, operanti negli Stati Uniti, ha sviluppato un sistema nazionale di valutazione dei rapporti tra scuola e famiglia denominato National Standards for Parent-Family Involvement Program (U.S. Department of Education, 1997) che in sostanza è una rielaborazione della tipologia che ci si appresta a descrivere (Epstein, 1996).

Partendo dall'idea che scuole e famiglie possono pianificare le loro interazioni in una vasta gamma di modalità eterogenee, il grado di sovrapposizione tra le due sfere indica quanto le attività di partecipazione sono radicate nella prassi familiare e sostenute dalla struttura organizzativa scolastica. Tanto maggiore sarà la sovrapposizione tanto più scuola e famiglia risulteranno in relazione tra loro. La tipologia rappresenta quindi una struttura che agisce come cornice progressiva ed organizzata utile ad inquadrare il fenomeno del coinvolgimento genitoriale. L'organizzazione della tipologia è un continuum che inizia da un polo (*parenting*) descritto come il coinvolgimento in attività basilari da svolgere a casa e che corrisponde al minimo grado di coinvolgimento e che termina al polo opposto (*collaborating with community*) con la massima partecipazione delle famiglie impegnate nel promuovere le attività scolastiche in tutta la comunità circostante.

La tipologia si compone delle seguenti categorie:

1) *Parenting*: sono incluse le principali responsabilità di base della famiglia: cura, riposo, nutrizione, abbigliamento, fornitura di materiale didattico appropriato, costruzione di un ambiente favorevole allo studio. Rappresenta una prima forma di coinvolgimento rivolta alla creazione delle condizioni di base a supporto della scolarità e dello sviluppo dell'alunno. La sfida per l'organizzazione scolastica è fornire a tutte le famiglie indicazioni pratiche e consigli empirici utili a supportare tali attività.

In questa categoria ad esempio rientrano i programmi di assistenza (sanitaria, educativa) ai nuclei familiari e le visite domiciliari da parte degli insegnanti. Quest'ultima è una pratica piuttosto diffusa nei sistemi educativi anglosassoni, mentre risulta pressoché inutilizzata in Italia. Per la riuscita dei programmi rivolti al sostegno della genitorialità, ci si aspetta che le

famiglie rispondano con comprensione e fiducia, cercando di apportare cambiamenti negli stili di vita e negli ambienti domestici. Questo tipo di attività si mostra particolarmente utile per gli insegnanti quando è finalizzata alla comprensione dei diversi background familiari.

2) *Communicating*: rientrano le responsabilità di base di genitori ed insegnanti verso l'organizzazione di canali di comunicazione a due vie che si mostrino informativamente efficienti e temporalmente stabili. E' una forma di coinvolgimento più complessa perché prevede scambi bidirezionali costanti nel tempo tra genitore ed insegnante e tra genitore e scuola. Le difficoltà maggiori insite in questa categoria sono relative alla scelta del linguaggio e dei media da utilizzare. Agli insegnanti e alle strutture scolastiche si richiede che il linguaggio delle comunicazioni debba essere chiaro ed informativo, evitando tecnicismi o espressioni “gergali” (sviluppate all'interno di gruppi particolari di professionisti) e mostrando attenzione al tema della multi-culturalità e delle minoranze linguistiche.

Le pratiche di questa categoria sono basate sull'invio periodico di report e newsletter che informino le famiglie circa i progressi dell'alunno e i progetti dell'istituto. Anche gli incontri, i colloqui *face-to-face* e forme diverse di corrispondenza (oggi veicolate principalmente attraverso le ICT) rientrano nell'area della comunicazione. I risultati di tali attività sono sintetizzabili in un'accresciuta comprensione da parte delle famiglie dei programmi e delle politiche scolastiche, monitoraggio e consapevolezza dei progressi dei figli, maggior agio nella comunicazione con gli insegnanti e l'istituzione scolastica.

La differenziazione incrementale delle forme di comunicazione permette inoltre il coinvolgimento e l'apertura verso nuovi nuclei familiari magari difficilmente raggiungibili attraverso l'utilizzo dei media tradizionali e consolidati dell'organizzazione scuola (diari, circolari e comunicazioni cartacee).

3) *Volunteering*: il termine “volontariato” si riferisce ad attività che vengono poste in essere da parte degli individui, senza per questo ricevere in cambio alcun compenso di tipo monetario (Brent, 2000). Nell'ambito del coinvolgimento genitoriale le attività di questo tipo si riferiscono all'impegno messo in atto in attività che sono solitamente coordinate da figure appartenenti all'organizzazione scolastica. Ad esempio, lo svolgimento da parte di un genitore di incontri di formazione o corsi dedicati ad altri adulti della scuola che abbiano come oggetto argomenti che

il conduttore padroneggia (informatica, archivistica, web-design, benessere, ecc.) sono attività che rientrano in questa categoria. Più semplicemente anche la partecipazione all'organizzazione della festa di fine anno scolastico, viene ricondotta al concetto di volontariato a scuola.

In questo caso, ci si trova di fronte ad un'attività più complessa delle categorie precedenti e che richiede all'organizzazione di pianificare ed orientare le proposte delle famiglie.

La sfida principale per l'istituzione scolastica è rappresentata dal reclutamento e dalla selezione delle risorse insieme all'organizzazione di attività flessibili ed eterogenee rivolte all'utenza. L'ottica da adottare, per permettere a tutte le individualità coinvolte di esprimere al meglio il proprio bagaglio di conoscenze e capacità, è operare in un'atmosfera tale da permettere alle famiglie (indipendentemente dal tempo a disposizione e dall'attività scelta) la percezione di un clima di benvenuto e apertura.

In questi casi, è consigliabile l'istituzione di un centro permanente rivolto al “volontariato”: luogo in cui il personale scolastico possa accogliere ed organizzare i genitori che mettono a disposizione la propria disponibilità e competenza. Il valore di tali pratiche risiede nella creazione di reti spontanee di relazione tra le famiglie, con l'esito auspicato di raggiungere nuovi nuclei domestici e coinvolgere persone che solitamente non partecipano alla vita scolastica. Inoltre, i genitori partecipanti hanno la possibilità di comprendere meglio le dinamiche organizzative ed il lavoro insegnante attraverso la scoperta dell'ambiente scuola (Lunts, 2003).

4) *Learning at home*: con “apprendimento a casa” si sottolinea la partecipazione dei genitori nelle attività didattiche da svolgere a casa. In accordo con quanto sostenuto da Epstein (1996) è necessario ridefinire il concetto stesso di “compiti a casa” passando dall'idea di assegnare agli alunni attività esclusivamente finalizzate all'apprendimento di contenuti didattici ad una concezione di condivisione interattiva delle attività con altri attori all'interno dell'abitazione e della comunità circostante. In questo senso il supporto dei genitori allo svolgimento dei compiti vede l'esplicarsi di aspetti cognitivi e metacognitivi. Con questo tipo di attività si offre ai genitori la possibilità di supportare ed incoraggiare il percorso scolastico dei figli in un'ottica più ampia (ad esempio attraverso i meccanismi di *modeling* e *instruction* presenti nel terzo livello del modello di Hoover-Dempsey & Sandler, 2005b, Fig. 1.2).

5) *Decision making*: il quinto step della categoria fa riferimento al coinvolgimento delle famiglie nei processi decisionali dell'organizzazione che riguardano pratiche e politiche scolastiche. Nel sistema scolastico italiano, tale aspetto della vita organizzativa è regolamentato dai Decreti Delegati (1974) che definiscono la composizione e l'istituzione degli organi collegiali. Nello specifico il Decreto 416 (1974) prevede l'istituzione degli organi collegiali “con l'intento di realizzare una più attiva partecipazione di tutte le componenti [...] coinvolte nella gestione della vita scolastica”. Gli organi collegiali, che prevedono la partecipazione istituzionale dei genitori eletti e la possibilità per gli altri di osservare lo svolgimento dei lavori, sono: il Consiglio di Istituto, la Giunta Esecutiva, il Consiglio di Classe e l'Assemblea dei genitori.

In questo contesto emerge il ruolo svolto dai diversi rappresentanti dei genitori come cerniera tra l'organizzazione e l'insieme delle famiglie. Tra i tipi di coinvolgimento affrontati finora, le attività legate al *decision making* hanno bisogno di una preparazione e un'attenzione particolare. E' attraverso questi organi che parte della vita organizzativa viene scandita: è in queste sedi che vengono discusse, approvate o rifiutate tutte le proposte rivolte alla creazione di attività rivolte alle famiglie o al territorio. Data la delicatezza degli incarichi, dai rappresentanti dei genitori ci si aspetta consapevolezza, preparazione e sensibilità circa il proprio ruolo. Proprio dalle attività di *decision making* può arrivare l'impulso istituzionale per la realizzazione delle attività descritte nelle quattro categorie precedenti.

6) *Collaborating with the community*: quest'ultima categoria si riferisce alle attività rivolte al coordinamento di risorse e servizi offerti alle famiglie, agli studenti e alla comunità intera. Con il concetto di comunità si intendono tutti gli attori che attivamente e passivamente influenzano l'apprendimento e sono responsabili delle trasformazioni nell'atteggiamento del bambino verso l'istruzione. Questa forma di coinvolgimento differisce parzialmente dalle altre presentate finora in quanto prevede che le organizzazioni scolastiche si trasformino, aprendosi al territorio e diventando così centri permanenti di formazione e cultura. Secondo questa prospettiva la scuola diventa agente nella creazione del tessuto sociale della comunità, mettendo a disposizione le proprie risorse in una prospettiva di creazione di network di relazione e comunicazione.

Con l'aggiunta di quest'ultima forma di coinvolgimento (inizialmente non presente), che sottolinea il peso e l'importanza della partecipazione della comunità circostante, lo

schema delle *overlapping spheres* viene rivisto con l'aggiunta della comunità come terzo polo del modello (Fig. 1.3) (Davies & Consona, 1996; Sandler & Epstein, 1998).

Attraverso la tipologia, l'obiettivo di organizzare secondo un ordine di complessità, dalle forme basilari (*parenting*) alle più articolate (*collaborating with the community*) la vasta gamma delle attività viene ampiamente raggiunto.

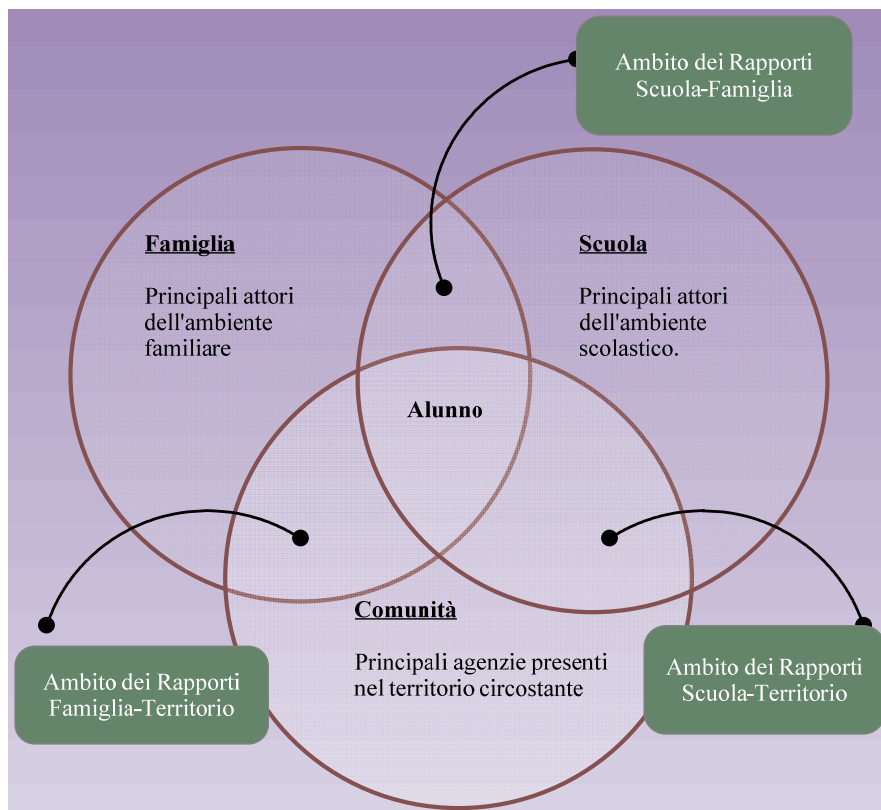


Fig. 2.3 Evoluzione del modello delle Overlapping Spheres (Sanders & Epstein, 1998)

Il modo in cui le relazioni tra i sei gradini sono concettualizzate, presenta delle somiglianze con il modello motivazionale di Maslow (1954). Così come nello schema di Maslow, gli individui partono dal raggiungimento di alcuni elementi minimi essenziali per il loro benessere (soddisfacimento bisogni fisiologici) per giungere a soddisfare bisogni intrinsecamente complessi (autorealizzazione), anche nella tipologia di coinvolgimento il genitore inizia con lo svolgere attività basilari necessarie allo sviluppo personale ed accademico dell'alunno e termina (almeno teoricamente) con la partecipazione alla vita organizzativa e ai processi decisionali della scuola del proprio figlio.

Nonostante la completezza della tipologia si può però notare come l'aspetto delle caratteristiche peculiari dei contesti entro cui insegnanti e genitori interagiscono venga in parte trascurato. Conformemente alla teoria ecologica, si assume che l'azione umana sia sempre situata in una costellazione di elementi e variabili che esercitano la loro influenza nei contesti reali (Bronfenbrenner, 1986). Il comportamento dei genitori e l'interazione con la scuola non possono essere quindi estrapolati dai contesti di vita della

famiglia e dalle “culture” organizzative determinate in senso generale dai sistemi educativi e in senso specifico dall'operato dei dirigenti scolastici e degli organi collegiali nelle singole organizzazioni.

La fondatezza della questione risiede nella consapevolezza che caratteristiche peculiari di individui e strutture possono ostacolare o facilitare la riuscita dei programmi promossi a livello istituzionale contribuendo così a determinare successi e fallimenti (Grolnick et al., 1997).

Per questo motivo si cercherà ora di proporre una tipologia di coinvolgimento, da affiancare a quanto già descritto a proposito degli aspetti comportamentali della partecipazione dei genitori nel percorso educativo e nella vita scolastica istituzionale, orientata all'azione e che si focalizza sulle circostanze familiari ed ambientali alla base della relazione tra scuola e famiglia adottando una prospettiva sistemico-ecologica (Christenson, 2002).

Il punto di partenza dal quale gli autori muovono è l'idea che l'affermazione “famiglie e scuole come partner” (Christenson, 2003, p. 456) debba poggiare sulle seguenti prerogative:

- 1) una filosofia sottostante l'idea di coinvolgimento orientata al raggiungimento del benessere dello studente. Quando genitori ed insegnanti cooperano e collaborano, l'obiettivo delle loro azioni è rivolto al sostegno di uno sviluppo armonico degli alunni. Lo sviluppo è declinato in quattro domini: *accademico, sociale, emotivo e comportamentale*.
- 2) Famiglie, educatori e organizzazione scolastica condividono le responsabilità di sostenere i processi educativi e di socializzazione degli alunni. Tutti gli attori sono essenziali e forniscono le risorse necessarie a garantire percorsi efficaci di scolarizzazione.
- 3) L'enfasi deve essere posta sulla qualità dell'interfaccia che mette in comunicazione le famiglie con la scuola. Far lavorare genitori ed insegnanti attraverso la creazione di relazioni costruttive verso il raggiungimento di obiettivi chiari e significativi permette la promozione dello sviluppo accademico e sociale degli alunni.
- 4) Vanno preferiti programmi di coinvolgimento con un focus sulla soluzione di problemi reali, in cui insegnanti e genitori costruiscano le condizioni per facilitare la crescita accademica e lo sviluppo personale degli alunni.

Da questi primi elementi, si può comprendere una prima differenza tra questo approccio e il lavoro condotto da Epstein: lo spostamento dell'attenzione riservato agli esiti e ai destinatari dei processi di coinvolgimento. Se nella teoria delle *overlapping spheres*, e

nella tipologia corrispondente, vengono accuratamente descritti gli esiti auspicati per ognuno dei gruppi coinvolti (alunni, genitori, insegnanti e organizzazione scolastica), in questo caso l'attenzione è dedicata completamente ai risultati scolastici e allo sviluppo degli alunni.

I motivi di questo cambio di traiettoria nell'enfasi assegnata alla valutazione degli esiti sono da ricercare nella scelta di utilizzare la matrice sistemico-ecologica come cornice integrata per lo studio delle relazioni tra scuola e famiglia. Organizzare il sistema di reciproche influenze tra i vari apprendimenti degli alunni e il grado di interazione tra scuola e famiglia in una cornice comune, consente di evidenziare il ruolo giocato dal mesosistema scuola-famiglia nel promuovere processi e pratiche di socializzazione congruenti con l'idea che lo studente sia comunque il principale destinatario dell'apprendimento (Christenson, 2004).

Ad esempio, se lo studente si trova nella condizione di affrontare alcune difficoltà di lettura, la matrice sistemico-ecologica non affronta la questione cercando di ascriverne le cause all'ambiente domestico o al lavoro degli insegnanti, considerando la questione in termini di *scuola o famiglia*. Piuttosto, l'approccio utilizzato richiede di ragionare in termini di *scuola e famiglia* con la dichiarata finalità di sottolineare l'esistenza di una costellazione di elementi e fattori che, presi singolarmente e in relazione fra loro, contribuiscono al concretizzarsi di uno tra i possibili esiti: nel nostro esempio le difficoltà di lettura.

L'autrice identifica quattro principi fondamentali che risultano utili anche nella comprensione del campo delle relazioni tra scuola e famiglia (Christenson & Sheridan, 2001): *causalità circolare, non-sommatività, equifinalità e multifinalità*.

Con *causalità circolare* si denota il fatto che possibili cambiamenti negli individui e nelle strutture influenzano altri soggetti ed altre strutture in connessione fra loro. Ad esempio, un cambio di dirigenza o riforme dell'organizzazione scolastica (o dell'età pensionistica) influenzano la sfera professionale dell'insegnante, che durante le interazioni con gli alunni può iniziare a manifestare insofferenza e rigidità di comportamento. Tali trasformazioni nel modo di gestire la classe hanno delle ripercussioni sulla dimensione comportamentale degli alunni che possono trasferirsi anche nella sfera domestica dei genitori. Allo stesso modo, difficoltà economiche e personali (traslochi, separazioni, trasferte professionali) che nascono nella sfera familiare si riverberano sull'alunno e presumibilmente verranno manifestate in classe influenzando l'attività professionale del docente.

Il principio della *non-sommatività* sottolinea come il sistema debba essere considerato nella sua interezza e, “dimensionalmente”, sia superiore alla somma delle parti che lo compongono. Il coordinamento degli sforzi tra scuola e famiglia richiede la costruzione di relazioni sinergiche: lavorando congiuntamente le due agenzie possono raggiungere obiettivi molto più ambiziosi e importanti di quanto non si otterrebbe agendo in modo

isolato.

L'*equifinalità* ci ricorda che lo stesso risultato può essere raggiunto partendo da configurazioni iniziali differenti e attraverso percorsi eterogenei. Formulato in maniera più semplice, esistono diversi percorsi d'azione per raggiungere lo stesso obiettivo. Ad esempio, dirigenti scolastici con stili di leadership differenti possono ottenere risultati simili in termini di organizzazioni efficienti, partendo comunque da approcci e punti di vista differenti.

Infine il principio della *multifinalità* suggerisce che costellazioni di fattori simili non sono condizione sufficiente o necessaria per ottenere risultati simili. In questo caso si vuole sottolineare il fatto che anche partendo da condizioni iniziali simili, gli esiti dei processi non sono prevedibili.

Inoltre nel campo delle relazioni scuola-famiglia viene riconosciuta l'importanza della *comunicazione* tra le parti e delle *regole* organizzative.

Nel primo caso si sottolinea come tutti i comportamenti messi in atto dalle parti si configurano come comunicazione effettiva, come ricordano Pianta & Walsh (1996) esiste sempre una relazione tra scuola e famiglia e i genitori ne sono coinvolti in ogni caso: come partner attivi o come figure "silenti".

Ponendo l'accento sulle norme dell'organizzazione, si vuole invece sottolineare come le regole (scritte, non scritte, esplicite, implicite, culturali e personali) abbiano la funzione di modulare la relazione e l'interazione tra le parti attraverso la definizione dei limiti dei comportamenti individuali. Ad esempio, difficilmente risulta possibile ricevere un genitore che si presenta spontaneamente per un colloquio didattico durante l'orario della mensa oppure nel pieno della lezione del mattino. Le norme organizzative forniscono agli attori un nucleo di aspettative stabili riguardo alla reciprocità dei ruoli, delle azioni e delle conseguenze. Le difficoltà iniziano ad emergere laddove regole e ruoli non vengono pienamente discussi e condivisi. Il rischio in questi casi è che genitori ed insegnanti interpretino reciprocamente i rispettivi comportamenti attraverso l'adozione di categorie stereotipate o pregiudiziali.

Partendo da queste "violazioni" è possibile iniziare a concepire la categoria "comportamento difficile" del genitore in un'ottica più ampia. I comportamenti difficili si manifestano come *disfunzioni* del sistema, definite come "ricorrenti manifestazioni di difficoltà nel mantenere il controllo ed integrare il proprio comportamento in diversi domini e situazioni" (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.1002).

Sulla base dei principi appena descritti, può essere quindi sviluppata una tipologia di ruoli che scuole e famiglie possono "impersonare" durante le loro interazioni. La tipologia è stata formulata inizialmente dal Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti (Christenson, 1992) e prevede cinque ruoli per le famiglie ed il personale scolastico: *co-communicator*, *co-supporter*, *co-learner*, *co-teacher* e *co-decision maker*.

La tipologia è utile per due aspetti: a) le etichette selezionate per descrivere i ruoli sono

appositamente formulate in una prospettiva di responsabilità condivisa in termini di scuola e famiglia; b) i ruoli degli adulti coinvolti non possono essere attribuiti in modo isolato. I ruoli si definiscono all'interno del sistema di relazioni e le categorie sono pensate per essere organizzati gerarchicamente. Genitori ed insegnanti possono acquisire il ruolo successivo solo attraverso maggiore impegno, partecipazione e capacità.

Entrando nella descrizione specifica dei ruoli:

1) *Co-communicator*: scuole e famiglie devono scambiarsi informazioni su base periodica, in modo da permettere ad entrambi di essere aggiornati sul percorso didattico degli alunni. Le scuole devono creare strutture stabili di comunicazione periodica con le famiglie.

2) *Co-supporter*: indica la necessità di supportare gli alunni nella quotidianità. Ad esempio, le famiglie assumono il ruolo di *supporter* quando incoraggiano i figli nella crescita e nella comprensione dell'importanza dell'istruzione. Le scuole mostrano supportività attraverso il mantenimento di un clima di apertura nei confronti delle famiglie oppure rispondendo puntualmente alle domande dei genitori.

3) *Co-learner*: genitori ed insegnanti devono essere pronti ad imparare reciprocamente dalle proprie esperienze e relazioni in vista del benessere degli alunni. Ad esempio, nei “loro” primi anni di scuola i genitori hanno bisogno di imparare procedure, politiche e pratiche circa l'organizzazione scolastica dei propri figli. Allo stesso modo gli insegnanti hanno la necessità di ottenere informazioni circa il background familiare degli alunni.

4) *Co-teacher*: in questo caso si valuta l'apprendimento formale che viene offerto agli studenti nel setting scolastico e in relazione alla possibilità che le famiglie hanno nel supportare a loro volta lo sviluppo accademico attraverso esperienze extra-scolastiche in linea con l'attività scolastica.

5) *Co-decision maker*: l'attenzione è focalizzata alla partecipazione formale ed informale di genitori ed insegnanti alla gestione democratica dell'istituzione scolastica, frequentando momenti istituzionali congiuntamente ad altre forme di partecipazione (assemblee, comitati, ecc...).

1.4 Conclusioni

Il presente capitolo è stato interamente dedicato al tentativo di tracciare una geografia delle relazioni scuola-famiglia in ambito scolastico. Si è deciso di iniziare dalla presentazione delle diverse definizioni offerte dalla letteratura per circoscrivere le diverse forme di coinvolgimento dei genitori.

Successivamente si è introdotto un modello teorico di riferimento per spiegare il fenomeno delle relazioni tra scuola-famiglia. In questo caso l'originalità del modello risiede nel tentativo di collegare la fonte (coinvolgimento dei genitori) alla foce (incrementi nei risultati scolastici e comportamentali degli alunni) attraverso la ricostruzione dei principali meccanismi e dinamiche coinvolte.

Infine, si sono presentate le due principali tipologie di categorizzazione dei comportamenti di partecipazione delle famiglie alla vita scolastica. La tipologia di Epstein (1990) cerca di saturare il campo delle condotte partecipative identificando sei classi di comportamento che i genitori possono concretizzare nel tentativo di essere coinvolti nelle vicende scolastiche dei figli. La tipologia inizia con la descrizione di comportamenti basilari della genitorialità (*parenting*) e prosegue in un crescendo di partecipazione per arrivare a forme più complesse (*decision making*) di impegno nella vita organizzativa della scuola. Nell'intera tipologia, il focus è tuttavia concentrato sul comportamento del genitore. Al contrario, il ruolo dell'istituzione scolastica nel facilitare oppure ostacolare la messa in atto di certi comportamenti viene nella tipologia poco approfondito. L'organizzazione scolastica e il personale educativo possono però utilizzare la tipologia come griglia interpretativa per concentrarsi sul tentativo di coinvolgere maggiormente i genitori in una o più categorie attraverso l'adozione di politiche scolastiche e pratiche istituzionali.

Nel secondo caso invece si è presentata una tipologia che solo in parte ricalca la categorizzazione precedente, differenziandosi nell'adottare un approccio sistemico-ecologico per comprendere il campo di indagine.

All'interfaccia scuola-famiglia vengono quindi applicati alcuni principi generali di funzionamento dei contesti reali che permettono di comprendere più in profondità le forme di interazione tra insegnanti e genitori. Inoltre viene sottolineato come norme e ruoli abbiano una funzione regolatrice nel definire gli esiti di queste interazioni. In questo caso le "disfunzioni" del sistema possono dare origine alla categoria "comportamenti difficili" dei genitori.

Il tema affrontato nel presente capitolo fornisce i confini teorici utili per delimitare i contorni dell'oggetto della ricerca.

All'interno del campo delle relazioni scuola-famiglia, e in particolare l'interazione insegnante-genitore, si tenterà in questa sede di comprendere come un tassello

importante dell'esperienza professionale dei docenti, di vita per i caregiver e didattica degli alunni si possa trasformare in una fonte di stress per i professionisti dell'educazione.

Ovvero, si cercherà definire alcuni aspetti, rintracciare regolarità e delimitare le caratteristiche principali che fanno sì che il genitore smetta di essere considerato co-communicator, co-supporter oppure co-teacher per diventare una fonte di stress occupazionale per gli insegnanti e un problema da gestire per l'intera organizzazione.

Il capitolo successivo sarà quindi interamente dedicato a comprendere il fenomeno dello stress occupazionale degli insegnanti, delimitando il campo, per quanto possibile, alle relazioni con gli altri adulti dell'organizzazione.

CAPITOLO 2:

Il costrutto di stress occupazionale negli insegnanti

“Come posso occuparmi con cura dei miei interlocutori se me ne assegnano 42 alla volta? Stress. Questo è quello che io esattamente chiamo stress”.

Bonnie Snyder,

Canadian Union of Public employees (2003)

La parola “stress” è da molti usata (e forse in alcuni casi abusata) nelle discussioni che coinvolgono il panorama delle principali società moderne industriali e post-industriali. Ad esempio, scorrendo alcuni importanti organi di informazione, si rintracciano con frequenza sempre maggiore riferimenti allo stress e alle sue manifestazioni. Ma non sempre i riferimenti a questo fenomeno sono cauti. “Sindrome da ferie ovvero vincere lo stress da vacanza” (*Il Mattino di Napoli*, 09 luglio 2007), “Combattere lo stress da shopping natalizio” (*Il Sole 24 Ore*, 02 gennaio, 2009), “le 5 regole per lo stress da rientro” (*La Gazzetta di Parma*, 24 agosto 2009). Accanto a questo utilizzo, forse sensazionalistico della parola stress, può succedere che qualche agenzia più “razionale” (in questo caso giuridica) come la Corte di Cassazione con sentenza n. 16044/09, cerchi in qualche modo di mettere un po’ d’ordine e ci ragguagli sul fatto che lo “stress da traffico” non giustifica l’aggressione ai vigili urbani.

Allo stesso tempo però un incidente occorso sul posto di lavoro come conseguenza di una situazione stressante patita dall’impiegato si configura come un vero e proprio infortunio sul lavoro e come tale deve essere quindi risarcito (Corte di Cassazione sentenza 3970/99). Lo stress da lavoro (al contrario dello stress da vacanza e dello stress da traffico) si impone quindi come fenomeno di una certa gravità e serietà, largamente diffuso nei sistemi occupazionali contemporanei e in grado di influenzare profondamente salute ed benessere dei lavoratori. Accanto all’aspetto sensazionalistico (e di adozione ingenua) del termine si sottolineano invece le ricadute di un fenomeno importante, profondo e caratterizzante buona parte delle occupazioni moderne.

Nella consapevolezza che l’insieme delle pressioni lavorative debba essere oggetto di indagine e attenzione delle politiche di intervento, il presente capitolo affronta la questione del concetto di stress in termini descrittivi, soffermandosi sui differenti approcci all’indagine del fenomeno e alle ricadute individuali ed organizzative di tale fenomeno nei contesti reali. Questa operazione rappresenta un tassello importante del presente lavoro di ricerca perché offre al lettore le principali linee guida utili alla

comprensione e alla chiarificazione della natura interazionale del concetto di stress.

Per questo motivo si inizierà cercando di delineare le principali caratteristiche del concetto di stress da un punto di vista definitorio, ripercorrendo le principali tappe storiche dell'individuazione del concetto di stress e nel tentativo di sintetizzare, adottando una definizione operativa, l'enorme mole di considerazioni effettuate sull'argomento. Successivamente si restringerà il campo di interesse, focalizzando l'attenzione sullo stress lavorativo degli insegnanti impegnati in mansioni educative all'interno delle organizzazioni scolastiche. Come si vedrà, lo stress è fortemente ancorato alle caratteristiche dei contesti, alle mansioni che il lavoratore svolge e alle richieste che il professionista riceve in risposta all'interazione con l' "oggetto" destinatario del suo lavoro.

Dal punto di vista della psicologia del lavoro, una situazione lavorativa può essere descritta (in maniera molto snella) come l'insieme delle interazioni che l'uomo ha in relazione con i destinatari della propria mansione.

L'uomo riceve una serie di compiti-informazioni e in risposta ne invia delle altre. In questi casi, il lavoro può quindi essere descritto come l'insieme delle "informazioni" trasmesse da un polo all'altro, in un dialogo complesso, dinamico che si svolge in determinate unità di tempo. Lo stress occupazionale può essere quindi visto come la conseguenza dei sistemi dialogici che di volta in volta il docente instaura con gli alunni, i genitori, i colleghi, la dirigenza e, in una visione più ampia, con l'intero sistema entro cui svolge le proprie mansioni.

In questa sede, l'analisi della questione si esaurirà mostrando le principali ricadute di situazioni particolarmente difficili a livello personale del docente (in termini di benessere psico-fisico) e a livello organizzativo.

2.1 Aspetti definitori e storici del concetto di stress

La parola stress ha oggi un posto particolare nel lessico quotidiano. Capita di ascoltare, da persone appartenenti a diverse culture, etnie, gruppi linguistici o classi sociali e in riferimento a situazioni di vita poco confortevoli, la frase: "sono stressato". Il riferimento, diretto ad una situazione reale, è all'esito dell'essere sotto pressione (o in uno stato di tensione) conseguentemente ad un certo tipo o gruppo di stimoli.

In realtà la parola stress non ha sempre avuto un significato identico a come viene inteso oggi, e nel corso del tempo (soprattutto nell'ultimo secolo) ha assunto un significato particolare.

L'origine della parola latina si ritrova nel significato di stringere (*strictus*) ovvero stretto, angusto e serrato (Cox, 1978). E proprio in questo senso, in meccanica, in economia e, più recentemente, nel campo delle scienze computazionali, uno *stress test* è considerato una forma di simulazione, una prova volta a verificare la tenuta e la stabilità

di un particolare apparato o sistema sottoposto a condizioni di impegno crescente, che continua fino al raggiungimento del punto di rottura. Ed è in questa accezione che può essere ritrovato il significato originario: lo stress, definito in termini fisici, è semplicemente una forza distribuita e applicata su una determinata superficie: interna oppure esterna di un oggetto (Fig. 2.1) (Young & Budynas, 2002). In parole povere uno stress test è l'operazione per cui un determinato apparato in esame viene sottoposto ad un ritmo serrato per verificarne la tenuta.

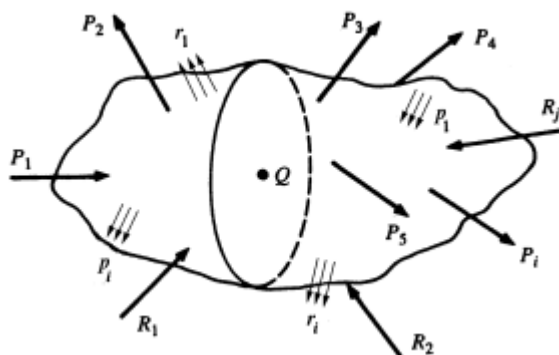


Fig.2.1 Sistema di forze applicate ad un oggetto fisico (Young & Budynas, 2002)

Durante uno stress test, P_i e p_i rappresentano le forze che si applicano (concentrate su uno o più punti) mentre R_i e r_i sono le possibili reazioni che si ottengono in risposta a tali forze. Il test di *tenuta alla fatica (stress test)* si conclude con la rottura del sistema Q .

Parlando di sistemi viventi (o di sistemi organizzati di sistemi viventi) le questioni si complicano notevolmente perché appare chiaro che non si possono spingere le persone e le organizzazioni al raggiungimento del proprio *punto di rottura* con l'obiettivo di identificarne la tenuta. Gli esiti sarebbero in ogni caso disastrosi. Un albero motore, un giunto cardanico e/o un cuscinetto a sfera si possono sostituire con relativa facilità; il sistema cardiaco di un lavoratore no. Esistono però delle similitudini interessanti tra le due situazioni e la condivisione del termine stress accomuna in qualche modo i due ambiti.

Gli autori che si sono occupati dell'investigazione storica delle teorie sullo stress nei sistemi umani (Jovanovic, Lazaridis & Stefanovic, 2006) hanno diviso gli approcci esistenti in tre gruppi: 1) *approcci fisiologici* che si concentrano sulle risposte fisiche e chimiche alle situazioni stressanti, 2) *approcci ambientali* che si focalizzano sull'indagine delle caratteristiche delle situazioni considerate potenzialmente stressanti e 3) *approcci di tipo psicologico*, che analizzano l'interazione tra individuo ed ambiente.

Tra i primi a condurre ricerche in questo campo ricordiamo Cannon che nel 1932 applicò il concetto di stress alla ricerca in ambito umano, sperimentando gli effetti di freddo, caldo, carenza di ossigeno e di altri stimoli ambientali sulla tenuta

dell'organismo (Hobfoll, 1989).

Successivamente, l'endocrinologo Selye, in un ormai celebre articolo apparso sulla rivista *Nature* utilizza il termine *General Adaptation Syndrome* (GAS) per riferirsi ad una sindrome prodotta da diversi stimoli "nocivi" che, in risposta alle pressioni provenienti dall'ambiente esterno, portavano a risposte ipotalamiche e adrenocorticali che influenzavano la funzione immunitaria (Selye, 1936).

Solo successivamente, nel 1946, l'autore introduce il concetto di "stress" identificandolo come risposta fisiologica conseguenza della GAS. Successivamente l'autore definirà tale effetto come una risposta non-specifica del corpo ad una qualche richiesta proveniente dall'ambiente esterno (Selye, 1946) focalizzandosi così sul carattere non-specifico delle influenze sul sistema endocrinologo. L'autore prosegue nell'analisi, definendo gli agenti esterni ed interni in grado di provocare reazioni come *stressor*, mentre lo stress è la difesa orchestrata dal sistema fisiologico per proteggere il corpo dalle pressioni che provengono dall'ambiente. Nel 1955, sempre sulla rivista *Science*, compaiono per la prima volta una serie di affermazioni sulle conseguenze fisiologiche indotte dallo stress. Tra gli effetti fisiologicamente nocivi caratterizzanti la GAS, l'autore indica 1) mancanza di produzione di *ormoni a carattere adattivo* 2) mancanza di questi stessi ormoni negli organi periferici 3) disparità nella secrezione di ormoni antagonisti durante le fasi di alto stress, 4) produzione eccessiva di metaboliti degli *ormoni adattivi* che di fatto alterano la risposta degli organi periferici (Selye, 1955). Gli stressor possono essere inoltre di natura differente (come ad esempio alta-bassa temperatura, esercizio fisico in eccesso, agenti chimici, biologici ed infine fattori di tipo psicologico) e tutti allo stesso modo elicitano risposte simili. In realtà questa prospettiva è stata criticata, proprio per l'assenza di variabilità intra-soggettiva delle risposte. Solo successivamente, verrà infatti dimostrato che in realtà le risposte di stress non sono causate direttamente dagli stressor, bensì sono modulate dalla capacità del soggetto di affrontare la potenziale fonte di stress (Holmes, Krantz, Rogers, Gottdiener & Contrada, 2006). Non solo il modo in cui le persone reagiscono alle pressioni è funzione delle caratteristiche di personalità, di processi percettivi e contesti particolari (Moos, 1984) ma anche le stesse concentrazioni di epinefrina, norepinefrina e cortisolo nell'organismo differiscono significativamente sulla base dei diversi livelli di stress sperimentati (Lundeberg & Frankenhaeuser, 1980).

Un secondo approccio teorico alla definizione del concetto di stress può essere rintracciato nel tentativo di delimitare il fenomeno a partire dalle concezioni della *natura degli stimoli* che elicitano le risposte dell'organismo. Gli eventi possono essere considerati stressanti se e quando inducono una reazione di stress: in altre parole lo stress è soltanto ciò che passando attraverso gli occhi della "vittima" si ripercuote sui suoi processi interni (Hobfoll, 1989). Tra i primi a proporre questa prospettiva, opponendo una visione delle reazioni alle pressioni incentrata sull'aspetto psicologico

delle persone piuttosto che in termini fisiologici dell'organismo va ricordato Caplan (Caplan & Harrison, 1993).

Sulla base di queste considerazioni è quindi possibile compilare delle tassonomie di stimoli stressanti, come ad esempio quella proposta da Elliot e Eisdorfer (1982) che si focalizza sulle “cause” dello stress. Gli autori identificano quattro tipi di stressor: 1) *acuti ma limitati nel tempo* (come ad esempio una visita dal dentista o l'attesa del risultato di una biopsia), 2) *sequenziali* (il processo per un divorzio, la perdita del lavoro), 3) *cronici intermittenti* (una terapia riabilitativa, riunioni difficili sul posto di lavoro), 4) *cronici continuativi* (una lunga malattia, relazioni difficili e violente con il partner).

Il principale limite di questo tipo di approcci consiste nella mancanza di un ampio accordo circa cosa debba essere veramente considerato stress, perché il rischio in questi casi è la compilazione di elenchi di situazioni comuni che includono al loro interno una lunga serie di accadimenti di poca importanza (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981).

Un punto di vista alternativo, e per certi versi concorrente a quanto appena presentato, è costituito dalla prospettiva che si focalizza sia sulle categorie di eventi stressanti sia sulle differenze individuali che caratterizzano le risposte a tali eventi. In questo senso, il punto di vista fisiologico viene comunque superato grazie all'adozione di categorie psicologiche, mentre allo stesso tempo si cerca di dar conto sia delle caratteristiche degli stimoli ambientali rintracciabili nei contesti reali, sia della varietà delle risposte individuali a stimoli simili.

Spielberger (1991) suggerisce quindi che certi eventi sono effettivamente stressanti perché il soggetto li percepisce come una minaccia alla propria salute fisica o al benessere psicologico, differenziando quindi tra *minacce fisiche* e *minacce all'io*. Sebbene gli individui (anche con personalità e vissuti differenti) possano rispondere in maniera uniforme al primo tipo di minaccia, nel secondo caso le risposte individuali sono modulate dal mondo interno delle persone. In particolare, è possibile notare che gli individui che mostrano tratti di personalità caratterizzati da alti livelli di ansietà tendono a reagire in modo molto più intenso di persone che invece mostrano tratti di bassa ansietà (Spielberger, 1991).

Questo tipo di paradigma è importante perché sottolinea come nonostante certi eventi siano comunemente percepiti come stressanti gli individui rispondono sulla base del proprio livello di reattività agli eventi quotidiani. Anche tale approccio è stato oggetto di critiche, soprattutto per la necessità di adottare costrutti come “stato di attivazione” e “tratto di personalità” per spiegare il fenomeno in questione.

Infine, il terzo filone di indagini sul concetto di stress ruota attorno a modelli transazionali e a meccanismi di omeostaticità che regolano pressioni ambientali e risposte individuali; afferiscono a questa prospettiva i modelli interazionali di

adattamento tra persona e ambiente (Caplan & Harrison, 1993).

Probabilmente uno dei modelli più adottati per descrivere lo stress è il modello omeostatico presentato da McGrath (1970) e che riprende in buona misura il lavoro effettuato da Lazarus (1966). La *teoria transazionale dello stress* (Lazarus & Folkman, 1984) emerge come approccio di tipo psicologico in cui l'impatto di stressor esterni è mediato dalla capacità dell'individuo di valutare quanto un determinato evento sia gestibile (*primary appraisal*) in riferimento ad una stima delle proprie risorse (*secondary appraisal*). L'approccio si mostra utile come estensione delle teorie basate sul grado di adattamento tra l'individuo e il contesto nel quale è inserito. Nello stesso alveo si colloca anche il lavoro di McGrath che definisce lo stress come "a substantial unbalance between environmental demands and the response capability of the focal system" (p.17).

L'idea di fondo che si fa strada è che lo stress abbia a che fare con il grado percepito di intensità delle richieste che provengono dall'ambiente e con quanto l'individuo si ritiene capace di padroneggiare le risorse necessarie per rispondere a tali richieste. Un gap tra queste due percezioni (o valutazioni nella terminologia di Lazarus), uno sbilanciamento, porta l'individuo sopra la soglia di attivazione e lo conduce alla produzione della reazione di stress (Clancy & McVicar, 2002).

Nonostante la lunga serie di ricerche sul tema, effettuate anche in ambiti molto diversi, e nonostante una generale convergenza verso i modelli basati sul bilanciamento (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983; Wilcox & Vernberg, 1985), un accordo circa la definizione più appropriata del concetto di stress ancora non esiste. Anzi, nel corso del tempo molti hanno utilizzato il termine stress semplicemente come "parola contenitore" all'interno della quale far confluire l'intero processo di reazioni ed effetti provenienti dall'ambiente esterno (Deary, et al, 1996).

Lo stesso Selye, nel 1980 spiegava che lo stress, in modo simile alla teoria generale della relatività, era purtroppo un concetto scientifico che soffriva del problema di essere troppo conosciuto e troppo poco capito (Selye, 1980).

Una prima definizione, utile in funzione descrittiva ma meno in termini operazionali, del concetto generale di stress è "la particolare relazione che esiste tra le persone e l'ambiente circostante nei casi in cui la valutazione dagli individui risulta eccessivamente impegnativa in termini di risorse e tale da mettere a rischio il benessere individuale"(Lazarus & Folkman, 1984). Una definizione alternativa viene offerta da Hobfoll che definisce in maniera più specifica lo stress psicologico come una reazione individuale ad uno stimolo ambientale in cui 1) esiste la minaccia di perdere alcune risorse, 2) le risorse vengono effettivamente perse e 3) si concretizza una perdita conseguente all'investimento di altre risorse; tanto la perdita reale quanto la perdita supposta sono considerate sufficienti per l'attivazione della risorsa di stress (Hobfoll, 1989)

Definizioni più recenti affermano che lo stress è la risposta alle domande poste dall'ambiente (Bartlett, 1998) mentre il termine "strain" denota la reazione dell'individuo (Edwards & Rothbard, 1999).

In sintesi, il termine "stress" usato in modo generico si riferisce alle forze esterne che agiscono sull'individuo e alle reazioni psicofisiologiche a tali forze (Mayer, 2000) o nelle reazioni comportamentali negative (Vasse, Nijhuis, & Kok, 1998)

Accanto alle complesse questioni definitorie, va sottolineato inoltre che sebbene il termine venga genericamente utilizzato con un'accezione negativa non tutti i livelli di attivazione e di richiesta dal mondo esterno influenzano negativamente le persone (Selye, 1976). In questo caso l'autore introduce il concetto di *eustress*, che si contrappone al *distress*, e risulta utile per riferirsi all'insieme degli aspetti positivi, in termini di risposte comportamentali desiderate, generati dal fenomeno a livello individuale.

Se lo stress risulta un'inevitabile conseguenza del vivere, la nozione di *distress* emerge quando le richieste dell'ambiente sull'individuo eccedono la capacità di investire risorse per mantenere la condizione di omeostasi con l'ambiente circostante (come si dirà molti anni dopo). E' in questo contesto che si fa strada il concetto di *quantità ottimale di stress* (Benson & Allen, 1980) ovvero il livello massimo incrementale di stress necessario allo svolgimento di una performance ottimale da parte di un lavoratore. Una volta raggiunto tale livello le performance inevitabilmente declinano. Tale comportamento può essere rappresentato graficamente mediante una funzione gaussiana (Benson & Allen, 1980) dove l'ascissa del piano cartesiano indica il livello di attivazione (*stress*) e l'ordinata la performance in un dato compito (Fig. 2.2)



Fig. 2.2 Rappresentazione grafica livelli di attivazione in relazione alla performance

La curva è spesso disegnata ponendo l'arousal sull'asse orizzontale e la performance su quello verticale. L'idea viene presa in prestito dagli studi di inizio secolo (1908) condotti da Yerkes e Dodson (LeFevre, Matheny, & Kolt, 2003). Lo studio condotto in

laboratorio su gatti e galline, aveva l'obiettivo di esplorare le relazioni tra intensità di uno stimolo proveniente dall'ambiente (rischio di una scossa elettrica) e lo svolgimento di un compito (scegliere la scatola giusta). Nell'apparato sperimentale veniva quindi assegnato un compito di discriminazione: nel caso di risposta errata il soggetto riceveva una lieve scossa elettrica. A tre tipi di compiti con difficoltà crescente erano associate scosse crescenti in intensità. Il risultato mostrava che shock elettrici intensi controllavano efficacemente i compiti più semplici mentre per incarichi più complessi avveniva esattamente il contrario. Per sottolineare come le evidenze emerse dall'analisi del comportamento animale in un apparato sperimentale possano essere applicate agli esseri umani, Seyle (1987) ricorda che per definire se un particolare stimolo sia sorgente di *eustress* o *distress* bisogna affidarsi al modo in cui il soggetto interpreta e reagisce alle richieste dell'ambiente: in altri termini è l'individuo a determinare se il potenziale *stressor* cadrà nel dominio dello *stress* oppure del *distress*.

Una rappresentazione simile della relazione tra stress e performance (Fig. 2.3), ci proviene dagli studi che poggiano sul paradigma teorico dell'adattamento tra persona e ambiente.

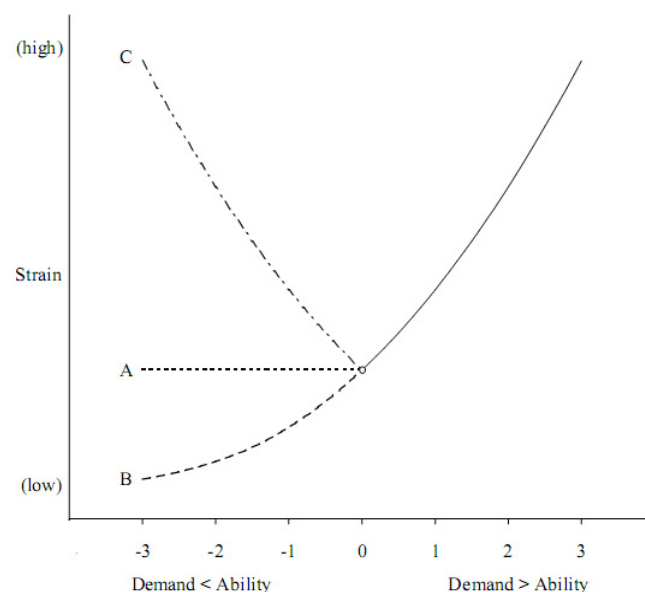


Fig. 2.3 Rappresentazione curvilinea stress e adattamento alle richieste dell'ambiente (adatt. Edwards, Caplan, & Harrison, 1998)

Nella figura vengono rappresentate tre possibili relazioni esistenti tra l'ambiente e i livelli di stress (Edwards, Caplan, & Harrison, 1998); le tre curve indicano tre ipotetici scenari che si differenziano per l'effetto che un eccesso di risorse provoca. Quando le risorse in eccesso non influiscono su altre dimensioni (curva A) lo stress dovrebbe rimanere costante portando ad una relazione lineare tra adattamento e stress. Ad esempio, cibo e acqua riducono lo stress conseguenza dell'aver fame o sete: un consumo aggiuntivo d'acqua o cibo non riduce però ulteriormente uno stress già

soddisfatto (French, 1973). Allo stesso modo un premio *una tantum*, per un impiegato avrà l'effetto di ridurre lo stress fino a quando non sarà stato completamente utilizzato, oltre quel punto gli effetti torneranno ad essere marginali (Edwards, Caplan, & Harrison, 1998). La curva B, indica che lo stress decresce come conseguenza dell'eccedenza di abilità e risorse; questo scenario si concretizza quando l'eccesso di disponibilità rispetto le richieste dell'ambiente può essere utilizzato per soddisfare altre situazioni oppure immagazzinato per l'utilizzo in un secondo momento: questi due meccanismi vengono definiti *carryover* e *conservation* (Edwards, 1996).

Infine la funzione C mostra come lo stress cresca sia quando le richieste superano le abilità sia per un eccesso di risorse disponibili. Ad esempio l'interazione con i colleghi di lavoro può soddisfare i bisogni aggregativi e di accettazione sociale, ma l'eccessiva disponibilità di interazione per il soggetto si può tradurre in una mancanza di privacy e tempo (Eidelson, 1980). In questo caso si oscilla tra un'assenza della risorsa "interazione sociale" che produce risposte di solitudine e noia mentre un eccesso della risorsa può sfociare in irritazione per la mancanza di privacy.

In conclusione, dalla letteratura sul tema possono essere tratte una serie di riflessioni utili per continuare la riflessione sullo stress e in particolare circa lo stress occupazionale in professioni di tipo educativo.

Il punto da cui si è partiti è costituito dagli studi di Selye (1936, 1946, 1955) che si soffermano inizialmente sulla *General Adaptation Syndrome*, intesa come il prodotto di diversi stimoli "nocivi" che, in risposta alle pressioni provenienti dall'ambiente esterno, portavano effetti di tipo fisiologico e ormonale. Dalla necessità di delimitare i fenomeni che originavano tale sindrome nelle persone, l'autore introduce il concetto di stress, definito come "the non-specific response of the body to any demand placed upon it." (Selye, 1987, p. 17). In questo modo però correre per prendere un autobus, essere in ansia per un colloquio di lavoro o non riuscire ad affrontare l'insieme delle mansioni lavorative per cui si viene retribuiti sono inseriti nella stessa categoria. E il voler utilizzare volutamente una categoria così ampia può anche essere un'operazione sensata. Il concetto di non-specificità della risposta da parte dei soggetti e di eccessiva generalità dello stimolo presenta però una serie di limiti metodologici, concettuali ed empirici che hanno portato allo sviluppo di paradigmi interpretativi differenti.

Agli approcci di tipo fisiologico si sono quindi successivamente affiancate prospettive volte alla comprensione e all'identificazione degli stimoli che possono essere considerati stressor. Tali studi, in realtà si sono esauriti con la produzione di elenchi e tipologie ben compilate e magari con altro valore descrittivo. Il problema in questi casi era però legato al fatto che non era possibile definire aprioristicamente un insieme chiuso, finito e completamente esaustivo delle situazioni considerate potenzialmente stressanti.

Infine, l'attenzione dei ricercatori si è completamente concentrata sulla comprensione

dei meccanismi psicologici dell'individuo e dei processi interattivi con le richieste dell'ambiente: si impongono in questo caso i modelli omeostatici (McGrath, 1970) e transazionali dello stress (Lazarus & Folkman, 1984). In questo caso l'enfasi viene posta sui meccanismi di adattamento tra persona e ambiente, sulla capacità che i soggetti hanno di far fronte alle richieste in maniera da trovare un punto di equilibrio tra risorse a disposizione e stimoli provenienti dall'ambiente. Seguendo questo paradigma, si arriva infine ad ipotizzare l'esistenza di un punto ottimale di stress che rappresenta il momento in cui si ottiene la massima prestazione. Per spiegare questo fenomeno è necessario fare riferimento a due tipi di stress differenti: l'*eustress* (che rappresenta la parte positiva del fenomeno) e il *distress* (che al contrario si configura come un esito da evitare). Infatti, se nel primo caso la reazione alle richieste ambientali permette il raggiungimento di una performance attraverso la gestione delle pressioni e la risoluzione delle situazioni, nel secondo caso la reazione di stress ostacola il compito. Tale fenomeno occorre sia in presenza di alti livelli di attivazione ma anche in presenza di bassa attivazione nei soggetti. Riassumendo è quindi possibile affermare che 1) lo stress è una risposta complessa ad uno stressor (evento) presente in un determinato contesto; 2) la quantità di stress che uno stressor causa dipende in parte dalle caratteristiche intrinseche della situazione e in parte dalle valutazioni effettuate dal soggetto in un complesso sistema dialogico 3) gli stressor producono eustress o distress in relazione alle interpretazioni individuali, stimoli simili possono provocare distress o eustress in persone diverse in situazioni simili.

2.2 Stress occupazionale nelle professioni educative

Nel 1999, uno studio condotto negli Stati Uniti dal National Institute for Occupational Safety and Health ha analizzato i risultati aggregati di molte survey nazionali sottolineando come un numero variabile tra il 26 e il 40% di tutti i lavoratori intervistati trova la propria situazione lavorativa molto stressante (Sonnertag & Frese, 2003).

Con stress occupazionale ci si riferisce all'impatto dei compiti affrontati dagli individui durante l'esercizio delle proprie mansioni, ruoli e responsabilità professionali sulla sfera del proprio benessere psico-fisico (Lazarus & Folkman, 1984)

I termini molto generali, chi è impiegato nello svolgimento di una particolare mansione gestisce due diversi ordini di tensioni (mutuato da altri ambiti, con il termine tensioni si denota il risultato dell'essere soggetti all'applicazione di qualche tipo di forza) come risultato dell'interazione con il proprio contesto: gli stressor e le risorse (Schaufeli & Bakker, 2004). Quando si parla di stressor occupazionali, ci si riferisce al grado in cui l'ambiente lavorativo fornisce stimoli la cui gestione richiede investimenti fisici, cognitivi ed emotivi. Al contrario, le risorse occupazionali sono concettualizzate come una riserva di risorse a cui l'individuo attinge per la gestione degli stressor (Hobfoll,

1989). Queste ultime mitigano gli effetti detrimenti degli stressor, contribuendo ad evitare situazioni di “esaurimento” con conseguenti ricadute di ordine psico-fisico sul benessere degli interessati. Così, ad esempio, il supporto sociale (risorsa), può ridurre gli effetti del conflitto (stressor) oppure dell’ansietà (risultato dello stress). I diversi domini lavorativi personali sono quindi costantemente interessati e influenzati dal sistema di relazioni mutuali tra stressor e risorse, il cui risultato si esprime con i livelli di stress individuali e con effetti diretti su molte altre dimensioni organizzative (come ad esempio la soddisfazione lavorativa o la percezione di autoefficacia).

A partire dalle tre prospettive teoriche descritte in precedenza, sono stati sviluppati molti modelli interpretativi in relazione al fenomeno dello stress occupazionale. Nel tentativo di sintetizzare i principali orientamenti sviluppati a partire dalle teorie diffuse nel periodo tra gli anni Sessanta e Ottanta, sulla base della rappresentatività e ricordando che dall’inizio degli anni Novanta i concetti di stress lavorativo, strategie di gestione delle pressioni e conseguenze “dominano” il tema della salute nelle organizzazioni (Macik-Frey, Campbell & Nelson, 2007) si sono isolati tre diversi approcci: le teorie sull’adattamento persona-ambiente in ambito lavorativo (Edwards, 1998), la teoria cibernetica (Cummings & Cooper, 1998) e la teoria del controllo (Fusilier, Ganster & Mayes, 1987, Spector, 1998).

Le teorie sull’adattamento tra persona e ambiente postulano che lo stress sorge come risposta ad un mancato adattamento tra persona e ambiente. Per meglio comprendere il paradigma è necessario effettuare però alcune fondamentali distinzioni. La prima è la differenziazione tra persona ed ambiente e fornisce le basi per esaminare la relazione tra questi due elementi. La seconda distingue tra rappresentazioni oggettive e soggettive delle caratteristiche personali e ambientali. Le caratteristiche oggettive della persona sono gli attributi personali effettivamente a disposizione dell’individuo, mentre la percezione soggettiva comprende l’insieme degli elementi che l’individuo si sente capace di padroneggiare (come ad esempio la gestione della classe). In modo analogo, negli ambienti lavorativi eventi fisici e sociali rappresentano le caratteristiche oggettive delle situazioni che esistono indipendentemente dalla persona, mentre le percezioni soggettive degli stessi rappresentano la personale lettura di tali situazioni.

Infine una terza distinzione differenzia tra aspetti dell’adattamento tra persona e ambiente in ambito lavorativo sottolineando come l’adattamento avvenga tra le richieste dell’ambiente e le abilità a disposizione della persona. Le richieste fanno riferimento ad esempio ai requisiti quantitativi e qualitativi necessari per svolgere le proprie mansioni, le aspettative legate al proprio ruolo e l’applicazione di norme gruppali e organizzative. Le abilità invece comprendono attitudini, esperienze, capacità, competenze e risorse che la persona può utilizzare per soddisfare le richieste dell’ambiente. Adottando questo punto di vista, il fenomeno di stress sorge quando le richieste dell’ambiente superano le risorse e le abilità a disposizione delle persone che lavorano in quel determinato

contesto. Il fenomeno stress non viene quindi concettualizzato a partire dall'individuo o dall'ambiente ma è il risultato del mancato adattamento tra i due diversi ambiti.

Grazie a questa formulazione, vengono così superate le tradizionali difficoltà legate alla determinazione di quali caratteristiche, fisiche dei contesti o personali degli occupati, generano o moderano gli effetti dello stress. Inoltre, al contrario di quanto postulato da altre definizioni di stress, la teoria dell'adattamento persone-ambiente afferma che l'eccesso di richieste di per se sia in grado di determinare l'insorgenza di reazioni di stress, sottolineando come la percezione di stress sia sempre una percezione soggettiva di un mancato adattamento tra richieste e risorse.

La principale conseguenza di tale idea è che i risultati del mancato adattamento generano due set differenti di ricadute sull'individuo. Il primo gruppo delimita le deviazioni dal normale funzionamento dei sistemi fisici, psicologici e comportamentali (Caplan & Harrison, 1993). I sintomi psicologici includono principalmente mancanza di soddisfazione, ansietà e insonnia; i sintomi fisiologici includono elevata pressione arteriosa e compromissione di alcune funzioni del sistema immunitario; infine le conseguenze comportamentali prevedono assenteismo, frequente utilizzo dei servizi sanitari locali, fame eccessiva e nei fumatori un aumento del consumo di tabacco (Edwards, 1998). L'esposizione continuata e l'accumulo eccessivo di stress conducono il lavoratore verso situazioni di malessere fisico, depressione cronica, ipertensione, e deficit al sistema coronarico.

Il secondo set di risposte descrive invece le azioni messe in opera dal soggetto, nel tentativo di riequilibrare la situazione di mancato adattamento con il proprio ambiente: il riferimento principale è in questo caso alle strategie di *coping* e alle difese.

Le strategie di *coping* si dividono tra tentativi di intervento su se stessi e il proprio mondo interno (come ad esempio una maggiore flessibilità oppure attraverso la respirazione) e interventi rivolti verso l'ambiente, nel tentativo di affrontare gli eventi da un punto di vista oggettivo. Le difese coinvolgono invece gli sforzi che il soggetto compie per incrementare il grado di adattamento e si realizzano principalmente attraverso distorsioni cognitive (proiezione, negazione, iper-razionalizzazione) rivolte verso se stessi o verso l'ambiente. In questi casi non si prevede un intervento dell'individuo verso l'azione, modificando le situazioni reali. A tal proposito Harrison (1978) sottolinea che nella categoria delle difese rientra anche la negazione dell'esperienza stessa dell'essere stressato: un vissuto che al contrario, sebbene con intensità differenti, esiste in ogni situazione lavorativa.

Il secondo punto di vista sullo stress occupazionale è offerto dalle teorie cibernetiche (Cummings & Cooper, 1998) in cui i sistemi retroazionati dell'essere umano sono utilizzati per considerare la dimensione temporale dello sviluppo, le risposte e le possibili risoluzioni allo stress occupazionale (Lefevre, Mathevy & Kolt, 2003). In questa cornice il riferimento allo stress avviene in termini di discrepanza (la cui

importanza è a carattere soggettivo) tra le percezioni e i desideri di una persona (Cummings & Cooper, 1979). Con il termine percezioni si indica una rappresentazione soggettiva e non-valutativa di determinati eventi, situazioni e condizioni, sociali e fisiche che circondano la persona durante la propria attività. Le percezioni non si limitano al presente ma sono il risultato delle percezioni passate e delle anticipazioni da parte del lavoratore su quanto accadrà in futuro. I desideri sono ciò che le persone consciamente ricercano e includono: obiettivi personali, valori ed interessi

In questo senso stress, strategie di *coping* e benessere sono i tasselli di un sistema circolare in cui le discrepanze inducono stress che danneggia l'individuo in termini di benessere e spingendolo così all'applicazione di strategie di *coping* nel tentativo di ridurre lo sbilanciamento tra percezioni e desideri. Come si può notare questa teoria riprende l'impostazione del paradigma sull'adattamento congruente tra uomo e ambiente e integra al suo interno il concetto di "feedback" che connette così le strategie di *coping* alla sorgente dello stress, moderandone gli effetti finali.

Riassumendo, la teoria cibernetica non è un adattamento di qualche altra concezione alla descrizione del comportamento umano, ma nasce direttamente per spiegare il modo in cui il comportamento umano si sostanzia negli ambienti naturali (Klein, 1989).

Il controllo "cibernetico" viene avviato da parte del soggetto con la selezione di uno standard soggettivo. Lo standard (input) viene quindi utilizzato per confrontare quanto avviene nell'ambiente e sulla base della comparazione si può creare una discrepanza (output) tra rappresentazione soggettiva e caratteristiche contestuali. Inoltre, la teoria enfatizza il ruolo di circuiti di feedback, organizzati in maniera gerarchica: sistemi retroazionati a livello più elevato forniscono gli standard per la verifica delle discrepanze ai livelli più bassi. Sintetizzando, la teoria funziona come euristica per delineare i processi dinamici che caratterizzano il modo in cui gli esseri umani valutano i propri contesti, siano stressanti oppure favorevoli al benessere, mostrando il carattere attivo degli individui nel tentativo di rendere tali situazioni meno stressanti.

Infine, la teoria del controllo (Spector, 1998) è basata sull'idea che la misura in cui un individuo si percepisce in controllo delle variabili fonti di stress è in relazione alla probabilità che si instaurino situazioni di stress occupazionale nel suo vissuto. Il controllo in ambito lavorativo, si esplicita in un range che vede ad un polo la completa autonomia sulla gestione delle mansioni e delle attività lavorative mentre al polo opposto ci sono situazioni in cui il controllo e la strutturazione dell'esperienza occupazionale è piuttosto rigida.

Più di recente, e sulla base di quanto detto finora, una conclusione di sintesi è rappresentata dal modello riportato in Figura 2.4 (LeFevre, Matheny & Kolt, 2003).

In quest'ultimo modello la teoria del controllo fornisce le basi necessarie per considerare l'individuo (e le sue percezioni) come attore principale, soprattutto in relazione al modo in cui le persone interpretano gli stressor.

In questo, gli effetti interattivi che esistono tra stimoli ambientali e caratteristiche dell'individuo svolgono un ruolo determinante. La percezione di controllo è inclusa tra le caratteristiche dell'individuo, ed è in grado di agevolare le interpretazioni favorevoli degli stimoli ambientali. Il grado di strutturazione del lavoro è invece un aspetto inserito tra gli stimoli ambientali.

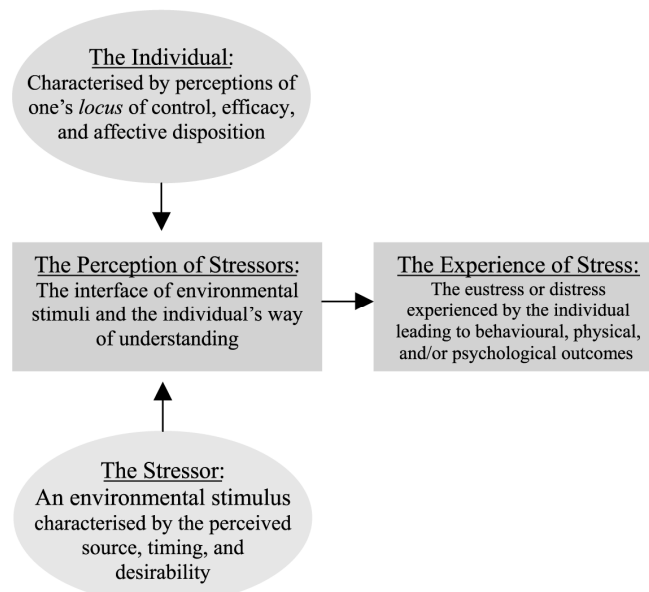


Fig. 2.4 Modello sintetico dello stress occupazionale (LeFevre, Matheny & Kolt, 2003).

L'esito del sistema di interazioni tra stressor e individuo determina la percezione di stress, che come conseguenza otterrà una risposta in termini di eustress e distress (originariamente non menzionati nella precedente teoria del controllo).

Utilizzando questo modello interpretativo, passiamo ora a descrivere quali sono gli effetti a livello personale e organizzativo dello stress occupazionale negli insegnanti.

2.3 Reazioni individuali allo stress: l'insegnante stressato.

Il lavoro dell'insegnante va necessariamente registrato tra le professioni più stressanti, (Van Horn, Schaufeli, Greenglass & Burke, 1997; Johnson et al., 2005). Diverse indagini individuano una percentuale di insegnanti stressati che varia tra il 30% (Capel, 1997) ed il 40% (Borg, 1990). Per questi motivi nel corso del tempo, lo stress occupazionale è diventato un oggetto di ricerca largamente studiato in tutto il mondo. In particolare Kyriacou (2001) afferma che esiste sempre la necessità di indagare il campo dello stress degli insegnanti, soprattutto nei casi in cui si voglia individuare la relazione tra le reazioni di stress e le richieste lavorative provenienti dai diversi contesti educativi.

Una definizione operativa di stress degli insegnanti sottolinea come il fenomeno sia "un'esperienza caratterizzata da emozioni spiacevoli come tensione, frustrazione, ansietà, rabbia e depressione come risultato di aspetti del proprio lavoro" (Kyriacou, 1987, p. 146). Da un punto di vista più ampio, lo stress nelle professioni educative si

riferisce ad una sindrome, conseguenza di risposte alle richieste del lavoro, mediata dalle valutazioni percettive di potenziale minaccia al benessere da parte degli work stressor e dalle strategie di riduzione di tali pressioni (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

L'analisi degli stressor legati alla mansione lavorativa permette di identificare due diverse categorie: *challenging stressor* e *hindrance stressor* (Cavanaugh et al. 2000). I primi rappresentano stimoli come lunghi turni di lavoro, alte responsabilità e pressioni di tipo temporale che in un qualche modo superano le possibilità di controllo e di intervento da parte del docente. La gestione ottimale e il superamento di queste “sfide” determinano lo sviluppo e la crescita professionale dell'individuo. La classe di stressor denominata hindrance, è composta da stimoli di tipo organizzativo (politiche, regolamenti, culture particolari) e personale (ambiguità di ruolo, bassa soddisfazione). Le due classi di stimoli in ambito occupazionale influenzano le performance lavorative dei docenti (secondo il modello in Fig. 2.5), con conseguenze nei livelli di efficacia dell'azione educativa ed efficienza organizzativa.

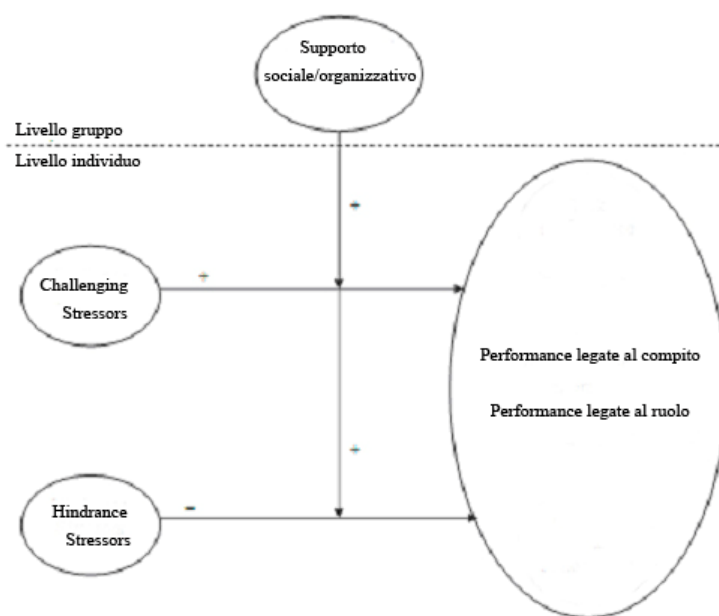


Fig. 2.5 Modello di influenza stressor sulle performance lavorative
(adatt. Wallace et al. 2009)

Nel modello si evidenzia come la relazione diretta tra gli stressor provenienti dall'ambiente e le performance lavorative dell'insegnante (sia legate al compito sia al ruolo) è moderata dagli effetti del supporto sociale e organizzativo che il docente sperimenta. La distinzione tra le due categorie di stressor non sottende però la descrizione della natura stessa che le pressioni e le richieste possono assumere nei vari contesti lavorativi. Una categorizzazione sufficientemente esplicativa prevede la ripartizione degli stressor in cognitivi, emotivi e fisici.

La prima categoria include le fonti di stress che coinvolgono primariamente i processi di gestione dell'informazione (Wallace et al., 2009). Gli stressor emotivi si riferiscono

primariamente agli sforzi che l'insegnante deve affrontare per gestire le relazioni interpersonali di tipo organizzativo e personale (Morris & Feldman, 1996). Infine, la natura fisica dello stress è associata con il sistema muscolo-scheletrico coinvolto nell'esercizio della mansione (Gevin, 2007).

In riferimento a tali categorie di stressor (che nel caso della professione svolta dai docenti saranno principalmente di ordine emotivo e cognitivo), gli insegnanti sviluppano risposte in termini di stress, che influenzano lo svolgimento della professione provocando conseguenze dirette a livello psicologico (ad esempio depressione o insoddisfazione lavorativa), a livello fisiologico (come l'aumento della pressione venosa ed arteriosa) e infine comportamentale (aumento dell'assenteismo). Un modello funzionale che organizza i vari aspetti coinvolti nella determinazione dell'esperienza di stress da parte dei docenti si può ritrovare negli albori del lavoro di Kyriacou e Sutcliffe (1978), riportato in figura 2.6.

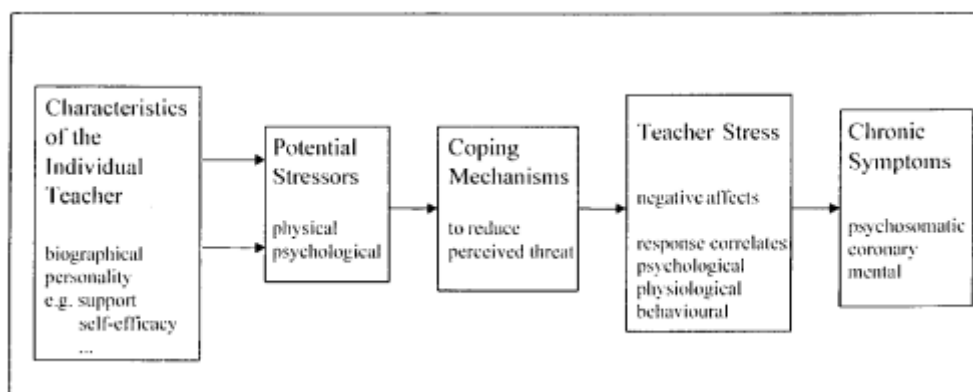


Fig. 2.6 Modello esplicativo del fenomeno di stress tra i docenti
(adatt. Kyriacou & Sutcliffe, 1978, p.3)

In linea con i paradigmi presentati in precedenza, il modello cerca di organizzare i principali fattori che intervengono (favorendo o velocizzando) le ricadute fisiche dello stress nella professione insegnata. Il punto di partenza è rappresentato dalle caratteristiche personali del docente, includendo tanto le variabili socio-demografiche dell'individuo, quanto i vissuti che nel passato hanno contribuito a formare l'insieme dinamico delle caratteristiche di personalità e che hanno un effetto sulla rappresentazione degli stressor percepiti come minaccia potenziale al proprio benessere psico-fisico.

L'esistenza di situazioni stressanti mette l'individuo nella condizione di rispondere agli stimoli ambientali attraverso l'adozione di una o più strategie di coping rivolte alla riduzione della minaccia percepita. Il risultato di questa azione di contenimento e gestione degli stimoli determina la quantità e la qualità del sentimento di stress sperimentato dal docente. Nel caso di strategie ottimali di gestione degli stimoli sarà

lecito attendersi un conseguente basso livello di sintomi fisici e psicologici, al contrario alti livelli di stress correlano a vissuti negativi che si manifestano con intensità e durata delle risposte psicologiche e fisiologiche individuali.

Alla lunga, come risultato dell'esposizione prolungata a situazioni potenzialmente stressanti e in conseguenza a risposte fisiologiche costanti, nel docente si svilupperanno reazioni croniche, esiziali per il benessere del docente, che oscillano dai sintomi psicosomatici ai disturbi coronarici, del sistema immunitario e mentali.

L'insieme di ricerche che si sono occupate dello stress negli insegnanti hanno permesso di evidenziare una vasta gamma di sintomi legati alla cronicizzazione delle situazioni di stress sperimentate durante lo svolgimento della professione. Ad esempio a livello fisiologico si riscontrano fatica cronica e riduzione della funzionalità del sistema immunitario (Kyriacou, 1987; Cole & Walker, 1989). In associazione a situazioni di stress, sono stati trovati alti livelli di cortisolo nel sangue e nella saliva (Harris, Coleshaw, Mackenzie & Whiting, 1994) così come i livelli di testosterone risultano significativamente minori (Theorell, Karasek & Eneroth, 1990). Gli stessi effetti sono stati trovati anche nel caso di adrenalina e noradrenalina (Hinton & Rotheiler, 1998).

Sempre a livello del sistema immunitario, l'essere sottoposti ad un alto numero di stressor diminuisce le difese dell'individuo (Evans, Clow & Hucklebridge, 1997). Dunham (1980) indica che anche mal di testa, cali della voce e in generale dolori muscolo-scheletrici sono frequentemente segnalati dagli insegnanti come effetti dell'affaticamento dovuto al proprio lavoro.

Gli effetti dello stress sulla vita dei docenti si manifestano anche a livello psicologico e comportamentale: sono infatti alti i tassi di assenteismo e pensionamento anticipato (Ferris, Bergin & Wayne, 2006). Punch e Tuetteman (1990) elencano reazioni di ansietà, sentimenti di inadeguatezza, panico e insorgenza di fobie tra i docenti di scuola primaria. Inoltre depressione cronica e sindrome da *burnout* sono gli esiti più probabili dello stress prolungato conseguente all'attività lavorativa dell'insegnante (Betoret, 2006, Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Infine sono state trovate alte correlazioni tra stress e soddisfazione lavorativa (Cunningham, 1983), anche se il ruolo svolto dall'ansietà come variabile moderatrice tra i due poli deve essere ulteriormente esplorato visto che i livelli d'ansia risultano influenzare i punteggi di soddisfazione lavorativa (Parmar, 2001).

Brown e Ralph (1998) tentano di sistematizzare il lungo elenco di sintomi conseguenza dello stress tra gli insegnanti. A livello di performance gli autori indicano: difficoltà di gestire bene il proprio tempo, incapacità di raggiungere le scadenze, voglia di abbandonare il lavoro, difficoltà di delega, insoddisfazione per il proprio lavoro, bassi livelli di produttività. A livello di relazioni interpersonali troviamo: aumento dell'aggressività relazionale, aumento dell'introversione, difficoltà di relazione con i colleghi, volontà di non cooperare, aumento dei conflitti irrazionali, cinismo, sentimento

di demotivazione al lavoro in gruppo. Infine a livello comportamentale si ritrova: perdita di appetito, riduzione dell'autostima, incremento nell'uso di sostanze (tabacco, alcool, tranquillanti, caffeina), insonnia, alienazione, difficoltà a rilassarsi, frequenti malattie da raffreddamento, dolori articolari non specifici, pensieri negativi persistenti e palpitazioni.

In riferimento alle misure contenute nella presente ricerca, uno studio (Punch & Tuetteman, 1990) condotto su circa cinquecento insegnanti australiani di scuola secondaria sulle condizioni che contribuiscono a generare lo stress si è visto che gli stressor risultano ampiamente correlati ($r = .15$, $p < .01$) con i punteggi di General Health Questionnaire indicando che le fonti di stress contribuiscono alle situazioni di sofferenza psicologica degli insegnanti (il significato della misura di General Health Questionnaire sarà affrontato nei capitoli successivi)

Dopo aver brevemente passato in rassegna i principali sintomi che i professionisti dell'educazione possono manifestare, come risposta alle richieste dell'ambiente lavorativo il presente capitolo sullo stress degli insegnanti si conclude con una rassegna circa le possibili fonti di stress in ambito organizzativo. A tal proposito è importante ricordare che come conseguenza dell'adozione di teorie focalizzate sulla natura dello stimolo, piuttosto che sull'interazione tra uomo e ambiente, in letteratura i tentativi di compilare elenchi esaustivi di stressor sono molti. In realtà, come detto in precedenza, l'approccio al fenomeno stress ha di recente spostato il focus attentivo sugli aspetti interazionali e percettivi tra uomo e ambiente, sottolineando come gli stimoli "oggettivamente" percepiti come minacce siano in realtà molto pochi, mentre gli insiemi di quelli percepiti "soggettivamente" siano pressoché infiniti. L'analisi degli elenchi presenti in letteratura ci permette però di visualizzare quali siano le principali aree, o ambiti personali ed organizzativi, che rappresentano, utilizzando una terminologia più recente, *challenging stressors* e *hindrance stressor*.

Volendo dividere il campo in due aree, le fonti di stress sul lavoro sono principalmente di origine fisica (caratteristiche dell'attività e degli ambienti di lavoro) o psicologica. Con quest'ultima categoria si denotano gli aspetti della mansione, del lavoro organizzativo e delle relazioni sociali che hanno la forza potenziale di mettere a rischio il benessere dell'insegnante (Cox, 1993).

Un classico esempio di stressor di origine fisica è il rumore (Walsh, 2002): alti livelli o prolungati danneggiano gli organi di senso dell'insegnante con conseguenze sulle performance lavorative. Un secondo esempio è rappresentato dall'uso della voce.

Data la natura delle mansioni richieste ai docenti, appare decisamente più lungo l'elenco degli stressor di tipo psicologico.

Iniziando dal livello di richieste provenienti dall'ambiente occupazionale, livelli troppo alti o troppo bassi di lavoro generano tensione; inoltre l'essere oggetto di ritmi troppo serrati conduce a bassa motivazione, bassa autostima, assenteismo e consumo d'alcool

(Pargoli, Eros & Quinn 1974). Il livello di controllo ed autonomia sul proprio lavoro è un moderatore dell'esperienza di stress (Walsh, 2002). Anche incertezza del ruolo, ambiguità del compito, varietà delle mansioni, ritmi di lavoro e turni così come la struttura e il clima organizzativo e le possibilità di carriera risultano tutti possibili stressors.

Ma il lavoro più completo e sistematico (Brown & Ralph, 2002) di organizzazione della grande mole di evidenze sulle possibili fonti di stress è stato svolto dall'Università di Manchester. In questo caso sono state identificate sei diverse categorie che indicano gli antecedenti più comuni dei vissuti di stress tra gli insegnanti.

Passiamo a considerare le categorie nel dettaglio:

1) *relazione insegnante/alunno*: in questa categoria rientrano la dimensione della classe e la sua eterogeneità in termini di composizione dell'audience (presenza di alunni di origine straniera, ripartizione delle abilità e delle prestazioni accademiche degli studenti). Inoltre si ritrovano carenza di disciplina, livelli di motivazione e atteggiamento generale degli alunni durante le lezioni. Infine viene segnalata l'ansietà degli insegnanti nei confronti delle fasi di rilevazione dei risultati degli alunni da parte dei diversi dipartimenti ministeriali (ovviamente nelle nazioni in cui questo è previsto);

2) *relazione con i colleghi*: questa seconda categoria è composta dalla distribuzione dei carichi di lavoro, conflitti e differenze interpersonali con i colleghi, carenza di comunicazione, difficoltà di inserimento e training degli insegnanti appena arrivati, carenza di spirito collaborativo. Infine va registrato il ruolo svolto dai momenti di socialità tra insegnante e insegnante e tra gruppi di colleghi differenti;

3) *relazione con i genitori/comunità*: i genitori contribuiscono ai sentimenti di stress da parte dei docenti anche attraverso la pressione rivolta ai risultati accademici degli alunni. Dal punto di vista della comunità (intesa in senso allargato) in cui sono inseriti, gli stressor per gli insegnanti sono ad esempio il basso salario, l'immagine mostrata dai media rispetto alla professione e l'atteggiamento generale di sfiducia nei confronti dell'istruzione pubblica.

4) *innovazione e cambiamento*: le frequenti riforme dei sistemi educativi influenzano i livelli di stress, soprattutto quando le razionali sottostanti al cambiamento non sono chiare e condivise. In questi casi, anche il sentimento di impotenza, così come la carenza di risorse a disposizione per affrontare le trasformazioni risultano difficili da gestire.

5) *gestione organizzativa dell'istituto scolastico*: il ruolo dei dirigenti scolastici appare centrale nella determinazione delle percezioni degli insegnanti. Nei casi in cui l'organizzazione generale delle attività sia scarsa,

oppure dove non vi sia supporto tecnico e amministrativo i sentimenti di stress sono più elevati. Inoltre deve essere riconosciuto anche il ruolo del grado di coinvolgimento nei processi di decision making congiuntamente alla percezione di autonomia e controllo.

6) *fattori temporali e legati alla mansione*: incrementi nel numero e nell'intensità delle mansioni, intuitivamente aumentano le risposte di stress. In realtà anche il numero e la frequenza delle riunioni, la percezione di compiutezza ed efficacia dei momenti assembleari esercitano i loro effetti.

Infine, un aumento dei turni di lavoro e lo svolgimento di compiti aggiuntivi da svolgere al di fuori del tempo lavoro, incrementano la probabilità di conflitti con i colleghi e i familiari.

I fattori inseriti nell'elenco mostrano alcune tra le principali caratteristiche ritrovabili nei diversi contesti lavorativi. Le categorie cercano di raccogliere in modo esaustivo e descrittivo quali stressor risultano associati a vissuti di stress dei docenti. In realtà le categorie non sono esclusive e inoltre la collocazione di alcuni effetti entro determinate categorie può essere opinabile. Dal nostro punto di vista, non può sfuggire il fatto che tra gli stressor siano presenti gli effetti degli studenti, dei colleghi e della comunità allargata. Poco o nulla attenzione è al contrario riservata al ruolo che i comportamenti difficili dei genitori svolgono specificatamente nel determinare lo stress dei docenti (Ullrich, Lambert, O'Donnel & McCarthy, 2008).

La ricerca sugli antecedenti dello stress rimane comunque essenziale (Kyriacou & Sutcliffe, 1979) considerando il fatto che gli stressor più significativi per l'esperienza di stress vanno comunque cercati nelle mansioni legate alla classe piuttosto che nelle variabili di tipo organizzativo (Milstein & Golaszewski, 1985).

Sulla base di quanto riportato nel capitolo precedente, oggi il coinvolgimento informato e consapevole dei genitori nella quotidianità scolastica deve essere potenziato, soprattutto considerando gli effetti benefici di tali pratiche sui risultati accademici degli alunni.

Appare quindi essenziale colmare il gap che esiste nella ricerca sullo stress degli insegnanti, cercando di studiare le dinamiche, gli effetti e l'occorrenza dei comportamenti difficili dei genitori sulle percezioni di stress, di soddisfazione lavorativa e di stato generale di sofferenza psicologica degli insegnanti italiani.

CAPITOLO 3:

Ricerca survey comparativa: la prospettiva cross-nazionale

*“Se non si confrontassero i diversi oggetti della realtà, non
esisterebbero né pensiero scientifico né ricerca”
(Ragin, 1987).*

Il confronto tra gruppi, culture o nazioni è una strategia fondamentale in uso nelle scienze sociali, finalizzata al riconoscimento di eventuali regolarità universali e alla distinzione di specificità locali sulla base dei dati raccolti. Non sorprende quindi che una lunga tradizione di studi internazionali e cross-culturali sia basata su approcci di tipo survey (Harkness, Van der Vijver & Mihler, 2003). Gli studi “comparativi” utilizzano ampiamente procedure survey, anche se l'adozione di prospettive *variable-oriented* è in realtà molto più recente (Von Eye, Bogat, & Rhodes, 2006). Fino alla fine degli anni Settanta la maggior parte degli studi comparativi era rappresentata da indagini demografiche e comportamentali (Gauthier, 2002). L'autrice sottolinea come durante questo periodo, sebbene gli studi esplicitassero la propria natura comparativa, implicitamente non si realizzavano indagini basate su disegni e soluzioni pienamente collocabili in tale prospettiva. Piuttosto che essere *variable-oriented*, potevano essere invece definiti *ex-post harmonized survey agglomerates*. Ovvero, i risultati di diverse survey condotte a livello nazionale venivano ricodificati secondo uno schema comparativo finalizzato al confronto tra diverse realtà sovra-nazionali.

Solo con i primi anni Ottanta iniziano ad essere varati nuovi progetti di ricerca a carattere multinazionale, specificatamente basati su disegni *variable-oriented*. Un esempio classico è rappresentato dalla World Values Survey (www.worldvaluessurvey.org), uno sforzo di ricerca multilaterale internazionale e longitudinale dedicato all'investigazione dei cambiamenti socio-culturali e politici del mondo, iniziato nel 1981. Un altro caso è rappresentato dall'International Social Survey Programme (ISSP) che dal 1985 presenta annualmente i dati circa diversi ambiti del panorama sociale raccolti attraverso collaborazioni sovranazionali.

Anche Eurobarometro (vasto programma di raccolta e analisi dati condotto dalla Commissione Europea) in Europa, Latinobarometro in America Latina e il più recente Asiabarometro (che vede anche il coinvolgimento della Repubblica Popolare Cinese) testimoniano la crescente consapevolezza circa la rilevanza dei risultati ottenuti attraverso ricerche cross-culturali.

Sono quindi gli obiettivi espliciti e la natura delle domande alle quali il ricercatore cerca risposte, oltre che l'ambito geografico e demografico in cui l'indagine è condotta, che definiscono il carattere cross-nazionale di una ricerca.

Ad esempio, sono domande plausibili: esiste equivalenza tra le misure di soddisfazione lavorativa in impiegati di culture differenti? Il cambiamento organizzativo presenta un modello stabile di diffusione in nazioni differenti? Il concetto di leadership si può spiegare da una prospettiva unidimensionale o multifattoriale in rapporto alle diverse culture? Le manifestazioni fenomenologiche del bullismo scolastico sono stabili in culture differenti?

Le caratteristiche intrinseche della ricerca comparativa internazionale pongono all'attenzione dei ricercatori molteplici questioni circa l'organizzazione e la conduzione metodologica delle proprie indagini.

Accanto alle questioni puramente epistemologiche emergono interrogativi legati alle metodologie da adottare per rispondere a queste domande.

Al pari di altre strategie di indagine, anche la ricerca di tipo cross-culturale ha il suo prezzo: costa tempo e denaro, è difficile da portare a termine e troppo spesso genera più problemi interpretativi di quanti possa risolverne (Kohn, 1989).

Il continuum qualitativo-quantitativo su cui spesso vengono categorizzate e dicotomizzate le metodologie di ricerca nelle scienze sociali, offre una vasta alternativa di strumenti da utilizzare per raccogliere ed analizzare i dati. Dagli studi di caso qualitativi, agli approcci ermeneutici, passando per l'analisi testuale dei documenti, fino ad arrivare agli studi correlazionali o di elaborazione di modelli causali, la scelta delle metodologie da utilizzare si deve dimostrare coerente con le domande e la natura dei dati da raccogliere.

In questo caso la domanda espressa da un pioniere della ricerca in campo sociale della rilevanza di John Dewey, *What things are good for?* (Camic, Rodhes & Yardley, 2003) è ancora attuale. Il principio sottolinea come l'accuratezza dell'indagine e la valutazione scientifica dei risultati siano processi intimamente connessi alle operazioni di scelta delle metodologie da utilizzare. Considerando le finalità del presente lavoro, non è nei nostri scopi effettuare una panoramica circa il grado di adattamento dei diversi paradigmi al campo della ricerca survey cross-nazionale. E' più interessante focalizzarsi sugli aspetti che differenziano la ricerca nazionale dalla cross-nazionale e sulle scelte metodologiche effettuate nella presente indagine sui comportamenti difficili dei genitori.

Il punto di partenza per la maggior parte dei dibattiti circa i metodi di indagine nella ricerca empirica è che senza comparazione il pensiero umano non potrebbe svilupparsi. Se non si confrontassero i diversi oggetti della realtà, non esisterebbero né pensiero scientifico né ricerca sul campo (Ragin, 1987).

La comparazione fornisce infatti le basi per formulare principi generali circa le regolarità che emergono dall'indagine empirica. Parlare di comparazione non sempre significa però riferirsi al *metodo comparativo*. Nelle scienze sociali, il riferimento ai metodi comparativi è più ristretto e va localizzato in un insieme delimitato di confronti

dedicati allo studio di differenze e somiglianze tra società differenti nel campo delle scienze sociali (Ragin, 1987).

La consapevolezza circa la natura principalmente comparativa delle scienze sociali, contribuisce solo in parte a delineare la questione legata alla scelta delle metodologie. E' sicuramente un punto da cui iniziare a delimitare il campo, ma non offre informazioni sufficienti.

Ad esempio, tornando per alcuni istanti alla nota dicotomia qualitativo-quantitativo, il riferirsi ad una tradizione di ricerca e non ad una *disciplina specifica* (oppure ad un singolo *campo di applicazione*) permette di anticipare il fatto che all'interno dei *metodi comparativi*, tecniche numeriche e approcci più ermeneutici, possono convivere all'interno dello stesso piano di ricerca. In certi ambiti, le due prospettive possono essere adeguatamente utilizzate per garantire l'equivalenza delle misure nelle prospettive cross-culturali (Castelli, Pepe & Addimando, 2008).

Le differenze tra survey monoculturali ed cross-culturali non sono però da ricercare esclusivamente nelle scelte metodologiche adottate oppure nella definizione del progetto sul campo. L'aspetto principale che coinvolge i due diversi approcci è la discussione circa l'assunzione di equivalenza tra gli stimoli offerti ai rispondenti.

Ovvero: uno stesso stimolo (ad esempio domande aperte, item a risposta chiusa, interpretazione di vignette, utilizzo di aggettivi qualificativi o la scelta dei quantificatori, ecc...) somministrato ad un gruppo di rispondenti, può essere considerato equivalente e stabile all'interno di contesti culturali, sociali e linguistici differenti?

Con *equivalenza culturale della misura*, ci si riferisce alla possibilità che misurazioni, rilevazioni ed osservazioni empiriche siano simili (se non uguali) all'interno di popolazioni etno-culturalmente differenti (Trimble, 2007). L'equivalenza dello stimolo può essere accettata nei casi in cui costrutti, concetti e significati si siano dimostrati simili (o identici) tra rispondenti culturalmente differenti.

Un interessante esempio di quanto le differenze (in questo caso linguistiche e culturali in associazione) modificano il significato di uno stimolo è rappresentato dal costrutto inglese di "mental health" (Harkness et al. 2003). Tale costrutto nella lingua cinese può essere tradotto sia come "jingshen jiankang" (salute spirituale) sia come "xinli jiankang" (salute psicologica). In questo caso l'equivalenza deve essere garantita attraverso la scelta della traduzione che più rispecchia il significato originale. Fare riferimento ad una traduzione piuttosto che all'altra modifica profondamente il significato del dato raccolto.

Agire in un contesto di ricerca non cross-culturale, permette di garantire l'assunto di equivalenza all'interno di un determinato gruppo etnico e al contempo delimita una sorta di "zona di garanzia" entro la quale l'equivalenza dello stimolo è assunta per definizione. In questo modo, i confronti programmati tra diversi sotto-gruppi (ad esempio genere, età, status socio-economico, ecc...) diventano operazione meno

delicata.

Al contrario la qualità di una ricerca comparativa cross-nazionale viene definita dalla presenza di strategie esplicitamente sviluppate per affrontare il problema della “non confrontabilità”; tutto ciò a garanzia dell'affidabilità e la validità delle misure raccolte e delle conseguenti conclusioni tratte.

A questo proposito, Harkness e colleghi (2003) propongono un modello di riflessione circa la qualità nella ricerca comparativa internazionale che merita attenzione:

A) la qualità nelle ricerche cross-culturali dipende da fattori molto diversi tra loro legati alle scelte metodologiche. Scelta del paradigma teorico, sviluppo degli strumenti di ricerca, metodi di campionamento, raccolta e analisi dei dati sono tutti fattori che contribuiscono a delineare la qualità complessiva. La qualità totale è ottenuta combinando la precisione delle diverse fasi di ricerca. Non basta né l'accuratezza delle analisi statistiche né l'affidabilità degli strumenti utilizzati a garantire da sola la qualità del piano. Al contrario, questa caratteristica emerge come risultato dell'interazione e della coerenza tra le diverse fasi del percorso di ricerca;

B) la qualità non è una proprietà intrinseca degli elementi che costituiscono il piano di ricerca, piuttosto è da ricercare nell'applicazione pratica delle diverse fasi. Anche l'applicazione di uno strumento di misurazione che in precedenza ha dato alti risultati in termini di affidabilità richiede comunque attenzione e cura.

C) Il ricercatore deve dimostrare la qualità della propria ricerca comparativa. Esiste la necessità di documentare come lo strumento è stato disegnato o selezionato, descrivere quale campione è stato scelto e narrare le procedure di rilevazione sul campo. E' controproducente pensare che tecniche di rilevazione consolidate all'interno di un certo gruppo possano essere applicate a culture differenti.

Nel tentativo di esplicitare questi aspetti le parti successive del presente capitolo saranno dedicate alle modalità di traduzione e adattamento culturale del questionario, alle motivazioni sottostanti l'adozione del paradigma ASQ (Ask-the-Same-Question) e alla descrizione delle diverse misure contenute nello strumento di rilevazione.

3.1 Questioni metodologiche nella survey cross-nazionale

Rilevare informazioni in un contesto sociale attraverso l'uso di questionari non sempre è un'operazione immediata.

La semplice domanda "Indica la tua età" pone già diverse questioni che devono essere affrontate in fase di progettazione dello strumento come ad esempio la decisione circa quale livello di misurazione rilevare l'informazione. La risposta ai temi metodologici dipende ovviamente dalla natura e dagli obiettivi stessi della ricerca nonché dalle caratteristiche del campione coinvolto.

Mentre chiedere l'età di una persona pone delle questioni circa la natura del dato da raccogliere, la situazione si complica ulteriormente nel caso in cui si chiedano domande come "quanto sei felice?" o "quanto ti irritano le seguenti situazioni?". Se gli obiettivi della ricerca prevedono la raccolta di queste informazioni, si incorre nel problema interpretativo di non aver accesso diretto al significato attribuito dagli intervistati alle parole "felicità" o "irritazione".

La soluzione in questi casi è chiedere informazioni che siano in qualche modo associate alla parola "felicità", scegliendo un set di indicatori multipli che permetta una rilevazione indiretta della posizione del rispondente circa il costrutto oggetto di interesse.

A tale proposito lo schema di Tabachnick & Fidell (2000) è esplicativo:

Indicatori (manifesto) → Costrutti (latente) → Concetti (teorici)

Secondo questa terminologia, nelle scienze sociali gli *indicatori* (che possono essere misurati) forniscono accesso ai *costrutti* latenti (che non possono essere misurati) che a loro volta rappresentano *concetti* teorici sottostanti.

Mentre gli indicatori sono direttamente collegati alle domande del questionario, i costrutti si riferiscono al dominio mappato grazie agli indicatori scelti. Infine i concetti afferiscono alla definizione teorica del costrutto e non hanno una prospettiva di misurazione diretta.

Dando come assunto il fatto che il confronto tra costrutti è una caratteristica centrale nelle survey di tipo comparativo, appare evidente che l'equivalenza degli indicatori sia condizione necessaria per affermare la stabilità dei costrutti rilevati nei diversi contesti culturali.

Nella ricerca cross-nazionale grande attenzione deve essere quindi dedicata alle fasi di traduzione linguistica ed adattamento culturale del questionario perché gli errori effettuati in queste fasi iniziali di sviluppo degli strumenti hanno un peso superiore rispetto ad altre fasi (campionamento, analisi dati e tassi di non-risposte) (Harkness et

al.,2003).

Prima di procedere è necessario specificare la distinzione terminologica tra processo di *adattamento* e *traduzione* dello strumento di rilevazione. L'utilizzo del termine *adattamento* dovrebbe essere preferito a *traduzione* in quanto il primo si riferisce ad un processo più ampio che comprende la riflessione circa la comprensione degli aspetti culturali conseguenti all'interazione tra strumento e soggetti rispondenti (Hambleton, 2005). Infatti il processo di *adattamento* include tutte le attività antecedenti alla presa di decisione circa l'equivalenza della misura in culture differenti. In questo senso, la *traduzione* è soltanto uno dei passi del processo di adattamento del questionario.

Il dover differenziare tra i due termini non è una questione “virtuale” di poco conto, che si esaurisce con una semplice distinzione terminologica. Al contrario, l'importanza è da ricercare nella consapevolezza che ogni tentativo di evitare bias che impattino direttamente sulla comparabilità delle misure e dei conseguenti indici derivati è fondamentale nelle ricerche survey comparative. Infatti, mentre da un lato la *traduzione* linguistica di un questionario si focalizza sugli aspetti testuali degli stimoli/item, nel processo di *adattamento* l'attenzione è posta su considerazioni psicologiche inserite in una matrice culturale specifica. Così facendo, l'equiparabilità delle misure in gruppi culturalmente differenti può essere maggiormente garantita.

A questo proposito, l'introduzione di una tassonomia che organizza per rilevanza gerarchica i diversi tipi di equivalenza delle misure negli strumenti di rilevazione è utile. Infatti, se si vuole legittimare il confronto tra misure al di fuori di confini culturali, è prima necessario stabilire le basi solide sulle quali tale confronto viene reso possibile (Lonner, 1979). Tra le diverse disponibili in letteratura, la tipologia qui adottata è la seguente (Van de Vijver & Leung, 1996):

- 1) *Equivalenza funzionale*: coinvolge la relazione tra rilevazione e dato empirico, e si riferisce al tipo di inferenze che possono essere fatte sulla base dei dati raccolti. Garantire la comparabilità delle misurazioni, significa affermare che la relazione tra rilevazione e dato empirico sia stabile nelle diverse culture.
- 2) *Equivalenza della misurazione*: si riferisce alla necessità che gli indicatori siano misurati attraverso scale di risposta sovrapponibili anche se presentano punti di origine differenti. In sintesi si riferisce all'opportunità che le rilevazioni presentino la stessa metrica;
- 3) *Equivalenza scalare dei punteggi*: si riferisce all'omogeneità del punto di origine (*well-defined zero point*), se l'equivalenza scalare è presente, può essere effettuata una comparazione diretta utilizzando le tradizionali analisi della varianza.

A partire da queste tre categorie, la tassonomia viene ampliata grazie all'aggiunta un quarto tipo di equivalenza, collocata a monte dell'equivalenza concettuale e considerata un prerequisito essenziale per tutta la ricerca comparativa cross-culturale: l'*equivalenza dei costrutti* (Harkness et al. ,2003). Con questa espressione si fa riferimento al requisito che i diversi gruppi culturali intervistati assegnino lo stesso significato al costrutto in esame. Agire all'interno dell'equivalenza tra costrutti significa poter agire all'interno di una prospettiva comparativa, avvalendosi della sicurezza di non effettuare il *noto* confronto tra “un cesto di mele” e “una torta di pere”.

L'equivalenza tra costrutti non è un prodotto fortuito delle circostanze, ma un obiettivo che deve essere perseguito lungo tutto il processo della ricerca. Un esempio è rappresentato dal costrutto “qualità di vita” presente in molte survey comparative. E' possibile supporre che, in alcuni Paesi, i rispondenti considerino la qualità della propria vita in relazione ad aspetti di tipo materiale (case, auto, tecnologia di consumo) mentre altri gruppi potrebbero “misurare” la propria qualità di vita in relazione all'accesso a sorgenti di acqua potabile e cure mediche.

I quattro tipo di equivalenze sono sintetizzati in Tab. 3.1

<i>Equivalenza</i>	<i>Descrizione</i>
Equivalenza scalare dei punteggi	Le misurazioni del questionario presentano metriche e punti di origine uguali.
Equivalenza della misurazione	Le misurazioni del questionario presentano la stessa metrica ma il punto di origine è differente.
Equivalenza funzionale	Le misurazioni del questionario misurano lo stesso costrutto in culture differenti
Equivalenza dei costrutti	I costrutti sono presenti nei diversi gruppi culturali e sono stabili.

Tab. 3.1 Riassunto dei principali tipi di equivalenza (Harkness et al. ,2003)

Con il fine di agevolare ricercatori e gruppi di ricerca nelle operazioni di traduzione linguistica ed adattamento culturale degli strumenti di rilevazione e in risposta alla necessità emergente di fornire basi maggiormente solide alle evidenze nel 1985 un panel di esperti formato da membri dell'American Educational Research Association (AERA), dell'American Psychological Association (APA), e del National Council on Measurement in Education (NCME) ha approvato il documento *Standards for Educational and Psychological Testing* . Nel documento sono sintetizzati i principali standard e le procedure metodologiche da adottare nelle operazioni di traduzione ed

adattamento di strumenti di misurazione nelle scienze sociali.

A partire dagli standard identificati nel 1985, nel 2001 viene costituita l'International Test Commission (ITC), composta dalle organizzazioni originarie e da altre importanti associazioni di ricerca (come ad esempio l' European Association of Psychological Assessment e l'International Association of Applied Psychology) con lo scopo di stilare un elenco esaustivo di linee guida per l'adattamento degli strumenti di ricerca ai diversi contesti culturali.

Le linee guida rappresentano un insieme di pratiche considerate importanti per la conduzione e la valutazione di ricerche in ambito educativo e psicologico finalizzate al confronto dei punteggi ottenuti in popolazioni con origini culturali ed etniche differenti (International Test Commission, 2001). Le ventidue linee guida sono organizzate per aree tematiche (contesto, sviluppo del questionario, somministrazione dello strumento e interpretazione dei risultati), forniscono le ragioni del problema metodologico oggetto di interesse e i passi necessari per evitare di inserire, all'interno del proprio piano di ricerca, bias sistematici che pregiudicano la confrontabilità delle misurazioni.

In linea con quanto detto finora, vale la pena riportare, a titolo esemplificativo, uno tra gli standard specificatamente rilevanti nella fase di adattamento, insieme ad una riflessione circa un "pericolo" insito nella natura stessa delle evidenze delle ricerche cross-culturali.

La considerazione generale riguarda il processo di interpretazione dei risultati negli studi internazionali comparativi. E' infatti necessario sottolineare che gli studi cross-culturali non devono essere utilizzati per supportare argomenti circa la superiorità o l'inferiorità di una nazione rispetto alle altre, come se si trattasse di una corsa di cavalli con vincenti, perdenti o semplici piazzati (Westbury, 1992). Le evidenze che emergono da questi studi forniscono invece una fotografia istantanea delle differenze e delle somiglianze identificate in quel dato momento, offrendo da questo punto di vista una base empirica funzionale ad una comprensione più approfondita dei risultati ottenuti.

Passando alla descrizione degli standard specifici e pertinenti ai temi trattati in questo capitolo, la nostra attenzione viene concentrata sullo standard 6.2, che secondo la formulazione originaria afferma (AERA, APA & NCME, 1985):

"when a test user makes substantial change in test format, mode of administration, instructions, language or content, the user should revalidate the use of the test for the changed conditions or have a rational supporting the claim that additional validation is not necessary or possible" (p.41)

Nel caso della presente ricerca appare quindi evidente che debbano essere condotte le operazioni statistiche necessarie alla verifica dell'equivalenza funzionale dello strumento e della stabilità della struttura fattoriale nei diversi contesti nazionali. Gli standard forniscono una cornice teorica e pratica entro la quale inserire le principali fonti di minaccia alla validità che emergono nel processo di traduzione di un questionario da una lingua all'altra. Inoltre, l'adozione degli standard agevola il ricercatore e lo stesso gruppo di ricerca nel processo di realizzazione del questionario facilitando così gli attori nel percorso di presa di decisione che permette di passare dall'idea iniziale allo strumento di rilevazione definitivo.

Tradizionalmente buona parte della ricerca cross-nazionale è basata sulla somministrazione di strumenti (o sezioni degli stessi) utilizzati in precedenti studi e ben documentati in letteratura (Harkness et al, 2003). Una delle prime decisioni da affrontare riguarda quindi la scelta tra sviluppare nuove batterie di domande e stimoli sviluppati ad hoc, coerenti con gli obiettivi di ricerca oppure replicare su campioni differenti le misurazioni basate su strumenti ben collaudati. Nel caso in cui si opti per la seconda ipotesi, il ricercatore è chiamato a decidere tra adottare lo strumento nel suo complesso oppure adattare per le proprie finalità qualcosa di già esistente.

Adottare un questionario significa essenzialmente tradurre gli item di risposta dalla lingua sorgente ad una o più lingue bersaglio. In questo caso lo strumento di rilevazione, originariamente sviluppato in una prospettiva mono-culturale, viene esportato e tradotto fedelmente per essere applicato ad un contesto diverso.

Il termine adattare si riferisce invece al processo di traduzione degli item, in un modo da rendere le domande maggiormente adatte al contesto della nuova somministrazione. Da un punto di vista terminologico l'adattamento delle misure coinvolge la traduzione letterale degli stimoli e i cambiamenti necessari per massimizzare il grado in cui il questionario può essere appropriatamente somministrato nella cultura bersaglio.

Ad esempio, item che descrivono comportamenti usuali nei paesi occidentali possono avere poco senso in altre culture. La domanda "Mi piace parlare con tutti ad una festa tra colleghi", diventa irrilevante, se viene chiesta in contesti culturali in cui le feste non sono usuali oppure dove la popolazione femminile non ha accesso a questo tipo di raduni oppure dove iniziare una conversazione con estranei è un comportamento poco appropriato. Nella sua banalità, l'esempio pone però l'attenzione sul fatto che anche nel caso in cui si scelga di adottare uno strumento ed affidare la traduzione lessicale a traduttori bi-lingue di professione, esiste sempre il rischio che il significato originario di un item venga "lost in translation".

3.2 La traduzione nelle ricerche cross-nazionali: il caso dello Standard Questionnaire Parent Version

Tornando alla questione circa la scelta tra lo sviluppo di nuove misure oppure l'adozione di qualcosa di precedentemente sviluppato da altri autori, se i ricercatori scelgono di avvalersi della prima ipotesi hanno a disposizione tre differenti strategie finalizzate allo sviluppo delle domande: *sequenziale*, *parallela* e *simultanea* (Hambleton, 2007)

L'approccio più utilizzato è definito *sequenziale* e prevede che il questionario sia originariamente sviluppato da un unico gruppo di lavoro. Nella compilazione dello strumento i ricercatori deliberatamente non includono la prospettiva multi-culturale. Una volta terminate la fase iniziale, il questionario viene testato su un campione (piccolo in fase di pre-test, più ampio nella ricerca vera e propria) di rispondenti e solo successivamente si passa alle fasi di traduzione ed adattamento culturale. Una seconda prospettiva, detta *parallela*, prevede che gli stimoli da somministrare siano sviluppati parallelamente grazie agli input provenienti dai diversi gruppi nazionali nelle fasi iniziali di sviluppo dello strumento. Questa metodologia è però piuttosto dispendiosa da un punto di vista di tempo e risorse a causa degli sforzi necessari per coordinare e gestire il flusso parallelo di input che provengono dai diversi gruppi di lavoro. Il vantaggio è rappresentato da uno strumento particolarmente efficace all'interno dei diversi contesti di somministrazione.

Infine, l'approccio *simultaneo* ha come obiettivo la produzione di versioni linguisticamente e culturalmente differenti ma equivalenti da un punto di vista funzionale lavorando contemporaneamente sulle diverse versioni.

Come vedremo, nel caso dello Standard Questionnaire Parent Version è stata scelta una strategia di adozione sviluppo dello strumento a partire da fasi sequenziali dedicate alla traduzione degli item e all'adattamento degli stimoli alle diverse lingue bersaglio. I lavori si sono svolti essenzialmente nel mese di Novembre 2007, quando, presso l'Hogeschool di Utrecht, si è tenuto il secondo incontro di lavoro del gruppo internazionale di ricerca. La necessità di svolgere incontri di questo tipo, sebbene sia dispendioso da un punto di vista di investimenti di risorse, è legata alla necessità di utilizzare una metodologia di traduzione basata sul *decentramento* (decentering), uno dei principali metodi per evitare bias nella realizzazione degli indicatori per la misurazione dei costrutti. (Werner & Campbell, 1970). La prospettiva, originariamente utilizzata nell'ambito dell'antropologia culturale, è oggi utilizzata anche in riferimento allo sviluppo simultaneo di un questionario in varie lingue. In questo contesto, il concetto di decentramento si riferisce al tentativo di rimuovere dalla formulazione degli item riferimenti che assumono contorni specifici nelle diverse culture e alla sostituzione

con materiale culturalmente neutro. Da questo punto di vista il decentramento diventa una delle opzioni possibili nei processi di adattamento degli item. Il decentramento coinvolge soprattutto la revisione di tutto il materiale stimolo a disposizione e la verifica che tale materiale sia adeguatamente (e in modo omogeneo) interpretato dai rispondenti afferenti ai diversi gruppi nazionali coinvolti nel progetto. Va sottolineato inoltre che il decentramento è un insieme di procedure che può essere applicato soltanto nei casi in cui sia il questionario originale sia le diverse versioni nelle lingue-bersaglio sono ancora in fase di sviluppo.

Se il decentramento appare una prospettiva inserita nella cornice più generale della ricerca dell'equivalenza delle misure, la traduzione degli item segue due traiettorie, definite in letteratura come *forward translation* e *backward translation* (Hasan & Abdullah, 2009).

La prima strategia prevede un disegno in cui un singolo traduttore (oppure un gruppo) traduce il test dalla lingua originaria alla lingua bersaglio. Nel secondo metodo, uno o più traduttori preparano la versione tradotta del test, ma il processo non termina con questa fase. Infatti, un secondo gruppo di traduttori, cerca di riportare il questionario tradotto nella lingua bersaglio nella versione originale del questionario al fine di effettuare confronti tra le diverse versioni. La *backward translation* diventa quindi un percorso circolare finalizzato alla riduzione del numero maggiore di bias culturali che possono influenzare la qualità dei dati raccolti. Lo Standard Questionnaire Parent Version è stato sottoposto a questo tipo di procedura di *backward translation*.

Riassumendo, la procedura dello Standard Questionnaire Parent Version ha previsto l'adozione comune dello strumento di nuova formulazione originariamente realizzato in lingua inglese. Successivamente si è passati alla fase di adattamento multi-culturale, coerentemente con quanto descritto dall'*approccio sequenziale*.

Le discussioni al tavolo di lavoro internazionale hanno riguardato tre aspetti metodologici principali: le procedure di somministrazione del questionario, inserimento/eliminazione di indicatori e variabili coerentemente con le proprie realtà nazionali e traduzione degli item/inserimento nuove scale. Un esempio paradigmatico di come le differenze nazionali influenzano le domande del questionario è rappresentato dalla presenza o meno di scuole dedicate all'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali. Tutte le variabili devono essere quindi accuratamente verificate ed adattate al proprio contesto. Nelle ricerche cross-culturali questi aspetti sono particolarmente degni di considerazione. La fase di lavoro che però richiede maggiore attenzione in queste situazioni è probabilmente il tentativo di ottenere versioni omogenee degli item in cinque lingue differenti: inglese, olandese, italiano, cinese e russo. Va ricordato infatti che il principio basilare per effettuare comparazioni internazionali sensate è muoversi all'interno dell'ambito dell'equivalenza funzionale. Gli item rappresentano gli indicatori e variazioni nella formulazione portano a sostanziali modifiche nella struttura fattoriale

delle misure. Ogni item del questionario è stato quindi discusso da un punto di vista di formulazione, di analisi dei quantificatori, di adattamento di parole culturalmente “ruvide” o “vuote”. Infine ogni gruppo di ricerca ha verificato l’opportunità di inserire nuove misurazioni in linea con i propri interessi di ricerca. Il dataset italiano ad esempio, prevede una scala di rilevazione della percezione di autonomia lavorativa; mentre nel dataset statunitense sono state inserite delle misurazioni riferite all’operato della dirigenza in termini di leadership.

Nelle settimane successive, i questionari dei rispettivi paesi sono stati nuovamente verificati dal gruppo di ricerca centrale e sottoposti al processo di *backward traslation*.

La descrizione delle razionali sottostanti alla realizzazione della ricerca e delle principali misurazioni del questionario è argomento che verrà trattato nel capitolo successivo.

CAPITOLO 4: Il programma di ricerca

“Research: the systematic investigation into and study of materials and sources in order to establish facts and reach new conclusions; from Old French (late 16th century), re (expressing intensive force) + cerchier, “to search” (The New Oxford American Dictionary, 2001, p. 1448)

Il presente capitolo è dedicato alla formulazione delle principali ipotesi e domande della presente ricerca, coerentemente con l’approccio teorico adottato e con il paradigma di indagine previsto dal piano del progetto. La prima parte è dedicata alla definizione dei principali fondamenti paradigmatici che caratterizzano la ricerca survey nelle scienze sociali e si conclude riprendendo il concetto di qualità in questo tipo di indagini. La seconda parte del capitolo raccoglie invece le principali razionali sottostanti alla formulazione delle ipotesi di ricerca.

Per questo motivo, le domande a cui si vuole rispondere attraverso le diverse metodologie di analisi verranno riassunte e presentate secondo una struttura organizzata che prenderà il via con la sezione cross-nazionale e si concluderà spostando il focus sui dati raccolti in Italia.

4.1 Fondamenti paradigmatici del programma di ricerca

Il dipartimento dedicato alla metodologia di ricerca survey dell’American Statistical Association, ha prodotto una serie di pubblicazioni specificatamente dedicata a questo particolare tipo di indagine applicata al campo delle scienze sociali (Scheuren, 1999). Ciò che caratterizza la serie di pubblicazioni è l’attenzione dedicata ai prerequisiti metodologici utili alla progettazione, e alla conduzione di tali progetti. Considerando la lunga serie di elementi strutturali che differenziano questo tipo di ricerche da altri tipi di indagine tali indicazioni assumono un carattere centrale.

Biemer e Lyberg (2003) identificano i diversi attributi che definiscono il campo della survey:

- 1) la survey si propone di studiare uno o più fenomeni all’interno di una data popolazione. Le popolazioni di interesse possono essere di vario tipo (ad esempio, individui, organizzazioni, imprese) ma le caratteristiche di inclusioni devono sempre essere comunque specifiche e definite.
- 2) la popolazione oggetto di studio deve prevedere un insieme noto composto da una o più caratteristiche misurabili.

- 3) L'obiettivo esplicito del progetto include la descrizione di una popolazione di interesse attraverso la scelta di parametri definiti in precedenza sulla base di proprietà misurabili (ad esempio, il numero di anni di lavoro).
- 4) Per poter definire l'accesso ad una determinata popolazione, è necessario delimitare i *confini* all'interno dei quali selezionare i partecipanti. Con *confine* si intende lo "spazio", definito dall'insieme delle caratteristiche sulla base delle quali i partecipanti alla ricerca costituiscono la popolazione di riferimento.
- 5) Coerentemente con il *confine* scelto, diventa quindi necessario scegliere all'interno della popolazione un determinato campione di riferimento che sarà oggetto di rilevazione. In questo caso è consigliato l'utilizzo di metodologie di campionamento e di valutazione delle dimensioni della ricerca. La realizzazione di un piano di campionamento incrementa l'affidabilità statistica dei risultati e la generalizzabilità delle conclusioni sulla popolazione da cui è stato estratto il campione.
- 6) Osservazione e misurazione all'interno del campione avvengono attraverso l'utilizzo di metodi sistematici e processi di misurazione. Il processo di data collection può avvenire attraverso l'utilizzo di molteplici strategie che devono essere applicate all'unità di osservazione. Tra i metodi più frequenti ritroviamo la somministrazione di questionari, che permettono di rilevare le misurazioni relative alle diverse concettualizzazioni presenti negli obiettivi di ricerca.
- 7) Utilizzando le misure raccolte, la fase finale è costituita da un processo di stima di parametri ed indicatori, che utilizzando analisi statistiche, permetta di effettuare delle inferenze sulla popolazione di riferimento. Le osservazioni producono dati. Le analisi di questi dati danno origine ad una serie di indicatori che possono essere utilizzati per riassumere le caratteristiche e il comportamento in una data popolazione. L'oggetto principale delle elaborazioni in questo caso è l'analisi della varianza, sia essa considerata uni-variata, multivariata, entro i gruppi e tra i gruppi. (p.3)

La soddisfazione dei criteri mostrati permette di identificare la natura della ricerca survey: ovvero una indagine, volta all'identificazione del comportamento di un dato fenomeno all'interno di una popolazione di riferimento, ottenuta attraverso analisi statistica delle misurazioni oggetto di interesse.

La presente ricerca si colloca all'interno di questo paradigma di indagine. La ricerca si propone infatti di studiare il fenomeno dei comportamenti difficili dei genitori durante le relazioni con gli insegnanti dei propri figli.

Le caratteristiche misurabili all'interno della popolazione sono quindi l'incidenza e il conseguente vissuto di stress occupazione in risposta a tali comportamenti, la soddisfazione lavorativa e lo stato generale di *sofferenza psicologica* (Martucci et al., 1999) negli insegnanti. I *confini* che definiscono la popolazione sono rappresentati dall'essere un docente di scuola primaria o secondaria, occupazionalmente impegnato in un'organizzazione educativa per almeno sei mesi al momento della rilevazione. Visto che un piano di campionamento specifico non è stato previsto a livello centralizzato (si veda capitolo 6 per approfondimenti) si è dovuto optare per l'ampliamento della base campionaria al fine di aumentare la qualità dei dati raccolti. Complessivamente sono stati coinvolti circa 3000 insegnanti di diverse nazioni che hanno permesso di isolare un campione italiano di riferimento, composto da 1063 questionari effettivamente utilizzabili. Le osservazioni sul campione sono state effettuate attraverso lo Standard Questionnaire Parent Version, uno strumento di rilevazione specificatamente sviluppato, tradotto ed adattato per il presente studio. Accanto alla parte quantitativa del progetto (volta alla rilevazione dei costrutti di stress e soddisfazione) focalizzata alla costruzione di scale ed indicatori sintetici è presente una sezione qualitativa composta dalle domande aperte (*"SP_A_1 Int Descrivi il comportamento del genitore più problematico con cui hai a che fare in questo anno scolastico"*, *"SP_A_2 Int Perché questo comportamento risulta il più problematico per te?"*, *"SP_A_3 Int In generale come gestisci questo comportamento?"*, *"SP_A_4 Int Quali suggerimenti daresti ad altri insegnanti per gestire questo stesso comportamento?"*). Infine, le misure raccolte e gli indicatori creati saranno sottoposti ad un piano preciso di analisi statistica, prevalentemente basata sull'analisi della varianza e indagine correlazionale.

Un ulteriore aspetto della ricerca è il fatto che applicando in contesti geografici differenti lo stesso programma di ricerca (tempi, popolazioni, campioni, strumenti, costrutti) i risultati di un dato fenomeno possono essere facilmente confrontati con i risultati ottenuti in contesti diversi. In questo caso diventa possibile parlare di ricerca cross-nazionale oppure di ambiti di ricerca cross-culturale. La presente ricerca utilizza i dati raccolti nelle scuole italiane per effettuare confronti numerici con i risultati degli altri gruppi di ricerca afferenti al progetto. Delle sei nazioni coinvolte, solo in quattro casi è stato possibile utilizzare i dati durante l'intero processo di analisi. Questa scelta è stata dettata dall'aver adottato l'approccio *consistent quality approach* (Lynn, 2003) rivolto alla volontà di eliminare il maggior numero possibile di inconsistenze tra le diverse nazioni. Questa strategia prevede la costruzione di un contesto stabile all'interno del quale l'effettiva confrontabilità delle misurazioni deve essere dimostrata e garantita. Il fenomeno dei comportamenti difficili dei genitori verrà quindi analizzato da una prospettiva comparativa, per ciò che riguarda il confronto tra le diverse nazioni, mentre per il contesto italiano i dati verranno utilizzati per rispondere alle ipotesi di ricerca principalmente attraverso strategie di analisi della varianza. Inoltre, le risposte alle

domande aperte saranno indagate attraverso l'utilizzo dell'analisi delle corrispondenze. Prima di passare alla descrizione delle principali ipotesi e domande di ricerca risulta interessante spendere qualche riflessione sul tema della qualità nella ricerca survey. Nei capitoli precedenti (soprattutto nel capitolo 3) il tema è già stato trattato, in questo caso si vuole però sottolineare come la qualità possa anche essere considerata dal punto di vista della profondità di adattabilità ed uso (Biemer & Lyberg, 2003).

Da questo punto di vista (che esula da questioni metodologiche legate alla qualità complessiva della ricerca) i risultati degli studi devono essere necessariamente tradotti e applicati nei contesti nei quali si mostrano di qualche aiuto per una maggiore comprensione dei fenomeni in oggetto. Inoltre, esiste una questione legata al fattore tempo: anche se i risultati non hanno una vera e propria "data di scadenza" è preferibile operare nel tentativo di ridurre i periodi che intercorrono tra la raccolta dati e la pubblicazione dei risultati. Infine, il grado di accessibilità ai risultati da parte dei partecipanti alla ricerca contribuisce a determinare la riuscita del piano di indagine. Applicabilità delle evidenze, puntualità temporale nella pubblicazione e grado di accessibilità da parte dei partecipanti ai risultati della ricerca rappresentano così tre assi che affiancano i più noti criteri matematici e psicometrici delle misure nella definizione di un *percorso di qualità*.

In questo senso alla *qualità del disegno* viene contrapposto il concetto di *quality conformance* con cui si denota il grado con cui una determinata ricerca è conforme all'uso originario per cui è stata progettata.

Utilizzando la tipologia proposta da Eurostat (2000), la qualità di prodotto si viene a realizzare attraverso la qualità di processo, la qualità complessiva può essere riassunta dalle seguenti categorie: rilevanza ed affidabilità dei concetti statistici e del piano di analisi, grado di accuratezza delle stime e degli indicatori sviluppati, puntualità nella pubblicazione dei risultati, accessibilità e chiarezza delle informazioni elaborate e fornite all'audience, comparabilità dei risultati (che si traduce nell'adozione di strategie volte all'effettiva confrontabilità dei dati con altre ricerche o per scopi meta-analitici), coerenze tra obiettivi della ricerca e risultati ed infine la completezza.

La qualità è quindi un costrutto multidimensionale. Una dimensione è sicuramente costituita dall'accuratezza metodologica e dal rigore nella conduzione delle analisi statistiche e matematiche. Le altre dimensioni hanno però a che fare con aspetti diversi e che vengono chiamati in modi differenti, sulla base dell'approccio adottato e del focus scelto.

E' importante considerare però il fatto che in ogni caso, la qualità è una caratteristica che appartiene sia al processo che al prodotto. La risposta a domande ed ipotesi accurate, può infatti essere data soltanto attraverso l'analisi affidabile di dati raccolti con metodi esenti da bias di varia natura.

4.2 Ipotesi, domande e obiettivi: parte comparativa internazionale

La discussione circa le metodologie più idonee al confronto di “unità di analisi” eterogenee ha sempre animato il panorama delle scienze sociali

Il concetto di *most-different system design* (Levi-Four, 2004) è considerato come uno tra gli approcci più rilevanti da utilizzare nelle metodologie comparative. L’aspetto centrale del suo “successo” è da ricercare nella concettualizzazione specificatamente dedicata alla risoluzione delle difficoltà di comparazione tra “oggetti” differenti nei disegni *variable-oriented*. Ciò che appare importante in questo caso è l’utilizzo della nozione di *sistema* con la volontà di riferirsi direttamente alla possibilità di confrontare nazioni, organizzazioni e aziende radicate in contesti diversi. La principale razionale sottostante all’applicazione del metodo è da ricercare nell’idea che le caratteristiche peculiari del sistema covariano con il sistema stesso contribuendo così ad inquadrare le modalità con cui il sistema appare agli occhi del ricercatore. In questo modo si vengono così a definire due possibili diversi livelli di analisi: il sistema e ciò che succede all’interno del sistema stesso.

La rilevanza di questo metodo di indagine per il presente lavoro di ricerca emerge confrontando due diverse definizioni di ricerca comparativa tra le molti disponibili in letteratura. Lijphart (1975) definisce la ricerca comparativa come l’insieme delle operazioni volte a verificare le relazioni empiriche tra variabili, definite sulla base della stessa logica che guida il metodo statistico ma con la volontà di massimizzare la varianza della variabile indipendente e minimizzare la varianza delle variabili di controllo. Przeworsky & Teune (1970) utilizzano invece lo stesso termine per riferirsi a studi in cui si riconoscono più livelli di analisi e in cui le unità di osservazione sono univocamente identificabili attraverso l’attribuzione di un nome specifico.

L’aspetto che si vuole sottolineare è che nel secondo caso gli autori si rivolgono ad aspetti che non possono essere direttamente controllati nell’indagine, definiti sistemici, e che possono essere valutati soltanto come esito della complessa rete di relazioni tra le diverse variabili entro l’unità di analisi. In questo modo, il ricercatore può semplicemente rilevare gli output dei diversi sistemi, confrontandoli fra loro nell’ottica di verificare quali caratteristiche in comune possono essere rintracciate.

La logica dell’approccio *most-different system design* (MDSD) è radicata quindi nell’idea che dal confronto tra casi differenti si possa comunque dimostrare e rilevare la robustezza delle relazioni che intercorrono tra le variabili di interesse. Grazie all’applicazione di tali linee guida, il progetto di ricerca diventa così guidato dalla consapevolezza che le evidenze raccolte si manifestano in una vasta gamma di contesti eterogenei come risultato dell’interazione delle caratteristiche interne delle diverse unità di analisi. Il punto di partenza diventa così il mantenere la concentrazione e l’attenzione

sulle variazioni riscontrate in un dato livello del sistema in analisi: se le variazioni si mantengono stabili, anche in sistemi profondamente differenti, diventa possibile approfondire le analisi ad un livello ulteriore di complessità: il livello intersistemico. Ovviamente questo approccio non si traduce nella volontà (o nella possibilità) di confrontare oggetti che abbiano una natura intrinseca diversa. Le differenze riscontrate all'interno delle unità di analisi non sono però considerate così problematiche da un punto di vista metodologico come invece viene previsto in altri disegni di indagine.

Per quanto riguarda la sezione comparativa internazionale del presente lavoro di ricerca, l'adozione di tale paradigma di analisi permette di superare alcuni limiti che caratterizzano gli esiti delle survey cross-nazionali. Ad esempio, il confronto tra il sistema scolastico degli Stati Uniti e il sistema italiano, pone all'attenzione del ricercatore una lunga serie di differenze culturali, politiche, storiche ed economiche che caratterizzano inequivocabilmente i due diversi contesti. La stessa idea di "comportamento difficile" dei genitori presenta dei confini molto sfumati a causa della profonda dipendenza di tale fenomeno dagli aspetti culturali del contesto di analisi. Si pensi ad esempio al fatto che gli insegnanti di Hong Kong tendono a considerare le manifestazioni di insoddisfazione da parte dei genitori come situazioni in cui le famiglie mostrano un alto livello di aggressività, visto che non è prassi e costume del luogo il mettere in discussione il lavoro didattico dell'insegnante (I-Pang, 2007). Il confronto tra gruppi, culture, nazioni o continenti rimane comunque una strategia fondamentale in uso nelle scienze sociali in quanto permette il riconoscimento di regolarità universali e la distinzione di specificità locali sulla base dei dati raccolti. Da questo punto di vista adottare un approccio di tipo MDSD permette invece di utilizzare in modo interessante i dati raccolti con lo Standard Questionnaire Parent Version, adottando come unità di analisi di base il sistema-nazione e verificare gli output in termini di vissuti di stress. Kyriacou (2001) indirettamente suggerisce tale operazione, considerando le fonti di stress differenti da nazione a nazione visto che:

“ the characteristics of their national educational system, the precise circumstances of teachers and schools in those countries and the prevailing attitudes and values regarding teachers and schools held in society as a whole” (p.30)

Il voler mantenere il focus sugli aspetti del dominio lavorativo dell'insegnante in termini di stress, soddisfazione lavorativa e grado generale di *sofferenza psicologica* si traduce inoltre nella volontà di descrivere (eventualmente classificando) l'esito dei comportamenti difficili dei genitori come output di un sistema di elementi, la cui interazione produce il risultato rilevato.

La ragione principale per presentare i risultati anche per quanto riguarda sistemi educativi diversi dal contesto italiano è da ricercare nel fatto che la ricerca survey cross-nazionale offre la possibilità di confrontare a livello internazionale le percezioni che gli insegnanti hanno dei comportamenti difficili durante le interazioni con i genitori dei loro alunni. I pattern segnalati dagli insegnanti italiani, sono tipici del nostro milieu culturale oppure sono rintracciabili anche in altri contesti ed essere quindi considerati in un certo senso “universali”? La ricerca cross-nazionale, da questo punto di vista diventa importante perché ci permette di decentrare la prospettiva di indagine, allargando le frontiere delle evidenze e ampliando lo sguardo oltre le limitazioni culturali e geografiche. A tale proposito ricordiamo che dei sei paesi che hanno partecipato alla ricerca è stato possibile confrontare soltanto quattro dataset, come conseguenza delle procedure di analisi fattoriale volte alla determinazione dell’equivalenza funzionale delle misure, necessarie per la produzione di risultati sensati.

Il capitolo dei risultati, relativamente alla sezione che stiamo descrivendo, esplora le principali evidenze ottenute attraverso l’adozione di una prospettiva comparativa applicata al dataset internazionale basata sul disegno *most-different system design* (MDSD). Inoltre, la strategia di confronto ha visto l’adozione del *consistent quality approach* (Lynn, 2003), rivolto alla volontà di eliminare il maggior numero possibile di inconsistenze tra le diverse nazioni. Questa strategia prevede di costituire un frame all’interno del quale l’effettiva confrontabilità delle misurazioni può essere garantita mantenendo le differenze presenti nei diversi sistemi-unità di analisi.

Coerentemente con questo obiettivo, verranno quindi presentate le statistiche descrittive dei dati raccolti in Italia, Paesi Bassi, Stati Uniti e Russia relativamente alle cinque dimensioni di comportamento difficile dei genitori: *excessively worried, unsatisfied, uncooperative, overprotective e uninvolved*, ricordando che esistono molte evidenze a supporto dell’esistenza di profonde differenze culturali nel comportamento e nell’atteggiamento degli occupati nelle organizzazioni lavorative (Hofstede, 2001)

I dati saranno quindi presentati inizialmente in forma descrittiva sezionale per le diverse nazioni e successivamente confrontati attraverso il confronto delle medie realizzato mediante analisi della varianza (ANOVA) e analisi post-hoc. A causa della diversa composizione dei campioni sovra-nazionali, si è reso necessario differenziare le analisi tra scuola primaria (Italia vs. Olanda) e scuola secondaria (Italia vs. Stati Uniti vs. Russia).

Riassumendo, i principali obiettivi di ricerca sono:

- 1a) rilevare e descrivere la frequenza con cui i comportamenti difficili dei genitori vengono indicati dagli insegnanti nelle diverse nazioni;
- 1b) rilevare e descrivere il vissuto di stress degli insegnanti in relazione alla frequenza rilevata dei comportamenti difficili;

- 1c) stimare il peso dei singoli comportamenti difficili nella determinazione della misura cumulata di stress attraverso l'analisi di regressione multipla step-wise;
- 1d) confrontare i punteggi dello Standard Questionnaire Parent Version tra le diverse nazioni relativamente alla frequenza e allo stress dei comportamenti difficili messi in atto dai genitori
- 1e) confrontare i punteggi del General Health Questionnaire in relazione alla *sofferenza psicologica* dei diversi insegnanti.

4.3 Ipotesi, domande e obiettivi: parte esplorativa contesto italiano

Il programma di ricerca della seconda parte del presente lavoro coinvolge l'investigazione dei principali aspetti contestuali relativi alla relazione tra comportamenti difficili dei genitori e sfera lavorativa prendendo esclusivamente in considerazione il campione di insegnanti italiani (N=1064). In particolare, attraverso l'analisi dei dati raccolti attraverso lo *Standard Questionnaire Parent Version* si intendono esplorare alcune dinamiche relazionali che contribuiscono alla determinazione dei vissuti di stress, soddisfazione lavorativa e *sofferenza psicologica* dei docenti di scuola primaria e secondaria inferiore.

La strategia di indagine può essere sintetizzata in tre fasi, differenziate sulla base delle metodologie statistiche utilizzate, in accordo ai dati a disposizione e per rispondere alle ipotesi di ricerca.

La prima parte è maggiormente descrittiva e focalizzata alla descrizione dei valori di frequenza e stress dei comportamenti difficili dei genitori così come indicati dagli insegnanti durante le rilevazioni. Nel passato, molte ricerche nei contesti educativi hanno tentato di descrivere i correlati generali dello stress negli insegnanti, piuttosto che entrare in profondità identificando quali sono i comportamenti specifici che maggiormente influenzano lo stress occupazionale (Gavin, 2007). Inoltre Kelly (1988), in uno dei rari studi sull'impatto delle interazioni con i genitori sull'attività occupazionale dei docenti, segnala che la maggiore fonte di stress in questi casi deve essere ricercata nella preoccupazione delle famiglie nei confronti dei risultati accademici degli alunni.

In questa fase, l'attenzione si concentrerà quindi verso il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- 2a) rilevare e descrivere la frequenza con cui i comportamenti difficili dei genitori e la conseguente percezione di stress sono segnalati dagli insegnanti italiani;
- 2b) identificare quali comportamenti difficili dei genitori correlano maggiormente con i livelli di stress degli insegnanti;

- 2c) rintracciare riscontri empirici che supportano l'ipotesi che il comportamento di eccessiva preoccupazione sia anche nel contesto italiano la maggiore fonte di stress tra gli insegnanti;
- 2d) Identificare il comportamento maggiormente associato ai vissuti di stress in termini assoluti (medie dei punteggi) e relativi (rapporto tra frequenza e stress);
- 2e) identificare quali comportamenti dei genitori correlano maggiormente con la altre misure di stress presenti nel questionario (parte 2c).

Infine Punch e Tuetteman (1990) in uno studio correlazione sullo stress dei docenti di scuola primaria, hanno trovato una relazione definita “alta” e significativa ($r = .22$, $p < .001$) tra le misure di *sofferenza psicologica* rilevate attraverso il General Health Questionnaire e i comportamenti difficili degli studenti. Al contrario studi simili non sono stati effettuati per quanto riguarda i comportamenti dei genitori. L'ultima ipotesi di ricerca riguarda proprio questo aspetto:

- 2f) identificare il grado di correlazione tra lo stress dei comportamenti difficili dei genitori e i punteggi degli insegnanti alle domande poste dal General Health Questionnaire.

Nella seconda parte dei risultati, un'attenzione particolare verrà riservata all'indagine degli aspetti contestuali, personali e interazionali che contribuiscono a determinare differenze nei comportamenti difficili dei genitori e nei livelli di stress sperimentati come conseguenza della propria attività professionale in riferimento a quei comportamenti. La metodologia principale in questo caso è l'analisi univariata della varianza tra diversi gruppi di insegnanti. L'interesse di ricerca ruota attorno alla verifica dell'esistenza di differenze significative tra i punteggi di comportamento difficile, stress occupazionale e soddisfazione lavorativa rilevati sulla base di differenti variabili contestuali.

Le variabili utilizzate per differenziare i gruppi in analisi afferiscono a tre categorie: contesto lavorativo (scuola primaria vs. scuola secondaria – *variabile ysch_7*-, presenza uffici vs. assenza uffici dirigente scolastico in plesso – *variabile ysch_2c_it*) caratteristiche dell'insegnante (genere – *variabile ysch_4* -, alta percezione di autonomia vs. bassa percezione di autonomia – *variabile teac_aut*-) e caratteristiche del genitore (nazionalità – *variabile bddp_4*, basso vs alto livello di istruzione – *variabile bddp_7*). Per ciò che riguarda il contesto lavorativo, l'interesse principalmente è rivolto alla comprensione delle differenze riscontrabili sulla base del grado dell'istituto in cui lavora l'insegnante. Dalla letteratura sul coinvolgimento genitoriale emerge che con il passare degli anni, i genitori tendono ad essere meno coinvolti nei processi educativi (Dauber & Epstein, 1993). Inoltre in termini lavorativi ed organizzativi, si ritrovano

differenze enormi tra quanto avviene all'interno delle scuole primarie e quanto invece si ritrova nella quotidianità della scuola secondaria inferiore. Ad esempio, considerando le regolamentazioni e la differente organizzazione del lavoro, i docenti della scuola secondaria si trovano a dover gestire un numero maggiore di genitori (affidenti a diverse classi). Allo stesso modo, gli insegnanti di scuola primaria sono i principali responsabili dell'educazione di un'intera classe per tutta la durata dell'anno, passando un numero di ore lavorative più alto con alunni più piccoli e meno abituati ai processi di scolarizzazione.

Come conseguenza delle differenze che esistono tra i due contesti lavorativi le ipotesi di ricerca sono:

- 3a) gli insegnanti di scuola primaria segnalano livelli di stress significativamente più elevati relativamente ai comportamenti difficili dei genitori;
- 3b) gli insegnanti di scuola primaria segnalano punteggi significativamente più elevati per le misure cumulate di stress;
- 3c) gli insegnanti di scuola primaria riportano livelli significativamente più elevati di *sofferenza psicologica*.

La seconda variabile di interesse legata al contesto lavorativo riguarda la presenza dell'ufficio della dirigenza scolastica all'interno del plesso. Va ricordato che come conseguenza del D.L. 97/1994 in Italia, il sistema scolastico sia stato interessato dalla tendenza ad accentrare progressivamente più istituti sotto il controllo dello stesso apparato amministrativo e gestionale. Negli istituti comprensivi operano un collegio dei docenti unificato, gruppi di progettazione didattica comune e un unico dirigente scolastico (che si trova solitamente nell'edificio con il maggior numero di alunni). Il principale risultato è che oggi esistono istituti composti da plessi anche geograficamente piuttosto distanti tra loro. Ad esempio, un istituto comprensivo della zona est di Milano è composto da tre edifici che distano tra loro fino a 2,5 km, in un'area della città densamente popolata. In condizioni di questo tipo diventa sensato aspettarsi delle differenze tra i diversi contesti lavorativi.

Il ruolo dei dirigenti scolastici appare però centrale nella determinazione delle percezioni degli insegnanti circa la propria esperienza lavorativa. Nei casi in cui l'organizzazione generale delle attività sia scarsa, oppure dove non vi sia supporto tecnico e amministrativo i sentimenti di stress sono più elevati (Kelly, 1988).

L'obiettivo di ricerca in questo caso è:

- 3d) identificare differenze significative nei punteggi di stress dovuti ai comportamenti difficili dei genitori, distinguendo i contesti nei quali è presente l'ufficio del dirigente scolastico.

3e) rilevare i punteggi di stress occupazionale e soddisfazione lavorativa negli insegnanti e identificare differenze significative distinguendo i contesti nei quali è presente l'ufficio del dirigente scolastico.

Passando alle caratteristiche dell'insegnante, le variabili utilizzate per le analisi sono il genere e la percezione di autonomia lavorativa. La ricerca sulle variabili demografiche dell'insegnante in relazione allo stress ha riportato risultati in generale contrastanti (Thomas, Clarke & Lavery, 2003). Mentre alcuni studi segnalavano scarsi effetti di influenza (Kyriacou, & Sutcliffe, 1978), altri indicavano invece l'effetto delle variabili demografiche, tanto in relazione alla tipologia di stressor da gestire quanto alla qualità generale dell'esperienza lavorativa.

Ad esempio, secondo Travers & Cooper (1996) le donne gestiscono stressors specifici come l'essere vittima di stereotipi e discriminazioni. Differenze più marcate emergono invece nei riguardi della soddisfazione lavorativa: in questo caso le donne risultano essere più insoddisfatte dagli aspetti della classe e del comportamento degli alunni, i maschi sono invece generalmente più insoddisfatti verso l'amministrazione e la dirigenza. Viene spontaneo chiedersi in che termini la variabile genere giochi un ruolo nell'interazione con i genitori difficili.

Il ruolo delle variabili socio-demografiche in relazione ai comportamenti difficili dei genitori e allo stress in generale, rimane comunque ancora poco definito, le domande di ricerca in questo caso sono:

3f) si possono rilevare differenze statisticamente significative tra i docenti, sulla base del loro genere, in relazione alla percezione dei comportamenti difficili manifestati dai genitori?

3g) si possono rilevare differenze statisticamente significative, sulla base della stessa distinzione in relazione ai punteggi di stress, soddisfazione lavorativa e General Health Questionnaire?

La variabile "percezione di autonomia" è un costrutto che ha a che fare con il grado di potere decisionale sui processi di gestione e di esercizio del proprio lavoro. In realtà il grado di autonomia è un costrutto largamente utilizzato nell'ambito degli studi sui contesti lavorativi (Breugh, 1999) per l'importanza che riveste nel mediare la percezione della propria attività lavorativa. In riferimento alla professione di insegnante, l'autonomia nello svolgimento del proprio lavoro si è dimostrata una variabile in grado di influenzare i vissuti di stress, a bassi livelli di autonomia corrispondevano livelli di stress più elevati (Conley & Woosley, 2000).

La variabile percezione di autonomia è stata quindi utilizzata come criterio per dividere il campione di insegnanti in due gruppi: alta vs. bassa percezione di autonomia¹

¹ Il criterio di raggruppamento è la distanza inter-quartilica del punteggio cumulato.

La domanda di ricerca in questo caso è la seguente:

3h) si ritrovano differenze statisticamente significative tra i punteggi di stress occupazionale, soddisfazione lavorativa e General Health Questionnaire tra insegnanti ad alta e bassa percezione di autonomia?

Infine, passando alle variabili del genitore, molti studi suggeriscono che i genitori appartenenti a minoranze etniche e gruppi linguistici diversi tendono a d essere meno coinvolti nella scolarizzazione dei propri figli (McWayne, Campos & Owsianik, 2008), anche come conseguenza dell'organizzazione degli incontri con gli insegnanti durante le ore di lavoro (Aspiazu, Bauer & Spillett, 1998). Inoltre la relazione tra genitore ed insegnante è influenzata da aspetti legati alla presenza di un'interazione di inter-etnica e in un certo modo viene influenzata dalle “paure” dei genitori. Ad esempio, l'ansietà (un aspetto naturalmente presente nella vita quotidiana di tutti) è una caratteristica frequentemente rintracciabile nelle relazioni tra gruppi linguistici differenti (Stephan & Stephan, 2000). A questo proposito, una chiara differenziazione tra risposte in termini di stress e ansietà è ancora difficile da confermare a causa del profondo legame che esiste tra aspetti psicologici e biologici del fenomeno. E' lecito però supporre che come conseguenza dell'interazione con genitori appartenenti a differenti gruppi linguistici ed etnici gli insegnanti possano riportare livelli più alti di stress, non fosse altro per le difficoltà linguistiche che possono caratterizzare questi scambi.

Al fine di rispondere alle domande di ricerca, si sono quindi analizzate le differenze tra insegnanti che segnalano un'interazione inter-etnica e coloro che al contrario gestiscono un genitore difficile di nazionalità italiana.

Le domande di ricerca in questo caso sono:

3k) gli insegnanti in condizione inter-etnica riportano una frequenza più bassa di comportamenti *overprotective* ed *excessively worried* rispetto i colleghi in condizione non intra-etnica;

3j) gli insegnanti in condizione inter-etnica riportano livelli di stress più alti per i comportamenti *uncooperative* e *lack of involvement* rispetto i colleghi in condizione non intra-etnica;

3i) in generale gli insegnanti in condizione inter-etnica segnalano punteggi di stress e General Health Questionnaire più elevati dei colleghi in condizione intra-etnica.

Il secondo aspetto di interesse riguarda invece la relazione tra livello di istruzione del genitore e tipologie di comportamento difficile, la domanda di ricerca in questo caso è:

3l) sono rilevabili differenze tra la frequenza e lo stress dei comportamenti difficili dei genitori sulla base del livello di istruzione del genitore?

Va infine ricordato che a causa del dover applicare una serie ripetuta di analisi della varianza, il rischio di inflazionare gli errori di I tipo aumenta (Everaert, 2006) e saranno prese in considerazione esclusivamente significatività pari a $p < .01$.

Nella terza parte ed ultima parte verranno infine presentati i risultati dell'analisi qualitativa sulla prima domanda aperta: *SP_A_1Int Descrivi il comportamento del genitore più problematico con cui hai a che fare in questo anno scolastico*".

Le analisi testuali esplorative prevedono l'uso delle specificità lessicali per verificare quali aggettivi sono maggiormente associati alle diverse scale di dominanza².

L'analisi delle specificità lessicali permette di verificare quali unità lessicali (in questo caso le parole utilizzate per descrivere i comportamenti difficili) sono "tipicamente" utilizzate all'interno di un dato corpus testuale definito sulla base di una variabile categoriale (la scala di dominanza). Questo tipo di analisi utilizza quindi l'indicatore chi-quadro al fine di verificare quanto una parola occorre in un determinato gruppo, verificando se le differenze nelle distribuzioni sono statisticamente significative.

Infine, sempre utilizzando la variabile categoriale "scala di dominanza", verrà condotta un'analisi testuale delle corrispondenze per identificare un'eventuale struttura sottostante rintracciabile a partire dalle risposte aperte dei docenti. In questo caso, si è scelto l'utilizzo di una tecnica multi-dimensionale di riduzione della complessità dei dati (come l'analisi delle corrispondenze) per evitare l'eccessiva perdita di informazione durante le analisi (Dore et. al., 1996).

² Con scala di dominanza si intende il punteggio più alto riportato da un rispondente nella serie dei cinque comportamenti difficili.

CAPITOLO 5:

Comportamenti difficili e stress : le misure del questionario.

Uno dei motivi alla base della necessità di procedere in una prospettiva cross-culturale è da rintracciare nella necessità di confrontare a livello internazionale le percezioni degli insegnanti circa i comportamenti difficili dei genitori. Ad esempio, attraverso questi confronti è possibile rispondere a domande del tipo “esiste una qualche forma di *universalità* nei pattern di risposta osservati nei diversi campioni?” oppure “E’ possibile rintracciare una stabilità cross-culturale nella frequenza dei comportamenti difficili?” L’adozione della prospettiva comparativa cross-culturale permette infatti di abbandonare una visione dei fenomeni che si conclude all’interno dei confini nazionali e consente di allargare le riflessioni anche ad altri contesti.

Come anticipato, il gruppo di ricerca si è incontrato nel mese di Novembre 2007, per una settimana di sessioni di lavoro dedicate alla realizzazione del questionario.

Al tavolo di lavoro internazionale erano presenti i rappresentanti dei singoli gruppi di ricerca: Andrey Volochkov e Alexey Popov dell’Università di Perm (Russia), Wah I Pang & Sau Wai Tao dell’università di Hong Kong (Hong Kong), Jyoti Verma dell’Università di Patna (India), Christopher McCarthy dell’università di Austin (Texas, USA) e Richard Lambert della North Carolina University (North Carolina, USA), Bette Prakke e Arie Van Peet dell’Hogeschool di Utrecht (Paesi Bassi). Inoltre come coordinatori responsabili del progetto erano presenti Kees Van der Wolf & Huub Everaert dell’Università di Amsterdam e Rob Roeser dell’Università Tufts (Boston, USA).

L’idea alla base del questionario nasce dalla volontà di coniugare un gruppo di ricerca precedentemente formato, che aveva già condotto con successo un’altra ricerca survey comparativa cross-nazionale, con la necessità di approfondire le tematiche dello stress degli insegnanti in risposta all’esposizione ai comportamenti difficili messi in atto dai genitori. Uno dei primi problemi da superare nella pianificazione del progetto è da ricercare nella poca letteratura disponibile sull’argomento dei comportamenti difficili dei genitori. Questo aspetto, se da un lato rappresenta spesso un limite ai progetti di ricerca che hanno la necessità di poggiare le proprie ragioni su evidenze forti e precedentemente pubblicate dall’altro sottolinea il fatto che il campo di indagine sia pressoché inesplorato.

Soprattutto se il fenomeno dei comportamenti difficili viene inquadrato all’interno del più ampio contesto del coinvolgimento dei genitori nelle realtà scolastiche (si veda per approfondimenti il capitolo 1) appare chiaro che progetti rivolti ad aumentare il corpus di conoscenze sugli effetti dei comportamenti difficili dei genitori siano essenziali per la costruzione e il mantenimento di realtà organizzative orientate alla cooperazione e al

coinvolgimento di tutte le risorse disponibili.

Nel caso dello Standard Questionnaire Parent Version, il punto di partenza è rappresentato dal lavoro di Seligman (2000) che a partire dagli elementi dinamici degli incontri tra genitori ed insegnanti, sviluppa una griglia di interpretazione per il fenomeno comportamenti difficili dei genitori. La tipologia identifica 11 categorie di comportamento difficile: *hostile, uncooperative, excessively worried, perfectionistic, professional, dependent, overly helpful, overprotective, neglectful, parent as client, fighting parent, uninvolved*. (Seligman, 2000).

La principale conclusione del lavoro di Seligman era dedicato a casi particolari (genitori di alunni con bisogni educativi speciali), però permette di sviluppare una riflessione sulla natura del concetto stesso di *comportamento difficile da gestire o problematico*.

Il punto di partenza è la consapevolezza che in generale gli insegnanti percepiscono i genitori in maniera peggiore di quanto i genitori percepiscano gli insegnanti (*ibidem*). Inoltre, i genitori che si comportano in un determinato modo o possiedono certi attributi sono considerati (e spesso etichettati) come *difficili*. In una prospettiva interazionale, va considerato che i genitori etichettati in quel modo possono ricevere feedback relazionali che corrono il rischio di far diventare *davvero* problematica la relazione intercorrente. In quei casi è possibile assistere a fenomeni di escalation del conflitto, con ripercussioni a diversi livelli dell'organizzazione scolastica: dall'apprendimento dell'alunno alle sedute di Consiglio di Istituto.

Una seconda considerazione riguarda l'effetto combinato di caratteristiche personali, elementi contestuali e stili interpersonali nella determinazione del grado di problematicità dei comportamenti. Se consideriamo il fatto che un insegnante "percepisce" una certa manifestazione come *difficile*, la diretta conseguenza di questo evento non è certo che tutti gli altri adulti dell'organizzazione valuteranno quello stesso comportamento (o quello stesso genitore) allo stesso modo. Come si è approfondito nel capitolo 2, un comportamento difficile da gestire per l'insegnante X può non esserlo per l'insegnante Y.

Proseguendo, Seligman sottolinea come per effetto dell'interazione fra le caratteristiche individuali, elementi contestuali e stili interpersonali di gestione della relazione, tra genitori ed insegnanti si sviluppano nel tempo situazioni di maggiore compatibilità oppure di maggiore conflitto e scontro. Sappiamo infatti che quando docenti e genitori hanno percezioni differenti o non condivise dei propri ruoli incomprensioni e conflitti si ritrovano come esiti alternativi (e sicuramente non cercati) della loro relazione. (Lawrence-Lightfoot, 2003).

Nel caso dei comportamenti difficili degli alunni è possibile rintracciare diverse definizioni: "a culturally abnormal behaviour(s) of such intensity, frequency or duration that the physical safety of the person is likely to be placed in serious risk" (Emerson, 1995); "an activity which (a) annoys, upsets or distresses teachers (b) is disruptive of

good order in the classroom and causes trouble and (c) leads teachers to comment continually” (Wheldall & Merrett 1988, p. 299) fino ad arrivare a “ any behavior interfering with teachers’ work” (Turnuklu & Galton, 2001, p.293). Nel caso dei comportamenti difficili dei genitori non è invece così.

La principale conseguenza è che i tentativi di fornire una definizione restrittiva e definitiva del concetto di *comportamenti difficili* sono in qualche modo fuorvianti, perché gli esiti problematici della relazione sono da attribuire al complesso sistema di interazioni esistente tra individuo ed individuo e tra “diade” e contesto.

Possiamo supporre l’esistenza di casi in cui le percezioni reciproche non risultano problematiche o in qualche misura distorte, ma che, al contrario, possano riflettere con accuratezza la “realtà oggettiva” dei fatti. E’ però allo stesso modo possibile ipotizzare che in numerosi altri casi, il modo in cui insegnanti e genitori si percepiscono sia distorto, forse come risultato di stereotipi culturali, pregiudizi personali, ansietà interazionali e caratteristiche contestuali.

E’ quindi importante essere consapevoli che la ricerca degli elementi che maggiormente influenzano la percezione dei genitori, mette in condizione gli insegnanti di comprendere meglio quali sono le dinamiche che possono agire distorcendo le rappresentazioni reciproche. A partire da queste considerazioni nel 2006 lo studio dedicato alla comprensione della relazione esistente tra stress degli insegnanti e comportamenti difficili dei genitori viene avviato.

Gli item del questionario (per la parte sui comportamenti difficili) sono stati sviluppati a partire dalla tipologia di Seligman. Con in mente quella struttura dimensionale, sono quindi stati inizialmente organizzate sessioni di focus group, coinvolgendo insegnanti in servizio e studenti della facoltà di scienze dell’educazione di Utrecht. L’obiettivo esplicito dei Focus Group era quello di isolare ed identificare un set di comportamenti manifesti messi in atto dai genitori che gli insegnanti affrontano durante la loro quotidiana pratica professionale e che potevano in qualche modo essere definiti problematici. La necessità di scegliere item che descrivessero comportamenti manifesti è conseguenza diretta della necessità di creare un questionario che *effettivamente* rilevi gli aspetti più difficili dell’interazione con i genitori, e che possa essere usato come “diagnostico” da applicare alla realtà organizzativa.

Inoltre coerentemente con gli approcci di adattamento uomo/ambiente in termini di stress, era importante che gli indicatori emergessero direttamente dal “basso”, cioè dai contesti reali in cui le dinamiche internazionali tra genitore ed insegnante si realizzano.

L’analisi delle conversazioni avvenute all’interno dei Focus Group aveva permesso di identificare un paniere iniziale di 49 item (Prakke & Van Peet, 2008) che rappresentano gli indicatori empirici delle undici classi di comportamento difficile ipotizzate da Seligman. A partire da questo primo set di domande, è stato effettuato lo studio pilota su un gruppo di insegnanti olandesi (N=121), che ha permesso di codificare correttamente

ed identificare, riducendo, il numero finale di item a 24. Il risultato dello studio pilota permette di ridurre il numero totale di dimensioni a sette: *perfectionist parents*, *unsatisfied parents*, *uncooperative parents*, *neglectful parents*, *overprotective parents*, *involved-uninvolved parents and fighting parents*. Ognuno dei quali descrive un comportamento specifico del genitore. I 24 item costituiscono il cuore dello Standard Questionnaire Parent Version. Accanto a questa batteria, sono state collocate altre misurazioni (come ad esempio Index of Teaching Stress, General Health Questionnaire, CASE-IMS oppure la già citata *percezione di autonomia*).

5.1 Le misure del questionario

Uno dei motivi alla base della necessità di procedere in una prospettiva cross-culturale è da rintracciare nella necessità di confrontare a livello internazionale le percezioni degli insegnanti circa i comportamenti difficili dei genitori. Ad esempio, attraverso questi confronti è possibile rispondere a domande del tipo “esiste una qualche forma di *universalità* nei pattern di risposta osservati nei diversi campioni?” oppure “E’ possibile rintracciare una stabilità cross-culturale nella frequenza dei comportamenti difficili?” L’adozione della prospettiva comparativa cross-culturale permette infatti di abbandonare una visione dei fenomeni che si conclude all’interno dei confini nazionali e consente di allargare le riflessioni anche ad altri contesti.

Lo standard Questionnaire Parent Version (Appendice 1) è uno strumento di rilevazione che si compone di sette differenti sezioni. Quattro sezioni contengono scale e rilevazioni basate su item quantitativi, mentre le restanti tre parti sono finalizzate alla raccolta di informazioni sulle caratteristiche del rispondente e del genitore. Anche se tradizionalmente la ricerca sullo stress degli insegnanti tende a focalizzarsi sull’influenza di fattori esterni per spiegare le differenze individuali tra i punteggi (Caprara & Cervone, 2003), la presente ricerca utilizza le percezioni degli insegnanti come punto di partenza per la comprensione del fenomeno in oggetto. Tale approccio è lo stesso che viene seguito da Green e colleghi (1997) nei lavori che utilizzano l’Index of Teaching Stress (ITS).

Passando alla descrizione del questionario e iniziando dalle parti di raccolta informazioni demografiche, la prima sezione (A) è dedicata alla raccolta delle variabili che descrivono le principali caratteristiche del rispondente e del contesto in cui lavora. In questa prima parte, viene richiesto ad esempio di indicare il numero di anni complessivi di insegnamento, la specializzazione sull’attività di sostegno, oppure la dimensione dell’istituto e la presenza o meno degli uffici della dirigenza all’interno del plesso. La sezione si conclude con l’inserimento di una domanda con modalità di risposta *visual analogue scale* (Liu & Zumbo, 2007) che richiede di segnalare il grado di vicinanza/lontananza percepita nei confronti del genitore problematico (Fig. 5.1).

Per favore metti una X sulla riga in basso per indicare il tuo grado di vicinanza verso questo genitore difficile:



Fig. 5.1 Esempio di Visual analogue Scale utilizzata nello SQPV

Le sezioni dedicate alla raccolta di dati demografici relativi ad insegnante e genitore sono state separate per evitare fenomeni di affaticamento nel rispondente

La parte 2D diventa così il modulo corrispettivo di raccolta delle informazioni socio-demografiche del genitore identificato dal rispondente come problematico. In questa sezione viene richiesto ad esempio di indicare il grado di istruzione, il grado di coinvolgimento, la tendenza a presentarsi a scuola da solo o con il partner, la nazionalità e via dicendo (per ulteriori informazioni si può consultare il codebook del questionario in appendice). L'insieme delle variabili "indipendenti" di genitore ed insegnante, è rivolto alla comprensione degli elementi contestuali e personali che in interazione possono contribuire alla creazione di situazioni a rischio conflitto e stress.

Infine la parte 2A del questionario, è stata progettata con l'idea di raccogliere informazioni circa gli aspetti e le caratteristiche degli attori coinvolti: i genitori. In questo caso viene richiesto all'insegnante di descrivere, utilizzando una modalità di risposta più spontanea e meno vincolata, come nel caso delle risposte a domande aperte, le principali ragioni e manifestazioni del comportamento difficile del genitore. Le quattro domande aperte sono: "*SP_A_1_Int Descrivi il comportamento del genitore più problematico con cui hai a che fare in questo anno scolastico*", "*SP_A_2_Int Perché questo comportamento risulta il più problematico per te?*" "*SP_A_3_Int In generale come gestisci questo comportamento?*" "*SP_A_4_Int Quali suggerimenti daresti ad altri insegnanti per gestire questo stesso comportamento?*". L'inserimento di questa sezione ha il compito di fornire ulteriori indicazioni attraverso un approccio di tipo idiografico. Al contrario delle misure quantitative, in cui al soggetto è richiesta una valutazione attraverso item e modalità di risposta Likert, il materiale raccolto attraverso le risposte spontanee dei partecipanti permette da un lato l'approfondimento del fenomeno e dall'altro la verifica, attraverso un processo di triangolazione, della bontà e dell'affidabilità delle misurazioni. Appare ragionevole considerare i casi in cui sia possibile rintracciare una corrispondenza tra dato numerico e dato qualitativo situazioni che incrementano la qualità delle evidenze. Passiamo ora a descrivere le parti quantitative che costituiscono il nucleo del questionario.

5.1.1 Comportamenti difficili: frequenza e stress

Come già anticipato, il principale riferimento teorico del lavoro di ricerca è ispirato dagli studi di Seligman (2000), successivamente rifinito per caratterizzare una serie di comportamenti problematici dei genitori individuabili attraverso il questionario. La parte 2B dello strumento richiede all'insegnante di rispondere, a due serie parallele di item che si riferiscono a 24 manifestazioni comportamentali empiriche messe in atto dai genitori. Il rispondente, invitato a pensare al genitore più difficile con cui si relaziona nell'anno scolastico in corso risponde indicando su una scala Likert a cinque punti, una prima volta la frequenza con cui un certo comportamento avviene (0= mai; 4=spesso) e solo successivamente quanto risulta stressante (0 = per niente stressante; 4= molto stressante). La necessità di riferirsi ad un genitore incontrato nell'anno scolastico in corso è legata al tentativo di ridurre il più possibile fenomeni di distorsione della valutazione dovute a ristrutturazioni mnestiche del ricordo. Inoltre era importante ancorare le risposte degli insegnanti ad un agito reale, valutando con precisione i comportamenti effettivamente messi nella realtà scolastica e senza doversi figurare un "ideale" genitore problematico.

Sulla base di queste scelte, i 24 item riferiti al comportamento difficile del genitore, afferiscono nelle ipotesi alla base della costruzione del questionario, a sei dimensioni differenti: *Excessively worried*, *Unsatisfied*, *Uncooperative*, *Overprotective*, *Uninvolved* e *Fighting*. Nel dettaglio, le diverse categorie possono essere descritte (Seligman, 2000):

Excessively worried : al contrario di coloro che prestano poca attenzione all'educazione dei propri figli, i comportamenti di eccessiva preoccupazione risultano di fatto in un eccessivo coinvolgimento nella vita scolastica degli alunni. Dal punto di vista degli insegnanti la principale difficoltà in questi casi è interagire con genitori che tendono ad attribuire un'importanza esagerata all'aspetto didattico della scolarizzazione. Inoltre, è frequente riscontrare richieste di eccessivo perfezionismo nei confronti dell'alunno. Se i compiti non sono realizzati alla perfezione capita che questo tipo di atteggiamento possa sfociare in lamentele nei confronti dell'insegnante ed eccessiva severità verso lo studente. E' anche possibile che il genitore tenda a fissare obiettivi didattici molto elevati, con il rischio che l'alunno sviluppi un atteggiamento di rifiuto verso l'educazione scolastica e di rassegnazione verso le proprie performance (*ibidem*, p.233).

Unsatisfied: rientrano in questa categoria diverse tipologie di genitore, nel senso che l'insoddisfazione nei confronti dell'insegnante o della scuola può essere generata da diversi fattori. Si può essere insoddisfatti come

conseguenza di conflitti degenerati con i docenti oppure in risposta alla mancata soddisfazione di un'aspettativa. Ad esempio, i genitori che hanno qualche tipo di competenza nel campo dell'educazione (o che a loro volta sono insegnanti) possono manifestare comportamenti di profonda insoddisfazione nei confronti del lavoro dell'insegnante dei loro figli.

Uncooperative: gli insegnanti, oltre che gestire spesso la non cooperatività degli alunni si ritrovano a dover interagire con genitori poco o per nulla cooperativi. Buona parte della relazione tra genitore ed insegnante si svolge all'interno di relazioni di fiducia (Ho, 2007), la mancata collaborazione può rappresentare di conseguenza un elemento di frustrazione per il lavoro dell'insegnante. Anche in questo caso, rientrano all'interno della categoria situazioni eterogenee. Da un punto di vista pratico è necessario capire quali sono le motivazioni della mancata cooperazione. A casi di mancanza reale di tempo, come conseguenza di turni e giornate di lavoro impegnative si affiancano casi in cui manca proprio l'accordo nei confronti delle attività e delle traiettorie di insegnamento.

La mancanza di cooperazione rappresenta un po' il termometro della relazione e può dare la dimensione dell'esistenza di situazioni spiacevoli, come variano dal non presentarsi agli appuntamenti al mancato accordo circa lo svolgimento dei compiti.

Overprotective: i comportamenti di protettività eccessiva sono tipicamente legati all'ansietà circa la salute del proprio figlio. L'interesse in questo caso è rivolto alla salute fisica e psicologica del bambino piuttosto che agli aspetti accademici della sua esperienza scolastica. Gli effetti della protettività eccessiva sono particolarmente nocivi nei confronti dello sviluppo dell'alunno (*ibidem*, p.240)

Uninvolved: a questa categoria afferiscono tutti i comportamenti di evitamento dell'insegnante e dell'ambiente scolastico. Anche in questo caso, rientrano nella categoria comportamenti con motivazioni sottostanti differenti ma con esiti simili: una scarsa partecipazione del genitore nella realtà scolastica. In questo caso, l'effetto del comportamento difficile del genitore manca della componente diretta come conseguenza dell'interazione. L'assenza del genitore si traduce però in una serie di difficoltà correlate alla mancanza delle componenti alla base della relazione bi-direzionale tra genitore ed insegnante.

Ogni categoria di comportamento problematico è ovviamente composta da un numero di item variabile che rappresentano gli indicatori empirici dai quali poter successivamente ricavare i valori delle rilevazioni. E' importante ricordare che l'utilizzo di *etichette* (come ad esempio *eccessivamente preoccupato*, *non cooperativo*) per riferirsi a tipologie specifiche di genitore ha finalità riassuntive e descrittive. Le diverse *etichette* si riferiscono infatti a costellazioni di comportamenti, che raggruppati possono indicare atteggiamenti ed agiti comunque transitori. L'utilizzo del questionario e dei risultati non deve infatti rinforzare il gioco di percezioni-feedback-comportamenti-percezioni e di reciprocità che caratterizza le interazioni umane e in particolare le interazioni tra insegnanti e genitori. Una sintesi delle categorie/etichette così come un esempio degli item che li compongono è riportata in tabella 5.1.

Tab. 5.1

Riassunto comportamenti difficili ed esempio di item utilizzati

<i>Excessively worried</i> <i>Eccessivamente preoccupato</i>	Il genitore attribuisce un'importanza esagerata all'educazione del figlio Il genitore è eccessivamente coinvolto nei progressi del figlio Il genitore è eccessivamente coinvolto nella vita della classe
<i>Unsatisfied</i> <i>Insoddisfatto</i>	Il genitore dice che sei un cattivo insegnante Il genitore ti chiama per dirti che è scontento Il genitore minaccia di rivolgersi ad altre autorità
<i>Uncooperative</i> <i>Non-cooperativo</i>	Il genitore non rispetta gli accordi presi circa la supervisione dei compiti a casa Il genitore esprime l'intenzione di cooperare ma poi non lo fa Il genitore promette all'insegnante di aiutare il figlio a casa ma ciò non avviene
<i>Overprotective</i> <i>Iperprotettivo</i>	Il genitore si preoccupa eccessivamente del figlio Il genitore non rinuncia mai al controllo del figlio e vuole proteggerlo da tutti i pericoli Il genitore è molto preoccupato della salute del figlio
<i>Uninvolved</i> <i>Non-coinvolto</i>	Il genitore non viene quasi mai a scuola Il genitore presta poca attenzione al bambino Il genitore evita il contatto con te insegnante
<i>Fighting</i> <i>Litigioso</i>	Ti senti costretto a prendere le parti di uno dei genitori Il genitore si lamenta dell'altro genitore dello studente Il genitore richiede la tua opinione senza averne una

Utilizzando le risposte ai 24 item di frequenza e stress, lo Standard Questionnaire Parent Version sembra quindi permettere di cogliere l'entità del fenomeno sia da un punto di vista individuale, sia da un punto di vista organizzativo. Infatti la somministrazione dello strumento ad un ampio campione di insegnanti che operano all'interno di uno

stesso istituto, permette di raccogliere preziose informazioni su quali siano, secondo le percezioni dei docenti, i comportamenti difficili più frequenti che si trovano ad affrontare durante la pratica quotidiana. Tali informazioni possono essere utilizzate a livello pratico, per la progettazione di corsi di formazione per coloro che stanno studiando per diventare insegnanti (*pre-service teacher training*) sia per la pianificazione di strategie di intervento volte alla riduzione dei fenomeni di stress (*in-service teacher training*).

5.1.2 Misure di stress occupazionale

Accanto al fenomeno di stress come conseguenza diretta del comportamento dei genitori, gli insegnanti nello svolgimento del loro lavoro sperimentano anche le ripercussioni indirette di tali comportamenti, questa volta in termini di risposta generale di stress e ricadute lavorative (Wolf, Van der & Everaert, 2003). La parte 2C del questionario riguarda la rilevazione degli effetti che il comportamento difficile del genitore ha sull'insegnante e il suo lavoro. Gli item del questionario sono stati sviluppati a partire dall'idea di Green, Abbi & Metz (1997) e dagli item contenuti nell'Index of Teaching Stress. L'idea alla base della batteria di domande la nozione dell'esistenza di una compatibilità tra l'insegnante e la sua fonte di stress (che sia alunno, genitore o collega), che deriva direttamente dall'enfatizzare la prospettiva di reciprocità circostanziata del comportamento umano (Sameroff & Seifer, 1983, Thomas & Chess, 1984). La misurazione in questo caso viene però effettuata evitando di inserire nella batteria i classici item relativi ai sintomi fisici conseguenza di situazioni di stress (la cui rilevazione, nel caso dello SQPV è delegata al General Health Questionnaire), ma collegando gli effetti degli stressors all'attività professionale e al dominio personale del docente. Inoltre, gli assunti alla base dello strumento postulano che la risposta individuale intesa in termini di livelli di stress percepito, non può essere la mera riproposizione della frequenza con cui un evento stressogeno avviene. Al contrario, la letteratura sugli aspetti cognitivi e sociali dell'interazione tra le persone suggerisce che la risposta individuale ad un certo evento è funzione dell'interazione della frequenza dell'evento con gli aspetti affettivi e percettivi dei soggetti coinvolti (Green et al., 1997) piuttosto che funzione della sola frequenza con cui l'evento stesso accade.

Nell'ITS viene quindi chiesto ai rispondenti di segnalare il proprio grado di accordo nei confronti di 43 affermazioni, riferite agli alunni, che esplorano: 1) la percezione dell'impatto che lo studente ha sui processi di insegnamento, 2) il senso di frustrazione nel lavoro con lo studente e 3) la natura dell'interazione con i genitori degli studenti.

Utilizzando come base di partenza teorica dei lavori descritti, la parte 2C dello Standard Questionnaire Parent Version utilizza 23 item tradotti ed adattati per esplorare le stesse dimensioni dell'ITS adottando in questo caso il comportamento del genitore difficile

come stressor. In questo caso quindi ad un livello puramente teorico, ci si aspetta di rintracciare le seguenti dimensioni: 1) l'impatto del genitore sui processi di insegnamento, 2) risposte emotive all'interazione con il genitore e 3) la frustrazione del lavoro con il genitore. Anche se è possibile ipotizzare che gli item afferiranno a queste tre aree di significato, non è ancora opportuno effettuare delle valutazioni circa la possibile struttura fattoriale sottostante agli item, tantomeno supporre che l'originale struttura a sette fattori dell'ITS possa essere rintracciata dopo le diverse rielaborazioni effettuati sugli stimoli da somministrare. Per quanto riguarda la scala di risposta, in questo caso si è scelto di mantenere la stessa metrica del questionario originale, su intervallo Likert a cinque punti per rilevare il grado di accordo-disaccordo (0=totalmente in disaccordo, 4=totalmente d'accordo). Alcuni esempi degli item riportati nel questionario sono presentati in Tab. 5.2.

Tab. 5.2

Esempio di alcuni item contenuti nella parte 2C

Questo genitore fa sì che io dedichi meno attenzione agli altri genitori.

A causa di questo genitore evito di proporre alcune attività alla classe.

Questo genitore toglie gioia al mio lavoro

Questo genitore rende meno piacevole la mia giornata a scuola.

Mi sento colpevole del fatto che questo genitore non mi piaccia

5.1.3 Rilevazioni di soddisfazione lavorativa

Il concetto di soddisfazione lavorativa può essere definito come “the pleasurable emotional state resulting from the appraisal of one’s job as achieving or facilitating one’s job values” (Locke, 1969, p. 316). Inoltre, il ruolo che la soddisfazione lavorativa gioca nella più generale percezione di benessere è di tipo causale (Judge & Locke, 1993). Infatti, come conseguenza del fatto che la sfera lavorativa rappresenta una parte integrante della sfera personale, tra i due elementi vi è una relazione parte-tutto. In questo senso, nella valutazione del proprio stato generale di soddisfazione, la soddisfazione lavorativa rientra tra i principali fattori da prendere in considerazione. Per la rilevazione della soddisfazione lavorativa esistono principalmente due strategie: bottom-up e top-down (Ho & Au, 2006).

Le teorie top-down si basano sull'idea che gli individui siano predisposti a reagire direttamente agli eventi e alle circostanze; se interrogato circa la soddisfazione il rispondente offre una misura generale dei vari aspetti del suo lavoro e produce spontaneamente una risposta che integra e computa le diverse dimensioni. Al contrario, le teorie bottom-up suggeriscono che la soddisfazione lavorativa sia derivata da una

somma di momenti ed esperienze positive che provengono da diversi domini (ad esempio, buoni colleghi, buone relazioni, buoni ambienti, ecc..). Adottando questa prospettiva, le misure di soddisfazione si dovrebbero quindi focalizzare su domini specifici del lavoro dell'insegnante e questo approccio risulta essere il più adottato nel campo della ricerca sulla soddisfazione, perché permette di abbinare alle misure specifiche, una misura generale di soddisfazione ottenuta cumulando i punteggi delle diverse scale.

Per procedere a questo tipo di rilevazione, all'interno dello Standard Questionnaire Parent Version sono state inserite alcune scale derivate dalla traduzione in italiano del Comprehensive Assessment of School Environments' Information Management System (CASE-IMS), uno strumento diagnostico finalizzato alla valutazione dell'ambiente scolastico da una prospettiva in grado di integrare le diverse dimensioni della realtà organizzativa scolastica (Keefe 1993). In particolare, l'applicazione del CASE-IMS offre diversi output da utilizzare per la valutazione delle realtà organizzative in ambito educativo, come ad esempio una sintesi della soddisfazione percepita e una lista di variabili che rappresentano i punti di forza e di debolezza della realtà lavorativa dei rispondenti. Coerentemente con gli obiettivi della ricerca condotta sui comportamenti difficili dei genitori, agli insegnanti è stato chiesto di valutare su una scala Likert a 5 punti (0=molto insoddisfatto, 5=molto soddisfatto) il grado di soddisfazione riferito ad una serie di affermazioni. In Tab. 5.3 sono riportati alcuni esempi degli item.

Tab.5.3

Esempio item di rilevazione contenuti nella parte 4

La qualità delle tue relazioni con i colleghi di lavoro.

La misura in cui i colleghi di lavoro ti incoraggiano e sostengono nel tuo lavoro

La misura in cui gli studenti si comportano in maniera autodisciplinata.

La motivazione degli studenti ad apprendere

Il grado di interesse mostrato dai genitori verso l'educazione dei loro figli.

La qualità del contributo dei genitori verso la scuola e lo sviluppo dei programmi didattici.

Il grado in cui i genitori sostengono la scuola e i suoi progetti

Il livello di soddisfazione generale verso i genitori con cui lavori

Dalla lettura degli item è facile individuare le dimensioni che sono state adottate per la rilevazione della soddisfazione: i colleghi, gli studenti e i genitori. Da un punto di vista metodologico è interessante sottolineare come ai rispondenti sia richiesto un cambio di prospettiva prima di rispondere alle domande della parte quarta. Se infatti finora il focus attentivo del rispondente è ancorato al singolo genitore problematico, nel rispondere a questa ultima batteria di domande è necessario focalizzarsi sull'intero contesto organizzativo per offrire una visione più generale dell'esperienza lavorativa dell'insegnante.

Ad esempio, sappiamo che ad un livello istituzionale una dimensione come il *supporto sociale* dei colleghi gioca un ruolo importante nei vissuti di stress dello stress percepito in risposta a determinate situazioni difficili (Prakke et al., 2008). Ricerche di matrice europea mostrano come soddisfazione e supporto dei colleghi funzionano come fattori di prevenzione relativamente all'intensità dello stress lavorativo (Van Dick, Wagner, Petzel, Lenke, & Sommer, 1999).

Sulla base di queste ed altre evidenze (Ursprung, 1986; Schaufeli, 1998) è stato quindi necessario rilevare il grado di soddisfazione nei confronti dei colleghi. A questa dimensione si sono aggiunte la soddisfazione verso gli studenti e i genitori.

La quarta sezione si conclude con la scala "percezione di autonomia" (Appendice 1) una misura particolarmente rilevante nell'analisi delle relazioni tra la situazione lavorativa e le ricadute a livello di stress.

Spesso gli insegnanti si percepiscono come impotenti nelle diverse realtà organizzative perché si percepiscono agli ultimi livelli della scala gerarchica (Datnow, 2000). Al contrario, quando gli insegnanti si sentono agenti attivi ed in controllo del proprio lavoro oppure liberi di agire in linea con l'autonomia dei metodi di insegnamento i livelli di stress sono ridotti (Everaert, 2005).

Sono stati quindi inseriti cinque item con scala di risposta Likert da 1 (assolutamente vero) a 4 (assolutamente falso). Rappresentano esempi significativi item come "Devo chiedere al mio superiore prima di fare praticamente qualsiasi cosa", "Ogni decisione che prendo deve essere approvata dal mio dirigente", "Una persona che vuole prendere una decisione viene scoraggiata in fretta".

5.1.4 General Health Questionnaire

La versione a 12 item del General Health Questionnaire (GHQ-12) è una versione ridotta dell'originale a 60 item sviluppata originariamente da (Goldberg & Williams, 1988). Il GHQ è un questionario indicato per accuratezza e per capacità di effettuare uno screening preciso per la separazione dei "casi" (coloro che probabilmente manifestano disturbi non psicotici di vario tipo) dai "non casi" (cioè coloro che non manifestano disturbi non psicotici) (Golberg, Oldehinke & Ormel, 1998). Proprio per questo utilizzo il GHQ si è dimostrato molto accurato nel discriminare tra queste due categorie sulla base del momento di *sofferenza psicologica* che il rispondente sta attraversando (Martucci et al., 1999). Inoltre, nonostante la brevità dello strumento, le sue proprietà psicometriche si sono dimostrate altrettanto solide della versione a 60 item e il suo utilizzo si presta per una vasta gamma di ambiti (Werneke et al. 2000).

Nell'utilizzare questo strumento, è importante effettuare a priori due scelte di tipo metodologico: la prima riguarda il calcolo dei punteggi, mentre la seconda concerne il livello di soglia da accettare per considerare un rispondente un "caso".

Per la valutazione dei punteggi del GHQ esistono essenzialmente tre approcci: 1) per punteggi Likert (che consiste nel calcolo matematico dei punteggi sulla base dei valori attribuiti alle risposte in modalità Likert: 0-1-2-3), 2) per metodo GHQ (che prevede una valutazione dicotomica delle risposte, codificate secondo lo schema: 0-0-1-1) e 3) per metodo C-GHQ (dove gli item negativi sono codificati : 0-1-1-1 e gli item positivi 0-0-1-1= dove alti punteggi indicano la presenza di una fase di “sofferenza psicologica”. Studi precedenti hanno mostrato che l’interpretazione e il calcolo di punteggi basata sulla metodologia tipo Likert produce una distribuzione più consistente dei punteggi (in termini di skewness) ed è quindi consigliata (Martin & Jomeen, 2003). Invece, per l’identificazione della soglia per determinare l’appartenenza del rispondente ad una delle due categorie: Plummer e colleghi (2000) suggeriscono di adottare la soglia 8/9 dei punteggi possibili nei casi in cui sia necessario effettuare uno screening per utilizzi non specifici. Anche Golberg & Williams (1988) suggeriscono che nel caso di utilizzi in ambito non psichiatrico e con codifica di tipo Likert, la soglia di 8/9 è un limite ottimale se relazionato alla sensibilità dello strumento. In altre parole, adottare la soglia 8/9 significa considerare un “caso” tutti coloro che totalizzano al GHQ un punteggio cumulato superiore a 32/36.

Il General Health Questionnaire si compone di 12 item, ognuno dei quali richiede di indicare la severità di una particolare difficoltà legata alla sfera psicologica. La consegna fa riferimento ad un orizzonte temporale di due settimane, il rispondente segnala quindi, utilizzando una scala Likert a 4 punti (0=meglio del solito, 4=molto peggio del solito) quanto i diversi “sintomi” si sono verificati. I punteggi, variano quindi da un minimo di 0 ad un massimo di 36; la versione italiana somministrata è stata validata da Fraccaroli & Schadee (1993).

Il GHQ-12 è stato ampiamente utilizzato come misura unidimensionale ottenuta cumulando i punteggi degli item secondo le diverse procedure di codifica (Martin & Newell, 2005). In molti casi, risulta possibile però anche utilizzare i punteggi del GHQ adottando una prospettiva bi-dimensionale (Werneke et. Al., 2000) oppure a tre dimensioni (Fraccaroli & Schadee, 1993). Nel caso del campione italiano, verrà quindi utilizzata la codifica Likert, utilizzando i punteggi cumulati sia monodimensionalmente sia attraverso la struttura tridimensionale, Quest’ultima postula che gli item del questionario afferiscano a tre fattori: *social dysfunctioning*, *anxiety depression*, *loss of confidence*. Va sottolineato come “factor analyzes in different settings including traslation into different languages generally confirm the original structure although the ranking of the components may depend on the population under study” (Werneke et. al, 2000, p.824). Alcuni esempi degli item inclusi nel GHQ sono riportati in Tab.5.4, mentre la versione completa del questionario è disponibile in Appendice 1.

Tab.5.4

Esempio domande *General Health Questionnaire*

Sei stato/a in grado di concentrarti sulle cose che facevi.

Hai perso molto sonno per delle preoccupazioni.

Ti sei sentito/a utile.

Ti sei sentito/a continuamente sotto stress (tensione).

Ti sei sentito/a infelice e depresso.

Hai perso fiducia in te stesso/a.

I 12 item del GHQ si riferiscono ai principali “sintomi”, chiamati anche *stati dell’umore* (Hankins, 2008); in sei casi gli item sono formulati negativamente, in modo da ridurre l’effetto dei rispondenti seriali.

5.2 Conclusioni

Il presente capitolo ha discusso le principali considerazioni teoriche e decisioni metodologiche che hanno permesso di realizzare lo Standard Questionnaire Parent Version, mentre il capitolo precedente ha offerto una panoramica teorica sulla ricerca survey cross-culturale variable-oriented, utile per definire i contorni, i limiti e le caratteristiche essenziali di questo tipo di indagini. Si è partiti quindi dalla necessità di condurre ricerche a carattere variable-oriented, per giungere alla definizione del concetto di equivalenza funzionale delle misure, concludendo con il tema della qualità epistemologica delle evidenze.

Il presente capitolo si focalizza sulla presentazione delle principali razionali, organizzatrici delle misure e delle diverse parti che costituiscono il questionario. Questa parte, in associazione al codebook in Appendice, permette di orientarsi all’interno delle molteplici sezioni che danno vita allo strumento. La descrizione in questo caso si è quindi concentrata su prospettive concettuali e caratteristiche principali delle misure adottate. La discussione circa l’affidabilità e il grado di validità delle diverse scale è invece rimandata al capitolo 7.

CAPITOLO 6: Gestione base dati e caratteristiche del campione

Il capitolo 6 è rivolto alla descrizione dei processi utilizzati per la raccolta e la gestione internazionale dei dati e si propone di riassumere le varie fasi tanto da un punto di vista operativo (processi coinvolti nella preparazione del dataset) quanto da uno descrittivo (con le caratteristiche dei sottocampioni nazionali). Il capitolo si compone così di due parti principali.

La natura internazionale dello studio, la somministrazione sincrona dei questionari nelle varie realtà e l'importante mole di dati raccolta, la strategia di coordinare i vari gruppi di ricerca periferici verso la creazione di un dataset centrale, ha richiesto un ulteriore utilizzo di risorse.

La prima sezione del capitolo sarà quindi dedicata alla descrizione delle principali scelte strategiche e operative adottate e messe in atto per la gestione ordinata dei flussi di dati e la costruzione del database internazionale.

Nella seconda parte, le informazioni salienti circa le caratteristiche dei partecipanti allo studio saranno analizzate e descritte nel dettaglio. In questo caso, l'interesse è nella volontà di offrire le informazioni essenziali per comprendere come i diversi sottocampioni nazionali si caratterizzano.

La sintesi delle caratteristiche degli insegnanti (età, genere, anzianità lavorativa) e dei contesti di somministrazione (tipologia di scuole, dimensioni, ecc...) è fondamentale per la pianificazione della strategia comparativa di analisi cross-nazionale.

Il capitolo si conclude con un breve confronto delle principali caratteristiche dei diversi sottocampioni, che possa fornire le ragioni per rispondere ai quesiti sulla confrontabilità e l'equivalenza intrinseca dei dati.

6.1 Gestione della base dati: una prospettiva internazionale.

La maggior parte degli studi moderni (dalle ricerche *survey* ai *trials sperimentali*) richiede la raccolta e la preparazione di una base dati più o meno ampia che possa successivamente realizzare ad indici, utili per la costruzione di indicatori e per il confronto dei punteggi fra gruppi di diversa composizione, in tempi diversi e via dicendo.

I dati rappresentano il risultato del concretizzarsi del lavoro di pianificazione della ricerca e rilevazione delle misure (questionari, risultati ai test di apprendimento, misurazioni fisiologiche, ecc...) che funzionano come indicatori delle variabili oggetto di interesse. I dati sono le informazioni basilari, organizzate in distribuzioni che descrivono una certa realtà empirica e riassumono i fenomeni oggetto di interesse.

La centralità del ruolo del dato nella ricerca moderna e nella pratica neo-positivista

richiama alla cura nella creazione e gestione delle basi dati sulle quali condurre le analisi successive. Ad esempio, ai ricercatori è richiesto di tenere traccia, nei loro report tecnici, delle operazioni effettuate nelle fasi di *data collection*, *data entry* e *data merging* (Rafanelli, 2003).

Secondo le indicazioni dell' Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2004), nel caso di ricerche a carattere sovranazionale, il processo di raccolta dati si dovrebbe dotare di una serie di operazioni, utili alla creazione di un database realmente funzionale alle analisi pianificate.

Successivamente allo sviluppo del questionario finale e dopo aver condotto la fase pilota, il primo passo consiste, solitamente, nell'organizzare i dati raccolti. Da questo punto di vista l'unico requisito richiesto ai diversi gruppi di ricerca è stata la contemporaneità della rilevazione nei diversi sistemi educativi. Nel caso italiano, i dati sono stati raccolti per circa sei mesi, dal Febbraio al Luglio 2007. Con una maggiore concentrazione delle somministrazioni nel periodo primo e secondo trimestre dell'anno. Il reclutamento degli istituti è avvenuto sulla base degli elenchi degli istituti della Regione Lombardia, ordinati per provincia e codice meccanografico. Il primo contatto è rappresentato dal preside che riceveva una mail di presentazione del progetto, con la descrizione della ricerca all'indirizzo di posta dell'istituto e venivano successivamente ricontattati telefonicamente per raccogliere l'interesse e per fissare una data per la somministrazione dei questionari. Data la natura dello strumento di rilevazione e le caratteristiche della survey, si è reso necessario discostarsi dalla tradizionale raccolta questionari attraverso l'invio per posta o la compilazione via-web. Si è invece scelto di raccogliere il maggior numero di risposte da parte degli insegnanti fissando la compilazione dei questionari nella prima parte del Collegio Docenti che periodicamente viene ospitato dai locali della scuola. In questo modo è stato possibile ridurre la possibilità di bias dovuti alla partecipazione alla ricerca da parte di docenti "auto-selezionati". Invece il Collegio Docenti raccoglie tutti gli insegnanti dell'istituto, offrendo la possibilità ai ricercatori di esporre una breve panoramica della ricerca alla fine di ogni somministrazione. Come "ricompensa" per aver partecipato alla ricerca, ogni istituto ha poi ricevuto un report personalizzato di restituzione dei risultati con la disponibilità di organizzare un incontro conclusivo, un'occasione per esporre i risultati a tutti i partecipanti

Terminata la fase di raccolta dati, il secondo passo consiste nel *data entry*. Cioè l'inserimento dei dati a disposizione (le risposte alle domande del questionario) all'interno di un "contenitore" appropriato. I dati sono inseriti in una matrice, dove ogni riga è una rilevazione (le risposte di un singolo insegnante) e ogni colonna è una variabile. Questa operazione oggi avviene in maniera informatizzata, grazie all'utilizzo di comuni programmi di calcolo (OpenOffice, Excel, Spss, Access, ecc...). Nonostante la diffusione di potenti calcolatori, nel caso di questionari cartacei è ancora però

necessaria la presenza di operatori umani che immettano i dati all'interno dei fogli di calcolo. Il database creato inoltre deve essere *standardizzato*, ogni nazione partecipante allo studio deve cioè disporre di una matrice dimensionalmente sovrapponibile alle altre. Ciò costituisce condizione necessaria per il proseguimento alle fasi successive.

Al termine dell'inserimento dei dati raccolti attraverso i questionari, il database deve essere esplorato perifericamente e centralmente alla ricerca di valori *out-of-range* (variabili la cui risposta assume una modalità non prevista dal range prospettato per quel dato specifico, come ad esempio un valore di 118 per la variabile età) e correttamente codificato per ciò che riguarda la presenza di valori mancanti (*missing*). La gestione convenzionale dei *missing* prevede che il valore di cella corrispondente sia 9 nel caso di variabili che prevedono modalità di risposta ad un *digit* decimale, 99 nel caso di due *digit*, 999 nel caso di tre *digit* e così via (APA, 2001). Questa fase prende il nome di *data cleaning*.

I diversi file nazionali, rielaborati attraverso le diverse fasi appena descritte, possono essere così uniti in un unico database internazionale. Questa fase finale viene definita *data merging*, cioè un insieme di tecniche rivolte all'integrazione di basi dati differenti in un unico file.

In aggiunta ad un database di questo tipo, è necessario creare il *codebook* della ricerca. Con *codebook*, si intende un elenco completo di tutte le variabili presenti nel questionario con le corrispondenti descrizioni relative alla modalità di risposta (nominale, ordinale, intervalli e rapporti equivalenti), al range di valori (max-min) e la codifica corrispondente (ad esempio, per la domanda sul genere del rispondente 1=uomo, 2=donna).

Un codebook dettagliato rappresenta uno strumento essenziale per disporre della corretta panoramica sui dati. Inoltre è utile come “strumento” di trasparenza, una bussola che permette di orientarsi all'interno del database, sia a coloro che hanno preso parte al progetto, sia a coloro che si avvicinano ai dati per la prima volta, permettendo così la comprensione dei codici di una certa variabile oppure delle modalità di ricodifica. Il *codebook* della base dati dello Standard Questionnaire Parent Version è disponibile in Appendice.

6.2 Data flow generale e data entry locale

I dati raccolti attraverso lo Standard Questionnaire Parents Version -SQPV sono stati inseriti nella matrice dati secondo il formato comune internazionale descritto nella prima parte del Codebook (Appendice). Poche settimane dopo l'inizio “ufficiale” della raccolta dati ad ogni gruppo di ricerca nazionale è stato messo a disposizione il foglio elettronico necessario per l'immissione delle informazioni contenute nei questionari.

Al termine del processo di *data entry*, il file è stato restituito al gruppo di lavoro di

Utrecht ideatori del progetto e centro di coordinamento per le diverse fasi della ricerca. In questo caso la responsabilità principale era legata alle operazioni di pulitura e verifica delle diverse basi dati ricevute da ogni singola nazione. Inoltre, le diverse matrici sono state controllate per certificare che i diversi file ricevuti rispettassero gli standard di codifica già discussi nei precedenti tavoli di lavoro (Novembre 2006, Novembre 2007). Una volta verificata l'omogeneità dei file ricevuti, il processo di *data merging* ha avuto inizio e ha permesso di produrre un'unica base dati contenente al suo interno tutti i questionari raccolti nel corso della survey (N= 3059). Una volta terminate le consuete operazioni e procedure di controllo e verifica dell'accuratezza del data entry e l'assenza di dati inconsistenti (out-of-range, missing, codifiche erronee), ogni gruppo di lavoro a livello nazionale ha ricevuto la base dati unificata corredata da nuovo codebook contenente alcune statistiche descrittive (media, deviazione standard, range) per gli item e le principali variabili indipendenti.

Prima di passare alla descrizione dei dati, un breve approfondimento va dedicato alla trascrizione in matrice delle domande aperte. Il questionario propone infatti agli insegnanti di rispondere a quattro domande che prevedono un formato di risposta aperto (si veda a proposito il capitolo 5). In questo caso la rilevazione mette a disposizione dei ricercatori materiale testuale che deve essere comunque inserito per completezza all'interno della matrice internazionale. Le risposte alle domande aperte sono state interamente trascritte, cercando di trasferire più possibile quanto presente nei questionari cartacei. Il processo di pulizia dei dati testuali è stato eseguito solo successivamente alla ricezione del database internazionale e verrà descritto nel capitolo dei risultati.

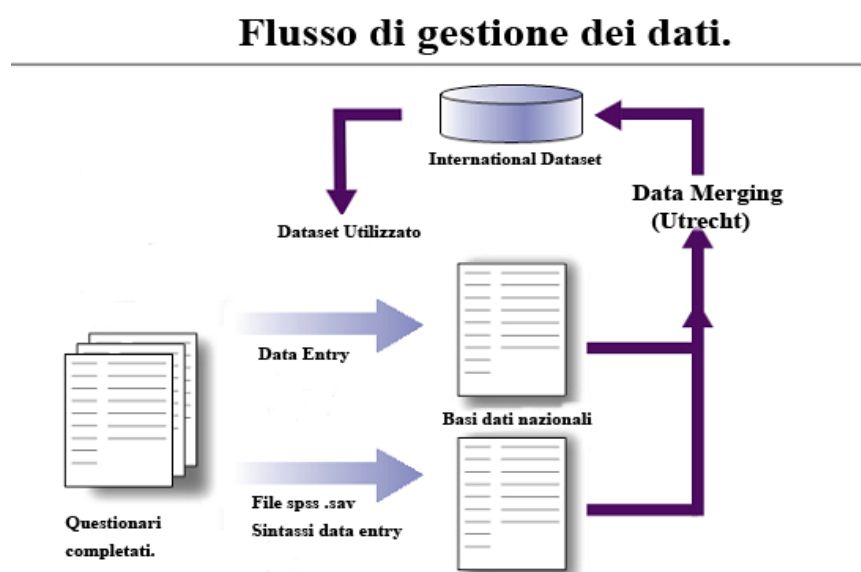


Fig. 6.1 Flusso di gestione dei dati

6.3 Descrizione del campione internazionale

Nel periodo compreso tra Febbraio 2007 e Luglio 2007, sono stati complessivamente raccolti un totale di 3059 questionari correttamente compilati da insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore. Il numero di questionari aggregato su base nazionale è così ripartito: Paesi Bassi 6,9% (N=212), Russia 21,6% (N=661), Hong Kong 19% (N=581), Stati Uniti 9,5% (N=290), Italia 34% (N=1063) e India 8,2% (N=252).

Il quadro completo delle somministrazioni e dei questionari inseriti nel database è disponibile in Fig. 6.2.

Per la descrizione del campione, si adotteranno principalmente le variabili contenute della parte 1A dello Standard Questionnaire Parent Version, che raccoglie le principali caratteristiche demografiche dell'insegnante, informazioni utili per delineare gli aspetti professionali e infine le caratteristiche della realtà organizzativa oggetto della rilevazione.

Il campione verrà descritto utilizzando una strategia ad imbuto, dal generale al particolare. Si inizierà adottando una prospettiva comparativa tra i diversi sistemi scolastici, per proseguire concentrandosi sulla realtà italiana, oggetto principale dell'indagine in corso.



Fig. 6.2 Ripartizione numerosità del campione internazionale

La descrizione del campione può iniziare con il riassunto delle principali variabili utili per descrivere il contesto lavorativo dell'insegnante. Dalla consultazione del codebook (Appendice) si nota che le informazioni a disposizione riguardano il tipo di scuola

(*ysch_1*), il grado (*ysch_7*), le dimensioni complessive dell'istituto(*ysch_2*).

Da questo momento le diverse nazioni saranno codificate secondo il seguente criterio: Paesi Bassi (NL), Russia (RU), Hong Kong (HK), Stati Uniti (US), Italia (IT), India (IN), Overall (OVER).

Tab. 6.1

Descrizione variabile *ysch_1*: Tipo di scuola.

	<i>Priv. (fin)</i>	<i>Priv. (non-fin)</i>	<i>Pubb</i>	<i>Tot Priv.</i> (%)	<i>Tot Pubb.</i> (%)
<i>NL</i>	-	-	212	-	100.0
<i>RU</i>	-	-	628	-	100.0
<i>HK</i>	356	126	94	83.6	16.4
<i>US</i>	-	26	262	9.1	90.9
<i>IT</i>	13	-	1046	1.4	98.6
<i>IN</i>	60	120	61	74.7	25.3
<i>OV</i>	431	272	2303	23.4	76.6

*Nota: percentuali calcolate sul totale delle risposte valide

Le informazioni contenute in Tab. 6.1 mostrano una certa omogeneità nelle somministrazioni effettuate. Sebbene non vi fossero indicazioni esplicite centralizzate circa i criteri di selezione dei diversi campioni (e questo come vedremo rappresenta uno dei principali limiti al confronto internazionale), ad eccezione di India e Hong Kong, gli altri dataset presentano nella maggior parte dei casi dati raccolti in scuole pubbliche (Paesi Bassi, Russia, Stati Uniti e Italia). Complessivamente, circa il 75% degli insegnanti coinvolti lavora in scuole pubbliche; il restante 25% lavora invece in scuole private, il dato è da considerarsi aggregato tra scuole private finanziate dai governi centrali e scuole private non finanziate.

La ripartizione tra scuole primarie e secondarie è riportata in Tab. 6.2.

Tab. 6.2

Descrizione variabile *ysch_7*: Grado di istruzione.

	Primaria	Primaria SEN	Secondaria	Secondaria SEN
NL	166	34	6	3
RU	97	19	382	30
HK	581	-	-	-
US	36	-	14	221
IT	409	-	616	-
IN	51	-	73	-
OVER	1350	53	1092	254

TOT(%)

1403 (51%)

1346 (49%)

*Nota: percentuali calcolate sulle risposte valide

La valutazione aggregata delle caratteristiche del campione mostra un certo equilibrio nei confronti della ripartizione primaria (51%) oppure secondaria inferiore (49%). In realtà i dati disaggregati su base nazionale sono piuttosto eterogenei e mostrano differenze anche rilevanti: ad esempio, sulla base del grado, si oscilla tra il 100% di insegnanti di scuola primaria nel campione di Hong Kong e l'87% di scuola secondaria negli Stati Uniti. Nel capitolo dedicato ai risultati del confronto internazionale tra le misure, ampio spazio verrà dedicato alle valutazioni preliminari necessarie alla verifica di confrontabilità dei diversi dataset per le misure di stress.

Per ciò che riguarda la dimensione delle organizzazioni scolastiche oggetto di rilevazione, complessivamente la media di alunni per ogni istituto è 787, la deviazione standard è 613 mentre i valori massimo e minimo sono di 20 e 5000. Il valore di deviazione standard anticipa l'eterogeneità della distribuzione. Il dato deve essere quindi presentato ripartendo tra i diversi contesti nazionali.

Tab. 6.3		
Descrizione variabile <i>ysch_2</i> : Numero di alunni nella scuola		
	<i>M</i>	<i>Ds</i>
<i>NL</i>	226	140.79
<i>RU</i>	553	321.47
<i>HK</i>	840	354.45
<i>US</i>	1247	469.62
<i>IT</i>	692	214.9
<i>IN</i>	1579	1320.16
OVER	787	613.23

I risultati confermano che la dimensione della scuola sia molto variabile in relazione al contesto di origine. Diventa a questo punto necessario adottare un qualche criterio di ripartizione utile per differenziare scuole piccole, medie e grandi. Il dibattito circa i livelli di soglia della numerosità degli alunni per considerare un istituto piccolo oppure grande, ha animato per lungo tempo il campo della ricerca in ambito educativo. Fin dalla comparsa del testo *Big School, small school: school size and problem behavior* (Barker & Gump, 1964) definire cosa è “grande” e cosa invece è “piccolo” risulta operazione complessa, anche tuttora, perché la definizione di un valore di soglia è fortemente influenzata dal punto di vista adottato per osservare il fenomeno. Da una prospettiva vista di gestione finanziaria dell'organizzazione scuola e basandosi sul criterio di spesa corrente per studente, una scuola viene considerata piccola al di sotto dei 200-250 alunni. Al di sotto di tale soglia la spesa aumenta, mentre al di sopra rimane stabile. Non esiste ancora condivisione invece circa l'entità dell'aumento di spesa al di sotto della quota 300 alunni, che oscilla tra il 5% (Cunningham, 2004) e il 23% (per approfondimenti sul tema si veda Stiefel et al., 2000). Esiste invece largo accordo circa i

benefici per gli alunni che studiano in scuole piccole, risultati che emergono con tale chiarezza e con livelli di confidenza molto elevati e difficilmente ritrovabili nella ricerca in ambito educativo (Raywid, 1999). Quando il criterio adottato sono i risultati degli studenti, il valore di soglia per considerare la scuola piccola è fissato attorno ai 300 studenti (McIntire & Scott, 1989). In generale una ripartizione comunemente accettata presenta tre livelli: 0-299 'piccole', 300-899 'medie', 901-1500 'grandi'. Con la diffusione di ricerche survey comparative, emerge invece la necessità di utilizzare criteri di ripartizione più sensibili alla numerosità e che offrano categorie sufficientemente ampie da offrire margini di confrontabilità. In questo caso quindi si è deciso di adottare la ripartizione dell'Organization for Economic Cooperation and Development che prevede sette livelli: valore 1 'meno di 99 alunni'; 2 tra '100 e 299'; valore 3 tra '300 e 499'; valore 4 tra '500 e 999'; valore 5 tra '1000 e 1499'; valore 6 tra '1500 e 1999'; valore 7 'oltre 2000'. La distribuzione della variabile relativa ai dati disaggregati su base nazionale è riportata in Tab. 6.4.

Dalla tabella emergono facilmente le differenze nella composizione dei diversi campioni. I Paesi Bassi presentano un campione prevalentemente composto da scuole piccole (72,4%). Le scuole di medie dimensioni caratterizzano i campioni di Russia (63,2%), Hong Kong (67,8%) e Italia (87,7%). Infine i dati di India (57,3%) e Stati Uniti (72,5%) sono prevalentemente raccolti in scuole di grandi dimensioni.

Tab. 6.4							
Percentuali di distribuzione variabile <i>ysch_2</i> ricodificata.							
Nazione	<i>Piccola</i>		<i>Media</i>		<i>Grande</i>		
	<99	100-299	300-499	500-999	1000-1499	1500-1999	>2000
NL	12.5	59.9	22.4	5.2	-	-	-
RU	8.2	19.9	9.1	54.1	8.6	-	-
HK	1.7	3.3	11.5	56.3	20.8	6.4	-
US	-	0.8	8.7	18.1	29.1	41.5	1.9
IT	-	2.1	11.2	76.5	10.2		
IN	2.1	10.3	4.3	25.8	15.0	10.7	31.8

Nota: In grassetto i valori maggiori al 30%

Passando alla descrizione delle informazioni utili per definire il profilo dei rispondenti, le variabili oggetto di analisi riguardano il genere (*ysch_4*), il numero di anni di insegnamento complessivi (*ysch_8a*) e nell'istituto al tempo della somministrazione (*ysch_8b*) e cultura religiosa (*ysch_5*).

Le informazioni relative al genere sono riportate in Tab.6.5.

Tab. 6.5				
Distribuzione variabile ysch_4: genere del rispondente.				
	<i>M</i>		<i>F</i>	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>NL</i>	42	20.19	166	79.81
<i>RU</i>	24	4.55	503	95.45
<i>HK</i>	80	13.86	497	86.14
<i>US</i>	69	25.65	200	74.35
<i>IT</i>	130	12.9	879	87.1
<i>IN</i>	43	35.54	78	64.46
<i>TOT</i>	388	14.25	2334	85.75

Complessivamente, il campione è formato dal 14 % di uomini mentre le donne sono il restante 86% (N=2334). L'enorme differenza nella ripartizione si mantiene stabile anche a livello nazionale, dove si può trovare un gap massimo in Russia con circa il 95,5% di donne intervistate. Il minimo gap rilevato è nel campione indiano, dove la presenza maschile si ferma al 35%, dato comunque basso rispetto alla quota femminile ma comunque il più alto nel dataset.

Per quanto riguarda l'anzianità lavorativa (sia intesa in termini assoluti, sia in termini relativi di durata occupazionale all'interno degli istituti) si ha una media generale di 16 anni (DS 10,35), in termini relativi il valore scende a 9,28 (DS 8,22). Nel primo caso il range di valori è compreso tra 1 e 43, mentre nel secondo è compreso tra 1 e 40.

I dati disaggregati su base nazionale sono riportati in Tab. 6.6 e Fig. 6.3.

Tab. 6.6				
Medie e deviazioni standard per variabile ysch_8a e ysch_8b				
	<i>Ysch_8a</i>		<i>Ysch_8b</i>	
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>NL</i>	17.87	10.43	10.11	8.18
<i>RU</i>	17.95	9.04	12.95	8.07
<i>HK</i>	10.73	7.46	6.43	5.72
<i>US</i>	11.29	8.94	5.67	6.23
<i>IT</i>	19.87	10.95	10.21	9.23
<i>IN</i>	9.31	6.92	5.5	5.11
<i>TOT</i>	16.04	10.35	9.28	8.22

Rispetto all'anzianità lavorativa complessiva, il campione italiano risulta essere composto da insegnanti generalmente più “esperti” e anziani (19,87 anni di

insegnamento). Paesi Bassi (17,87) e Russia(17,95), mostrano valori sovrapponibili (anche le deviazioni standard sono simili) mentre gli insegnanti meno anziani a livello occupazionale si trovano nelle rilevazioni effettuate negli Stati Uniti (11,29), ad Hong Kong (10,73) e in India (9,31). Anche per quanto riguarda la durata della “carriera” di insegnante all'interno del singolo istituto scolastico i risultati sono stabili e ricalcano i valori occupazionali generali. L'unica differenza rilevante è la diminuzione del valore del campione italiano che sottolinea una maggiore mobilità degli insegnanti.

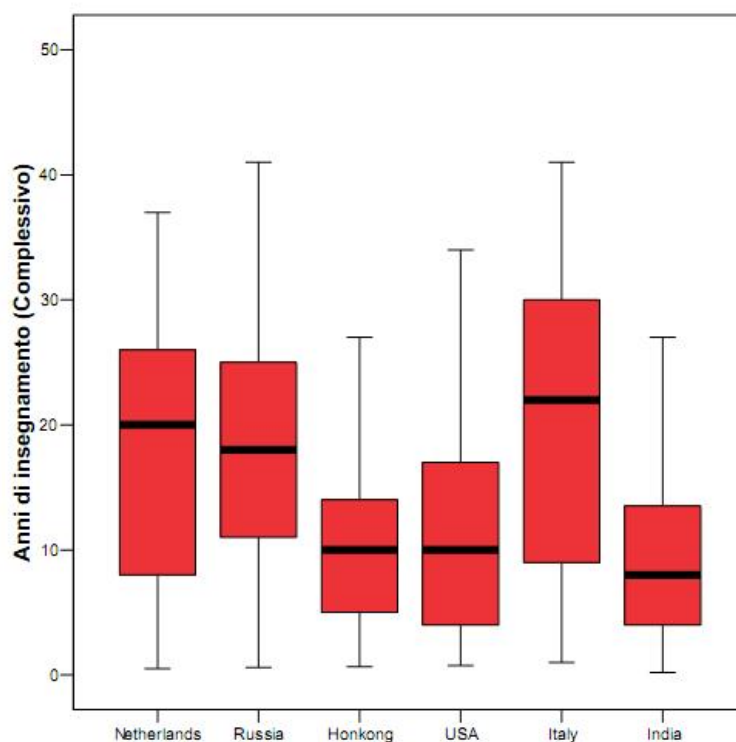


Fig. 6.3 Box-Whisker plot variabile *ysch_8a*

La variabile *ysch_8a* si presenta come una variabile continua, in questo caso può essere utile a fini descrittivi e per le analisi successive ricodificare la distribuzione del numero degli anni di insegnamento per ottenere una variabile di tipo categoriale. In questo caso le ampiezze degli intervalli scelti, sono state uniformate ad altre ripartizioni presenti in letteratura (si veda Caprara et al., 2006). La scelta di uniformare gli intervalli a quanto rintracciabile in indagini su popolazioni simili, nasce in risposta all'eventualità di confrontare i risultati ottenuti con quelli presenti in altri studi utilizzando metriche simili.

In tabella 6.7 e Fig. 6.4 sono riportate le distribuzioni suddivise per nazione della variabile ricodificata secondo le modalità descritte.

Tab. 6.7				
Percentuali (%) anni di insegnamento ricodificata.				
	< 5	5_14	15-24	> 25
NL	18.7	21.1	26.8	33.5
RU	10.3	25.5	38.9	25.3
HK	25.1	51.6	17.0	6.4
US	36.9	32.1	18.8	12.2
IT	13	21.5	21.8	43.8
IN	40.0	38.3	16.7	5.0

Nota: In grassetto la categoria della serie con % maggiore

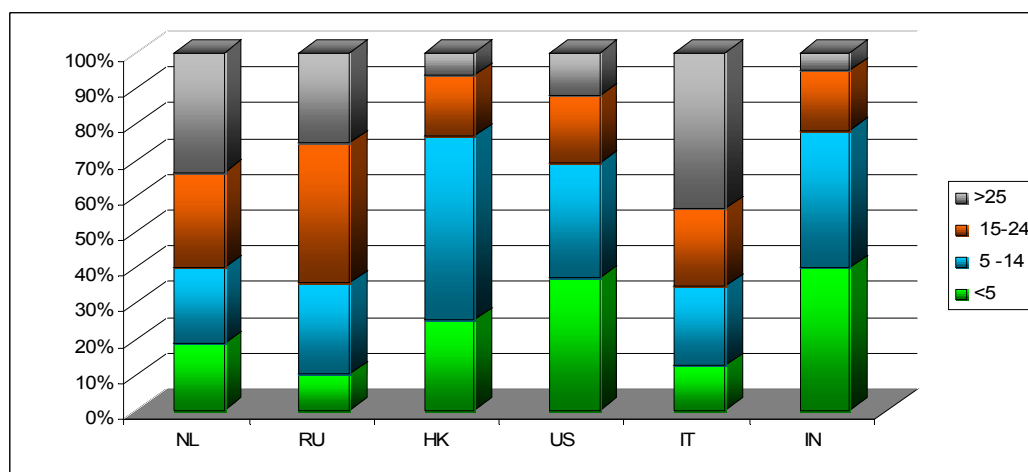


Fig. 6.4 Distribuzione categorie anni di insegnamento (var ysch_8)

L'ultimo aspetto da descrivere prima di passare alla descrizione del campione italiano (che sarà oggetto di analisi più approfondite rispetto agli altri dataset) riguarda la domanda circa la cultura religiosa dell'insegnante. Data la natura spiccatamente eterogenea dei contesti delle rilevazioni, la variabile si presenta fortemente frammentata tra le diverse religioni previste dalla modalità di risposta. Si è deciso quindi di presentare il dato in forma aggregata differenziando tra chi ha dichiarato una qualunque forma di religiosità e chi ha invece dichiarato 'nessuna religione'. Per motivi di sinteticità si è chiamata questa nuova variabile *Atheism*, ricodificandola in modo dicotomico. In ogni caso, verrà riportata l'indicazione della religione maggiormente presente all'interno del campione.

I risultati sono riportati in Tab.6.8.

Tab. 6.8					
Descrizione variabile Atheism e predominanza religione					
	Atheism		Religione		Categoria più frequente
	N	%	N	%	
NL	91	43.5	118	56.5	(30% Protestante)
RU	90	17.0	438	83.0	(80% Ortodossia)
HK	255	43.9	326	56.1	(47% Protestante)
US	21	7.7	250	92.3	(73% Protestante)
IT	107	10.3	929	89.7	(87% Cattolica)
IN	-	-	123	100.0	(95% Indu)
TOT	564	20.5	2184	79.5	

6.4 Descrizione del campione italiano.

Il campione italiano è composto da un totale di 1063 questionari raccolti in 27 scuole primarie e secondarie della città di Milano, della provincia di Milano e della provincia di Crotone. I dati utili per descrivere l'insieme degli insegnanti, sono contenuti nella parte 1A del questionario. In questo caso, rispetto al dataset internazionale si hanno a disposizione delle informazioni aggiuntive relative a domande inserite a livello nazionale. Le domande fanno riferimento sia al background personale del rispondente sia al contesto lavorativo in cui la persona si trova impiegato.

Il questionario italiano inoltre raccoglie informazioni aggiuntive peculiari del sistema scolastico locale. Le due particolarità riguardano l'esistenza degli istituti comprensivi e la presenza della figura dell'insegnante di sostegno. Con la legge 97/1994, nata per tutelare le scuole in aree montagnose ed urbane, nascono gli istituti comprensivi: organizzazioni scolastiche che prevedono la possibilità di aggregare più gradi di istruzione dall'infanzia alla secondaria inferiore (oppure più edifici dello stesso grado) sotto la stessa dirigenza scolastica. I diversi gradi continuano a funzionare in maniera autonoma, sono però gestite a livello centrale da una singola dirigenza, da un singolo Consiglio di Istituto e da un singolo Collegio Docenti.. Successivamente il modello organizzativo è stato esteso (662/96) anche ad altre zone della penisola (urbane e suburbane). Oggi gli istituti comprensivi rappresentano circa il 43% del totale delle organizzazioni scolastiche.

Per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante, in Italia è presente la figura dell'insegnante di sostegno, mentre nei sistemi educativi delle altre nazioni coinvolte, è prevista l'esistenza di scuole ad indirizzo educativo "speciale" dedicate agli alunni che

manifestano *special educational needs* (SEN).

Esclusivamente agli insegnanti italiani è stato quindi chiesto di indicare il numero di plessi che formano l'istituto comprensivo (*ysch_2b_it*), il numero di alunni all'interno del plesso di competenza (*ysch_2a_it*), la presenza degli uffici della dirigenza nel plesso (*ysch_2c_it*) e l'indicazione sull'attività di sostegno (*ysch_7f_it*). Infine viene chiesto di riportare anche il numero effettivo di ore lavorative a settimana (*ysch_10a_it*).

In modo sovrapponibile a quanto già fatto per il campione internazionale, anche per i dati italiani si adatterà la stessa strategia che procede dagli aspetti generali per arrivare a quelli più specifici. Si inizierà quindi con la descrizione dei contesti lavorativi degli insegnanti per terminare con il delinearsi delle principali caratteristiche dei rispondenti. Iniziando con la locazione geografica degli istituti, sulla base dei questionari che soddisfano le caratteristiche di base risultano utilizzabili 1025 rilevazioni.

Il numero è suddiviso tra la zona urbana di Milano (N=357), zona suburbana della provincia di Milano (N=538), zona rurale della provincia di Catanzaro (N=130). Le percentuali sono rispettivamente del 34,8%, del 52,5 e del 12,7%. Un'annotazione rilevante riguarda la scelta degli istituti relativi alla provincia di Milano.

Nonostante non sia stato previsto un piano di campionamento, e la partecipazione degli istituti alla ricerca avvenisse su base volontaria, si è cercato comunque di “mappare” uniformemente le principali direzioni geografiche della fascia del primo hinterland milanese. La distribuzione delle scuole che hanno partecipato alla ricerca è riportata in Fig. 6.5.

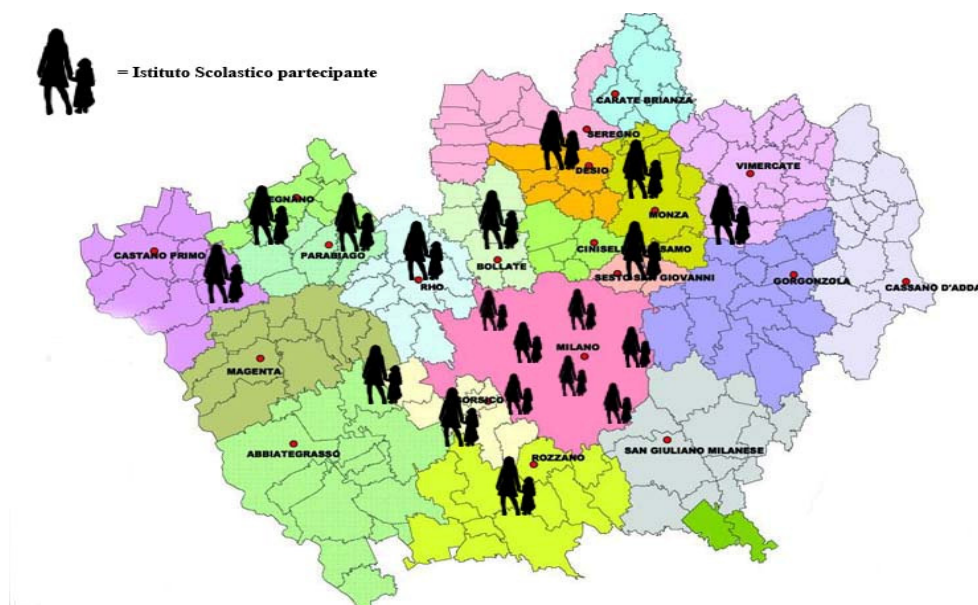


Fig.6.5 Distribuzione sul territorio della provincia di Milano degli Istituti Scolastici coinvolti.

Iniziando dalla rilevazione circa il numero di Istituti Comprensivi, 16 insegnanti (1,6%) dichiarano di lavorare in un Istituto composto da un solo edificio. Il 45,5 % lavora in un

istituto composto da due edifici, mentre il restante 52,9 % lavora in Istituti composti da tre fino a cinque diversi plessi. Il dato trova quindi conferma nella tendenza adottata dal sistema scolastico italiano a creare Istituti Comprensivi di dimensioni maggiori rispetto al singolo istituto. nel sistema scolastico italiano.

Passando alla presenza dell'ufficio della dirigenza all'interno dell'edificio (*ysch_2c_it*) dove l'insegnante lavora, il campione si mostra ben ripartito: il 56% degli insegnanti segnala la presenza del dirigente scolastico. La presenza degli uffici della dirigenza si suppone possa avere delle ricadute sia sulla vita organizzativa della struttura e sia sulla professione dei docenti. Infatti, solitamente gli uffici del dirigente sono presenti insieme alle segreterie e agli uffici che permettono di organizzare la vita lavorativa dell'istituto. La variabile *ysch_2c_it* verrà quindi utilizzata successivamente per indagare questi aspetti.

La ripartizione tra scuole primarie e scuole secondarie relativamente alle tre zone oggetto di somministrazione è riportata in Tab. 6.9.

Tab. 6.9				
Descrizione variabile <i>ysch_7</i> : Grado di scuola su base geografica.				
	<i>Primaria</i>		<i>Secondaria</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Milano</i>	264	74	93	26
<i>Provincia MI</i>	92	17	446	83
<i>Provincia CZ</i>	53	41	77	59

La percentuale di insegnanti di scuola primaria nelle somministrazioni effettuate nel comune di Milano è pari al 74%, mentre in provincia l'83% degli insegnanti opera presso una scuola secondaria inferiore. Nella provincia di Catanzaro le somministrazioni sono ripartite in modo più equilibrato: 41% primaria e 59% secondaria.

Per ciò che riguarda la dimensione degli Istituti scolastici, i risultati sul numero di alunni complessivi e sul numero di alunni nel plesso sono riportati in Fig. 6.6.

I dati mostrano una generale tendenza ad istituti comprensivi grandi nella zona urbana di Milano. La media in questo caso è di 897 (DS = 156), mentre nella provincia milanese il numero medio è 653 (DS = 66) e nella provincia di Catanzaro è 300 (DS = 52). Analizzando le dimensioni dei plessi dove gli insegnanti lavorano, si nota come la media di alunni nella zona di Milano ($m=308$, $ds=84$) sia inferiore rispetto quanto rilevato in provincia ($m = 333$, $ds = 112$). Infine, nella provincia di Catanzaro il valore è 138 ($ds = 112$). A questo proposito è utile sottolineare che nella zona urbana il 44% dei questionari appartiene ad insegnanti che lavorano in Istituti Comprensivi composti da quattro e cinque edifici diversi. Al contrario, nella zona sub-urbana nessun insegnante lavora in scuole composte da meno di tre edifici.

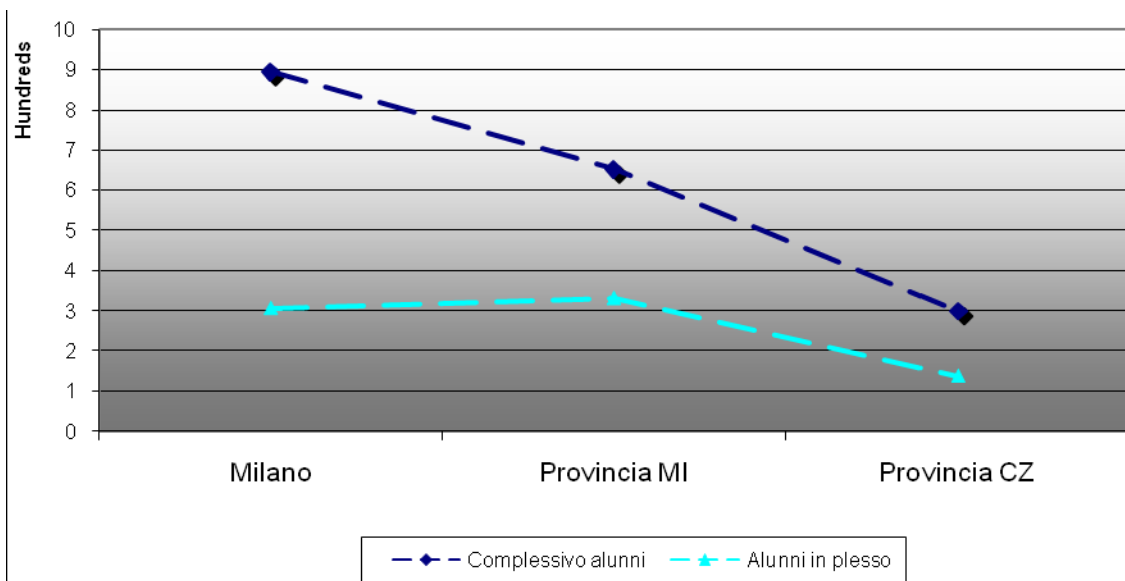


Fig. 6.6 Confronto tra la dimensione delle organizzazioni scolastiche (medie alunni)

Riassumendo, è possibile affermare che il campione urbano è quindi caratterizzato da Istituti Comprensivi di dimensioni elevate (fino a cinque diverse strutture), composti in prevalenza da scuole primarie. Al contrario il sottocampione della zona suburbana si compone di scuole di medie dimensioni, prevalentemente secondarie inferiori, composte da un massimo di tre edifici e nella maggior parte dei casi da due strutture differenti. Infine il campione raccolto nella zona rurale, è composto da scuole tendenzialmente piccole, con un alto numero di edifici che compongono l'Istituto. In presenza di Istituti Comprensivi emerge inoltre la tendenza a collocare gli uffici della dirigenza all'interno dell'edificio più grande.

Per la descrizione delle caratteristiche personali degli insegnanti si utilizzerà la stessa ripartizione sulla base dell'area geografica di raccolta dei questionari. La variabile (*ysch_4a_it*) è peculiarità della somministrazione italiana e chiede l'età dell'insegnante. La media dell'intero campione è di 45,3 anni ($ds = 9,28$). Disaggregando il dato, nella zona urbana di Milano lavorano gli insegnanti mediamente più “giovani” ($m=43,6$, $ds=9,76$), mentre i più “anziani” si trovano nella provincia di Catanzaro ($m=47,89$). Tra i due valori, si collocano gli insegnanti della provincia di Milano ($m=45,98$, $ds = 8,82$). Maggiori dettagli circa la ripartizione su base geografica sono riportati in Fig. 6.7.

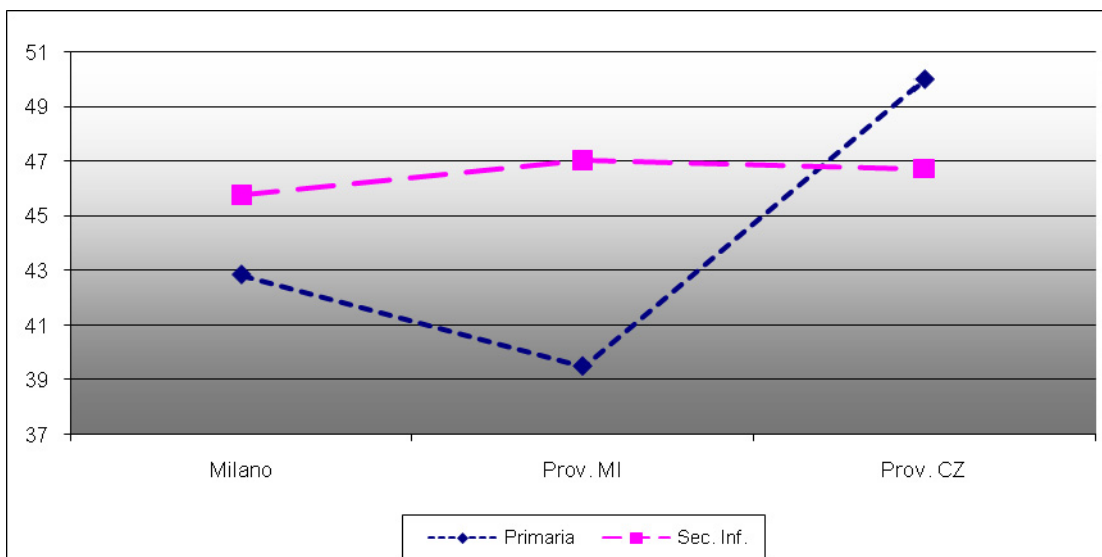


Fig. 6.7 Confronto tra età degli insegnanti sulla base geografica, disaggregata per grado scolastico.

Per offrire un riferimento numerico sul quadro della popolazione degli insegnanti, il MIUR stima in 48 anni la media della popolazione degli insegnanti di scuola primaria e in 49 la media per la scuola secondaria inferiore (MIUR, 2009). Anche se è lecito supporre che il dato sia in realtà più basso, visto che il ministero fornisce il valor medio degli insegnanti con contratto a tempo indeterminato e stima in cento unità (su oltre 700.000 effettivi) il numero di docenti sotto i 26 anni con contratto a tempo indeterminato (MIUR, 2009, pag. 217)

I risultati circa il genere dei rispondenti sono riportati in Tab. 6.10.

Tab. 6.10					
Descrizione variabile ysch_4: genere.					
	<i>M</i>		<i>F</i>		
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
<i>Milano</i>	25	7	329	93	
<i>Provincia MI</i>	84	16	448	84	
<i>Provincia CZ</i>	21	17	102	83	

Il campione urbano presenta la percentuale maggiore di insegnanti donne (93%). Gli altri due sottogruppi presentano invece risultati sovrapponibili. Quanto rilevato è coerente con la predominanza di scuole primarie nei dati sul comune di Milano e conferma la tendenza alla “femminilizzazione della professione dell’insegnante” (MIUR, 1999). Già nel 1999, il ministero riportava come i rapporti di assunzione di docenti mostravano che per il ruolo di insegnante primaria e secondaria inferiore, l’89,3% delle assunzioni riguardava personale femminile. Oggi, nel caso della scuola

primaria, questa popolazione di docenti è pari al 96% mentre per la scuola secondaria inferiore è pari al 77,8% (MIUR, 2009). Per la provincia di Milano, i dati sono rispettivamente del 96,2 % per la scuola primaria e 81,2% per la secondaria inferiore. Nonostante l'assenza degli intervalli di confidenza nei dati del ministero (o di altre informazioni circa la distribuzione effettiva del dato), è possibile rilevare comunque una certa sovrapposizione con il campione a nostra disposizione per la variabile genere. Per quanto riguarda la presenza di Insegnanti di sostegno, i dati sono riportati in Tab. 6.11 e in Fig. 6.9.

Tab. 6.11				
Descrizione variabile <i>ysch_7_it</i> : incarico su attività di sostegno.				
	Non sostegno		Sostegno	
	N	%	N	%
Milano	311	88	42	12
Provincia MI	453	86	76	14
Provincia CZ	120	94	8	6

La percentuale di insegnanti di sostegno varia tra il 12% registrato sul campione urbano e il 6 % rilevato sul campione rurale. E' interessante notare come il dato della zona suburbana riporti un valore più che doppio rispetto alla provincia di Catanzaro.

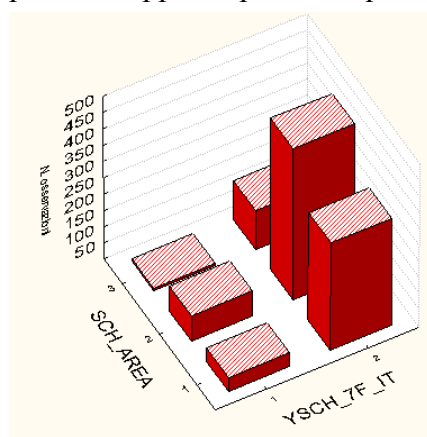


Fig. 6.9 Ripartizione insegnanti di sostegno su base geografica

Anche in questo caso i risultati sono in linea con la popolazione di insegnanti descritta dal ministero, che riporta 11,4% la percentuale di insegnanti di sostegno attualmente impiegati nelle diverse organizzazioni scolastiche (MIUR, 2009).

Per concludere la descrizione del campione, si riportano i risultati dell'analisi delle relative all'anzianità lavorativa (*ysch_8a* e *ysch_8b*) e il numero di ore complessive settimanali di lavoro (*ysch_10a_it*).

Nei confronti dell'anzianità lavorativa complessiva il campione italiano mostra

omogeneità rispetto le diverse zone geografiche, la media complessiva è infatti di 19,8 per Milano, 19,6 per la provincia sub-urbana e 21,1 per la zona rurale. Anche per ciò che riguarda il numero medio di anni di lavoro all'interno dell'attuale istituto mostra risultati simili: 10,2 per Milano, 10,8 per la provincia di Milano e 10,4 per la provincia di Catanzaro. Anche in questo caso si adotterà la stessa strategia di ripartizione della variabile presentata nella sezione 6.3. I risultati della distribuzione ricodificata, disaggregati sulla base geografica e sul grado di istruzione sono riportati in Tab. 6.12a e 6.12b

I risultati comparativi, aggregati su base geografica, indipendentemente dal grado dell'istituto scolastico sono invece riportati in Fig.6.8a e Fig. 6.8b.

Dai risultati presenti in Tab. 6.12a e 6.12b si evidenzia una certa stabilità nella composizione del campione in relazione alla variabile ysch8a e ysch8b, rispettivamente anzianità lavorativa complessiva e relativa. In generale, non si notano grandi scostamenti nei numeri ottenuti studiando il campione complessivo e osservando le diverse situazioni particolari.

Tab.6.12a

Anni di insegnamento complessivi e attuali per scuola primaria

		<i>Scuola Primaria</i>			
		< 5	5 - 14	15-24	> 25
<i>Ysch_8a</i>	<i>Milano</i>	12.7	25.0	18.8	43.5
	<i>Prov. MI</i>	14.0	40.7	12.8	32.6
	<i>Prov. CZ</i>	5.8	21.2	28.8	44.2
	<i>Overall</i>	12.1	27.9	18.8	41.2
		< 5	5 - 14	15-24	> 25
<i>Ysch_8b</i>	<i>Milano</i>	41.6	26.9	18.8	12.7
	<i>Prov. MI</i>	51.9	18.5	17.3	12.3
	<i>Prov. CZ</i>	28.0	44.0	22.0	6.0
	<i>Overall</i>	42.0	27.4	18.9	11.7

Nota: In grassetto la categoria della serie con % maggiore

Tab. 6.12b

Anni di insegnamento complessivi e attuali per scuola secondaria inferiore

		<i>Scuola Secondaria Inferiore</i>			
		< 5	5 - 14	15-24	> 25
<i>Ysch_8a</i>	<i>Milano</i>	14.0	19.4	23.7	43.0
	<i>Prov. MI</i>	13.1	17.7	22.7	46.6
	<i>Prov. CZ</i>	16.2	12.2	29.7	41.9
	<i>Overall</i>	13.6	17.2	23.7	45.4
		< 5	5 - 14	15-24	> 25
<i>Ysch_8b</i>	<i>Milano</i>	45.6	35.6	12.2	6.7
	<i>Prov. MI</i>	39.6	24.9	24.6	10.9
	<i>Prov. CZ</i>	53.5	28.2	12.7	5.6
	<i>Overall</i>	42.3	27.0	21.2	9.6

Nota: In grassetto la categoria della serie con % maggiore

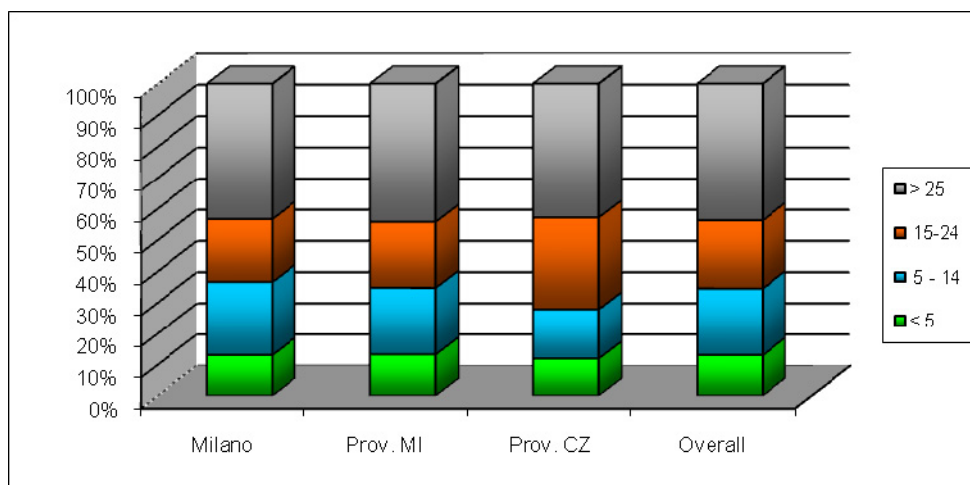


Fig. 6.8a Distribuzione categorie anni di insegnamento complessivi su base geografica (var *ysch_8a*)

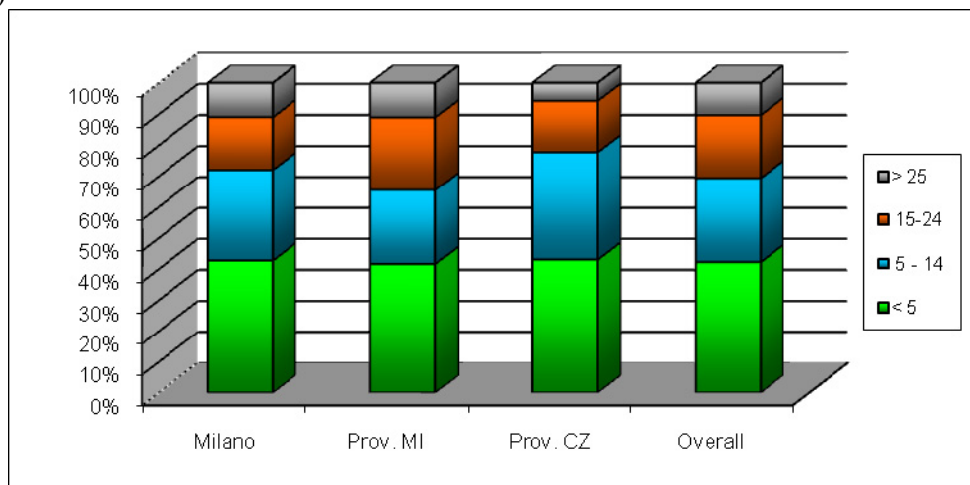


Fig. 6.8b Distribuzione categorie anni di insegnamento in plesso su base geografica (var *ysch_8b*)

Dai risultati presenti in Tab. 6.12a e 6.12 b si evidenzia una certa stabilità nella composizione del campione in relazione alla variabile *ysch8a* e *ysch8b*, rispettivamente anzianità lavorativa complessiva e relativa. In generale, non si notano grandi scostamenti nei numeri ottenuti studiando il campione complessivo e osservando le diverse situazioni particolari. E' interessante notare come in media l'anzianità complessiva dei rispondenti sia circa il doppio rispetto al numero di anni che risultato impiegati nell'attuale luogo di lavoro. Il dato sembra mostrare una tendenza al turn-over e alla rotazione occupazionale tra diverse realtà scolastiche. Approfondendo la questione attraverso i dati disaggregati e ricodificati secondo la ripartizione mostrata, emerge come sia in relazione all'area geografica, sia in relazione al grado dell'istituto, circa la metà di ogni sotto-campione è composta da insegnanti che dichiarano di lavorare da più di 25 anni.

Allo stesso modo, circa la metà dei rispondenti appartenenti ad ogni sottocampione dichiara di lavorare nell'attuale istituto da meno di 5 anni. Quindi, se da un lato è

possibile rintracciare una generale esperienza nella professione insegnante (ricordiamo infatti che il campione italiano è il più anziano tra i diversi dataset) dall'altro si registrano livelli di bassa esperienza all'interno dei singoli contesti lavorativi, forse in risposta alle esigenze di mobilità del mercato del lavoro. Approfondendo i dati e creando un indicatore calcolato sulla base della seguente formula: $RATIO_MOB = ysch8a/ysch8b$, si ottiene un numero che varia tra [1 e $ysch8a$] che indica nel caso dell'unità, il numero di insegnanti che ha trascorso tutta la propria carriera lavorativa nello stesso contesto. Il risultato mostra che soltanto il 7,8% ($n=74$) del campione ha lavorato sempre nello stesso istituto scolastico. In questo caso, la media dell'anzianità è 10,4 ($ds = 11,19$), con oscillazione tra 1 e 39 anni di anzianità.

Infine, i risultati della variabile ore di insegnamento settimanali ($ysch_10a_it$) presenta un valore medio per il campione pari a 22 (min-max 8-40). Per ciò che riguarda la scuola primaria, i dati sono distribuiti uniformemente tra le tre aree: Milano ($m=24,3$ $ds = 2,31$), provincia di Milano ($m = 25,3$, $ds = 3,03$) e provincia di Catanzaro ($m=24,1$, $ds=1,37$). Per la scuola secondaria inferiore i risultati sono: Milano ($m=21,1$ $ds = 4,66$), provincia di Milano ($m = 20$, $ds = 5,08$) e provincia di Catanzaro ($m=18,56$, $ds=3,67$).

6.5 Conclusioni

Il capitolo è stato interamente dedicato alla descrizione della base dati sia dal punto di vista procedurale, di come cioè il database internazionale ha preso forma (un dataset composto da circa tremila casi e oltre cento variabili richiede comunque una cura particolare) sia per quanto riguarda la composizione dei campioni nazionali in termini di contesti lavorativi e caratteristiche dei rispondenti.

L'adozione di una prospettiva comparativa ha permesso di descrivere omogeneità e differenze dei diversi sottocampioni, utile tra l'altro a definire la strategia di analisi e l'effettiva confrontabilità dei dati nelle fasi successive.

Partendo dalla variabile scuole pubbliche vs. scuole private, con l'eccezione di Hong Kong e India che hanno somministrato i questionari principalmente in scuole private, Olanda, Italia, Stati Uniti e Russia mostrano campioni fortemente composti da insegnanti che lavorano in scuole pubbliche.

Sulla base dell'*ordine* della scuola di somministrazione, Olanda e Hong Kong mostrano una prevalenza di insegnanti di scuola primaria, Russia e Stati Uniti sono più sbilanciati verso la scuola secondaria, mentre Italia e India mostrano invece campioni equamente ripartiti. Il dato generale del campione segnala un equilibrio 51% primarie e 49% secondarie

Passando alla dimensione degli istituti, gli istituti olandesi presenti nel dataset sono generalmente piccoli (sotto 300 alunni). Russia, Italia e Hong Kong hanno istituti di medie dimensioni (compresi tra 300 e 1000), mentre il dataset statunitense mostra una tendenza alle scuole grandi (superiore ai 1000 alunni). I dati raccolti in India si

differenziano molto dagli altri database nazionali, ben il 30% degli insegnanti lavora infatti in scuole molto grandi (sopra 2000 alunni).

In riferimento al genere degli insegnanti, con eccezione di Russia e India (che hanno nel primo caso il 95% di donne e nel secondo il 65%) gli altri dataset sono sostanzialmente omogenei con dati compresi tra il 75% e l'85%.

Infine, considerando l'anzianità lavorativa dei docenti, il dataset sembra diviso in due raggruppamenti: il primo composto da Hong Kong, Stati Uniti e USA con insegnanti che hanno una durata media di carriera pari a 10 anni e il secondo composto dai docenti di Italia, Olanda e Russia con media 20 anni.

In riferimento al campione italiano, si è deciso di procedere con l'analisi dei dati differenziata su base geografica di raccolta dei questionari. Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca afferiscono infatti a tre distinte aree geografiche che presentano caratteristiche territoriali differenti: comune di Milano (zona urbana), provincia di Milano (zona sub-urbana) e provincia di Catanzaro.

E' possibile affermare che il dataset urbano è caratterizzato da Istituti Comprensivi di dimensioni elevate (fino a cinque diversi edifici), in prevalenza da scuole primarie. Al contrario il sottocampione della zona suburbana si compone di scuole di medie dimensioni, prevalentemente secondarie inferiori, composte da un massimo di tre edifici e nella maggior parte dei casi da due strutture differenti. Infine il campione raccolto nella zona rurale è composto da scuole tendenzialmente piccole, che al contrario di quanto si possa supporre ha un alto numero di edifici che compongono l'Istituto. In presenza di Istituti Comprensivi emerge inoltre la tendenza a collocare gli uffici della dirigenza all'interno dell'edificio più grande.

Affrontando il tema delle caratteristiche dei rispondenti, i tre sottogruppi sono omogenei circa il genere dei docenti, mentre il campione rurale presenta una percentuale di insegnanti di sostegno che è circa la metà di quanto rilevato nei due altri sottocampioni. Nei confronti dell'anzianità lavorativa complessiva il campione italiano mostra omogeneità rispetto le diverse zone geografiche, non si notano quindi variazioni particolari. E' interessante però notare che la durata media di carriera in anni sia generalmente il doppio della durata media della carriera trascorsa all'interno di un certo istituto scolastico. Si rintraccia quindi una tendenza al turn-over degli insegnanti e alla mobilità occupazionale con frequenti cambi tra le diverse realtà scolastiche. Solo il 7,8 % del campione ha trascorso tutta la sua carriera lavorativa in un'unica organizzazione scolastica.

CAPITOLO 7: Affidabilità e validità strutturale del questionario

Il tema della validità ed affidabilità delle misurazioni nelle indagini di tipo survey coinvolge lo studio della struttura e della composizione dei dati raccolti. Il processo si articola seguendo prima il punto di vista teorico dei costrutti e delle dinamiche che caratterizzano le informazioni raccolte e successivamente lungo le metodologie utilizzate per rilevare l'esistenza dei costrutti così come "emergono" dai contesti reali.

Obiettivo del presente capitolo è fornire l'analisi dimensionale della struttura fattoriale dei costrutti e delle principali caratteristiche di affidabilità e validità dello Standard Questionnaire Parent-Version (SQ-PV) così come emersa nel campione italiano e nei diversi campioni internazionali.

Il capitolo si apre quindi con una breve panoramica circa i principali metodi di estrazione fattoriale, le razionali sottostanti la scelta del numero "corretto" (o appropriato) di dimensioni da ritenere così come le principali procedure da adottare per verificare con precisione la struttura fattoriale sottostante un determinato numero di variabili osservate (item). Infatti un problema comune alle scienze sociali è la necessità di presentare un certo insieme di variabili (v) attraverso un insieme più piccolo di dimensioni (d) che sia in grado di preservare la quantità di informazione iniziale raccolta tramite l'osservazione dei fenomeni.

A partire da ciò verranno presentati i principali risultati dell'analisi che coinvolge il *core* del questionario sviluppato: la rilevazione dello stress derivante dai comportamenti difficili dei genitori (parte 2b, da item *sbdp_1* a item *sbdp_24*) e le ricadute di tali stressors sull'attività professionale dell'insegnante (parte 2c, da item *ewdp_1* a item *ewdp_24*).

La verifica della struttura dimensionale delle basi dati è un passo fondamentale delle analisi e parte integrante del processo di ricerca. Un'operazione di questo tipo rappresenta l'inizio della terza parte del presente lavoro, che sarà dedicata completamente alla presentazione dei principali risultati.

Grazie all'applicazione dell'analisi fattoriale esplorativa e confermativa (e successive analisi di affidabilità) sarà possibile delineare con precisione il numero e la tipologia di comportamenti difficili messi in atto dai genitori rilevati con gli item della ricerca.

Una volta identificate univocamente le rispettive strutture fattoriali per le due parti del questionario, le evidenze saranno utilizzate per verificare l'*equivalenza funzionale* delle misurazioni nei diversi dataset sovranazionali.

Infatti, controlli e verifiche circa la consistenza dei dati sono propedeutici ai risultati delle comparazioni tra le diverse misurazioni nazionali descritte nel capitolo successivo.

A partire dalla struttura identificata, i diversi campioni presenti nel dataset internazionale saranno sottoposti ad analisi fattoriale confermativa per verificare quali basi dati sono effettivamente utilizzabili a fini comparativi.

Una volta verificata la validità e l'affidabilità del questionario sarà possibile utilizzare i dati raccolti per ottenere indicatori aggregati, scale di misurazione utili al raggiungimento di risultati comparativi.

7.1 Standard Questionnaire Parent Version: Analisi Fattoriale Esplorativa e Analisi Parallela.

L'analisi fattoriale esplorativa (EFA) è un metodo di analisi dei dati che, a partire da un insieme V di variabili, permette di identificare un numero di dimensioni latenti D , in grado di spiegare la maggior quantità di varianza possibile in quel determinato set di osservazioni effettuate.

Volendo definire con più precisione la metodologia, è possibile affermare che l'EFA si caratterizza come un insieme di tecniche statistiche multivariate che hanno come obiettivo 1) la riduzione della complessità dei dati finalizzata al 2) raggiungimento di una comprensione parsimoniosa del fenomeno misurato 3) determinando numero e natura di un set dimensionale che spieghi "i pattern di correlazioni tra le variabili osservate" (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999).

Il processo di conduzione di un'analisi fattoriale esplorativa si articola quindi su diversi piani che richiedono prese di decisione successive come ad esempio la scelta del modello da usare per il calcolo dei fattori (ad esempio componenti principali, massima verosimiglianza, ecc...), il tipo di rotazione fattoriale da applicare (Varimax, Oblimin, ecc...) ed infine e il criterio da adottare per decidere il numero "corretto" di dimensioni sottostanti (K1, Screetest, ecc...).

La centralità dell'analisi fattoriale esplorativa si ritrova nella stretta relazione che esiste tra questa pratica e il processo di validazione dei costrutti (Thompson & Daniel, 1996). Dalla bontà e dalla solidità delle prese di decisione, deriva l'affidabilità dell'intero processo di ricerca. Una buona presa di decisione, basata su teorie solide, profondità del giudizio e calcoli precisi conduce a risultati facilmente interpretabili che presentano interessanti implicazioni teoriche e pratiche. Al contrario, le conseguenze di decisioni "non razionali" portano a distorsioni nelle misurazioni che possono inficiare profondamente i risultati e le evidenze.

Nel caso dello Standard Questionnaire Parent Version la verifica della struttura fattoriale si rende necessaria per due ragioni equamente rilevanti ai fini della ricerca.

Il primo motivo va ricercato nel fatto che la ricerca sui rapporti tra scuola e famiglia, e in particolare sui rapporti tra genitore ed insegnante, è ancora in una fase giovane del suo sviluppo in cui i paradigmi teorici fondamentali richiedono ancora di essere perfezionati. Ricordiamo come nel nostro caso, dalle 11 categorie di genitore problematico identificate da Seligman (2001) che hanno originato l'interesse per lo studio, soltanto sei sono state successivamente confermate su base empirica. Tale

evidenza è stata inoltre ricavata grazie a somministrazioni successive effettuate su docenti occupati nel contesto culturale dei Paesi Bassi e la sua adozione nel contesto italiano deve essere quantomeno verificata.

Il secondo motivo è conseguenza delle questioni metodologiche successive ai processi di traduzione e all'adattamento al contesto italiano degli item del questionario. Le indicazioni (punto 6.2, pag. 41) dell'International Test Commission (trattate ampiamente in precedenza) raccomandano una nuova validazione della struttura fattoriale e dell'affidabilità delle misurazioni nel caso di traduzioni e adattamenti di strumenti di rilevazione quantitativa (si ricorda che il gruppo di ricerca olandese ha originariamente formulato il questionario in lingua olandese, poi vi è stata una traduzione in inglese con successiva validazione. La versione inglese è stata poi presa come punto di riferimento).

Il tema della validità di costrutto diventa quindi essenziale nella rilevazione delle variabili latenti in contesti diversi e l'analisi fattoriale è lo strumento ideale per verificare la validità della misura di costrutti (Nunnally, 1978). Inoltre l'EFA è strumento particolarmente appropriato per lo sviluppo di scale nei casi in cui non esista una base teorica definitiva e condivisa per specificare *a priori* il numero di dimensioni latenti (Hurley et al, 1997).

Sebbene siano passati oltre cento anni dai primi tentativi di calcolo fattoriale effettuati da Spearman (Hayashi & Marcoulides, 2004), ancora oggi quando si utilizzano queste metodologie la decisione più rilevante per il ricercatore riguarda il numero di fattori da conservare sulla base dei dati a disposizione.

Un primo criterio molto diffuso (e comunemente inserito nei principali software di analisi statistica) è chiamato "criterio Kaiser", "regola Kaiser-Guttman" o "criterio per autovalori superiori all'unità". Le linee guida indicate da Kaiser (1960) suggeriscono che nell'analisi fattoriale esplorativa (oppure nel caso dell'analisi delle componenti principali) vanno tenuti tutti i fattori (o le componenti) che presentano un auto-valore superiore ad uno (K1).

Con autovalore (*eigenvalue*) di un componente principale (oppure di un fattore), si intende una misura generale di varianza presente in un determinato set di variabili (Cudeck, 2000). Dato un certo paniere X di indicatori, successivamente al calcolo della matrice di varianza-covarianza, si otterranno un numero di autovalori pari a X , ognuno dei quali avrà valore superiore a zero e che cumulativamente spiegheranno il 100% della varianza presente complessivamente nei dati.

Da ogni valore numerico è quindi possibile ricavare la quantità di varianza decomposta e riconducibile al singolo fattore. Il criterio è stato sviluppato negli anni cinquanta a partire da analisi effettuate su dati di tipo simulativo che mostravano come l'adozione di fattori che presentavano autovalore superiore all'unità era sufficiente per ottenere riduzioni corrette e consistenti della base dati. Tralasciando il tema dell'*esistenza* e

dell'*unicità* della soluzione fattoriale (si veda per questo argomento Hayashi & Marcoulides, 2004) l'idea alla base del criterio è comunque legata all'adozione esclusiva di dimensioni il cui autovalore sia superiore all'unità. In questo modo il criterio funziona però come una *rule of thumb*.

Recentemente questo metodo è stato però oggetto di critiche, che hanno riguardato due aspetti peculiari. Il primo problema riguarda una tendenza della metodologia a sovrastimare il numero di fattori (Hayton, Allen & Scarpello, 2004). Sempre usando basi dati generate casualmente di cui si conosce *a priori* il numero di fattori sottostanti, il criterio K1 tende a identificare a posteriori più fattori di quanti ne esistono.

Il secondo problema riguarda la questione della soggettività delle decisioni adottate.

L'adozione di strumenti statistici sofisticati (come le analisi multivariate) è vincolata al tentativo di fornire procedure di analisi che permettano di ottenere risultati replicabili e che non risentano dell'influenza della soggettività di coloro che effettivamente conducono le analisi stesse. L'idea alla base è che un ricercatore in Alaska possa ricevere una base dati compilata in Suriname e che entrambi i gruppi di ricerca dispongano degli stessi risultati come conseguenza delle stesse analisi. Il criterio K1 risulta essere invece piuttosto arbitrario nei casi in cui gli autovalori identificati dalle procedure di estrazione siano poco superiori oppure di poco inferiori all'unità (Fabrigar et al., 1999).

L'analisi dello Standard Questionnaire Parent Version introduce il problema circa le decisioni che coinvolgono fattori che ottengono autovalori che frazionalmente superano o rimangono di poco sotto la soglia dell'unità. La domanda in questo caso riguarda il come procedere in presenza di fattori con autovalori pari a ,995 oppure 1,03.

Un criterio alternativo per l'identificazione della struttura fattoriale consiste nella verifica delle possibili discontinuità presenti nel grafico decrescente degli autovalori (Cattell, 1966). Il grafico ordina in modo decrescente gli autovalori di tutte le dimensioni identificate secondo la posizione ottenuta attraverso l'entità del valore. In questo caso il metodo è piuttosto immediato ed apparentemente semplice: si tratta di identificare un eventuale *punto di rottura* da cui inizia una discontinuità nel grafico e utilizzare soltanto i fattori che sono presenti prima di quel determinato punto (Cattell & Jaspers, 1967). Il test è così considerato un criterio visuale grazie al quale delimitare il numero "corretto" di fattori.

Secondo Cattell (1983):

"if I plotted the principal components in their sizes [...] a relatively sharp break appeared where the number of factors ended and the 'detritus' appeared. From the analogy of the steep descent of a mountain till one comes to the scree of rubble at the foot of it, I decided to call this the scree test" (pag. 16).

Sebbene questo metodo funzioni in presenza di fattori molto “forti” e ben delineati, anche in questo caso emergono problemi di soggettività ed ambiguità nelle situazioni in cui siano assenti discontinuità ben definite oppure quando se ne riscontrano più d’una (Hayton et al., 2004).

Per rendere meno arbitraria la selezione del corretto numero di fattori con il metodo scree test, Nelson (2005) suggerisce l’utilizzo della statistica R^2 . In questo caso R^2 rappresenta la proporzione di varianza degli autovalori che può essere spiegata grazie all’adattamento (fitting) della serie ad una funzione lineare calcolata a partire dai residui.

Da questa considerazione, l’idea alla base del metodo è che se, successivamente all’ultimo fattore, gli autovalori della serie numerica approssimano un andamento lineare, allora tale distribuzione deve mostrare un buon grado di fitting con una regressione lineare.

Il metodo prevede il calcolo della funzione di regressione lineare partendo dal numero complessivo degli autovalori. Successivamente vengono rimossi step-by-step i fattori con autovalore più elevato e conseguentemente ad ogni rimozione si calcola nuovamente la rispettiva funzione di regressione. Il processo continua finché i fattori “residui” presentano un buon adattamento alla retta, sempre calcolata tramite la funzione di regressione lineare.

Il test di adattamento permette infine di identificare con precisione i punti di discontinuità del grafico decrescente degli autovalori e facilita le scelte dell’analisi fattoriale esplorativa offrendo una base numerica “oggettiva” a partire dagli incrementi riscontrati di R^2 .

Infine, un terzo metodo, meno diffuso (Ford et al., 1986), per l’identificazione del numero di dimensioni sottostanti ad un determinato insieme di variabili osservate viene definito Parallel Analysis, PA (Horn, 1965) ed è descritto come “uno tra i metodi più affidabili per l’identificazione delle dimensioni latenti” (Zwick & Velicer, 1986).

Le raccomandazioni editoriali dell’*Educational and Psychological Measurement* circa le scelte da operare per l’analisi fattoriale consigliano ai ricercatori l’utilizzo della PA proprio per la sua comprovata accuratezza (Thompson & Daniel, 1996)

La procedura è piuttosto semplice e si riassume in quattro passi riportati in Fig. 7.1 (maggiori dettagli in Hayton, Allen & Scarpello, 2004, p. 194).

Come indicato dagli autori, il primo passo prevede la generazione casuale di una matrice dati dimensionalmente equivalente (stesso numero di righe e colonne) alle rilevazioni empiriche oggetto di analisi. I dati generati casualmente devono prevedere infatti lo stesso numero di casi (n), di variabili (v) e lo stesso intervallo di misurazione dei dati empirici effettivamente raccolti (nel nostro caso $n=966$, $v=24$, range 0-4).

Il gradino successivo consiste nell’effettuare un’analisi delle componenti principali, con rotazione Varimax sui dati generati casualmente estraendo tutti gli autovalori. La scelta

del tipo di metodologie per la riduzione dei dati e per la rotazione è ancora vincolata alla necessità replicare esattamente le procedure adottate per l'analisi dei dati reali.

Il passo uno e due devono a questo punto essere ripetuti un numero ragionevolmente ampio di volte (O'Connor, 2000): nel nostro caso 50. Le 50 ripetizioni danno quindi origine ad un set di 50 raggruppamenti di autovalori.

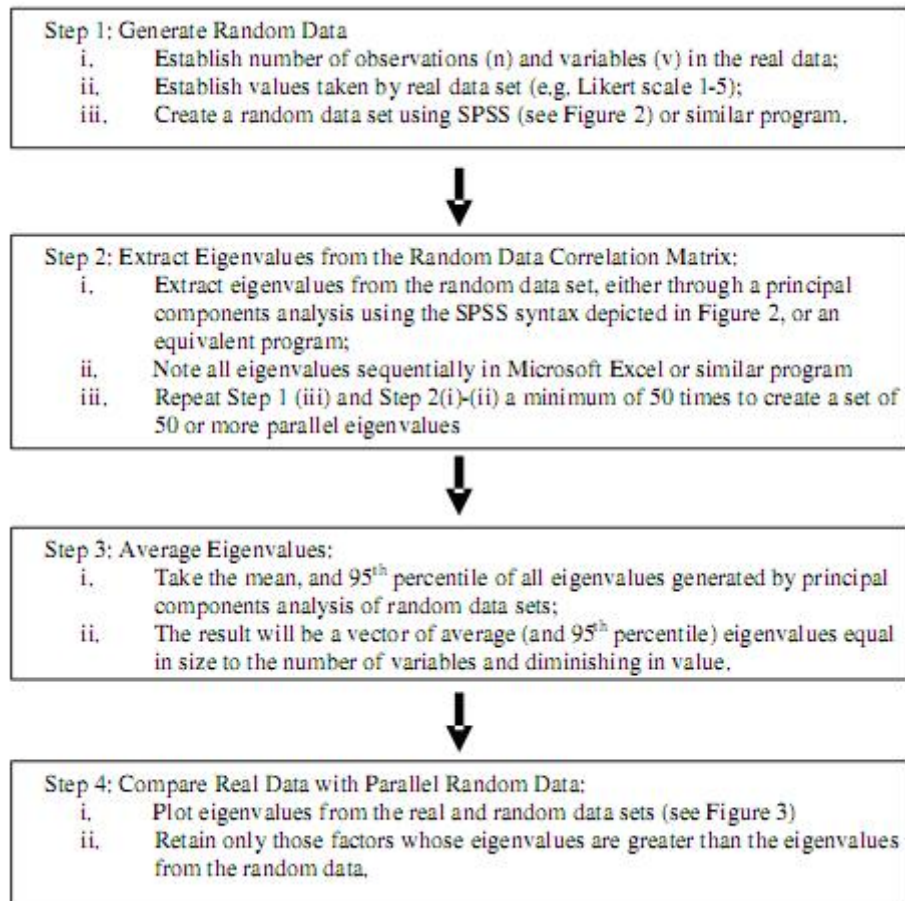


Fig. 7.1 Riassunto procedura conduzione Parallel Analysis

Successivamente si passa al calcolo del valor medio, della deviazione standard e degli intervalli di confidenza al 95% delle distribuzioni degli autovalori ottenuti sulle 50 estrazioni per ciascun fattore.

Infine, l'ultimo step coinvolge il confronto delle medie ottenute dalle distribuzioni degli autovalori ottenuti con la generazione casuale con gli autovalori ottenuti dai dati empirici. Il numero di dimensioni da tenere per la definizione del pattern fattoriale è corrispondente al numero di autovalori che presentano valori superiori a quelli ottenuti casualmente. Per ottenere delle soluzioni finali maggiormente conservative Glorfeld (1995) suggerisce inoltre di utilizzare il 95° percentile degli autovalori generati al posto della semplice media aritmetica.

Prima di passare ai risultati veri e propri, è utile riassumere la metodologia utilizzata per

identificare le dimensioni sottostanti i 24 item del SQPV. Come prima operazione verrà condotta un'analisi di riduzione fattoriale applicando il metodo delle componenti principali. Nonostante l'analisi delle componenti principali permetta già di ottenere fattori ortogonali (Harman, 1976) per giungere ad una soluzione finale più precisa verrà stata applicata una rotazione Varimax. Questo tipo di rotazione risulta essere la più comunemente utilizzata tra i metodi di analisi fattoriale (Darton, 1980). Le decisioni circa il numero di dimensioni saranno supportate dal confronto tra criteri diversi: verrà inizialmente applicato il criterio K1. Successivamente i risultati saranno comparati con l'analisi dello screetest (nelle due modalità descritte: grafica e riferita agli adattamenti di R^2). Infine, la struttura dimensionale identificata sarà sottoposta ad ulteriore test di verifica attraverso la procedura descritta con l'analisi parallela. La struttura così identificata verrà poi valutata e confrontata nei diversi campioni sovranazionali attraverso analisi fattoriale confermativa e indici di bontà dell'adattamento.

Tab.7.1

Autovalori analisi fattoriale 24 item di frequenza del comportamento difficile (N=966)

Fattore	Autovalore	% Varianza	% varianza cumulata
F1	4.74	10.79	10.79
F2	3.15	10.23	21.02
F3	1.85	9.86	30.89
F4	1.26	9.21	40.10
F5	1.17	9.06	49.15
F6	1.04	5.93	55.09
F7	0.98	4.08	59.15

I risultati sono riportati in Tab.7.1, il corrispondente grafico decrescente degli autovalori è riportato in Fig.7.2. La misura di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .83) e il test di sfericità di Bartlett ($\chi^2 = 4235,01$, $df = 276$ $p < .000$) suggeriscono il rispetto degli assunti per l'analisi fattoriale

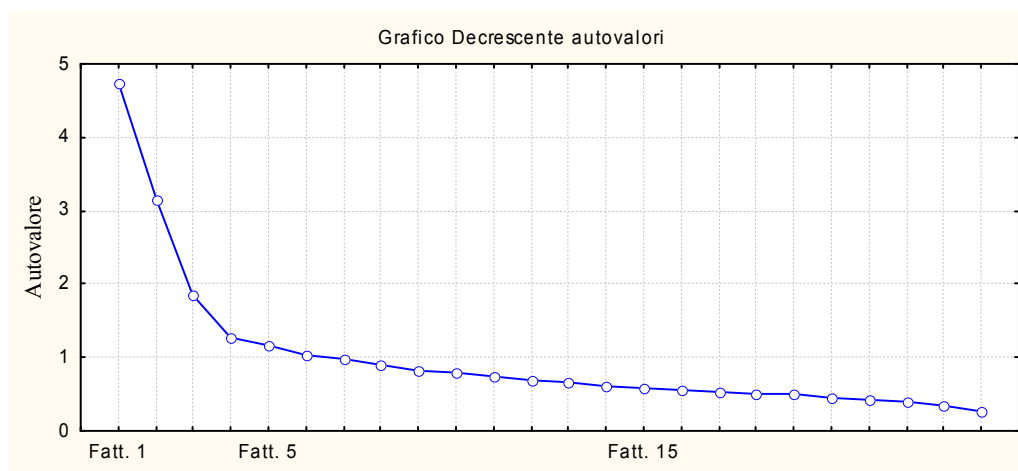


Fig. 7.2 Grafico Decrescente degli autovalori

L'identificazione delle dimensioni con il metodo K1, permette di individuare un numero totale di 6 fattori che presentano autovalore maggiore di 1. L'adozione di questa soluzione spiega il 55.08% della varianza totale. In questo caso, si presenta una duplice ambiguità legata al fattore 6 e al fattore 7. Dalla tabella 7.1 si può notare che il primo presenta un autovalore pari a 1,04, mentre il secondo un valore di 0,98. In queste condizioni la decisione circa il numero di fattori non può essere univocamente presa.

L'analisi del grafico decrescente degli autovalori identifica due possibili "punti di rottura" o di discontinuità: successivamente F3 e successivamente F5. Il metodo previsto da Cattell suggerisce l'adozione di due possibili soluzioni: una struttura fattoriale tripartita (con varianza spiegata pari a 30,89%) oppure una struttura a cinque dimensioni che spiega il 49,15% della varianza totale. Per rendere meno arbitraria l'identificazione dei punti di discontinuità e la scelta del numero di dimensioni da utilizzare per la struttura fattoriale del CPSQ, in tab.7.2, in fig.7.3 e fig.7.4 sono riportati i risultati dell'analisi effettuata attraverso il calcolo delle funzioni di regressione lineare calcolate sulle distribuzioni degli autovalori "residuali".

Tab. 7.2

Incrementi in R^2 con diverse serie autovalori "residuali"

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Autovalore	4.74	3.15	1.85	1.26	1.17	1.04	0.98
% Varianza	10.79	10.23	9.86	9.21	9.06	5.93	4.09
R^2	0.52	0.61	0.83	0.95	0.96	0.97	0.98
ΔR^2	-	0.09	0.22	0.12	0.01	0.01	0.01

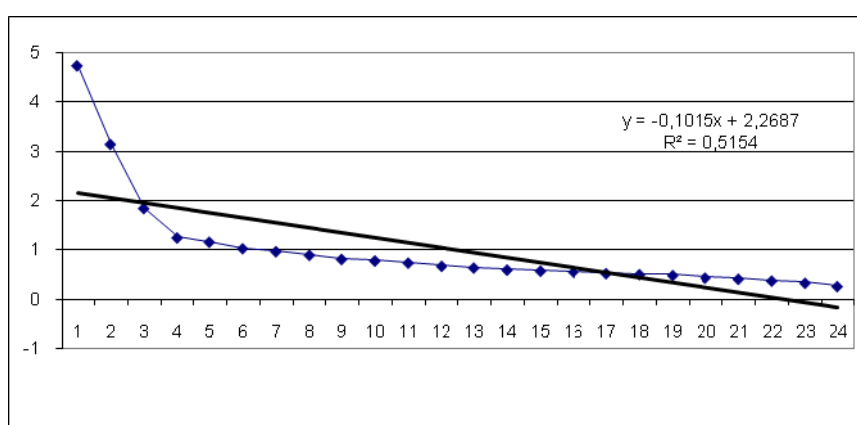


Fig.7.3 Scree plot e funzione di regressione (24 autovalori)

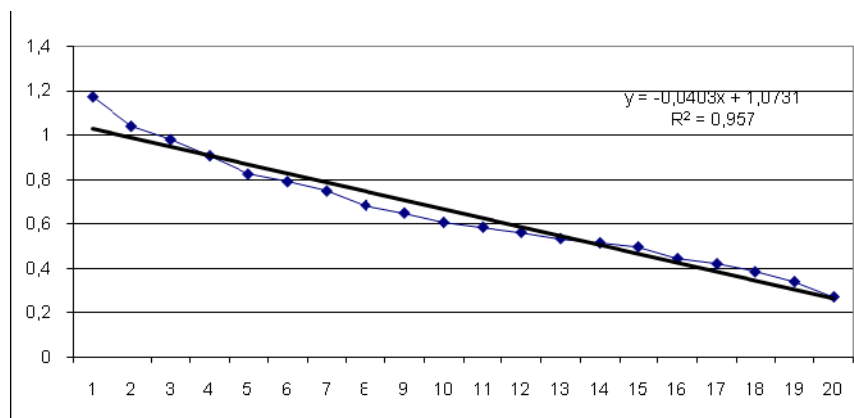


Fig.7.4 Scree plot e funzione di regressione (20 autovalori)

Il confronto tra il metodo grafico e il calcolo delle funzioni di regressione lineare dello scree test di Cattell indica con elevata probabilità la presenza di cinque fattori. Prendendo in esame gli incrementi in termini di adattamento degli autovalori residuali, si può notare come il valore massimo si ottiene isolando i primi tre fattori (primo punto di discontinuità), mentre gli incrementi diventano prossimi allo zero successivamente all'eliminazione di F4 e F5 (secondo punto di discontinuità).

Con una soluzione a cinque fattori R^2 risulta essere pari a 0.96 mostrando un ottimo adattamento lineare alla distribuzione degli autovalori rimasti: esattamente il punto al quale Cattell si riferisce nelle sue descrizioni. La soluzione identificata si presenta parsimoniosa in termini di numero di fattori e con una porzione di varianza spiegata di poco inferiore al 50%. Il risultato è però non coerente con quanto identificato con il metodo K1.

Per terminare il processo di *confronto* dei risultati relativi al numero di fattori sottostanti ai 24 item del CPSQ, i risultati delle medie degli autovalori e il limite superiore dell'intervallo di confidenza al 95% calcolato attraverso le procedure di analisi Parallela (PA) sono riportati in Tab. 7.3.

Tab.7.3

Confronto tra autovalori su dati reali e autovalori su dati generati casualmente

Fattore	Autovalore reale	Media autovalori PA	95 percentile autovalori PA
F1	4.74	1.30	1.34
F2	3.15	1.25	1.30
F3	1.85	1.22	1.24
F4	1.26	1.19	1.22
F5	1.18	1.16	1.18
F6	1.04	1.14	1.16

NB: In grassetto gli autovalori confermati dalla PA

Delle sei dimensioni identificate tramite il metodo K1 soltanto i primi cinque fattori risultano confermati dalla PA (gli stessi suggeriti dalle due procedure utilizzate nello *scree test*) mentre l'ultimo autovalore è inferiore alla media degli autovalori generati casualmente. Questo risultato viene confermato sia nel caso di adozione del valore medio generato causalmente, sia nel caso di adozione del 95 percentile di tale valore.

Anche il risultato della PA suggerisce quindi l'esistenza di cinque dimensioni sottostanti ai 24 item del questionario. La struttura fattoriale identificata nel campione italiano è riportata in Tab.7.4³.

Ricordiamo che la verifica della validità di costrutto è un processo multidimensionale che dopo aver coinvolto l'indagine della struttura dimensionale richiede che gli item, che rappresentano le variabili osservate, siano connessi al costrutto stesso (O'Leary-Kelly & Vokurka, 1998).

Considerando i valori di saturazione di ogni variabile osservata come indici di correlazione con la dimensione sottostante (Kim & Muller, 1978), la procedura si basa sulle indicazioni di Kaiser (1960): 1) scegliere variabili osservate i cui valori di saturazione superino la soglia di .400; 2) eliminare dal modello i fattori composti da un unico item; 3) privilegiare sempre soluzioni fattoriali che si basino su semplicità e parsimoniosi.

Inoltre, per facilitare il processo di identificazione dei costrutti e di attribuzione di significato alle dimensioni trovate è consigliabile focalizzare l'attenzione su item che presentano valori di saturazione superiori a .600 (Everaert, 2004).

Ad un rapido sguardo, i risultati mostrano che nessuno tra i 24 item di frequenza presenta un valore di saturazione sulla rispettiva dimensione inferiore a .45, al contrario il range dei valori di saturazione oscilla infatti tra .815 (*fbdp_04*) e .45 (*fbdp_02f*).

Le sei dimensioni risultano quindi essere: F1 *Non cooperativo*, F2 *Iperprotettivo*, F3 *Eccessiva preoccupazione per l'educazione*, F4 *Insoddisfatto*, F5 *Non coinvolto*, F6 *Litigiosità*.

Gli item *FBDP_23f* "Il genitore attribuisce un'importanza esagerata all'educazione del figlio" e *FBDP_24f* "Il genitore è eccessivamente coinvolto nei progressi del figlio" presentano valori simili di saturazione sia in F2 che in F3. Questo risultato è coerente con la parziale sovrapposizione che si può riscontrare tra i comportamenti di iperprotettività e l'eccessiva preoccupazione del genitore nei confronti dell'educazione che presentano manifestazioni comportamentali non separate da un confine netto.

³ Nei risultati dell'analisi fattoriale esplorativa, i risultati del sesto fattore saranno comunque riportati; non saranno invece riportati per ciò che riguarda l'analisi fattoriale confermativa.

Tab.7.4

Riassunto dei valori di saturazione dei 24 item rilevazione comportamento difficile

Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6
<i>Fbdp_09</i> Il genitore esprime l'intenzione di cooperare ma poi non lo fa.	.791					
<i>Fbdp_13</i> Il genitore promette all'insegnante di aiutare il figlio a casa ma ciò non avviene.	.755					
<i>Fbdp_05</i> Il genitore non rispetta gli accordi presi circa la supervisione dei compiti a casa.	.655					
<i>Fbdp_02</i> Il genitore non si sente responsabile per le conseguenze di una particolare decisione.	.450					
<i>Fbdp_21</i> Il genitore è molto preoccupato della salute del figlio.		.794				
<i>Fbdp_10</i> Il genitore non rinuncia mai al controllo del figlio e vuole proteggerlo da tutti i pericoli.		.728				
<i>Fbdp_08</i> Il genitore si preoccupa eccessivamente del figlio.		.715				
<i>Fbdp_04</i> Il genitore usa le proprie conoscenze accademiche o professionali per influenzare l'approccio dell'insegnante.			.815			
<i>Fbdp_12</i> Il genitore usa le sue competenze come scusa per venire coinvolto nell'educazione del figlio.			.772			
<i>Fbdp_23</i> Il genitore attribuisce un'importanza esagerata all'educazione del figlio.		.493	.530			
<i>Fbdp_24</i> Il genitore è eccessivamente coinvolto nei progressi del figlio.		.502	.525			
<i>Fbdp_18</i> Il genitore è eccessivamente coinvolto nella vita della classe.			.485			
<i>Fbdp_15</i> Il genitore ti chiama per dirti che è scontento.				.753		
<i>Fbdp_20</i> Il genitore minaccia di rivolgersi alle autorità quando sospetta un abuso di competenza.				.699		
<i>Fbdp_14</i> Il genitore dice che sei un cattivo insegnante.				.677		
<i>Fbdp_17</i> Ti senti importunato da questo genitore.				.643		
<i>Fbdp_19</i> Il genitore evita il contatto con te insegnante.					.745	
<i>Fbdp_03</i> Il genitore non viene quasi mai a scuola.					.627	
<i>Fbdp_16</i> Il genitore presta poca attenzione al bambino.	.427				.549	
<i>Fbdp_22</i> Il figlio di questo genitore appare stanco e trascurato.					.519	
<i>Fbdp_11</i> Il genitore mostra scarsa iniziativa.	.431				.474	
<i>Fbdp_01</i> Come insegnante, ti senti costretto a prendere le parti di uno dei genitori.						.672
<i>Fbdp_06</i> Il genitore richiede la tua opinione senza averne una.						.609
<i>Fbdp_07</i> Il genitore si lamenta dell'altro genitore dello studente.						.593

Note. I valori di saturazione inferiori a .40 sono stati omessi.

La numerazione degli item ricalca l'ordine casuale assegnato durante la somministrazione pilota (Febbraio 2007)

Per quanto riguarda l'item *Fbdp_11* "Il genitore mostra scarsa iniziativa", i valori di saturazione indicano un'ambiguità interpretativa tra F1 e F5. L'attribuzione al fattore F5 in questo caso segue sia il criterio numerico di adozione del valore di saturazione più alto, sia il criterio interpretativo del significato intrinseco dell'item, assimilabile ad un non-coinvolgimento del genitore rispetto ad manifestazione di *non-cooperatività*.

L'item *Fbdp_16*, presenta valori di saturazione sia su F1 (.427) sia su F5 (.549), anche in

questo caso il valore di saturazione permette di collocare l'item all'interno di F5. In Tab. 7.5 sono riassunte le dimensioni del questionario e gli item che compongono tali misurazioni.

Tab.7.5

Riassunto modello fattoriale e variabili osservate

Dimensione	Item
F1 Non cooperatività	FBDP_09 - FBDP_13 - FBDP_05 - FBDP_02
F2 Iperprotettività	FBDP_21 - FBDP_10 - FBDP_08
F3 Eccessiva preoccupazione	FBDP_04 - FBDP_12 - FBDP_23 - FBDP_24 - FBDP_18
F4 Insoddisfatto	FBDP_15- FBDP_20- FBDP_14 - FBDP_17
F5 Non Coinvolto	FBDP_19 - FBDP_03 - FBDP_16 - FBDP_22 - FBDP_11
(F6 Litigiosità)	(FBDP_01 - FBDP_06 - FBDP_07)

Una volta fissata con maggiore certezza la dimensionalità del modello, la misurazione deve infine essere verificata attraverso analisi fattoriale confermativa (CFA).

Nei casi in cui la dimensionalità della base dati non è stabilita *a priori*, EFA e CFA possono essere infatti utilizzate in tandem per giungere a modelli fattoriali maggiormente consistenti con i dati raccolti (Hoyle, 2000). Se la nozione generale di analisi fattoriale riguarda l'esplorazione tra variabili latenti e i rispettivi indicatori necessari per la misurazione, l'uso dell'analisi fattoriale confermativa è appropriato quando si possono formulare delle ipotesi circa il numero di dimensioni esistenti e le loro relazioni con i rispettivi indicatori.

L'analisi fattoriale esplorativa appena condotta ha fornito queste informazioni che ora necessitano di essere nuovamente verificate per giungere ad un modello strutturale definitivo da testare nei diversi campioni sovra-nazionali il *modello di misurazione* identificato.

Inoltre, un utilizzo diffuso dell'analisi fattoriale confermativa riguarda la verifica dell'*invarianza della misurazione* (Hoyle & Smith, 1994) ovvero il grado in cui il modello identificato si mostra stabile in gruppi eterogenei per caratteristiche (età, genere, nazionalità) oppure nel corso del tempo (studi longitudinali). Il requisito metodologico si mostra simile a quanto già descritto per l'equivalenza funzionale delle misure nella ricerca survey cross-culturale e rappresenta le fondamenta sulle quali poter effettuare analisi comparative affidabili tra sottogruppi entro i campioni nazionali e sovranazionali.

7.2 Analisi fattoriale confermativa: comparazione internazionale del modello di misurazione.

La CFA appartiene alla classe di analisi multivariate che rientra nella categoria dei modelli ad equazione strutturale (Byrne, 2005) e si basa su due importanti razionali: 1) le relazioni strutturali tra variabili latenti ed osservate possono essere modellate con il fine di fornire un quadro più chiaro e parsimonioso dei dati raccolti e 2) le relazioni tra le variabili sono rappresentate attraverso una serie di equazioni di regressione.

Nel caso della CFA è' inoltre necessario differenziare tra il *modello ad equazione strutturale* e il *modello di misurazione* (Schumacker & Lomax, 1996). Con il secondo si indica l'esplorazione del sistema di relazioni esistente tra le misure di un certo costrutto (gli indicatori) e i costrutti stessi: il modello di misurazione viene quindi utilizzato per la modellazione dei costrutti. L'analisi fattoriale confermativa rappresenta quindi un utilizzo particolare del più generale insieme di tecniche per la generazione di modelli ad equazione strutturale.

Il risultato dell'analisi viene raffigurato con un diagramma (*path diagram*) che prevede l'utilizzo di quattro simboli geometrici, utili come notazione per differenziare tra la diversa natura degli elementi rappresentati: ellissi che rappresentano le dimensioni latenti, quadrati che rappresentano gli indicatori (item o variabili) osservati, frecce unidirezionali ($\rightarrow$) che rappresentano l'impatto di una variabile su un'altra e frecce bidirezionali ($\leftrightarrow$) che indicano la covarianza/correlazione tra coppie di variabili.

Seguendo la notazione tradizionale, anche nel caso dello Standard Questionnaire Parent Version gli item saranno rappresentati attraverso quadrati e le dimensioni a cui gli indicatori afferiscono attraverso ellissi (Fig. 7.5). Le domande principali a cui si tenterà di offrire una risposta sono: 1) quanti fattori sono realmente presenti? 2) quali indicatori sono influenzati da quali fattori? 3) quali fattori sono in relazione tra loro (considerato che nell'analisi fattoriale esplorativa i fattori sono stati considerati non-correlati con l'utilizzo della rotazione Varimax)? Rispondendo a queste domande la forma del modello e i parametri necessari per verificare le relazioni tra gli elementi possono essere facilmente specificati. A partire dalle indicazioni inserite nella fase di definizione del modello, l'analisi fattoriale confermativa tenta di ricostruire una matrice di varianza-covarianza "teorica" Σ che costituisce la base di partenza per verificare il grado di adattamento delle ipotesi formulate sui dati reali.

Infatti proprio a partire dalla matrice ricostruita vengono calcolati una serie di indicatori di adattamento tra la varianza generata dalla matrice Σ e la varianza reale calcolata su S , cioè la matrice di varianza-covarianza calcolata con i dati empirici. Questo processo prende il nome di decomposizione della varianza. Ovviamente ci si attende che maggiore sarà il grado di sovrapposizione tra le due matrici, maggiore sarà la precisione del modello di misurazione nel rilevare le dimensioni di interesse. Al contrario,

maggiore sarà la distanza tra le due matrici e maggiore sarà la differenza tra modello di misurazione e dati empirici. Gli indicatori per la verifica delle ipotesi si dividono tra indici di adattamento assoluti e indici di adattamento comparativi. In ogni caso, gli indici di adattamento sono considerati come misura di affidabilità del modello, mentre non possano essere trattati come una misura dell' "utilità del modello" ma soltanto come un'indicazione circa la carenza di adattamento tra modello teorico e dati empirici (Brown & Cudeck, 1993).

Tra gli indici di adattamento assoluto, i più comunemente utilizzati sono il *chi-quadro* (χ^2), il *goodness-of-fit index* (GFI) e il *root mean-square residual error of approximation* (RMSEA) (Jöreskog & Sörbom, 1999). Ad esempio, se il modello di misurazione produce una stima dei parametri che permette di considerare S e Σ sovrapponibili, allora il valore di χ^2 sarà prossimo allo zero. Al contrario, valori molto elevati di χ^2 segnalano carenze di adattamento del modello. Per questo motivo l'indicatore χ^2 deve essere non-significativo. Va però ricordato che per campioni ampi ($N > 200$), l'indicatore tende a mostrare livelli di significatività crescente causa della sua sensibilità ad N . In questi casi, è possibile normalizzare il valore ed ottenere il Normed Chi-square (NC) che altro non è che il valore di χ^2 riscalato sul numero di gradi di libertà: la formula è $NC = \chi^2/df$. Il valore deve essere compreso tra 1.0 e 3.0, valori inferiori al limite minimo indicano uno scarso adattamento, valori superiori al limite massimo segnalano la necessità di migliorare la struttura del modello di misurazione. Accanto a questi indicatori, ve ne sono però altri da considerare nella valutazione sulla bontà dell'adattamento del modello.

Il goodness-of-fit index (GFI) misura la quantità di varianza e covarianza dei dati osservati predetta dalla matrice riprodotta sulla base del modello teorizzato, la misura varia tra 0 e 1. Valori vicino all'unità indicano un perfetto adattamento del modello, mentre il limite inferiore comunemente accettato per questo indice è .90 (Schumacker & Lomax, 1996). Un'ulteriore misura dell'adattamento del modello è l'Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), che è una misura riscalata del GFI sulla base dei gradi di libertà del modello e della numerosità del campione. L'AGFI si utilizza per confrontare il grado di adattamento allo stesso modello di misurazione testato su campioni dimensionalmente differenti (Kaplan, 2000). Anche in questo caso per valori vicini a .90 si tende a considerare un buon adattamento.

Una misura importante che permette di riscalare il valore del χ^2 con l'obiettivo di ridurre l'influenza della numerosità del campione e della presenza di distribuzioni che si allontanano dalla normalità è il Normative Fit Index (NFI), che varia da 0 (nessun adattamento) a 1.0 (adattamento perfetto). Infine, l'RMSEA (Steiger & Lind, 1980) riflette il grado di non adattamento del modello stimato calcolato attraverso le differenze quadratiche medie riscontrate tra S e Σ . In questo caso il valore limite per l'accettazione del modello è fissato a .06 (Hu & Bentler, 1999), anche se è preferibile accettare

modelli che presentano un valore RMSEA il cui intervallo di confidenza al 90% sia completamente compreso sotto la soglia.06.

Grazie a queste informazioni, si procederà alla verifica del modello di misurazione identificato grazie all'analisi fattoriale esplorativa. Il grado di adattamento del modello ai dati reali sarà inizialmente calcolato sul campione italiano e successivamente su tutti i sottocampioni sovranazionali. Questa operazione sarà utile per verificare *l'equivalenza funzionale* dello Standard Questionnaire Parent Version (SQ-PV) e identificare su quali dataset sarà possibile ricercare solide evidenze a carattere comparativo.

Le diverse analisi fattoriali confermativa sono state calcolate utilizzando Lisrel 8.54 (le stesse analisi e gli stessi risultati possono essere ottenuti attraverso altri pacchetti statistici, come ad esempio AMOS oppure Mplus).

I risultati dell'analisi fattoriale confermativa, realizzata attraverso il metodo delle equazioni strutturali per il campione italiano è riportata in Fig. 7.5. I dati offrono un supporto all'accettazione della struttura fattoriale identificata precedentemente.

Il quadro complessivo rivela un buon grado di adattamento del modello con i dati osservati. Come ci si aspettava, a causa della numerosità del campione il valore di χ^2 (167) = 480.74, $p = .000$ non rispetta i parametri dell'adattamento. Già la valutazione di NC risulta però essere 2.87, cioè all'interno del range di valori suggerito. Inoltre l'RMSEA è pari a .044, mentre l'intervallo di confidenza al 90% è compreso tra .039 e .048. Anche i parametri NFI (.95) e NNFI (.96) permettono di arrivare a conclusioni simili. Infine GFI (.96) e AGFI (.94) confermano ulteriormente la sovrapposizione tra la matrice osservata e la matrice ricalcolata. Il modello di misurazione a cinque fattori di comportamento problematico risulta così definitivamente accettato. In tab. 7.6: sono riportati i valori comparativi degli indici di adattamento relativi al modello di misurazione dello SQPV ottenuti attraverso analisi fattoriale confermativa nei diversi dataset.

Tab. 7.6

Riassunto risultati CFA - comparazione indici di adattamento del modello di misurazione

Nazione	Intervallo confidenza 90%								
	χ^2	NC	RMSEA	Min.	Max.	GFI	AGFI	NFI	NNFI
IT	480.74	2.88	0.044	0.039	0.048	0.96	0.94	0.95	0.96
USA	352.54	2.05	0.058	0.049	0.067	0.9	0.87	0.92	0.94
NL	281.23	1.61	0.05	0.037	0.062	0.9	0.86	0.91	0.96
RU	361.96	2.09	0.06	0.051	0.069	0.9	0.86	0.91	0.94
HK	572.85	3.45	0.066	0.061	0.072	0.91	0.88	0.91	0.94
IN	587.15	3.28	0.091	0.083	0.099	0.83	0.78	0.66	0.68

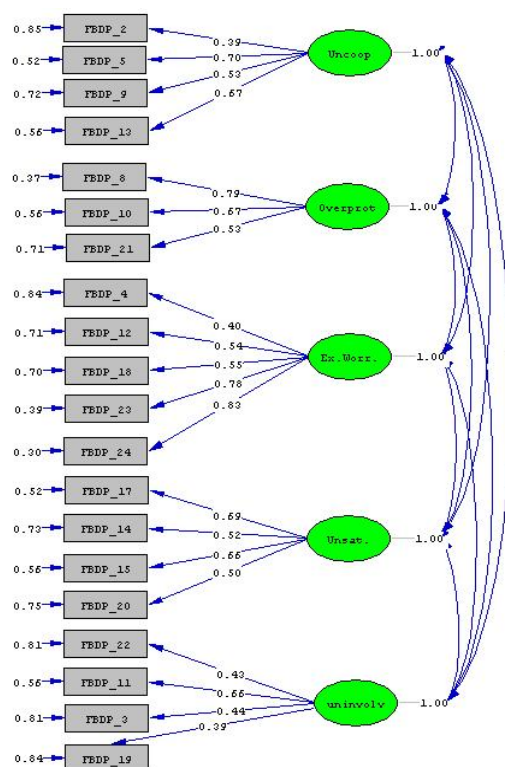


Fig. 7.5 Modello analisi fattoriale confermativa

I risultati delle analisi mostrano come la struttura del questionario offra supporto all'ipotesi circa l'invarianza della misurazione in quattro contesti : Italia, Usa, Paesi Bassi e Russia. Per questi contesti scolastici sarà quindi possibile effettuare delle analisi di tipo comparativo, potendo ormai fare affidamento circa l'adattamento del modello di misurazione elaborato ai dati raccolti.

Al contrario, nei casi di India e Hong Kong il modello mostra scarso adattamento. Il caso di Hong Kong ad una prima analisi sembra mostrare comunque un certo grado di sovrapposizione tra la matrice S e Σ . In realtà, l'RMSEA non permette di accettare la soluzione modellata e la stima dei parametri mostra la presenza di alcune inconsistenze che fanno propendere per il rifiuto del modello piuttosto che per una sua accettazione. Il questionario sembra quindi offrire un modello di misurazione dei comportamenti difficili dei genitori composto da una struttura dimensionale a cinque fattori piuttosto stabile che mostra equivalenza funzionale in contesti scolastici prevalentemente "occidentali". Infatti per le nazioni del progetto che provengono dalle aree asiatiche, la struttura fattoriale dimostra alcune inconsistenze a causa delle quali non sarà possibile procedere a comparazioni sovranazionali tra le diverse misure.

L'ultimo passo del presente capitolo, rivolto alla comprensione della struttura fattoriale dello SQPV, riguarda le analisi di affidabilità delle altre misurazioni.

7.3 Standard Questionnaire Parent Version: analisi di affidabilità

Nelle situazioni in cui si dispone di un fattore il cui valore è ottenuto a partire da un certo numero di variabili osservate (item) si rende necessario dimostrare il grado di affidabilità di quella dimensione. L'alfa di Cronbach (da questo momento in poi semplicemente " α ") è un indice di affidabilità associato alla porzione di varianza spiegata dai "punteggi veri" ottenuti per rilevare l'entità di una dimensione (o costrutto) sottostante (Santos, 1999). Tanto più α avrà un valore elevato, tanto più i punteggi reali degli item corrispondono alle dimensioni sottostanti.

A livello concettuale il coefficiente Alpha (Cronbach, 1951) rappresenta una sintesi numerica del grado di equivalenza tra gli item che compongono una certa scala di misurazione (Morey, 2003). L'indicatore è ampiamente riconosciuto come una proprietà desiderabile delle scale di un test o del test stesso (in quel caso calcolato su tutti gli item che compongono lo strumento) e rappresenta un ottimo indicatore generico delle proprietà psicometriche delle rilevazioni sviluppate. Misurare l'affidabilità di una scala significa quindi indicare il grado di accuratezza e coerenza di un test, cioè il grado in cui le distribuzioni dei punteggi reali ricalcano le distribuzioni delle dimensioni sottostanti.

Il punteggio di α varia tra 0 e 1, quanto più il valore si avvicina all'unità tanto più i diversi item sono altamente correlati tra di loro e contribuiscono alla misura del costrutto. In altre parole se il valore è invece prossimo allo zero, la correlazione media tra i punteggi degli item sarà nulla, ciò significa che le varie coppie di correlazioni sono nulle e gli item non rilevanti possono essere riferiti ai costrutti.

Nunnally (1978) afferma che un valore accettabile di α per le scienze sociali deve essere collocato oltre la soglia di .70, lo stesso valore è indicato anche da Bland & Altman (1997) mentre George & Mallery (2003) forniscono invece indicazioni circa l'intera gamma di valori che α può assumere: $1 > \alpha > .9$ valori eccellenti, $.899 > \alpha > .8$ valori buoni, $.799 > \alpha > .7$ valori accettabili, $.699 > \alpha > .6$ valori contestabili, $.599 > \alpha > 0$ valori inaccettabili

Kline (1999) nota però che quando misuriamo i costrutti psicologici ci si può aspettare di trovare valori sotto 0,7 dovuti non tanto alla mancata accuratezza della misura quanto piuttosto alla natura multidimensionale e sfaccettata del costrutto stesso.

Il confronto tra i valori di affidabilità delle scale di stress e frequenza ottenuti sul campione italiano e i valori ottenuti dallo studio originale (Van Der Wolf & Everaert, 2005) sono riportati in Tab.7.7.

Tab.7.7

Confronto tra i valori di affidabilità delle scale (dati italiani).

Scala	Frequenza		Frequenza*		Stress		Stress*	
	α	N. Item	A	N. Item	α	N. Item	α	N. Item
F3 Eccessiva preoccupazione	.79	5	.79	4	.78	5	.82	4
F4 Insoddisfatto	.73	4	.79	4	.81	4	.84	4
F1 Non cooperativo	.70	4	.77	4	.81	4	.83	4
F2 Iperprotettivo	.73	3	.79	3	.72	3	.79	3
F5 Non Coinvolto	.70	5	.71	3	.77	5	.78	3

Note.* Valori ottenuti nello studio originale (Van Der Wolf & Everaert, 2005)

L'analisi dell'affidabilità interna evidenzia che l'unico item che una volta eliminato dalla rispettiva scala porta ad un incremento del valore α è FBDP_02. La scala "non cooperatività", passa da $\alpha = .703$ a $\alpha = .708$. L'incremento si mostra tuttavia frazionale, quindi l'item non verrà escluso dal calcolo della rispettiva dimensione.

I risultati mostrano in linea tendenziale una diminuzione tra i valori di affidabilità ottenuti nel presente studio e quanto rilevato nel corso dello studio originale, nonostante ciò, le scale identificate continuano a soddisfare i requisiti minimi richiesti dalla ricerca sociale.

In Tab.7.8 sono riportati i valori di affidabilità relativi alle cinque dimensioni di comportamento difficile calcolate nei diversi contesti nazionali.

Tab. 7.8

Risultati comparativi analisi affidabilità (α Cronbach) campione internazionale

	Non coop. (f)	Iperprot. (f)	Ecc. preocc.(f)	Insodd. (f)	Non Coinvol. (f)
<i>IT</i>	0.71	0.73	0.79	0.73	0.70
<i>USA</i>	0.78	0.71	0.78	0.79	0.85
<i>NL</i>	0.77	0.82	0.79	0.67	0.80
<i>RU</i>	0.75	0.77	0.73	0.63	0.78
	Non coop. (s)	Iperprot. (s)	Ecc. preocc.(s)	Non sodd. (s)	Non Coinvol. (s)
<i>IT</i>	0.81	0.72	0.78	0.81	0.77
<i>USA</i>	0.79	0.76	0.81	0.83	0.85
<i>NL</i>	0.80	0.80	0.81	0.71	0.80
<i>RU</i>	0.78	0.85	0.70	0.72	0.72

I risultati della valutazione dell'affidabilità interna delle scale offrono un buon supporto all'ipotesi che gli indicatori stiano effettivamente misurando i costrutti sottostanti, cioè i comportamenti difficili dei genitori come segnalati dagli insegnanti. Inoltre, dai dati emerge una consistenza delle misurazioni nei diversi contesti che fornisce un'ulteriore conferma all'invarianza delle misure nei diversi dataset.

Iniziando dal campione italiano, i valori di α oscillano tra .70 (*Non coinvolto*) e .79 (*Eccessiva preoccupazione*) per gli item di frequenza e tra .72 (*Iperprotettivo*) e .81 (*insoddisfatto e non-cooperativo*) per gli indicatori di stress.

Nel campione degli Stati Uniti, i valori oscillano tra .71 (*Iperprotettività*) e .85 (*Non coinvolto*) nel caso della frequenza e tra .76 (*Iperprotettività*) e .85 (*Non coinvolto*) nel caso dello stress. Le misurazioni del campione dei Paesi Bassi presentano valori di affidabilità che variano tra .67 (*Insoddisfazione*) e .82 (*Iperprotettività*) nella prima batteria e tra .71 (*Insoddisfazione*) e .81 (*Eccessiva preoccupazione*) per la seconda. Infine, nel caso del campione russo, i valori di frequenza dei comportamenti difficili variano tra .63 (*Insoddisfazione*) e .78 (*Non coinvolto*) e tra .70 (*Eccessiva preoccupazione*) e .85 (*Iperprotettività*).

7.4 Altre misure del campione italiano: EFA, CFA e affidabilità.

Nelle sezioni precedenti del capitolo si sono analizzate le principali caratteristiche psicometriche e strutturale dello Standard Questionnaire Parent Version al fine di verificare la solidità delle misure in senso assoluto (in termini di affidabilità del modello di misurazione) e in senso comparativo (in termini di invarianza della misurazione tra i diversi contesti).

Il questionario, ideato per rilevare la frequenza e l'incidenza sulla dimensione stress del fenomeno "comportamenti difficili dei genitori", contiene però ulteriori misurazioni che sono state inserite per gli altri obiettivi della ricerca al fine di offrire un quadro più completo dell'influenza dei comportamenti difficili sulla vita professionale dell'insegnante. Per questo motivo, nello strumento sono state inserite misure volte alla rilevazione dello stress occupazionale come conseguenza alle interazioni difficili (item riformulati, rivisti ed adattati dall'Index of Teaching Stress, Greene, Abidin, & Kmetz, 1997) e alla rilevazione della soddisfazione lavorativa (item riformulati, rivisti ed adattati dal CASE-IMS, Howard & Keefe, 1991). Va sottolineato come la seconda misura di stress, unitamente alla misura di soddisfazione, possa essere utilizzata come valido supporto numerico in termini di validità convergente e discriminante.

Se nel caso della struttura fattoriale dello SQPV si è reso necessario procedere con estrema cautela nell'analisi della bontà delle misurazioni, partendo da una struttura fattoriale già ricavata da precedenti somministrazioni e in risposta alle difficoltà metodologiche insite nelle survey cross-nazionali (si veda a proposito il cap. 3), in

questo caso, le misurazioni non devono essere cross-validate nei diversi contesti e possono essere presentate esclusivamente in relazione al contesto italiano.

Sarà sempre necessario procedere con analisi fattoriale esplorativa, confermativa e di affidabilità per la batteria 2c (ricaduti comportamenti difficili sullo stress occupazionale) e per la batteria 4 (soddisfazione lavorativa) ma in questo caso le misurazioni verranno riferite esclusivamente agli insegnanti interrogati nell'indagine italiana. Inoltre le analisi fattoriali esplorative non presentano né problemi di ambiguità interpretativa né punteggi degli item che si discostano dalla distribuzione normale e non richiedono quindi l'implementazione dell'analisi parallela. Le descrizioni metodologiche delle operazioni che seguiranno sono le stesse già descritte all'interno della sezione 7.1 e 7.2 e riportarle nuovamente, risulta superfluo.

I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa sono riportati in Tab. 7.9.

Tab.7.9

Autovalori analisi fattoriale rilevazione parte 2c – stress occupazionale (N=966)

Fattore	Autovalore	% Varianza	% varianza cumulata
F1	5.97	24.90	24.90
F2	2.51	10.47	35.37
F3	1.60	6.68	42.06
F4	1.44	6.02	48.09
F5	1.01	4.40	52.49
F6	0.96	4.03	56.53
F7	0.91	3.83	60.63

L'applicazione del metodo K1 congiuntamente all'analisi dello Scree Test suggerisce di scegliere una soluzione dimensionale a quattro fattori. I valori di saturazione degli item sono contenuti in Tab. 7.10.

La misura di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .864$) e il test di sfericità di Bartlett ($\chi^2 = 5773.5$, $df = 276$ $p < .000$) suggeriscono il rispetto degli assunti per l'analisi fattoriale. L'analisi fattoriale esplorativa identifica la presenza di quattro fattori stabili composti dai seguenti item: fattore 1 (ewdp_10, ewdp_01, ewdp_15, ewdp_11, ewdp_8, ewdp_12), fattore 2 (ewdp_17, ewdp_16, ewdp_22, ewdp_6, ewdp_24, ewdp_3), fattore 3 (ewdp_18, ewdp_09, ewdp_05, ewdp_2), fattore 4 (ewdp_14, ewdp_13, ewdp_07).

Tab.7.10

 Riassunto dei valori di saturazione dei 24 item rilevazione comportamento difficile

	1	2	3	4	5
ewdp_10 Questo genitore toglie gioia al mio lavoro	.793				
ewdp_01 A causa di questo genitore provo meno piacere nel lavoro.	.709				
ewdp_15 Questo genitore rende meno piacevole la mia giornata a scuola.	.691				
ewdp_11 Il comportamento di questo genitore accresce i miei problemi con gli altri genitori.	.673				
ewdp_08 A causa di questo genitore evito di proporre alcune attività alla classe.	.653				
ewdp_12 Dover prestare costantemente attenzione a questo genitore mi esaurisce.	.529				
ewdp_20 Mi sento importunato da questo genitore.	.488				
ewdp_04 Questo genitore fa sì che io dedichi meno attenzione agli altri genitori.	.457				
ewdp_17 Non sono contento dei sentimenti che provo per questo genitore.		.709			
ewdp_16 Sento di trattare questo genitore in maniera del tutto sbagliata.		.656			
ewdp_22 Mi sento colpevole del fatto che questo genitore non mi piaccia.		.640			
ewdp_06 Dovrei essere in grado di gestire meglio questo genitore.		.611			
ewdp_24 La mia interazione con questo genitore è frustrante.		.477			
ewdp_03 Quando ho a che fare con questo genitore. penso di non essere un buon insegnante.		.471			
ewdp_18 Il genitore non sembra preoccuparsi del comportamento di suo/a figlio/a.			.733		
ewdp_09 Non riesco a trovare un accordo con il genitore sul modo migliore per gestire lo studente.			.708		
ewdp_05 E' difficile trattare con questo genitore.			.662		
ewdp_02 Questo genitore non mi piace.			.549		
ewdp_14 Lavorando con questo genitore. ho avuto momenti di successo				.835	
ewdp_13 Lavorando con questo genitore. la mia relazione con lui/lei è migliorata.				.812	
ewdp_07 Con questo genitore. mi sento fiducioso delle mie capacità di insegnante				.405	
ewdp_21 Sento di condividere con questo genitore le stesse idee sull'insegnamento					.702
ewdp_23 Ho imparato molto dal lavoro con questo genitore.				.417	.571
ewdp_19 Questo genitore fa sì che io mi comprenda meglio come insegnante.					.542

Esplorando i valori di saturazione degli item sui rispettivi fattori è possibile trovare delle etichette che siano rappresentative della natura della dimensione identificata. Ad esempio nel caso del fattore 1 si assiste alla fusione di due scale originariamente presenti nell'Index of Teaching Stress: *perdita di soddisfazione* e *disturbo dei processi di insegnamento*. In questo caso è possibile supporre che la nuova dimensione indichi le ricadute professionali dell'interazione difficile in termini di stress e riflette le conseguenze personali e sull'attività lavorativa della gestione dei comportamenti difficili dei genitori. Nel caso del fattore 2, possiamo identificare la dimensione con l'etichetta *sentimenti negativi* in risposta alle percezioni di stress. Il fattore 3 invece viene completamente confermato e si mostra in maniera identica all'ITS, in questo caso

l'etichetta è *frustrazione dal lavoro con il genitore*. Infine il fattore 4, sembra indicare le situazioni in cui il lavoro con il genitore ha mostrato *esiti positivi*.

Come nel caso dei modelli di misurazione verificati in precedenza, anche in questo caso si rende necessaria l'analisi fattoriale confermativa, per valutare l'affidabilità e la bontà del modello. I risultati sono riportati in Fig. 7.6.

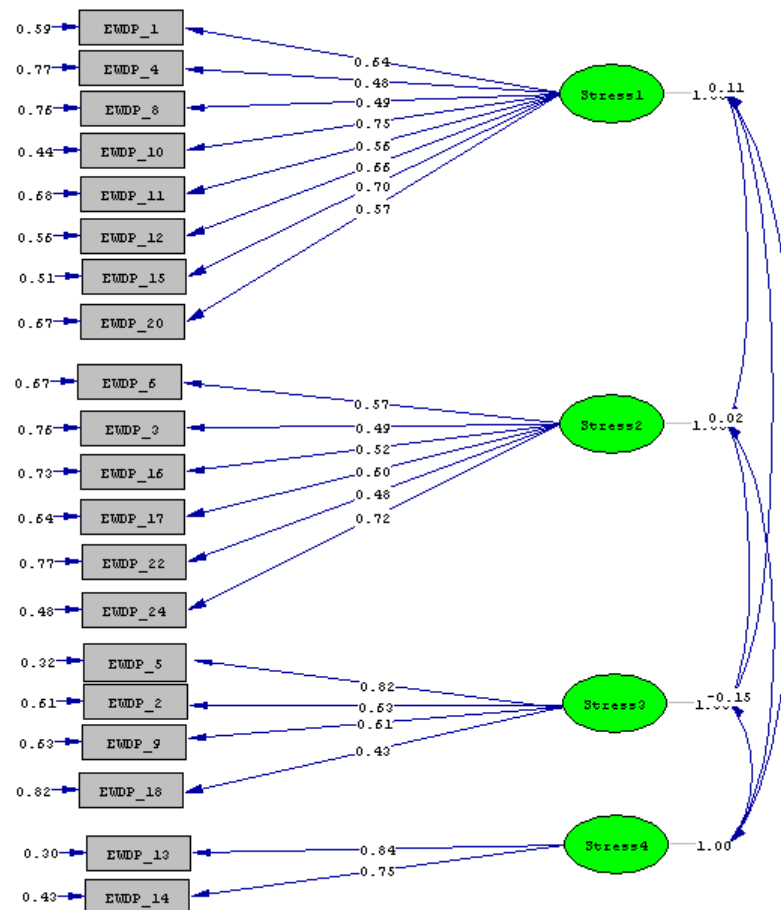


Fig. 7.6 Modello di analisi fattoriale confermativa misure di stress (parte 2c)

I risultati dell'analisi fattoriale confermativa mostrano un valore di $\chi^2 (151) = 560.10$, $p = .000$ che non rispetta i parametri dell'adattamento, ma anche in questo caso la numerosità del campione incide sul parametro. La valutazione di NC è 3.71, cioè poco oltre il range di valori suggeriti dalla letteratura. L'RMSEA presenta un valore pari a .051, mentre l'intervallo di confidenza al 90% è compreso tra .046 e .055. Anche i parametri NFI (.96) e NNFI (.97) GFI (.95) e AGFI (.93) permettono di arrivare a conclusioni convergenti circa la bontà del modello di misurazione dello stress riferito in termini di conseguenze dei comportamenti difficili sull'attività professionale e sugli aspetti più "personali" dell'insegnante.

Sulla base del numero di fattori identificati e della struttura fattoriale del paniere di item, si è proceduto con l'analisi di affidabilità attraverso il calcolo dell' α di Cronbach.

La dimensione *conseguenze/ricadute professionali* presenta un valore di .822,

sentimenti negativi è pari a .746, il fattore *frustrazione nel lavoro con i genitori* .727 e infine *esiti positivi* ha affidabilità di .782. Tutte le misure riportano quindi valori di α che permettono di utilizzare le rilevazioni effettuate attraverso il modello di misurazione identificato con EFA e CFA.

Il passo conclusivo del presente capitolo riguarda le verifiche sulle misurazioni di soddisfazione (effettuate con la solita procedura).

Tab.7.11

Autovalori analisi fattoriale rilevazione parte 4 – soddisfazione lavorativa(N=966)

Fattore	Autovalore	% Varianza	% varianza cumulata
F1	5.560	37.069	37.069
F2	2.594	17.295	54.364
F3	1.529	10.194	64.558
F4	.868	5.784	70.342
F5	.756	5.037	75.379
F6	.568	3.788	79.167
F7	.496	3.309	82.477

La misura di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .857) e il test di sfericità di Bartlett ($\chi^2 = 6649.8$, df = 105 p < .000) suggeriscono il rispetto degli assunti per l'analisi fattoriale. La soluzione fattoriale appropriata in questo caso sembra composta da tre diversi fattori in grado di spiegare circa il 64% della varianza. L'analisi fattoriale esplorativa identifica la presenza di tre fattori stabili (questa volta il risultato ottenuto è in linea con quanto atteso) composti dai seguenti item: fattore 1(chasch_1, chasch_2, chasch_3, chasch_4, chasch_5), fattore 2 (chasch_6, chasch_7, chasch_8, chasch_9), fattore 3 (chasch_10, chasch_11, chasch_12, chasch_15, chasch_16, chasch_18).

I risultati dell'analisi fattoriale confermativa mostra un generale grado di adattamento piuttosto soddisfacente. I risultati mostrano un valore di $\chi^2 = 334.48$ p < .000, RMSEA .053 (confidenza 90%, limite inferiore .47, limite superiore .59). Gli indici di adattamento del modello sono rispettivamente NFI (.98), NNFI (.98), GFI (.96), AGFI (.94).

L'analisi dei valori di saturazione degli item permette di identificare tre dimensioni per la variabile soddisfazione. Soddisfazione verso i colleghi, soddisfazione verso i genitori, soddisfazione verso gli studenti.

I valori di affidabilità delle scale calcolate attraverso l'alfa di Cronbach permettono di accettare le diverse rilevazioni: soddisfazione verso i colleghi (.841), soddisfazione verso gli studenti (.827), soddisfazione verso i genitori (.793). Infine, per calcolare un indicatore generale di soddisfazione, è possibile cumulare i punteggi degli item.

7.5 Conclusioni

Il presente capitolo è stato completamente dedicato alla descrizione delle principali misure adottate nello Standard Questionnaire Parent Version. La necessità di descrivere proprietà psicometriche e strutturali va ricercata nella volontà di verificare con precisione il grado di solidità di quanto sviluppato. Va infatti ricordato che tra gli obiettivi primari del progetto vi è proprio lo sviluppo di uno strumento da usare nelle realtà organizzative scolastiche al fine di raccogliere le informazioni circa i comportamenti difficili messi in atto dall'”utenza”. In aggiunta, come obiettivi collaterali, sono state inserite ulteriori batterie di domande che potessero fornire i dati necessari a rispondere alle principali domande di ricerca. A questo proposito ricordiamo sia le misure di soddisfazione lavorativa dell'insegnante in riferimento alla sua realtà organizzativa sia le domande per valutare l'impatto degli *stressor* sull'attività quotidiana del docente.

Considerando la natura cross-nazionale dello studio, si è reso indispensabile procedere con la verifica del modello di misurazione dei comportamenti difficili in una prospettiva comparativa. In questi casi, attraverso l'utilizzo di analisi fattoriali confermatrice realizzate attraverso path analysis, si è reso necessario dimostrare l'effettiva *equivalenza funzionale* delle misure. In assenza di tali informazioni, è di fatto superfluo confrontare i dati sovranazionali che saranno oggetto di analisi nel capitolo successivo.

Riassumendo, si è quindi partiti dall'analisi fattoriale esplorativa effettuata sul campione italiano, in riferimento ad un paniere di 24 item, indicatori empirici di un modello a sei dimensioni. L'utilizzo delle tradizionali tecniche di analisi fattoriale e l'identificazione del numero appropriato di fattori sottostanti non ha permesso di trarre conclusioni univoche circa la presenza di quel modello fattoriale nel campione italiano. Si è reso quindi necessario integrare i tradizionali criteri Kaiser 1 (Kaiser, 1961) e Scree test (Cattell, 1966) con l'analisi parallela (Horn, 1965). Quest'ultima è una metodologia basata sull'idea che i fattori empiricamente rilevati, dovrebbero presentare autovalori, la cui magnitudo dovrebbe risultare superiore a quanto si troverebbe utilizzando un set di matrici dimensionalmente uguali (in termini di numero di casi, numero di variabili e valori possibili di cella) ma generate casualmente.

I risultati mostrano che un modello basato su cinque categorie di comportamento difficile risulta maggiormente coerente con i dati raccolti nella realtà italiana. I comportamenti difficili dei genitori identificati risultano quindi essere: *eccessivamente preoccupato, non cooperativo, non coinvolto, iperprotettivo e insoddisfatto*.

Sulla base della dimensionalità trovata nel campione italiano, è stata condotta l'analisi fattoriale confermativa e l'analisi di affidabilità delle misurazioni. In entrambi i casi, i risultati supportano la soluzione finale identificata: sia in termini di adattamento tra basi dati empirica e riprodotta, sia in termini di coerenza interna degli item.

Successivamente la struttura fattoriale è stata utilizzata per verificare l'equivalenza funzionale nei diversi contesti sovra-nazionali. In questo caso, sono state quindi condotte una serie di analisi fattoriali confermatrice utilizzando i dataset dei diversi gruppi di ricerca afferenti al progetto.

Un riassunto dei risultati comparativi è presente in Tab. 7.12.

Tab. 7.12

Riassunto risultati CFA - comparazione indici di adattamento del modello di misurazione

Nazione	Intervallo confidenza 90%								
	χ^2	NC	RMSEA	Min.	Max.	GFI	AGFI	NFI	NNFI
<i>IT</i>	480.74	2.88	0.044	0.039	0.048	0.96	0.94	0.95	0.96
<i>USA</i>	352.54	2.05	0.058	0.049	0.067	0.9	0.87	0.92	0.94
<i>NL</i>	281.23	1.61	0.05	0.037	0.062	0.9	0.86	0.91	0.96
<i>RU</i>	361.96	2.09	0.06	0.051	0.069	0.9	0.86	0.91	0.94
<i>HK</i>	572.85	3.45	0.066	0.061	0.072	0.91	0.88	0.91	0.94
<i>IN</i>	587.15	3.28	0.091	0.083	0.099	0.83	0.78	0.66	0.68

I risultati mostrano che soltanto per i dati relativi a Stati Uniti, Paesi Bassi e Russia l'equivalenza funzionale è dimostrata. Al contrario, la struttura non è coerente con i dati raccolti in India e Hong Kong. La successiva analisi di affidabilità mostra che il questionario è affidabile ed utilizzabile per fini comparativi nelle nazioni indicate.

Infine, per il solo campione italiano e utilizzando la metodologia già presentata, si è verificata la solidità della rilevazione per le misure di stress e di soddisfazione. I risultati dell'analisi comparativa saranno e le riflessioni sul solo campione italiano saranno presentate nei due capitoli successivi.

CAPITOLO 8: Risultati comparativi internazionali.

Il presente capitolo descrive i principali risultati relativi agli obiettivi di ricerca applicati al dataset internazionale. Coerentemente con questa impostazione, nelle pagine che seguono verranno prima presentate le statistiche descrittive dei dati raccolti in Italia, Paesi Bassi, Stati Uniti e Russia relativamente alle cinque dimensioni di comportamento difficile dei genitori: *excessively worried*, *unsatisfied*, *uncooperative*, *overprotective* e *uninvolved*.

I dati verranno successivamente confrontati attraverso il confronto tra gruppi nazionali realizzato mediante analisi della varianza (ANOVA) e analisi post-hoc. Questo tipo di metodologia è infatti indicata nei casi in cui non si possa ipotizzare aprioristicamente direzione ed intensità delle differenze tra i punteggi.

Le analisi comparative effettuate coinvolgono sia le dimensioni dello Standard Questionnaire Parent Version sulle quali è stata dimostrata l'equivalenza funzionale delle misurazioni, sia le rilevazioni ottenute grazie al General Health Questionnaire. In questo caso, l'*equivalenza funzionale* può essere assunta, visto che i diversi gruppi di ricerca nazionali hanno utilizzato versioni del GHQ già adattate e validate nei rispettivi contesti nazionali. Inoltre, al fine superare le discussioni sulla dimensionalità del GHQ (soluzioni unidimensionale versus bidimensionale versus tridimensionale), verranno confrontati esclusivamente i punteggi cumulati, piuttosto che calcolare indicatori sulla base delle diverse dimensionalità (*social dysfunctioning*, *anxiety*, *loss of confidence*).

Nel caso di ricerche *variable-oriented* a carattere cross-nazionale è importante ricordare che emergono una lunga serie di questioni epistemologiche e metodologiche che richiedono un'attenzione particolare finalizzata all'ottenere risultati e conclusioni valide. Come già discusso, un primo ordine di considerazioni generali riguarda il processo di interpretazione dei risultati ottenuti grazie a studi comparativi internazionali. Gli studi cross-culturali e cross-nazionali non dovrebbero essere utilizzati per cercare oppure supportare argomenti circa la superiorità o l'inferiorità di una nazione rispetto alle altre, come se si trattasse di una corsa di cavalli con vincenti, perdenti o semplici piazzati (Westbury, 1992). Le evidenze che emergono da questi studi forniscono invece una panoramica sulle differenze e le somiglianze identificate in quel dato momento temporale e in quel determinato campione, offrendo da questo punto di vista una base empirica funzionale ad una comprensione più approfondita dei risultati ottenuti. Purtroppo, non esiste ancora una procedura generalmente accettata per lo sviluppo e la conduzione di ricerche cross-nazionali (Lynn, 2003); con certezza si può però affermare che in questo tipo di disegno, al ricercatore è richiesto lavoro extra (Hakim, 2000) data la complessità dei dati raccolti e dei fattori coinvolti.

Nella presente ricerca si è adottato l'approccio *consistent quality approach* (Lynn, 2003) che è rivolto alla volontà di eliminare il maggior numero possibile di incoerenze tra le

diverse nazioni. Questa strategia prevede di costituire un frame all'interno del quale l'effettiva confrontabilità delle misurazioni può invece essere garantita, anche a discapito del numero di confronti possibili.

Proprio per questi motivi si è proceduto con cura alla verifica dell'equivalenza delle misure (capitolo 7) e delle caratteristiche dei campioni (capitolo 6). Si è quindi preferito privilegiare ed evidenziare gli aspetti di confrontabilità, sacrificando in alcuni casi la numerosità dei campioni da confrontare. Come emerge dai risultati dei capitoli già citati, le comparazioni plausibili avverranno tra gli insegnanti italiani e olandesi per la scuola primaria e tra insegnanti italiani, statunitensi e russi per la scuola secondaria.

I risultati saranno quindi presentati inizialmente in forma descrittiva sezionale per le diverse nazioni e successivamente confrontati attraverso le metodologie già descritte. Inoltre per ogni dataset nazionale saranno presentate le statistiche descrittive relative a frequenza e stress dei comportamenti difficili dei genitori, gli indicatori di stress generale, il valore complessivo del General Health Questionnaire computato cumulando i punteggi su base Likert dei 12 item utilizzati. Successivamente le diverse categorie di frequenza di comportamento difficile sono state utilizzate per il calcolo dei coefficienti beta ottenuti attraverso la regressione multipla. I dati verranno presentati prima per la scuola primaria e successivamente per la scuola secondaria.

Solo successivamente i diversi aspetti quantitativi saranno studiati da un punto di vista comparativo, confrontando le medie delle diverse realtà nazionali attraverso l'utilizzo dell'analisi della varianza, il grado di correlazione tra le scale all'interno dei dataset e, grazie all'utilizzo della regressione multipla, il peso dei coefficienti beta della frequenza dei diversi comportamenti difficili nella determinazione del livello generale di stress.

Per riassumere, il presente capitolo si concentra sulla necessità di rintracciare somiglianze e sottolineare differenze tra le diverse realtà educative che hanno partecipato alla ricerca. In particolare verranno utilizzati i punteggi delle dimensioni di frequenza e stress dei comportamenti difficili dei genitori: *eccessivamente preoccupato*, *insoddisfatto*, *iperprotettivo*, *non-cooperativo* e *non-coinvolto* (secondo la formulazione originaria del questionario *excessively worried*, *unsatisfied*, *overprotective*, *uncooperative* e *uninvolved*). Tali misurazioni, congiuntamente alla rilevazione del General Health Questionnaire, saranno utilizzate per effettuare confronti tra le diverse realtà nazionali attraverso tecniche di analisi multivariata (ANOVA e regressione multipla).

8.1 Risultati descrittivi: comportamenti difficili dei genitori nella scuola primaria.

I dati presentati in questa prima parte del capitolo sono stati raccolti grazie alla parte 2b centrale dello Standard Questionnaire Parent Version. Le misurazioni sono finalizzate alla rilevazione della frequenza con cui determinati comportamenti difficili dei genitori si presentano nella vita lavorativa dell'insegnante e il conseguente impatto in termini di stress occupazionale. Le consegne del questionario richiedono al rispondente di compilare la sezione cercando di pensare al genitore più difficile con cui si ha a che fare durante l'anno scolastico in corso. I punteggi ai diversi item sono stati aggregati secondo i risultati dell'analisi fattoriale confermativa, in modo da ottenere le misurazioni relative a cinque comportamenti difficili: *excessively worried*, *unsatisfied*, *overprotective*, *uncooperative* e *uninvolved*.

I risultati degli insegnanti italiani per la scuola primaria sono riportati in tabella 8.1

Tab.8.1

Descrittive campione italiano primaria (n = 409)

	Comportamento	m	ds
Incidenza	Eccessiva preoccupazione	1.35	1.06
	Insoddisfazione	0.86	0.97
	Non cooperatività	2.24	1.10
	Iperprotettività	2.24	1.27
	Non-coinvolgimento	1.69	1.06
Stress	Eccessiva preoccupazione	1.42	1.09
	Insoddisfazione	1.12	1.20
	Non cooperatività	2.26	1.14
	Iperprotettività	2.00	1.20
	Non-coinvolgimento	1.65	1.07
	Tot_stress	37.86	20.48
	Tot_ghq	11.78	5.78

I risultati mostrano che i comportamenti più frequenti segnalati dagli insegnanti di scuola primaria sono *non cooperatività* (m=2.24) e *iperprotettività* (m=2.24), che ottengono lo stesso punteggio, seguiti da *non-coinvolgimento* (m=1.69) ed *eccessiva preoccupazione nei confronti dell'educazione* (m= 1.35). Il comportamento meno frequente è invece l'*insoddisfazione* (m = 0.86).

Passando alla rilevazione di stress, il comportamento che “genera” la quantità maggiore di stress è nuovamente la *non-cooperatività* ($m=2.26$) seguito dall'*iperprotettività* ($m=2.00$). Va sottolineato che in questo caso, a parità della frequenza con cui i due comportamenti accadono, l'*iperprotettività* ha un impatto minore sulla dimensione di stress. Il rapporto tra quanto il fenomeno accade e quanto influisce sullo stress occupazionale nel primo caso è vicino all'unità, mentre nel secondo caso si riduce di circa il 10%, mostrando che in qualche modo gli insegnanti dispongono di risorse e strategie cognitivo/emotive per arginare l'impatto dei comportamenti di *iperprotettività* sulle percezioni di stress occupazionale.

Proseguendo nell'indagine dei comportamenti che maggiormente sono percepiti dagli insegnanti italiani come stressanti, si trova il *non-coinvolgimento* ($m=1.65$) seguito dall'*eccessiva preoccupazione* ($m=1.42$). Infine, il comportamento che viene segnalato in misura minore è nuovamente l'*insoddisfazione* con un valore medio di 1.12.

Il passo successivo delle analisi coinvolge la regressione multipla stepwise, nel tentativo di stimare il peso della frequenza di singoli comportamenti difficili nella determinazione di una misura generale di stress ottenuta cumulando i punteggi agli item. In estrema sintesi, tale metodologia si presenta come una tecnica statistica multivariata utilizzata per verificare l'ipotesi circa l'esistenza di un gruppo di variabili (chiamati predittori o variabili indipendenti) in grado di anticipare il valore o l'andamento di una variabile bersaglio (chiamata variabile dipendente). In questo caso l'obiettivo è verificare il grado in cui la frequenza delle singole dimensioni identificate in precedenza predicano il valore dell'indicatore generale di stress tra gli insegnanti del campione italiano.

La tabella 8.2 riporta i risultati dell'analisi di regressione multipla stepwise.

Tab. 8.2

Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Italia)

Dimensione (frequenza)	B	t- value	sig.
(Costante)	2.715	.999	
Excessively worried parents	.306	5.517	***
Unsatisfied parents	.257	4.946	***
Uncooperative parents	.272	4.919	***
Overprotective parents	-.073	-1.376	
Involved- Uninvolved parents	.378	6.305	***

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Il risultato dell'equazione di regressione multipla indica un coefficiente generale $R = .707$ ($\text{adjusted } R^2 = .500$), che permette di spiegare circa il 50% della varianza attraverso le variabili inserite nel modello, suggerendo così l'esistenza di un buon livello di rappresentatività dei predittori selezionati ($F=58.68$, $p < .000$). L'indice di collinearità VIF è 6.85, cioè un valore inferiore al limite di 10.00 indicato in letteratura come valore il cui superamento sottolinea problemi di collinearità tra le variabili utilizzate (Cohen et al., 2002). In realtà il risultato è in linea con quanto ci si aspettava: le analisi rilevano un'alta corrispondenza tra la frequenza con cui i comportamenti si riscontrano e lo stress occupazionale che sono in grado di generare. Inoltre, l'alto valore di predittività del modello può essere considerato una conferma della bontà della rilevazione piuttosto che una misura dell'utilità dell'equazione identificata con la regressione multipla. Per gli obiettivi del presente capitolo risulta quindi molto più interessante l'analisi dei coefficienti beta delle diverse dimensioni piuttosto che soffermarsi sul significato dell'equazione generale. Da tabella 8.2 si può notare che la categoria che esercita un peso superiore nella determinazione di una misura generale cumulata di stress, che mostra il valore β più elevato, è il *non coinvolgimento* ($\beta = .378$, $p < .000$) seguito dall'*eccessiva preoccupazione* ($\beta = .306$, $p < .000$). Il risultato è coerente con l'idea che i comportamenti caratterizzati da non coinvolgimento o eccessiva preoccupazione, indipendentemente dalla frequenza rilevata in termini assoluti, risultano particolarmente stressanti in termini relativi. Il risultato può essere interpretato alla luce di quanto anticipato sul ruolo svolto dalla dimensione della *fiducia* nella relazione genitore-insegnante. La fiducia tra genitore ed insegnante è infatti un elemento vitale che contribuisce al successo delle relazioni tra scuola, famiglie ed insegnanti (Ho Sui Chu, 2007) e più in generale tra tutte le persone. Tale fattore viene identificato come precursore della cooperazione tra insegnante e genitore, la cui mancanza ha ripercussioni sull'apprendimento degli alunni e sull'attività lavorativa dell'insegnante (Troman & Woods, 2001).

Al contrario, un comportamento di iperprotettività, nonostante venga comunque segnalato tra i comportamenti più frequenti non risulta invece essere significativo e in grado di predire la misura generale di stress. Passando a considerare i punteggi del dataset internazionale, i risultati del campione di insegnanti di scuola primaria ($N=126$) raccolti nei Paesi Bassi sono presentati in tab. 8.3.

Il comportamento che viene segnalato come più frequente è l'*iperprotettività* ($m = 1.81$) seguito da *non cooperatività* ($m = 1.67$). Seguendo l'ordine di frequenza, i comportamenti successivo sono *non coinvolgimento* ($m = 1.23$) e *eccessiva preoccupazione* ($m = 1.14$). Infine il comportamento segnalato meno di frequente è l'*insoddisfazione* ($m = 0.82$).

Tab.8.3

Descrittive campione olandese primaria (n =126)

Comportamento		M	ds
Incidenza	Excessively worried parents	1.14	0.97
	Unsatisfied parents	0.82	0.86
	Uncooperative parents	1.67	1.07
	Overprotective parents	1.81	1.32
	Involved-Uninvolved parents	1.23	1.01
Stress	Excessively worried parents	0.84	0.86
	Unsatisfied parents	0.74	0.83
	Uncooperative parents	1.17	0.88
	Overprotective parents	1.07	1.01
	Involved-Uninvolved parents	0.82	0.83
Tot_stress		23.01	16.19
Tot_ghq		10.09	4.08

Passando alle misure di stress, il comportamento che ottiene i punteggi piu' alti è la *non cooperatività* ($m= 1.17$) seguito da *iperprotettività* ($m=1.07$). Successivamente, si trovano *eccessiva preoccupazione* ($m =0.84$), *non-coinvolgimento* ($m=0.82$) e *insoddisfazione* ($m=0.74$). Anche per il campione olandese vale la pena verificare che il rapporto tra frequenza e stress di un determinato comportamento, in tutti i casi si colloca al di sotto l'unità. In generale gli insegnanti di questo campione riescono quindi a ridurre in misura maggiore rispetto ai rispondenti italiani gli effetti dei comportamenti difficili dei genitori sui propri vissuti di stress.

Anche in questo caso il passo successivo è l'analisi dei coefficienti beta che è riportata in tabella 8.4

Il risultato della regressione multipla mostra un adattamento all'equazione di regressione $R = .611$ ($\text{adjusted } R^2 = .373$), cioè il 37% della varianza viene spiegato dalla variabili osservate suggerendo così un buon livello di rappresentatività dei predittori selezionati ($F=17.88$, $p < .000$). L'indice di collinearità risulta $VIF = 5.231$. Anche in questo caso, si rileva un'alta corrispondenza tra la frequenza con cui certi comportamenti accadono e lo stress occupazionale. Da tabella 8.4 emerge che la categoria che esercita un peso maggiore nella determinazione di una misura generale cumulata di stress è la *non-cooperatività* ($\beta = .360$, $p < .000$) seguita da *insoddisfazione* ($\beta = .310$, $p = .003$).

Tab. 8.4

Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Paesi Bassi)

Dimensione (frequenza)	β	t-value	sig.
(Costante)	4.577	1.644	
Excessively worried parents	.251	2.682	***
Unsatisfied parents	.310	3.246	***
Uncooperative parents	.360	4.033	***
Overprotective parents	-.032	-0.308	
Involved-Uninvolved parents	.199	1.948	

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Il comportamento di *iperprotettività*, nonostante sia segnalato tra i comportamenti più frequenti non risulta invece essere significativo e non può essere quindi utilizzato come predittore della misura generale di stress. In questo caso anche il *non-coinvolgimento* non passa il test di significatività (anche se si può parlare di tendenza alla significatività, $p = .055$), evidenziando come le differenze culturali tra i due contesti inizino ad essere rilevate.

Passiamo ora all'analisi comparativa dei punteggi rilevati nei due diversi campioni di insegnanti di scuola primaria (Figura 8.1 e 8.2).

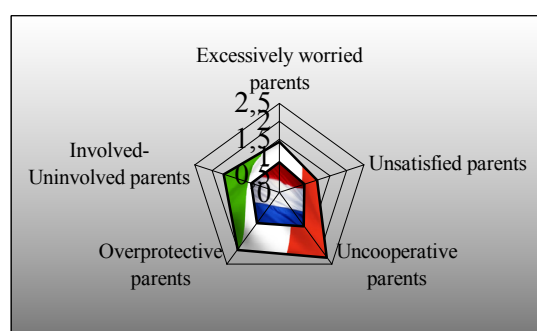
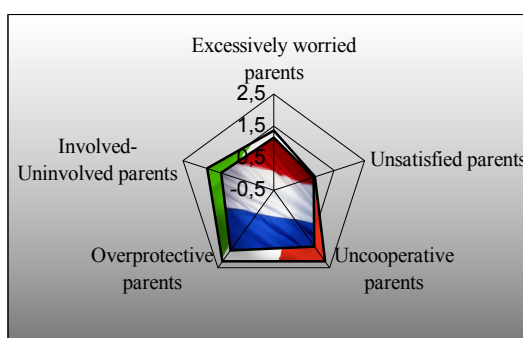


Fig.8.1 Descrittive comparative frequenza (IT-NL) 8.2 Descrittive comparative stress (IT-NL)

Da un primo sguardo ai valori di frequenza e stress si nota che il *ranking* (ovvero l'ordine dei comportamenti difficili ottenuto sulla base dei valori di frequenza e stress) delle diverse dimensioni rimane sostanzialmente stabile: *non-cooperatività* e *iperprotettività* sono in entrambi i campioni i comportamenti più frequenti e che generano la quantità maggiore di stress. Inoltre, anche il comportamento meno frequente è l'*insoddisfazione* da parte dei genitori. Ad un primo sguardo, sembra che le vere differenze tra le due rilevazioni emergono quando si osservano i valori assoluti delle

diverse scale. In generale è possibile sottolineare che i valori di frequenza del comportamento difficile e conseguente stress risultano essere generalmente inferiori nel campione di insegnanti olandesi. Inoltre le differenze aumentano se si considera il rapporto tra frequenza e stress: a parità di frequenza di un determinato comportamento, gli insegnanti olandesi “subiscono” meno l’influenza di quel comportamento. Ad esempio, a parità di frequenza di *non-coinvolgimento* (1.69 vs 1.65) gli insegnanti del campione olandese segnalano un punteggio di stress pari a 0.82 mentre in Italia il valore rilevato è 1.65. Il valore è esattamente il doppio. Per avere un quadro più preciso è necessario però verificare se le differenze tra le medie rilevate sono statisticamente significative. I risultati dell’analisi univariata della varianza, per le diverse dimensioni dello Standard Questionnaire Parent Version sono riportate in tabella 8.5.

Tabella 8.5

Confronto tra le medie: Italia vs. Olanda

	NL (126)	IT (416)			
Comportamento	M	m	m1- m2	t-value	Si g
Excessively worried parents(f)	1.14	1.35	-0.21		
Unsatisfied parents(f)	0.82	0.86	-0.05		
Uncooperative parents(f)	1.67	2.24	-0.57	4.98	***
Overprotective parents(f)	1.81	2.24	-0.43	3.33	***
Involved-Uninvolved parents(f)	1.23	1.69	-0.46	4.34	***
Excessively worried parents(s)	0.84	1.42	-0.58	6.20	***
Unsatisfied parents(s)	0.74	1.12	-0.38	4.03	***
Uncooperative parents(s)	1.17	2.26	-1.09	10.87	***
Overprotective parents(s)	1.07	2.00	-0.93	8.60	***
Involved-Uninvolved parents(s)	0.82	1.65	-0.83	9.02	***
GHQ tot	10.09	11.78	-1.68	3.67	***

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

L’analisi delle significatività circa le differenze tra i punteggi dei due campioni, fornisce ulteriore supporto a quanto già osservato in precedenza. Se per la frequenza dei comportamenti difficili si ottengono differenze significative relativamente a *non-cooperatività* ($p < .000$), *iperprotettività* ($p < .000$) e *non-coinvolgimento* ($p < .000$), per

tutte le misure di stress gli insegnanti italiani riportano punteggi superiori. Anche i punteggi del General Health Questionnaire sottolineano che in generale gli insegnanti olandesi sperimentano livelli minori di *sofferenza psicologica* rispetto ai colleghi italiani. Anche l'analisi dei casi (ovvero tutti coloro che ottengono un punteggio superiore ad 8/9 della distribuzione) rivela che nessun insegnante olandese può essere collocato oltre il valore di soglia. Al contrario in sei casi i rispondenti italiani superano tale limite e con un'incidenza per la scuola primaria pari a circa 15 casi ogni 1000 insegnanti.

Da questa prima serie di analisi è quindi possibile affermare che gli insegnanti del campione italiano sono caratterizzati da livelli più alti di frequenza di comportamenti difficili messi in atto dai genitori. Come risposta a tali situazioni, anche i livelli di stress occupazionale risultano più alti, evidenziando l'esistenza di situazioni che hanno maggiore impatto sull'attività dell'insegnante. Anche i punteggi del General Health Questionnaire mostrano come in generale il punteggio cumulato sia superiore nel contesto italiano, mostrando una maggiore presenza di *stati dell'umore* (Hankins, 2008) che indicano una maggiore *sofferenza psicologica*.

Inoltre, l'analisi dei coefficienti beta ottenuti attraverso le funzioni di regressione multipla calcolate sulla base della capacità dei punteggi di frequenza di "predire" il livelli di stress mostra alcune differenze tra i contesti. Ad esempio, le manifestazioni di *insoddisfazione* da parte dei genitori esercitano un peso superiore nel contesto olandese ($\beta = .310$) se confrontato con il contesto italiano ($\beta = .257$). Lo stesso tipo di riflessione può essere estesa anche al comportamento di *non cooperatività* ($\beta = .277_{IT}$ vs. $\beta = .360_{NL}$). Al contrario, il comportamento di *non-coinvolgimento* incide in misura minore sui punteggi di stress nel contesto italiano ($\beta_{IT} = .378$ vs. $\beta_{NL} = .199$).

Ovviamente non esiste una spiegazione univoca e semplice ai dati appena presentati. Una complessa rete di fattori personali ed ambientali contribuisce a modulare i livelli di stress dei lavoratori in diversi contesti organizzativi. Tra il contesto olandese e il contesto italiano esistono molteplici differenze che indubbiamente esercitano un effetto sui livelli di stress e di condizione generale di *sofferenza psicologica*. Sistemi retributivi differenti, culture organizzative specifiche, politiche di welfare state, presenza di reti sociali di supporto, differente composizione della "popolazione" dei genitori sono soltanto alcuni dei fattori che contribuiscono ad incrementare o ridurre i vissuti di stress degli insegnanti. Tali fattori risultano essere difficilmente sondabili attraverso il tipo di ricerca condotta e tale obiettivo esula inoltre dai nostri scopi espliciti. A titolo puramente descrittivo il risultato è comunque sintomatico ed indicativo di un contesto lavorativo (considerato in questa sede a livello di *black box*) il cui output in termini di stress è generalmente più elevato per gli insegnanti italiani.

Inoltre va rilevato che, nonostante la frequenza dei comportamenti difficili sia generalmente valutata in maniera più bassa nel contesto olandese, le categorie più

occorrenti (anche in termini di stress) risultano sovrapponibili all'interno dei due campioni considerati: *iperprotettività* e *non-cooperatività*. La scoperta di tale regolarità permette di supporre che, nonostante le molte differenze culturali, sociali e politiche che caratterizzano le diverse popolazioni, esistono dei tratti comuni negli agiti dei genitori che superano i confini nazionali e che accomunano quindi le fonti di stress occupazionale nei partecipanti al nostro studio.

8.2 Risultati descrittivi: comportamenti difficili nella scuola secondaria di primo grado.

I dati presentati in questa seconda parte del capitolo fanno sempre riferimento alla sezione 2b del questionario, le categorie di comportamento difficile (in termini di stress e frequenza) saranno studiate da un punto di vista prima descrittivo e successivamente comparativo, seguendo la stessa traiettoria di analisi della sezione precedente. A differenza dal paragrafo 8.1, in questo caso i dati si riferiscono esclusivamente alla scuola secondaria inferiore, con il confronto tra i campioni di Italia, Russia e Stati Uniti. Come in precedenza verranno presentati anche i punteggi cumulati del General Health Questionnaire e dei coefficienti beta delle diverse dimensioni.

Iniziando dall'Italia, i punteggi degli insegnanti per la scuola secondaria sono riportati in tabella 8.6

Tab.8.6

Descrittive campione italiano secondaria (n = 605)

	Comportamento	m	ds
Incidenza	Excessively worried parents	1.26	0.99
	Unsatisfied parents	0.64	0.80
	Uncooperative parents	2.38	1.03
	Overprotective parents	2.11	1.11
	Involved-Uninvolved parents	1.81	0.92
Stress	Excessively worried parents	1.19	0.99
	Unsatisfied parents	0.93	1.28
	Uncooperative parents	2.07	1.14
	Overprotective parents	1.71	1.07
	Involved-Uninvolved parents	1.58	1.01
	Tot_stress	33.04	18.58
	Tot_ghq	11.28	5.12

I comportamenti più frequenti segnalati dagli insegnanti di scuola secondaria inferiore sono *non cooperatività* (m=2.38) e *iperprotettività* (m=2.11) seguiti da *non-coinvolgimento* (m=1.81) ed *eccessiva preoccupazione nei confronti dell'educazione* (m= 1.26). Il comportamento meno frequente è invece l' *insoddisfazione* (m = 0.64).

Passando allo stress, il comportamento che induce la “quantità” maggiore di stress è nuovamente la *non-cooperatività* (m=2.07) seguita dall'*iperprotettività* (m=1.71). Proseguendo nell'indagine dei comportamenti valutati come maggiormente stressanti, si trova il *non-coinvolgimento* (m=1.58) seguito dall'*eccessiva preoccupazione* (m=1.19). Infine si ritrova nuovamente all'ultima posizione l'*insoddisfazione*, con un valore medio di 0.93.

Anche in questo caso è presente una certa stabilità nella frequenza dei comportamenti difficili in riferimento a quanto rilevato nella scuola primaria. L'analisi comparativa (primaria vs. secondaria inferiore) effettuata restringendo il campo alla realtà italiana sarà però oggetto del capitolo successivo; ogni riflessione su questo aspetto è quindi rimandata al capitolo nove.

In tabella 8.7 sono riportati i risultati dell'analisi di regressione multipla stepwise.

Tab. 8.7

Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Italia)

Dimensione (frequenza)	B	t-value	sig.
(Costante)	3.58	1.811	
Excessively worried parents	.235	5.684	***
Unsatisfied parents	.361	8.681	***
Uncooperative parents	.189	4.116	***
Overprotective parents	-.011	-0.247	
Involved-Uninvolved parents	.311	6.793	***

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Il risultato della regressione multipla mostra un valore $R = .697$ (adjusted $R^2 = .486$), cioè il 48% della varianza viene spiegato dalla variabili osservate e suggerisce l'esistenza di un buon livello di rappresentatività tra i predittori selezionati ($F = 88.323$, $p < .000$). L'indice di collinearità VIF è pari a 7.32. Da tabella 8.7 emerge che la categoria che esercita un peso superiore nella determinazione di una misura generale cumulata di stress negli insegnanti di scuola secondaria è *insoddisfazione* ($\beta = .361$, $p < .000$) seguita dal *non-coinvolgimento* ($\beta = .311$, $p < .000$).

Il comportamento di *iperprotettività*, nonostante resti valutato come molto frequente non risulta però essere significativo e non può essere quindi segnalato come un predittore della misura generale di stress.

In tabella 8.8 sono sintetizzati i risultati relativi al campione statunitense.

Tab.8.8

Descrittive campione Stati Uniti secondaria (n = 221)

	Comportamento	M	Ds
Incidenza	Excessively worried parents	1.37	1.00
	Unsatisfied parents	1.67	1.22
	Uncooperative parents	2.23	1.13
	Overprotective parents	1.88	1.15
	Involved-Uninvolved parents	1.36	0.90
Stress	Excessively worried parents	1.50	1.08
	Unsatisfied parents	1.08	0.96
	Uncooperative parents	2.14	1.17
	Overprotective parents	1.65	1.12
	Involved-Uninvolved parents	1.32	1.08
	Tot_stress	36.78	21.93
	Tot_ghq	12.84	5.91

Nel campione di insegnanti statunitensi (per essere più precisi, nei partecipanti alla ricerca dalla North Carolina) i comportamenti più frequentemente segnalati sono *non cooperatività* (m=2.23) e *iperprotettività* (m= 1.88) seguiti da *insoddisfazione* (m=1.67). *Non coinvolgimento* (m=1.36) e *eccessiva preoccupazione* (m=1.37) sono invece i comportamenti segnalati con frequenza minore. Passando alla misura di stress, il comportamento che induce la quantità maggiore di stress è la *non-cooperatività* (m=2.14) seguita dall'*iperprotettività* (m=1.65). Proseguendo si rileva l'*eccessiva preoccupazione* (m=1.50), il *non-coinvolgimento* (m=1.32) e infine la *insoddisfazione* con un valore di 1.08.

Va notato come, ad eccezione delle prime due categorie di comportamento difficile, in questo gruppo di docenti l'ordine dei comportamenti presenta delle differenze tra la frequenza con cui vengono segnalati e la conseguente percezione di stress. Ad esempio, *eccessiva preoccupazione* e *insoddisfazione* presentano dinamiche profondamente differenti.

Nel primo caso, il comportamento viene segnalato come meno frequente ma genera una quantità di stress superiore, mentre al contrario l' *insoddisfazione* da parte dei genitori ottiene punteggi più alti di frequenza ma in qualche modo viene “gestita” meglio e, come risultato di questi processi, ne conseguono livelli di stress generalmente più bassi. L'analisi dei coefficienti beta (Tab. 8.9) dovrebbe confermare quanto affermato finora.

Tab. 8.9

Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (USA)

Dimensione (frequenza)	β	t-value	sig.
(Costante)	.102	0.35	
Excessively worried parents	.371	5.517	***
Unsatisfied parents	.177	2.654	***
Uncooperative parents	.264	3.884	***
Overprotective parents	-.003	-0.032	
Involved-Uninvolved parents	.278	5.517	***

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Il risultato della regressione multipla mostra $R = .798$ (adjusted $R^2 = .637$), cioè il 63% della varianza viene spiegato dalla variabili osservate con un buon livello di rappresentatività dei predittori selezionati ($F = 50.786$, $p < .000$). L'indice di collinearità VIF è pari a 6.514. Coerentemente con quanto ipotizzato in precedenza, i dati in tabella 8.9 sottolineano che la categoria che esercita un'influenza maggiore nella determinazione di una misura generale cumulata di stress negli insegnanti di scuola secondaria è l' *l'eccessiva preoccupazione* ($\beta = .371$, $p < .000$) seguito dal *non-coinvolgimento* ($\beta = .278$, $p < .000$). Al contrario, la categoria che ottiene il valore minore di beta è l' *insoddisfazione* ($\beta = .177$, $p = .009$).

Infine prima di procedere con la comparazione tra i punteggi dei diversi campioni, in Tab. 8.10 sono riassunti i dati raccolti in Russia.

Nel campione di insegnanti provenienti dall'ex-Unione delle Repubbliche Socialiste e Sovietiche (oggi chiamata Russia) il comportamento più frequentemente segnalato è la *non cooperatività* ($m = 2.53$) seguito dal *non-coinvolgimento* ($m = 2.09$). Seguendo i valori in ordine discendente, si trova *iperprotettività* ($m = 1.46$) e *eccessiva preoccupazione* ($m = 1.24$). Infine il comportamento che viene segnalato come meno frequente è la *insoddisfazione* ($m = 0.98$).

In relazione alla misura di stress, il comportamento segnalato che ottiene i valori più elevati è la *non-cooperatività* ($m = 2.05$). Continuando, è possibile trovare il *non-coinvolgimento* ($m = 1.68$) seguito dall'*iperprotettività* ($m = 1.51$).

Tab.8.10

Descrittive campione Russia secondaria (n = 382)

	Comportamento	M	ds
Incidenza	Excessively worried parents	1.24	0.78
	Unsatisfied parents	0.98	0.91
	Uncooperative parents	2.53	1.08
	Overprotective parents	1.46	1.15
	Involved-Uninvolved parents	2.09	0.90
Stress	Excessively worried parents	1.31	0.85
	Unsatisfied parents	1.27	0.97
	Uncooperative parents	2.05	1.06
	Overprotective parents	1.51	0.98
	Involved-Uninvolved parents	1.68	0.88
	Tot_stress	35.57	17.57
	Tot_ghq	10.97	5.11

Eccessiva preoccupazione (m = 1.31) e *insoddisfazione* (m = 1.27) chiudono il quadro delle analisi descrittive. In questo caso, e al contrario di quanto rilevato in altri campioni nazionali esiste una corrispondenza completa tra il grado di stress e la relativa frequenza dei diversi comportamenti.

Nonostante questo risultato, l'analisi dei coefficienti beta (riportata in tabella 8.11), sottolinea nuovamente che non tutti i comportamenti difficili esercitano la stessa influenza sulle percezioni di stress da parte dei docenti. Anche in questo caso l'influenza che determinati agiti relazionali e comportamentali esercitano sui vissuti di stress degli insegnanti del contesto russo è variegata. Passando a considerare i risultati della regressione multipla, il modello ottiene un valore di $R = .615$ ($\text{adjusted } R^2 = .378$), cioè il 37% della varianza viene spiegato dalle variabili osservate, sebbene il valore predittivo ottenuto sia inferiore rispetto ad altre computazioni; i predittori selezionati mantengono comunque un livello significativo di rappresentatività ($F = 72.73$, $p < .000$). L'indice di collinearità VIF è pari a 5.579. In questo caso le uniche due dimensioni che esercitano un'influenza, riportando una significatività nella determinazione della una misura generale di stress sono *non cooperatività* ($\beta = .318$, $p < .000$) e *insoddisfazione* ($\beta = .464$, $p < .000$). Al contrario e coerentemente con le basse percentuali di varianza spiegata le restanti categorie di comportamento difficile non passano il test di significatività.

Tab. 8.11

Risultati regressione multipla frequenza dei comportamenti su stress (Russia)

Dimensione (frequenza)	β	t-value	sig.
(Costante)	14.210	6.157	***
Excessively worried parents	.076	1.242	
Unsatisfied parents	.464	8.900	***
Uncooperative parents	.318	6.092	***
Overprotective parents			
Involved-Uninvolved parents	-.035	-0.596	
	.114	1.836	

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

L'ultima sezione del presente capitolo è dedicata alla comparazione dei risultati rilevati nelle scuole secondarie inferiori dei contesti in cui è stata verificata l'equivalenza funzionale delle misure: Italia, Russia e Stati Uniti. La rappresentazione delle misure di frequenza e stress è riportata nelle Fig. 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8.

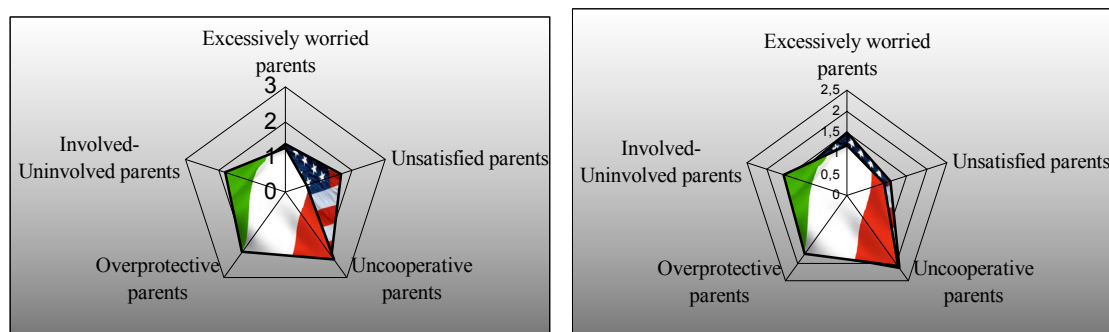


Fig.8.3 Descrittive comparative: frequenza (IT-USA) 8.4 Descrittive comparative: stress (IT-USA)

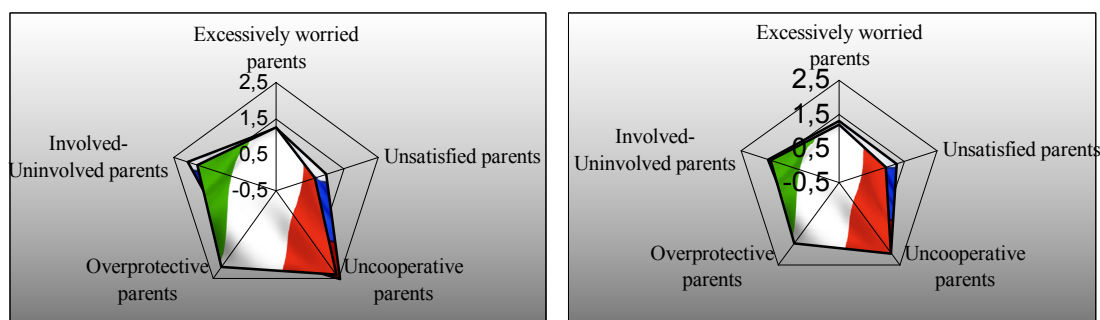


Fig.8.5 Descrittive comparative: frequenza (IT-RU) 8.6 Descrittive comparative: stress (IT-RU)

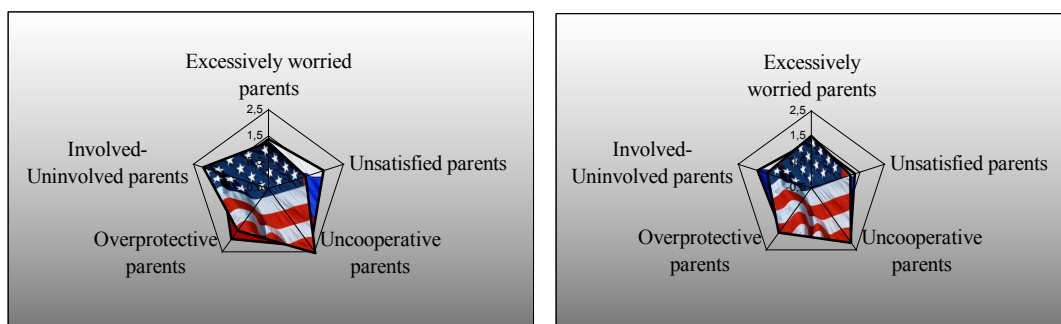


Fig.8.7 Descrittive comparative: frequenza (USA-RU) 8.8 Descrittive comparative: stress (USA-RU)

Per avere una visione più precisa delle effettive differenze tra le medie è necessario verificare se gli scostamenti tra i punteggi ottenuti nei diversi dataset siano statisticamente significativi. I risultati dell'analisi della varianza per le diverse dimensioni dello Standard Questionnaire Parent Version sono riportate in tabella 8.5. Al contrario delle analisi condotte per il confronto entro la scuola primaria, data l'esistenza di comparazioni multiple e l'assenza di ipotesi a priori (per Stati Uniti, Italia e Russia) è necessario preventivare una serie di confronti post-hoc necessari per verificare l'esistenza di pattern specifici tra i punteggi.

Il problema dei confronti multipli a posteriori tra le medie di gruppi rimane una questione ancora oggi dibattuta delle scienze sociali (Benjamini & Braun, 2002). Il problema, in questi casi, consiste nella difficoltà relativa all'interpretazione di risultati provenienti da inferenze multiple e simultanee effettuate su una singola base dati (come nel caso che stiamo considerando). Tra le diverse soluzioni proposte dalla letteratura per confrontare i punteggi tra soggetti di gruppi diversi (ad esempio il test di Bonferroni o lo Student-Newman-Kuels) si è scelto di utilizzare il test HSD di Tukey (*Honestly Significant Differences*). Una volta identificate delle differenze tra i punteggi in esame, entro un determinato paniere di gruppi, attraverso il valore di F, il test HSD permette di identificare quali gruppi effettivamente differiscono tra loro. La scelta del metodo HSD è legata al fatto che rispetto ad altre strategie di confronto post hoc l'HSD risulta maggiormente sicuro e conservativo (Darlington, 2005) riducendo così il rischio di inflazionare gli errori provenienti da questo tipo di confronti. I risultati sono riportati in tab. 8.12.

Sulla base della significatività dei valori di F, si nota come ad esclusione della dimensione frequenza del comportamento di *eccessiva preoccupazione* ($F=1.32, p > .05$) e stress in risposta a comportamenti *non cooperativi* ($F= 0.37, p > .05$) e *iperprotettivi* ($F=3.19 p > .05$), tutte le altre dimensioni riportano differenze significative tra i gruppi considerati.

Tab. 8.12

Confronti punteggi internazionali comportamenti difficili - ANOVA e post-hoc

	RU	USA	IT	F	Post-hoc significativi
Excessively Worried (f)	1.24	1.37	1.26	1.32	
Excessively Worried (s)	1.31	1.50	1.19	6.59***	USA-IT
Unsatisfied (f)	0.98	1.67	0.64	87.45***	USA-RU; RU-IT; USA-IT
Unsatisfied (s)	1.08	1.79	0.94	36.74***	RU-USA; USA-IT
Uncooperative (f)	2.53	2.23	2.38	5.048***	USA-RU; RU-IT
Uncooperative (s)	2.05	2.14	2.07	0.37	
Overprotective (f)	1.46	1.88	2.11	35.67***	USA-RU; RU-IT; IT- USA
Overprotective (s)	1.51	1.65	1.71	3.19	
Uninvolved (f)	2.09	1.36	1.81	35.28***	USA-RU; RU-IT; USA-IT
Uninvolved (s)	1.68	1.32	1.58	7.01***	USA-RU; USA-IT

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Ovviamente non tutti i gruppi differiscono tra loro all'interno della singola dimensione considerata: i risultati del test HSD permettono quindi di riflettere sulle discontinuità presenti nelle diverse situazioni nazionali.

Ad esempio, considerando semplicemente la frequenza dei comportamenti difficili, si può notare come per tutte le categorie di comportamento difficile le risposte dei tre gruppi di insegnanti non possono essere mai considerate omogenee.

Ad esempio, nel caso della *insoddisfazione* ($F=87.45$, $p > .000$), dell'*iperprotettività* ($F=35.67$, $p < .000$) e del *non-coinvolgimento* ($F=35.28$, $p < .000$) le differenze tra i punteggi sono piuttosto rilevanti (Tab. 8.13)

Considerando l'*insoddisfazione*, tra Italia ($m=0.64$) e Stati Uniti ($m=1.67$) – rispettivamente la situazione con i punteggi minori e maggiori - vi è la differenza più ampia.

In Italia si registra il punteggio più alto di frequenza per *iperprotettività* ($m=2.11$); mentre gli insegnanti della Russia segnalano i punteggi più alti per quanto concerne il *non coinvolgimento* ($m=2.09$).

Tab. 8.13

Honestly significant Difference (HSD) – frequency			
Sottoinsieme per alfa = .05			
Insoddisfazione (f)	1	2	3
Italy	0.64124		
Russia		0.98071	
USA			1.67098
Iperprotettività (f)			
Russia	1.4645		
USA		1.88054	
Italy			2.11332
Non-coinvolgimento (f)			
USA	1.36442		
Italy		1.80949	
Russia			2.09273

Passando alle misurazioni di stress, va rilevato come i contorni tra le diverse situazioni inizino a diventare maggiormente sfumati, con differenze tra i punteggi che tendono a ridursi. In generale, tutti i valori di F diminuiscono, scompaiono le differenze tra i punteggi dell'*iperprotettività* e, in termini di considerazione complessiva, è possibile affermare che a fronte di grandi differenze nei comportamenti mostrati dai genitori provenienti dai diversi *milieu* culturali, in termini di conseguente stress queste disomogeneità tendono a ridursi. Inoltre, per tutte le rilevazioni di stress considerate, almeno un confronto tra nazioni non risulta significativo (Tab. 8.14).

Tab. 8.14

Honestly significant Difference (HSD) – stress			
Sottoinsieme per alfa = .05			
Insoddisfazione (s)	1	2	
Italy	0.935072		
Russia	1.084437		
USA		1.785032	
Iperprotettività (s)			
Russia	1.511387		
USA	1.647436		
Italy	1.70568		
Non-coinvolgimento (s)			
USA	1.315646		
Italy		1.583984	
Russia		1.684967	

Come si può notare, in nessun caso si ottengono tre gruppi distinti sulla base dei punteggi considerati. Gli insegnanti di Italia ($m=0,93$) e Russia ($1,08$) ottengono punteggi omogenei e si differenziano significativamente dai colleghi statunitensi ($m=1.78$) rispetto all'*insoddisfazione*. Per i comportamenti di *iperprotettività* le differenze tra le medie dei gruppi si assottigliano fino a scomparire. Infine per la segnalazione di stress in risposta al *non-coinvolgimento* Italia ($m=1.58$) e Russia ($m=1.68$) si differenziano nuovamente dagli Stati Uniti ($m=1.31$).

La seconda parte delle comparazioni tra i tre paesi termina con il confronto tra le misure cumulate di *General Health Questionnaire* che contribuisce a concludere il confronto tra le diverse nazioni. Anche in questo caso la differenza tra le medie risulta significativa ($F=8.98$, $p < .000$), anche se ancora una volta i contorni tra le tre situazioni risultano non predeterminati dalla provenienza geografica (Tab.8.15).

Tab.

8.15

Honestly significant Difference (HSD) – G. H. Q.

		Sottoinsieme per alfa = .05	
G. H. Q.		1	2
	Russia	10.97721	
	Italia	11.28376	
	USA		12.84466

Come si può notare dalla tabella, Russia ($m=10.97$) e Italia ($m = 11.28$) ottengono punteggi che non differiscono tra loro in termini di *sofferenza psicologica* segnalata dagli insegnanti di scuola secondaria inferiore. Invece gli intervistati del campione statunitense ottengono medie più alte e significativamente differenti ($m=12.84$), indicando così una condizione generale peggiore di *sofferenza psicologica* al momento della rilevazione.

Anche l'analisi dei casi (ricordiamo che viene indicato un "caso" ogni volta che un rispondente ottiene un punteggio superiore ad 8/9 della distribuzione complessiva) rivela che nessun insegnante del campione russo può essere collocato oltre il valore di soglia. Nel campione italiano invece si trovano soltanto due situazioni come anche nel campione statunitense. Nel caso della scuola secondaria l'incidenza rilevata dei "casi" è di circa 3 situazioni ogni 1000 insegnanti nel dataset italiano e di circa 10 ogni 1000 nei dati statunitensi. A tale proposito è utile ricordare anche il valore di GHQ ottenuto dagli insegnanti di scuola primaria italiana ($m=11,78$) e dai docenti olandesi ($m=10,09$). Questi ultimi mostrano i livelli più bassi di *sofferenza psicologica*, mentre considerando l'intero dataset, l'incidenza maggiore di "casi" segnalati dal GHQ si trova nel sottogruppo degli insegnanti italiani di scuola primaria che mostrano un'incidenza pari a 15 casi ogni 1000 docenti.

8.3 Conclusioni.

Il presente capitolo è stato completamente dedicato all'esplorazione quantitativa dei punteggi di frequenza e relativo vissuto in termini di stress conseguente all'esposizione ai comportamenti difficili dei genitori da una prospettiva comparativa cross-nazionale. Insieme alla rilevazione ottenuta grazie al General Health Questionnaire, i valori sono stati quindi esplorati prima da un punto di vista puramente descrittivo e successivamente sottoposti ad analisi della varianza. Le metodologie adottate hanno coinvolto anche il calcolo delle equazioni di regressione multipla (utilizzando i valori di frequenza dei comportamenti difficili come "predittori" della misura generale cumulata di stress), nel tentativo di identificare attraverso l'esame dei coefficienti β quali dimensioni esercitassero un'influenza maggiore sui vissuti di stress occupazionale dei docenti. Coerentemente con il punto di vista del *consistent quality approach* e con le linee guida delle survey cross-nazionali, i dataset sottoposti ad analisi sono stati esclusivamente i casi in cui si è dimostrata in precedenza l'*equivalenza funzionale* delle misure e la consistenza del confronto sulla base delle caratteristiche dei rispondenti. Per questo motivo sono stati confrontate Italia e Olanda per la scuola primaria e i docenti di Russia, Italia e Stati Uniti per la scuola secondaria inferiore.

Per quanto concerne la descrizione delle principali domande a cui si è tentato di rispondere, le traiettorie di analisi sono in linea con la tradizione degli studi cross-nazionali: cioè utilizzare l'indagine nelle scienze sociali al fine di identificare somiglianze e sottolineare differenze tra i diversi contesti nazionali.

In relazione alla scuola primaria, i dati mostrano come il *ranking* (ovvero l'ordine dei comportamenti difficili sulla base dei valori di frequenza e stress segnalati dagli insegnanti) dei diversi agiti dei genitori rimane piuttosto stabile nei due contesti (italiano e olandese): *non-cooperatività* e *iperprotettività* sono in entrambi i campioni i comportamenti più frequenti e che come conseguenza generano la quantità maggiore di stress.

Al contrario il comportamento meno frequente è l'*insoddisfazione* da parte dei genitori. Approfondendo l'analisi appare però chiaro che la vera differenza tra le due rilevazioni emerge osservando i punteggi in termini di valori assoluti delle diverse scale. In questo caso i valori di frequenza e stress del comportamento difficile risultano sensibilmente più bassi nel campione di insegnanti olandesi. In aggiunta a questo dato, ulteriori differenze emergono se si considera il rapporto tra frequenza e stress: a parità di frequenza di un determinato comportamento, gli insegnanti olandesi "subiscono" in generale un effetto minore in termini di stress per quello stesso comportamento. Ad esempio, a parità di frequenza di *non-coinvolgimento* (1.69 vs 1.65) gli insegnanti del campione olandese segnalano un livello di stress pari a 0.82 mentre in Italia il valore rilevato è 1.65. Esattamente un valore doppio.

L'analisi delle significatività circa le differenze tra i punteggi dei due campioni, fornisce ulteriore supporto a quanto appena affermato. Se per la frequenza dei comportamenti difficili si ottengono significatività relativamente alla *non-cooperatività* ($p < .000$), *iperprotettività* ($p < .000$) e *non-coinvolgimento* ($p < .000$), per tutte le misure di stress gli insegnanti italiani riportano punteggi superiori.

Una ulteriore *nuance* circa le differenze tra i contesti sovranazionali si ha con l'analisi dei coefficienti beta ottenuti attraverso le funzioni di regressione multipla. Le manifestazioni di *insoddisfazione* da parte dei genitori hanno un peso superiore nel contesto olandese ($\beta_{NL} = .310$) se confrontato con il contesto italiano ($\beta_{IT} = .257$). Lo stesso tipo di riflessione non può essere estesa anche al comportamento di *eccessiva preoccupazione* ($\beta_{IT} = .306$ vs. $\beta_{NL} = .251$). Infine, il comportamento di *non-coinvolgimento* incide in misura minore sui punteggi di stress nel contesto italiano ($\beta_{IT} = .199$ vs. $\beta_{NL} = .378$).

In generale è quindi plausibile sostenere l'idea che gli insegnanti interpellati nel campione italiano affrontino con frequenza più elevata i comportamenti difficili messi in atto dai genitori. Come risposta a tali situazioni, anche i livelli di stress occupazionale risultano quindi più alti, evidenziando l'esistenza di situazioni che hanno maggiore impatto sull'attività dell'insegnante e sul suo vissuto personale (come indicato dai punteggi del GHQ).

Passando ai risultati della scuola secondaria inferiore è possibile affermare che il quadro emergente è caratterizzato da un numero più alto di differenze tra i contesti: forse come risposta ad una maggiore influenza di aspetti contestuali e culturali sulla situazione oggetto di analisi. Va infatti considerato che le nazioni che si confrontano (Italia, Russia e Stati Uniti) sono perlomeno geograficamente molto più distanti di quanto non lo sia la coppia Italia-Paesi Bassi.

Iniziando dai comportamenti difficili, i risultati mostrano che i comportamenti più frequenti segnalati nel campione italiano sono *non cooperatività* e *iperprotettività* seguiti da *non-coinvolgimento*, *eccessiva preoccupazione nei confronti dell'educazione* e *insoddisfazione*. Passando allo stress, il comportamento che "genera" la quantità maggiore di stress è nuovamente la *non cooperatività* seguita dall'*iperprotettività* e così via degradando fino all'*insoddisfazione*, con un valore medio di 0.93.

Negli Stati Uniti i comportamenti più frequentemente segnalati sono *non cooperatività* e *iperprotettività* seguiti da *insoddisfazione*. *non coinvolgimento* e *eccessiva preoccupazione* sono invece i comportamenti meno frequenti incontrati dagli insegnanti di scuola secondaria. Passando alla misura di stress, *non-cooperatività* e *iperprotettività* sono i comportamenti segnalati che ottengono i punteggi più alti. Proseguendo si rileva *eccessiva preoccupazione*, *non-coinvolgimento* e infine l'*insoddisfazione* con un valore di 1.08.

Va notato come, ad eccezione delle prime due categorie di comportamento difficile,

l'ordine dei comportamenti presenta delle differenze tra la frequenza con cui vengono segnalati e la conseguente percezione di stress. Ad esempio, *eccessiva preoccupazione* e *insoddisfazione* presentano in quest'ultimo campione una dinamica profondamente differente.

Nel campione di insegnanti provenienti dalla provincia russa di Perm, il comportamento più frequentemente segnalato è *non-cooperatività* seguito dal *non-coinvolgimento*. Seguendo i valori in ordine discendente, è possibile trovare *iperprotettività* e l'*eccessiva preoccupazione*. All'ultimo gradino si trova l'*insoddisfazione*. La misura di stress mostra invece valori più elevati per *non-cooperatività* seguita da *non-coinvolgimento* e infine dall'*iperprotettività*.

Il confronto tra i coefficienti beta è riportato in tab. 8.16

Tab. 8.16

Riassunto coefficienti beta – cross nazionali

	ITALIA	USA	RUSSIA
	β	B	β
(Costante)	3.58	.102	14.210
Excessively worried parents	.235***	.371***	.076
Unsatisfied parents	.361***	.177***	.464***
Uncooperative parents	.189***	.264***	.318***
Overprotective parents	-.011	-.003	-.035
Involved-Uninvolved parents	.311***	.278***	.114

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Il confronto tra i coefficienti beta mostra come la frequenza del comportamento di *iperprotettività* in tutti i contesti non vada considerato un predittore della misura di stress. Nel caso italiano, i comportamenti che sembrano esercitare un peso maggiore sono l'*insoddisfazione* dei genitori e il *non coinvolgimento* nella vita scolastica degli alunni. Gli insegnanti statunitensi ottengono coefficienti beta elevati per il comportamento di *eccessiva preoccupazione* e *non-coinvolgimento*. Infine in Russia il comportamento la cui frequenza ha un peso superiore nella determinazione dello stress è l'*insoddisfazione* seguito dalla *non-cooperatività*.

Sulla base dell'analisi delle differenze tra le medie dei punteggi negli insegnanti di scuola secondaria inferiore e la significatività dei relativi valori di F, si nota come ad esclusione della dimensione frequenza del comportamento di *eccessiva preoccupazione* ($F=1.32$, $p > .05$) e stress in risposta a comportamenti *non cooperativi* ($F=0.37$, $p > .05$) e *iperprotettivi* ($F=3.19$, $p > .05$), tutte le altre dimensioni riportano differenze significative tra i gruppi. I confronti post-hoc effettuati attraverso il test HSD di Tukey, mostrano in generale una situazione in cui i valori di frequenza e stress dei comportamenti difficili sono piuttosto omogenei e sovrapponibili per l'Italia e la Russia, che invece si differenziano dal contesto statunitense. Di nuovo, considerando l'analisi

dei singoli comportamenti difficili, anche tra insegnanti italiani e docenti russi esistono delle differenze, ma il contesto che comunque si differenzia rimane sempre composto dagli insegnanti nord-americani. Tale risultato si conferma anche considerando l'analisi della misura cumulata del General Health Questionnaire.

CAPITOLO 9: I risultati del campione italiano.

I risultati della seconda parte del presente lavoro coinvolgono l'investigazione delle dinamiche e dei principali aspetti contestuali che contribuiscono a modellare la relazione tra comportamenti difficili dei genitori e vissuti di stress e soddisfazione lavorativa negli insegnanti italiani (N=1025).

I risultati sono raccolti in tre diverse aree di indagine, differenziate sulla base delle ipotesi di ricerca e delle metodologie di analisi utilizzate. La prima parte, maggiormente descrittiva, è focalizzata sulla descrizione dei valori di frequenza e stress dei comportamenti difficili dei genitori ed è orientata alla verifica delle correlazioni tra dimensioni comportamentali e punteggi di stress e *sofferenza psicologica*.

Nella seconda parte, un'attenzione particolare viene invece riservata agli aspetti contestuali, personali e interazionali che contribuiscono a determinare differenze nei punteggi relativi ai comportamenti difficili dei genitori. La metodologia utilizzata è l'analisi univariata della varianza applicata alle medie dei punteggi e ottenuta attraverso il confronto tra gruppi di insegnanti.

L'analisi della varianza (*Analysis of Variance* o ANOVA) è una tecnica di analisi dei dati quantitativi che appartiene alla categoria della statistica inferenziale e consente di verificare ipotesi relative a differenze tra le medie di due o più popolazioni (Barbaranelli, 2006). L'ipotesi alla base dell'analisi della varianza è che dati due o più gruppi sia possibile scomporre la varianza complessiva in due componenti: la porzione di varianza interna ai gruppi (*within*) e la porzione di varianza tra i gruppi (*between*). Se la componente *between* contribuisce significativamente alla varianza totale allora si può affermare che il fenomeno sia legato a caratteristiche proprie di ciascun gruppo, mentre quando la parte *within* contribuisce significativamente alla varianza totale allora il fenomeno è legato a caratteristiche proprie di tutti i gruppi.

I modelli di analisi della varianza sono classificati in base al numero e al tipo di variabili in gioco: i modelli *ad una via* sono quelli che prevedono più variabili dipendenti ed una sola variabile indipendente e definiscono un'analisi della varianza univariata (ANOVA) mentre i modelli che prevedono più variabili dipendenti e due o più variabili indipendenti sono chiamati *disegni fattoriali* e prevedono un'analisi della varianza multivariata (MANOVA, *Multivariate Analysis of Variance*).

In questo tipo di metodologie i soggetti vengono raggruppati sulla base dell'appartenenza ad una condizione che rappresenta la modalità scelta della variabile indipendente. Non è necessario in questa sede approfondire il modello statistico alla base dell'analisi della varianza (per approfondimenti su questo tema si rimanda a

Barbaranelli, 2003) è importante però richiamare l'attenzione sulle ipotesi statistiche che soggiacciono a questo tipo di analisi. L'analisi della varianza prevede inoltre che siano rispettati alcuni assunti affinché i risultati dell'analisi possano essere considerati affidabili.

Rispettare gli assunti dell'analisi della varianza significa verificare che 1) gli errori si distribuiscono normalmente e la loro media sia uguale a zero; 2) i dati siano *omoschedastici*, ovvero la varianza degli errori sia equivalente in ogni gruppo considerato; 3) gli errori siano indipendenti, ovvero non correlati tra loro (Zani, 1994).

Per una valutazione circa l'omogeneità della varianza nel presente lavoro è stato utilizzato il test di Levene. La procedura di Levene valuta se gli scarti medi dei valori osservati rispetto alla media generale del gruppo stesso sono statisticamente equivalenti. L'ipotesi nulla di omoschedasticità dei gruppi è accolta qualora il test risultati non superiore al valore soglia della F di Fisher relativo al livello di significatività prescelto ($p < .05$).

L'interesse di ricerca in questo caso ruota attorno all'indagine circa l'esistenza di differenze significative tra i punteggi di comportamento difficile, stress occupazionale e soddisfazione lavorativa rilevati sulla base di differenti variabili contestuali.

La terza ed ultima parte utilizza invece i dati testuali ottenuti attraverso le risposte alla domanda aperta *Descrivi il comportamento del genitore più problematico con cui hai a che fare in questo anno scolastico* e si caratterizza per un utilizzo di metodologie quali-quantitative e di analisi numerica dei dati testuali.

All'inizio, l'analisi delle specificità lessicali permetterà di verificare quali unità lessicali (in questo caso le parole utilizzate per descrivere i comportamenti difficili) sono "tipicamente" utilizzate all'interno di un dato gruppo di rispondenti definito sulla base di una variabile categoriale (nel nostro caso la scala di dominanza). Questo tipo di analisi utilizza quindi l'indicatore chi-quadro al fine di verificare quanto una parola occorre in un determinato gruppo, verificando se le differenze nelle distribuzioni sono statisticamente significative. Infine, sulla base degli stessi dati sorgente e variabili discriminanti, l'analisi testuale delle corrispondenze permetterà di identificare la presenza di un'eventuale struttura dimensionale, definita e rintracciabile sulla base delle risposte spontanee dei docenti alla domanda del questionario.

9.1 Analisi descrittiva e correlazionale

I risultati contenuti in questa prima sezione fanno riferimento agli obiettivi di ricerca 2a (rilevare e descrivere la frequenza con cui i comportamenti difficili dei genitori occorrono e la conseguente percezione di stress come segnalata dagli insegnanti italiani), 2b (identificare quali comportamenti difficili dei genitori correlano maggiormente con i livelli di stress degli insegnanti), 2c (rintracciare riscontri empirici

che supportano l'ipotesi che il comportamento di eccessiva preoccupazione sia la maggiore fonte di stress tra gli insegnanti), 2d (identificare il comportamento maggiormente associato ai vissuti di stress in termini assoluti e relativi), 2e (identificare quali comportamenti dei genitori correlano maggiormente con le altre misure di stress presenti nel questionario) ed infine 2f (identificare il grado di correlazione tra lo stress conseguenza dei comportamenti difficili dei genitori e i punteggi del General Health Questionnaire).

I risultati relativi all'ipotesi 2a sono riassunti in tabella 9.1.

Tab. 9.1

Statistiche descrittive frequenza e stress comportamento difficile (N=1025)

Comportamento		M	SD	Asimmetria	Err. Stand.
Frequenza	Excessively worried parents	1.29	1.02	0.53	0.08
	Unsatisfied parents	0.73	0.88	1.52	0.08
	Uncooperative parents	2.33	1.06	-0.24	0.08
	Overprotective parents	2.16	1.18	-0.20	0.08
	Involved-Uninvolved parents	1.77	0.98	0.05	0.08
Stress	Excessively worried parents	1.28	1.04	0.60	0.08
	Unsatisfied parents	1.00	1.15	1.13	0.08
	Uncooperative parents	2.15	1.14	-0.17	0.08
	Overprotective parents	1.82	1.13	0.10	0.08
	Involved-Uninvolved parents	1.61	1.04	0.26	0.08

Utilizzando come unità di analisi l'intero campione italiano, in riferimento ai comportamenti difficili dei genitori gli insegnanti identificano *non cooperatività* ($m = 2.33$) e *iperprotettività* ($m = 2.16$) come le manifestazioni più frequenti. Il terzo comportamento è il *non-coinvolgimento* ($m = 1.77$), seguito *eccessiva preoccupazione nei confronti dell'educazione* ($m = 1.29$). Il comportamento meno frequente nel campione è invece la *insoddisfazione* ($m = 0.73$).

Passando alla rilevazione dei punteggi di stress, come ci si può sensatamente attendere, *non cooperatività* ($m = 2.15$) e *iperprotettività* ($m = 1.82$) restano le manifestazioni comportamentali la cui frequenza genera livelli di stress più elevati. Proseguendo si trova *non-coinvolgimento* ($m = 1.61$), seguito ancora una volta da *eccessiva preoccupazione nei confronti dell'educazione* ($m = 1.28$). Infine il comportamento che ottiene i punteggi minori in termini di stress è *insoddisfazione* ($m = 1.00$).

Per rispondere al punto 2 b, l'analisi correlazionale permette di identificare tra quali categorie comportamentali esiste un'associazione maggiore in termini di corrispondenza tra frequenza dell'accadimento e relativo vissuto di stress. Ovviamente la scelta metodologica effettuata non è l'unica percorribile e per certi aspetti potrebbe risultare discutibile. In questo caso, la procedura è però mirata alla verifica del grado di

correlazione esistente (ed eventuali differenze in termini di forza della relazione) tra la frequenza con cui lo stressor si manifesta nella realtà lavorativa e la corrispondente percezione di stress segnalata dall'insegnante.

I valori di correlazione sono riassunti in tabella 9.2.

Tab. 9.2

Correlazione tra le misure di frequenza e stress (parte 2b *Standard Questionnaire Parent Version*)

		Stress			
		Exc.worried	Unsatisfied	Uncooperative	Overprotective Uninvolv.
Frequency	Excessively worried parents	.604***			
	Unsatisfied parents		.687***		
	Uncooperative parents			.658***	
	Overprotective parents				.472***
	Involved-Uninvolved parents				.645***

Nota: *p < .05, **p < .01, *** p < .001

I risultati dell'analisi correlazionale sembrano supportare l'idea che in generale esiste un'alta correlazione tra la frequenza dei comportamenti difficili segnalati dagli insegnanti e la conseguente esperienza in termini di stress. In particolare il comportamento di *insoddisfazione* mostra la relazione più elevata tra i due indicatori ($r = .687$, $p < .001$). Al contrario la relazione più debole si ottiene nel caso dei comportamenti di *iperprotettività* ($r = .472$, $p < .001$). In questo caso è interessante notare come si assista a quella che ad una prima impressione sembra un'inversione tra i risultati ottenuti invece in tab. 9.1 e quanto mostrato in tab 9.2. Infatti se nel primo caso, il comportamento di *iperprotettività* risulta tra i più alti in termini di punteggi di frequenza e stress, lo stesso comportamento ha però il legame correlazionale più “debole”, con la conseguenza che a parità di frequenza questa dimensione genera meno stress rispetto ad altri comportamenti. Allo stesso modo la *insoddisfazione*, viene segnalata come il meno frequente, ma i risultati della correlazione segnalano al contrario che tale indicatore incide maggiormente sul conseguente punteggio di stress. Il risultato viene anche confermato dal calcolo della differenza tra stress e frequenza: il delta (Δ) tra le due misure è pari a 0.27 per la *insoddisfazione*, mentre per l'*iperprotettività* il valore è negativo (-0.34). Per punteggi vicino allo zero, il Δ suggerisce che i punteggi di frequenza e stress sono sovrapponibili ed equivalenti: tanto un evento accade, tanto “stressa”. Nel caso di punteggi negativi, il valore di stress è inferiore al valore di frequenza. Infine, per valori positivi lo stress risulta più alto della frequenza dell'accadimento. Il risultato può essere letto in questi termini: un comportamento come l'*iperprotettività* si mostra particolarmente frequente e di conseguenza anche il peso dello stressor si ritrova in termini di impatto sul vissuto di stress. Ma, a differenza della *insoddisfazione*, è possibile supporre che sia gestito meglio dagli insegnanti, tanto che la differenza tra quanto “stressa” e quanto accade è di fatto negativa. Ovvero la frequenza del comportamento “riverbera” sullo stress in misura minore.

La *insoddisfazione* viene al contrario gestita in modo “peggiore”: infatti i punteggi in termini di frequenza sono inferiori ai punteggi delle misurazioni di stress. A dire il vero, il risultato non sorprende. E’ infatti lecito supporre che non tutti i comportamenti difficili dei genitori abbiano lo stesso peso nella determinazione dei vissuti di stress. Esistono comportamenti che, nonostante occorran meno nell’esperienza lavorativa degli insegnanti, lasciano una traccia maggiore e più profonda nel loro vissuto occupazionale. Detta in altri termini, non ho bisogno di “essere preso a pugni” tutti i giorni davanti al cancello della scuola per sperimentare un vissuto di stress particolarmente rilevante. E’ sufficiente invece un episodio singolo, a bassissima frequenza. Allo stesso modo, un comportamento comunque frequente come l’*iperprotettività*, può invece essere considerato un agito usuale da parte dei genitori dei propri alunni, che rientra nell’ambito della normalità da affrontare all’interno della mansione dell’insegnante e che, proprio alla luce di questa considerazione, può essere gestito con strategie migliori. Al contrario l’impatto di un genitore insoddisfatto, che si lamenta per le scelte didattiche ed operative che rientrano nella sfera di autonomia dell’insegnamento, che “minaccia di rivolgersi alle autorità” o che si presenta ai colloqui per sottolineare (sia pubblicamente sia privatamente) quanto l’insegnante faccia male il suo lavoro, è un’esperienza che sebbene accada di rado, lascia tracce più consistenti a livello di stress. La conclusione che si può trarre dalla risposta all’obiettivo 2b è quindi che non solo esistono gradi diversi di relazione tra gli accadimenti e il vissuto di stress nei docenti, ma che il comportamento la cui frequenza correla maggiormente con i vissuti di stress è la *insoddisfazione* ($r = .687, p < .001$), seguita da *non cooperazione* ($r = .658, p < .001$) e da *non-coinvolgimento* ($r = .645, p < .001$).

I dati presentati permettono anche di soddisfare le finalità dell’obiettivo di ricerca 2c cioè il tentativo di verificare l’ipotesi che il comportamento di *eccessiva preoccupazione* rappresenti la maggiore fonte di stress tra gli insegnanti, come segnalato dall’Università di Manchester in un campione di insegnanti inglesi (Kelly, 1988). In questo caso l’ipotesi circa il comportamento di *eccessiva preoccupazione* non può essere confermata all’interno del nostro ambito di indagine. Inoltre relativamente all’obiettivo 2d, i dati in nostro possesso mostrano che il comportamento che in assoluto ottiene i punteggi più elevati di stress negli insegnanti italiani è la *non-cooperatività*.

L’obiettivo successivo (2e) prevede di verificare il grado di correlazione tra la frequenza dei comportamenti difficili e le altre misure di stress occupazionale presenti nel questionario (*conseguenze/ricadute professionali, sentimenti negativi, frustrazione nel lavoro con i genitori ed esiti positivi dalla relazione*). Il fine in questo caso è identificare le dinamiche che intercorrono tra l’essere sottoposti all’influenza di determinati stressor e le ricadute in termini di una valutazione più ampia della propria esperienza occupazionale. (Le rilevazioni di stress utilizzate nell’analisi correlazionale sono descritte in dettaglio nel Capitolo 7).

I risultati sono riassunti in Tab. 9.3

Tab.

9.3

Correlazione tra le misure di frequenza dei comportamenti e stress occupazionale (parte 2b e 2c - *Standard Questionnaire Parent Version*)

		Stress				
		1	2	3	4	5
Frequency	Excessively worried parents	.286**	.178**	-	-.130**	.308**
	Unsatisfied parents	.464**	.245**	.321**	-	.556**
	Uncooperative parents	.186**	.162**	.373**	-	.446**
	Overprotective parents	.130**	-	-	-.151**	.114**
	Involved-Uninvolved parents	.111**	.140**	.427**	.130	.399**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1- conseguenze/ricadute professionali; 2-sentimenti negativi, 3 – frustrazione del lavoro con i genitori, 4- esiti positivi dalla relazione, 5 – punteggio cumulato misure di stress (2b+2c)

I risultati mostrano che in generale la frequenza dei comportamenti difficili dei genitori correla positivamente con le altre misure di stress occupazionale utilizzate nel presente studio.

Entrando nel dettaglio, per quanto riguarda le *conseguenze/ricadute sull'esperienza professionale* l'associazione maggiore si ha con il comportamento di *insoddisfazione* che ottiene una correlazione ($r = .464$, $p < .01$). In generale però tutte le correlazioni sono positive e significative, mostrando come i comportamenti difficili dei genitori si muovano nella stessa direzione dello stress, influenzando così la percezione che l'insegnante ha della propria esperienza lavorativa. Quest'ultima affermazione va considerata alla luce del significato intrinseco delle misure utilizzate. Infatti, l'indicatore è costruito a partire da item come: “Questo genitore toglie gioia al mio lavoro” (ewdp_10), “Questo genitore rende meno piacevole la mia giornata a scuola” (ewdp_15) e “Il comportamento di questo genitore accresce i miei problemi con gli altri genitori” (ewdp_11). L'impatto dei genitori che mostrano *insoddisfazione* nei confronti dell'insegnante risulta essere quindi molto elevato in termini di *conseguenze/ricadute* sulla percezione della attività lavorativa dei docenti. Al contrario, il comportamento di *non-coinvolgimento* ottiene un valore correlazionale piuttosto basso ($r = .111$, $p < .01$) sebbene resti comunque positivo e significativo.

Passando alla seconda misura di stress (*sentimenti negativi*) si può apprezzare come, ad eccezione del comportamento di *iperprotettività*, tutte le altre manifestazioni ottengano correlazioni, ancora una volta, significative e positive. La *insoddisfazione* ottiene il valore più elevato ($r = .245$, $p > .01$), sottolineando nuovamente il grado di associazione di tale dimensione con la generazione di *sentimenti negativi* da parte dei docenti. I risultati sono in linea con quanto rilevato a proposito dell'obiettivo di ricerca 2b.

Infine, l'analisi delle misure *frustrazione del lavoro con i genitori* ed *esiti positivi* del lavoro con i genitori rappresentano due facce di una stessa medaglia, cioè un indicatore di come la relazione con il genitore difficile si sia modificata in risposta a tentativi di

cooperazione.

Da questo punto di vista emerge come la frequenza con cui si gestisce un genitore *non-coinvolto* mostra la correlazione più elevata ($r = .373$, $p < .01$) con la *frustrazione del lavoro con le famiglie*, ma da un punto di vista di *esiti positivi* è l'unica misurazione che correla invece positivamente ($r = .130$, $p < .01$). Da questo dato è possibile supporre che la gestione dei genitori poco interessati agli aspetti della scolarità genera alti livelli di frustrazione nell'insegnante. Allo stesso modo però, emergono comunque *esiti positivi* nella relazione in risposta al lavoro fatto insieme.

Lo stesso ragionamento invece non si può applicare agli altri comportamenti difficili. Ad esempio, *insoddisfazione* e *non-cooperatività* non correlano significativamente con gli *esiti positivi*, mentre invece si riscontrano alte correlazioni positive con i punteggi di *frustrazione del lavoro*: rispettivamente $r = .321$ ($p < .01$) e $r = .373$ ($p < .01$).

Sempre relativamente alla dimensione *frustrazione del lavoro* è infine interessante notare che gli unici due comportamenti di tipo partecipativo (*iperprotettività* ed *eccessiva preoccupazione*) non mostrano una correlazione significativa, mentre al contrario correlano negativamente con gli *esiti positivi*: rispettivamente $r = -.151$ ($p < .01$) e $r = -.130$ ($p < .01$).

Dai dati emerge che relativamente a questi due ultimi comportamenti, non si registra un'associazione con i punteggi di *frustrazione*. Però gli sforzi del lavoro congiunto e della relazione tra docente e genitore non generano nemmeno *esiti positivi*. Anzi, la correlazione si mostra negativa, segnalando come l'interazione con questi comportamenti minacci la relazione tra insegnanti e genitori.

Nel caso del *non-coinvolgimento*, la correlazione tra la frequenza e i punteggi di *frustrazione* è alta e positiva, ma allo stesso tempo però anche gli esiti del lavoro congiunto sono favorevoli. La conclusione che si può trarre è che il tentativo di coinvolgere i genitori che manifestano questo comportamento sia comunque faticoso e frustrante, ma gli esiti di tale gestione sembrano produrre però esiti positivi.

Infine per rispondere più precisamente all'obiettivo di ricerca 2e, si è utilizzato un indicatore generale di stress, ottenuto cumulando tutte le misure di stress contenute all'interno dello *Standard Questionnaire Parent Version*.

Ovviamente, tutti i comportamenti difficili dei genitori correlano con l'indicatore generale di stress. *Insoddisfazione* ($r = .556$, $p < .01$) è la manifestazione che correla maggiormente con i punteggi di stress occupazionale generale, seguita dalla *non-cooperatività* ($r = .446$, $p < .01$) e dal *non-coinvolgimento* ($r = .399$, $p < .01$). Al contrario il comportamento che risulta meno correlato al punteggio generale di stress è l'*iperprotettività* ($r = .114$, $p < .01$).

La parte dedicata alle dinamiche correlazionali dei comportamenti difficili dei genitori con altre misure dell'esperienza lavorativa si conclude con l'obiettivo di ricerca 2f, rivolto al tentativo di identificare il grado di correlazione tra lo stress dei comportamenti

difficili e il punteggio di *sofferenza psicologica* rilevato attraverso il G.H.Q. Come ricordato nei precedenti capitoli, Punch e Tuetteman (1990) in uno studio correlazione sullo stress dei docenti di scuola primaria, hanno trovato una relazione definita “alta” e significativa ($r = .22$, $p < .001$) tra GHQ e i comportamenti difficili degli studenti. Studi analoghi non sono stati effettuati per quanto riguarda i comportamenti dei genitori. L’ultima ipotesi di ricerca riguarda quindi proprio questo aspetto. Gli indicatori utilizzati sono le tre dimensioni tradizionali del General Health Questionnaire (*social dysfunctioning, anxiety/depression, loss of confidence*, la cui struttura dimensionale in Italia è stata verificata da Fraccaroli & Schadee, 1993) e la misura cumulata di generale *sofferenza psicologica*. I risultati sono riportati in Tab.9.4:

Tab.
9.4

Correlazione tra le misure di stress dei comportamenti e General Health Questionnaire (parte 2b e 5 - *Standard Questionnaire Parent Version*)

	Stress			
	1	2	3	4
Excessively worried parents	.080*	.198**	.114**	.168**
Unsatisfied parents	.126**	.227**	.189**	.211**
Uncooperative parents	.145**	.241**	.158**	.223**
Overprotective parents	.100**	.182**	.126**	.171**
Involved-Uninvolved parents	.129**	.216**	.125**	.201**

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$, *** $p < .001$

1-social dysfunctioning; 2-anxiety/depression, 3 – loss of confidence, 4- misura cumulata GHQ (parte 5)

I risultati sono in linea con quanto riscontrato dagli autori a proposito dell’impatto dei comportamenti difficili degli studenti sulle rilevazioni di GHQ. Nel caso in cui gli stressor siano i comportamenti difficili dei genitori, si ottengono risultati simili e sovrapponibili. Tutte le correlazioni tra le dimensioni comportamentali e i fattori del GHQ sono infatti significative e positive, seppure in maniera differente.

Il fattore che in generale correla maggiormente con gli stressor è *anxiety/depression*, che ottiene il valore più alto in corrispondenza della *non-cooperatività* ($r = .241$, $p < .01$) e il più basso relativamente all’*iperprotettività* ($r = .182$, $p < .01$). Infine considerando la misura cumulata di *sofferenza psicologica* si osservano correlazioni significative e della stessa unità di grandezza di quanto trovato da Punch & Tuetteman (1990). In realtà, coerentemente con quanto si riscontra nelle scienze sociali, in questo lavoro si è più propensi ad utilizzare le indicazioni di Giventer (2007) che sottolinea come le correlazioni (r) comprese tra 0 e 0.19 siano da considerarsi di debole intensità, tra 0.2 e 0.49 di moderata intensità e soltanto per valori sopra 0.50 siano da definirsi di forte intensità.

Concludendo, la risposta all’obiettivo 2f è positiva, anche se, nonostante si siano ritrovati gli stessi ordini di grandezza dei valori di correlazione, si preferisce affermare che il grado di correlazione tra i comportamenti difficili dei genitori e le misure di

General Health Questionnaire sono positive, significative e mostrano una correlazione bassa/moderata.

Concludendo questa sezione è possibile quindi affermare che i comportamenti difficili messi in mostra dai genitori durante le interazioni con gli insegnanti dei loro figli si configurano a tutti gli effetti come stressor associati all'attività lavorativa. La percezione dei vissuti di stress risulta essere fortemente associata alla frequenza con cui tali comportamenti si manifestano. Il risultato viene confermato anche dall'analisi delle altre misure di stress occupazionale e *sofferenza psicologica*. I risultati mostrano come non tutti i comportamenti esercitino la stessa influenza sullo stress, a tale proposito il primato del comportamento che esercita il maggiore impatto spetta all' *insoddisfazione*, mentre il comportamento più frequente tra gli insegnanti italiani è la *non-cooperatività*.

9.2 Analisi delle differenze contestuali, personali e lavorative

In questa seconda parte, i risultati ruotano attorno all'indagine degli aspetti contestuali, personali e le caratteristiche del genitore (per certi aspetti da considerare in ambito interazionale) che permettono di identificare differenze nei punteggi di comportamenti difficili, livelli di stress in risposta alla propria attività professionale, soddisfazione lavorativa e sofferenza psicologica. La metodologia principale utilizzata in questo caso è l'analisi della varianza univariata volta a rilevare differenze significative tra le medie dei punteggi, realizzata confrontando diversi gruppi di insegnanti. L'interesse di ricerca ruota attorno alla verifica dell'esistenza di differenze significative tra i valori di comportamento difficile, stress occupazionale e soddisfazione lavorativa rilevati sulla base di un set di variabili contestuali selezionate.

Le variabili utilizzate afferiscono a tre categorie: contesto lavorativo (scuola primaria vs. scuola secondaria – *variabile ysch_7*-, presenza uffici vs. assenza uffici dirigente scolastico in plesso – *variabile ysch_2c_it*) caratteristiche dell'insegnante (genere – *variabile ysch_4* -, alta percezione di autonomia vs. bassa percezione di autonomia – *variabile teac_aut*-) e caratteristiche del genitore (nazionalità – *variabile bddp_4*, basso vs alto livello di istruzione – *variabile bddp_7*).

Partendo dalla prima variabile, i risultati dell'analisi della varianza per la variabile *ysch_7* sono riportate in tabella 9.5. In questo caso le domande di ricerca a cui si vuole rispondere sono 3a (gli insegnanti di scuola primaria segnalano livelli di stress significativamente più elevati relativamente ai comportamenti difficili dei genitori), 3b (gli insegnanti di scuola primaria segnalano punteggi significativamente più elevati per le altre misure cumulate di stress) ed infine 3c (gli insegnanti di scuola primaria riportano livelli significativamente più elevati di *sofferenza psicologica*).

Tab. 9.5

Confronto punteggi insegnanti scuola primaria vs. scuola secondaria inferiore

		Primaria		Secondaria				
Comportamento		M	SD	M	SD	m1-m2	t	Sig.
Stress	<i>Eccessiva preoccupazione</i>	1.42	1.09	1.19	0.99	0.23	3.34	***
	<i>Insoddisfazione</i>	1.12	1.20	0.94	1.12	0.19		
	<i>Non cooperatività</i>	2.26	1.14	2.07	1.14	0.19	2.53	**
	<i>Iperprotettività</i>	2.00	1.20	1.71	1.07	0.30	3.85	***
	<i>Non coinvolgimento</i>	1.65	1.07	1.58	1.01	0.06		
	<i>Overall Stress parte 2B</i>	37.86	20.48	33.04	18.58	4.82	3.02	***
	<i>conseguenze/ricadute professionali</i>	0.77	0.83	0.63	0.69	0.15	2.84	***
	<i>sentimenti negativi.</i>	0.94	0.85	0.87	0.75	0.07		
	<i>frustrazione del lavoro con i genitori</i>	1.97	1.08	1.86	1.02	0.11		
	<i>esiti positivi dalla relazione</i>	2.61	1.21	2.62	1.13	0.00		
	<i>Overall Stress parte 2C</i>	37.72	14.13	34.70	11.66	3.02	3.21	***
	<i>Overall Stress complessivo (2B+2C)</i>	76.64	34.55	67.77	25.73	8.87	3.49	***
	<i>Soddisfazione colleghi</i>	14.79	3.53	14.47	3.13	0.32		
	<i>Soddisfazione studenti</i>	9.76	2.81	8.41	3.07	1.34	6.87	***
	<i>soddisfazione genitori</i>	16.54	4.82	15.15	4.27	1.38	4.62	***
<i>Soddisfazione totale</i>		47.21	10.44	44.18	9.64	3.03	4.38	***
<i>Social dysfunctioning</i>		6.57	2.49	6.50	2.07	0.07		
<i>Anxiety/depression</i>		4.41	3.04	4.11	2.75	0.30		
<i>Loss of confidence</i>		0.78	1.26	0.71	1.13	0.07		
<i>GHQ totale</i>		11.77	5.79	11.28	5.12	0.49		

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Dal confronto tra le misurazioni degli insegnanti di scuola primaria e di scuola secondaria emergono differenze significative. A partire dai comportamenti difficili dei genitori, nella scuola primaria si registrano livelli di stress più elevati, in relazione ad *eccessiva preoccupazione* ($t = 3.34$, $p = 0.001$), *non-cooperatività* ($t = 2.53$, $p = 0.01$) e *iperprotettività* ($t = 3.85$, $p < .000$). Anche per ciò che riguarda lo stress occupazionale, le differenze tra i gruppi risultano significative per la dimensione *conseguenze/ricadute professionali* ($t = 2.84$, $p = .003$), mentre per le altre dimensioni non emergono differenze sulla base della soglia di significatività scelta ($p = 0.01$)

Se però si considerano le misure cumulate di stress, relativamente alle sezioni 2B e 2C si nota come in generale gli insegnanti di scuola primaria presentino punteggi significativamente più alti, sia relativamente alle dimensioni totali dell'impatto dei comportamenti difficili ($t = 3.02$, $p = .003$) sia considerando le ricadute sull'attività lavorativa ($t = 3.21$, $p = .001$). Anche il valore cumulato di tutti i punteggi di stress permette di confermare la stessa considerazione, con una differenza nuovamente

significativa ($t = 3.49 = .001$).

Passando alle misure di soddisfazione, si registrano differenze tra i punteggi relativamente alle percezioni nei confronti degli *studenti* ($t = 6.87, p < .000$) e dei *genitori* ($t = 4.62, p < .000$) mentre la valutazione riferita ai *colleghi* è la stessa. Le differenze emergono anche relativamente alla misura complessiva di soddisfazione ($t = 4.38, p < .000$). Infine, il confronto tra i punteggi ottenuti attraverso il General Health Questionnaire sottolinea come i valori tra i due gruppi di insegnanti non differiscono a livello statistico.

Riassumendo, l'analisi della varianza effettuata sui due gruppi di docenti attraverso il test t permette di rispondere alle prime tre domande di ricerca in riferimento alla variabile *ysch_7* (scuola primaria vs. scuola secondaria).

Relativamente alle differenze in termini di stress come risposta ai comportamenti difficili (domanda 3a) gli insegnanti di scuola primaria segnalano livelli più elevati, di *eccessiva preoccupazione*, *non-cooperatività* e *iperprotettività*. Al contrario, non si rilevano differenze per i comportamenti di *insoddisfazione* e *non-coinvolgimento*. In generale comunque i livelli di stress segnalati dagli insegnanti nella scuola primaria risultano più elevati di quanto si rileva nelle scuole secondarie.

Passando alla domanda 3b, che si occupa di verificare i punteggi delle altre misure di stress presenti nel questionario, è possibile affermare che nella scuola primaria tutti i livelli sono in generale più alti. Le differenze significative emergono in riferimento alle *conseguenze/ricadute professionali* e, in maniera più ampia, alla misura cumulata di stress.

Infine, la domanda 3c prevede il confronto tra le risposte al General Health Questionnaire nel tentativo di verificare le differenze in termini di *sofferenza psicologica*. In questo caso, non si rilevano però differenze significative tra le due diverse situazioni lavorative.

La seconda variabile in oggetto è la presenza o meno dell'ufficio del dirigente scolastico all'interno dell'edificio dove l'insegnante lavora (*ysch_2c_it*). Le domande di ricerca riguardano: la rilevazione dei punteggi di stress dovuti ai comportamenti difficili dei genitori e l'identificazione di differenze significative distinguendo i due contesti (3d) e la rilevazione dei punteggi di stress occupazionale e soddisfazione lavorativa (3e).

In questo caso va sottolineato come non emergano differenze significative tra nessuna delle misure considerate, sia considerando i dati in maniera aggregata (primaria+secondaria inferiore) sia verificando la stessa ipotesi all'interno dei due sottocampioni: confronto entro il gruppo primaria e confronto entro il gruppo secondaria inferiore. E' quindi possibile concludere affermando che la presenza dell'ufficio del dirigente scolastico non permette di identificare differenze significative in termini di comportamenti difficili (3d), stress occupazionale e soddisfazione lavorativa (3e).

Concluso il primo set di confronti, il pattern di analisi prevede ora l'utilizzo delle variabili individuali del docente nel tentativo di identificare differenze significative tra i gruppi. Il secondo gruppo di confronti prevede quindi l'utilizzo della variabile *ysch_4* (genere dell'insegnante) e della variabile *teach_aut* (percezione di autonomia). In questo secondo caso, la variabile è stata computata a partire dalle risposte agli item del questionario. Successivamente al calcolo di media e deviazione standard per la misura sono stati creati due gruppi: bassa e alta percezione di autonomia.

Le domande di ricerca sono: si possono rilevare differenze statisticamente significative tra i docenti, sulla base del loro genere, in relazione alla percezione dei comportamenti difficili manifestati dai genitori (3f)? Si possono rilevare differenze statisticamente significative, sulla base della stessa distinzione in relazione ai punteggi di stress, soddisfazione lavorativa e General Health Questionnaire (3g)? Si ritrovano differenze statisticamente significative tra i punteggi di stress occupazionale, soddisfazione lavorativa e General Health Questionnaire in gruppi separati sulla base della diversa percezione di autonomia (3h)?

I risultati sono riassunti in tabella 9.6:

Tab. 9.6

Confronto punteggi insegnanti uomini vs. donne (scuola secondaria inferiore)

Comportamento	Donne		Uomini		m1-m2	t	Sig.
	M	SD	M	SD			
<i>Eccessiva preoccupazione</i>	1.24	1.00	1.01	0.92	0.23	2.16	*
<i>Insoddisfazione</i>	0.97	1.11	0.81	1.11	0.16		
Stress <i>Non cooperatività</i>	2.16	1.13	1.73	1.11	0.43	3.57	***
<i>Iperprotettività</i>	1.77	1.07	1.48	1.07	0.29	2.56	**
<i>Non coinvolgimento</i>	1.63	1.01	1.42	1.00	0.21	2.00	*
<i>Overall Stress parte 2B</i>	34.01	17.96	29.82	20.91	4.19		
<i>conseguenze/ricadute professionali</i>	0.63	0.69	0.63	0.71	0.00		
<i>sentimenti negativi.</i>	0.89	0.75	0.80	0.74	0.09		
<i>frustrazione del lavoro con i genitori</i>	1.91	1.01	1.68	1.05	0.23	2.58	**
<i>esiti positivi dalla relazione</i>	2.57	1.15	2.87	0.93	-0.30	2.87	***
<i>Overall Stress parte 2C</i>	35.09	11.66	33.68	11.46	1.41		
<i>Overall Stress complessivo (2B+2C)</i>	69.45	25.06	62.52	27.61	7.93		
<i>Soddisfazione colleghi</i>	14.43	3.09	14.64	3.21	-0.21		
<i>Soddisfazione studenti</i>	8.48	3.08	8.15	3.01	0.33		
<i>soddisfazione genitori</i>	15.29	4.25	14.61	4.15	0.68		
<i>Soddisfazione totale</i>	44.23	9.61	43.90	9.35	0.33		
<i>Social dysfunctioning</i>	6.54	2.14	6.27	1.74	0.27		
<i>Anxiety/depression</i>	4.21	2.77	3.62	2.58	0.58	2.04	*
<i>Loss of confidence</i>	0.74	1.17	0.57	0.96	0.17		
<i>GHQ totale</i>	11.44	5.24	10.41	4.44	1.03		

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Prima di discutere i risultati si vuole sottolineare che relativamente al genere degli insegnanti il basso numero di maschi occupati nella scuola primaria non permette di effettuare confronti statisticamente rilevanti e di conseguenza i dati sono riferiti esclusivamente al contesto lavorativo della scuola secondaria inferiore.

Iniziando dall'analisi dello stress generato dai comportamenti difficili dei genitori, emergono alcune differenze legate al genere dell'insegnante. In generale è possibile affermare che gli uomini sperimentano livelli di stress più bassi rispetto alle loro colleghe. In particolare, i comportamenti di *non-cooperatività* ($t = 3.57, p < .000$) e *iperprotettività* ($t = 5.56, p = .01$) vengono segnalati come maggiormente stressanti dalle insegnanti della scuola secondaria inferiore. Anche nel caso di *eccessiva preoccupazione* ($t = 2.16, p = .031$) e nelle situazioni di *non-coinvolgimento* ($t = 2.00, p = .047$) si ottengono differenze tra le medie dei gruppi con valori di significatività. Coerentemente con i criteri adottati, i livelli non sono però sufficienti per considerare le differenze tra i gruppi come realmente significative. Va comunque segnalata una tendenza alla significatività.

Passando alle altre misure di stress, tra i due gruppi si rilevano differenze significative in termini di una maggiore *frustrazione del lavoro con i genitori* ($t = 2.58, p = 0.01$) e di un minore punteggio di *esiti positivi* ($t = 2.87, p = .005$). Non si registrano invece differenze in considerazione delle misure di soddisfazione e di General Health Questionnaire. Da questo versante, la dimensione *anxiety/depression* mostra punteggi superiori nelle docenti, anche se nuovamente i livelli di significatività non sono sufficienti per confermare questo risultato.

Relativamente alla variabile "genere dell'insegnante" è quindi possibile concludere che: le insegnanti segnalano generalmente livelli più alti di stress occupazionale relativamente ai comportamenti difficili dei genitori e alle altre misure di stress della ricerca. In particolare, la risposta alla domanda di ricerca 3f è affermativa, sottolineando come le insegnanti riportano punteggi più alti per i comportamenti di *non-cooperatività* e *iperprotettività* rispetto ai loro colleghi maschi. La stessa conclusione può essere estesa anche alla domanda 3f, sottolineando però come in questo caso i contorni dell'evidenza siano più sfumati. I livelli di stress relativamente alle dimensioni *frustrazione del lavoro con i genitori* risultano comunque più alti nel sottocampione di insegnanti donne e allo stesso modo i punteggi della dimensione *esiti positivi*.

Come anticipato, la seconda variabile è la percezione di autonomia, utilizzata come indicatore per discriminare tra gruppi di insegnanti con alto e basso punteggio.

I risultati del confronto tra gruppi sono riportati in tabella 9.7, in questo caso va inoltre sottolineato come la distribuzione dei gruppi di insegnanti (alta vs. bassa percezione di autonomia) sia ripartita in maniera indipendente ($\chi^2 (961) = 2.145, p = .342$) in relazione al grado dell'istituto e al genere degli insegnanti ($\chi^2 (949) = 5.96, p = .051$), i dati possono essere quindi presentati in forma aggregata.

Tab. 9.7

Confronto punteggi insegnanti bassa vs. alta percezione di autonomia

		bassa (n=164)		alta (n=139)		m1-m2	t	Sig.
Comportamento		M	SD	M	SD			
Stress	<i>Eccessiva preoccupazione</i>	1,453	1,07	1,104	1,054	0,35	2,85	***
	<i>Insoddisfazione</i>	1,246	1,229	0,904	1,158	0,34	2,57	**
	<i>Non cooperatività</i>	2,242	1,151	1,932	1,149	0,31	2,34	**
	<i>Iperprotettività</i>	1,936	1,195	1,559	1,059	0,38	2,88	*
	<i>Non coinvolgimento</i>	1,666	1,043	1,424	1,102	0,24	1,96	*
	<i>Overall Stress parte 2B</i>	39,80	13,75	35,03	12,90	4,77	2,59	**
	<i>conseguenze/ricadute professionali</i>	0,902	0,842	0,501	0,629	0,40	4,42	***
	<i>sentimenti negativi,</i>	0,946	0,795	0,942	0,853	0,00		
	<i>frustrazione del lavoro con i genitori</i>	1,885	1,075	1,922	1,101	-0,04		
	<i>esiti positivi dalla relazione</i>	2,575	1,188	2,607	1,251	-0,03		
	<i>Overall Stress parte 2C</i>	37,6	13,65	34,93	12,76	2,67		
	<i>Overall Stress complessivo (2B+2C)</i>	75,7	29,49	69,08	26,37	6,62		
	<i>Soddisfazione colleghi</i>	13,77	3,723	15,66	2,858	-1,89	4,83	***
	<i>Soddisfazione studenti</i>	8,695	3,221	9,841	3,195	-1,15	3,09	***
	<i>soddisfazione genitori</i>	14,72	4,906	16,67	4,893	-1,95	3,43	***
	<i>Soddisfazione totale</i>	42,99	11,13	48,7	10,76	-5,70	4,31	***
	<i>Social dysfunctioning</i>	6,774	2,44	5,993	2,136	0,78	2,98	***
	<i>Anxiety/depression</i>	5,024	3,061	3,254	2,688	1,77	5,42	***
	<i>Loss of confidence</i>	1,006	1,399	0,486	0,905	0,52	3,93	***
	<i>GHQ totale</i>	12,8	6,013	9,73	4,705	3,07	4,97	***

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

In generale i risultati supportano l'ipotesi che i gruppi di insegnanti, differenziati sulla base della *percezione di autonomia* nello svolgimento della propria professione, sperimentano vissuto lavorativi profondamente differenti.

Iniziando dai comportamenti difficili dei genitori, i punteggi di stress risultano più alti nel gruppo con bassa *percezione di autonomia*, soprattutto per *iperprotettività* ($t = 2.88$, $p = 0.004$), *eccessiva preoccupazione* ($t = 2.85$, $p = 0.005$) e *insoddisfazione* ($t = 2.57$, $p = 0.01$). Nel caso di *non-coinvolgimento* ($t = 2.34$, $p = 0.020$) e *non-cooperatività* ($t = 1.96$, $p = 0.050$) i punteggi si confermano più bassi nel gruppo alta percezione di autonomia ma senza superare i livelli prestabiliti di significatività. Alla luce di questi dati anche il valore cumulato di stress in risposta ai comportamenti difficili è significativamente più alto per gli insegnanti che riportano bassi livelli di *percezione di autonomia* ($t = 2.59$, $p = .010$).

Passando alle misure di soddisfazione lavorativa, le differenze per questo dominio vengono accentuate. Infatti si nota come per la *soddisfazione verso i colleghi* ($t = 4.83$, p

< .000), *soddisfazione verso gli studenti* ($t = 3.09$, $p < .000$) e *soddisfazione verso i genitori* ($t = 3.43$, $p < .000$), gli insegnanti appartenenti al gruppo alta percezione mostrano livelli significativamente più elevati di *soddisfazione lavorativa*.

Infine risultati simili si ritrovano anche considerando le misure di *sofferenza psicologica*.

In questo caso, gli insegnanti con bassa *percezione di autonomia* riportano livelli più elevati di *social dysfunctioning* ($t = 2.98$, $p < .000$), *anxiety/depression* ($t = 5.42$, $p < .000$) e di *loss of confidence* ($t = 3.93$, $p < .000$). In generale comunque anche il punteggio cumulato di *sofferenza psicologica* risulta significativamente più alto ($t = 4.97$, $p < .000$).

La risposta alla domanda di ricerca 3h non può quindi che essere affermativa. Gli insegnanti con bassi punteggi di *percezione di autonomia* nello svolgimento del proprio lavoro, tendenzialmente riportano punteggi più elevati nelle misure di stress come risposta ai comportamenti difficili, valori più bassi di soddisfazione lavorativa ed infine ottengono prestazioni peggiori in relazione alle misure di *sofferenza psicologica*.

Di converso, i docenti che ottengono alti livelli di *percezione di autonomia* riportano livelli più bassi di stress, più elevati di soddisfazione lavorativa e infine punteggi inferiori al General Health Questionnaire. La variabile percezione di autonomia, sembra quindi svolgere un compito centrale nel modificare i vissuti personali e di qualità dell'esperienza lavorativa degli insegnanti intervistati.

Infine, la terza serie di confronti coinvolge due variabili riferite alle caratteristiche dei genitori che in qualche modo possono essere lette anche da un punto di vista interazionale; ci si riferisce alla nazionalità del genitore (*bddp_4*) ed al suo livello di istruzione (*bddp_7*). Come già anticipato, vanno considerate alcune peculiarità dei contesti famigliari di coloro che non essendo nati in Italia vengono inseriti all'interno del sistema scolastico nazionale e che influenzano il modo con cui i genitori si interfacciano alla scuola e con gli insegnanti dei propri figli. Inoltre, il livello di istruzione dei genitori può agire come variabile in grado di modificare il modo cui gli insegnanti percepiscono e decodificano i comportamenti e gli atteggiamenti dei *caregiver*. In questo senso quindi è possibile parlare di caratteristiche personali del genitore, ma tali caratteristiche, nel contesto delle relazioni tra scuola e famiglia, contribuiscono alla creazione di ambiti interazionali specifici.

Le domande di ricerca relative alla prima variabile sono: gli insegnanti in condizione inter-etnica riportano una frequenza più bassa di comportamenti di *iperprotettività* ed *eccessiva preoccupazione* rispetto i colleghi in condizione intra-etnica (3k), gli insegnanti in condizione inter-etnica riportano livelli di stress più alti per i comportamenti di *non-cooperatività* e *non-coinvolgimento* rispetto i colleghi in condizione intra-etnica (3j). In generale gli insegnanti in condizione inter-etnica segnalano punteggi di stress e *sofferenza psicologica* più elevati dei colleghi in

condizione non-interetnica (3i).

Il secondo aspetto di interesse riguarda invece la relazione tra livello di istruzione del genitore e tipologie di comportamento difficile. La domanda di ricerca in questo caso è: sono rilevabili differenze tra la frequenza e i comportamenti difficili dei genitori e il conseguente vissuto di stress sulla base del livello di istruzione del genitore? (3l)

I risultati che riassumono le differenze sulla base della nazionalità (espressa in modalità dicotomica) del genitore sono riassunti in tabella 9.8.

Tab. 9.8

Confronto punteggi insegnanti relazione inter- vs. intraetnica

		intra (n=733)		inter (n=62)		m1-m2	t	Sig.
Comportamento		M	SD	M	SD			
Frequenza	<i>Eccessiva preoccupazione</i>	1.32	1.00	1.04	1.15	0.27	2.1	*
	<i>Insoddisfazione</i>	0.75	0.88	0.80	0.98	-0.05		
	<i>Non cooperatività</i>	2.38	1.04	2.52	1.08	-0.14		
	<i>Iperprotettività</i>	2.23	1.16	1.82	1.31	0.41	2.76	***
	<i>Non coinvolgimento</i>	1.80	0.97	1.95	1.07	-0.15		
Stress	<i>Eccessiva preoccupazione</i>	1.31	1.02	1.30	1.19	0.01		
	<i>Insoddisfazione</i>	1.06	1.18	1.04	1.11	0.02		
	<i>Non cooperatività</i>	2.19	1.12	2.51	1.06	-0.31	2.16	*
	<i>Iperprotettività</i>	1.90	1.12	1.73	1.16	0.16		
	<i>Non coinvolgimento</i>	1.63	1.03	1.95	1.13	-0.32	2.35	*
Overall Stress parte 2B		36.18	19.17	38.67	19.82	-2.49		
<i>conseguenze/ricadute professionali</i>		0.68	0.74	0.93	0.97	-0.25	2.41	*
<i>sentimenti negativi.</i>		0.91	0.79	1.20	0.82	-0.29	2.69	***
<i>frustrazione del lavoro con i genitori</i>		1.94	1.02	2.26	1.04	-0.33	2.42	*
<i>esiti positivi dalla relazione</i>		2.56	1.15	2.79	1.28	-0.23		
Overall Stress parte 2C		36.03	12.75	41.65	14.38	-5.62	3.02	***
<i>Social dysfunctioning</i>		6.50	2.31	6.70	1.63	-0.20		
<i>Anxiety/depression</i>		4.29	2.92	4.17	2.93	0.12		
<i>Loss of confidence</i>		0.74	1.20	0.73	1.14	0.00		
GHQ totale		11.53	5.51	11.61	4.92	-0.08		

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

I risultati mostrano come possono essere ritrovate delle differenze sulla base della nazionalità del genitore. Iniziando dalla frequenza dei comportamenti difficili, gli insegnanti segnalano una frequenza maggiore nei genitori italiani dei comportamenti di *eccessiva preoccupazione* ($t = 2,1$, $p = 0.037$) e di *iperprotettività* ($t = 2.76$, $p = 0.006$). Al contrario, i punteggi relativamente a *insoddisfazione*, *non-cooperatività* e *non-coinvolgimento* sono in generale più elevati nel gruppo che interagisce con genitori non-italiani, ma le differenze tra le medie non risultano essere significative.

Passando alle misure di stress in risposta a tali comportamenti, va notato che si ottengono valori significativi in relazione alle dimensioni di *non-cooperatività* ($t = 2.16$, $p < 0.030$) e di *non-coinvolgimento* ($t = 2.35$, $p < .020$); le altre misure presentano al contrario valori sovrapponibili tra i due gruppi.

La risposta alle domande di ricerca 3k e 3j può essere quindi considerata affermativa, sebbene con alcune distinzioni. Ad esempio, considerando esclusivamente i punteggi di frequenza (domanda 3k), si nota che effettivamente il comportamento di *iperprotettività* ottiene valori significativamente più alti nel gruppo di genitori italiani mentre per l'*eccessiva preoccupazione* i valori rimangono sempre superiori, ma i punteggi in questo caso mostrano una tendenza alla significatività, in accordo con i livelli di α indicati in precedenza ($p < .01$).

Un discorso analogo può essere effettuato per le misure di stress. In questo caso, al contrario di quanto segnalato per la domanda precedente, entrambi i punteggi di stress in risposta al comportamento difficile sono più elevati nel gruppo di insegnanti che interagisce con genitori di nazionalità non-italiana: sia per la *non-cooperatività* e *non-coinvolgimento*. In entrambi i casi però le differenze tra le medie non superano i livelli di significatività adottati.

Infine per quanto riguarda le misure di General Health Questionnaire, in termini di differenze tra i gruppi in analisi (domanda di ricerca 3i) si può affermare con certezza che i punteggi di sofferenza psicologica non differiscono tra gli insegnanti. Lo stesso non accade per le misure di stress.

Nel caso di *frustrazione del lavoro con i genitori e conseguenze/ricadute* sull'attività professionale degli insegnanti si registrano valori più elevati negli insegnanti in condizione inter-etnica, i valori sono al limite della significatività adottata ($p = 0.016$).

I punteggi della dimensione *sentimenti negativi* sono significativamente più alti nel gruppo che interagisce con genitori di nazionalità non italiana.

La risposta alla domanda di ricerca deve comunque considerarsi positiva, visto che la misura cumulata di stress si differenzia statisticamente all'interno dei due gruppi

L'ultima variabile oggetto di analisi riguarda il livello di istruzione del "genitore difficile", in questo caso, con la volontà di rispondere alla domanda di ricerca 3l in modo specifico, si sono presi in considerazione i due estremi della variabile livello di istruzione, confrontando quindi i punteggi degli insegnanti nel caso di interazione con genitori laureati e nel caso di genitori con licenza elementare.

I risultati sono presentati in Tab. 9.9.

Tab. 9.9

Confronto punteggi insegnanti – livello di istruzione genitore(licenza elementare vs. laurea)

		elementare (n=90) università (n=105)					
Comportamento		mean1	SD	mean2	SD	m1-m2	F
Incidenza	<i>Excessively worried parents</i>	0.839	0.848	2.068	1.026	-1.23	9.02 ***
	<i>Unsatisfied parents</i>	0.667	0.840	0.811	0.886	-0.15	
	<i>Uncooperative parents</i>	2.694	0.898	2.110	1.097	0.58	4.02 ***
	<i>Overprotective parents</i>	2.054	1.244	2.298	1.167	-0.24	
	<i>Uninvolved parents</i>	2.272	0.935	1.326	0.901	0.95	7.19 ***
Stress	<i>Excessively worried parents</i>	1.056	0.901	1.681	1.100	-0.63	4.26 ***
	<i>Unsatisfied parents</i>	0.879	1.100	1.159	1.198	-0.28	
	<i>Uncooperative parents</i>	2.396	1.039	2.038	1.159	0.36	2.22 *
	<i>Overprotective parents</i>	1.695	1.096	1.743	1.066	-0.05	
	<i>Uninvolved parents</i>	1.947	1.068	1.324	0.910	0.62	4.34 ***

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Considerando il gruppo con licenza elementare, si ottengono differenze significative con punteggi di frequenza decisamente più alti per i comportamenti di *non-cooperatività* ($t = 9.02$, $p = 0.000$) e *non-coinvolgimento* ($t = 7.19$, $p = 0.000$), mentre sono più bassi per l'*eccessiva preoccupazione* ($t = 4.02$, $p = 0.000$). Riguardo lo stress, le misure sono più omogenee; restano comunque differenze significative nella stessa direzione ad eccezione della *non-cooperatività* che, in linea con il livello di significatività adottato, non può essere invece considerata differente.

Alla luce dei risultati ottenuti anche la domanda di ricerca 3l riceve risposta affermativa.

9.3 Metodologia e analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte

Nella ricerca sociale un'importanza sempre maggiore è data alla possibilità di estrarre conoscenza da dati testuali (Silverman, 2002). Obiettivo del Text Mining (TM) è proprio l'estrazione di informazione da dati che risiedono in file di testo (Bolasco, 2005). L'analisi testuale computer-assistita trova applicazione in molti ambiti diversi della ricerca sociale, generalmente dove c'è la necessità di estrarre conoscenza da comunicazioni non pienamente strutturate (ad esempio e-mail, pagine web, forum di discussione, risposte a domande aperte, diagnosi, note di campo, interviste non strutturate ecc ...).

Dal momento che le tecniche statistiche da applicare ai dati qualitativi si basano sui concetti di *distanza* e *dissimilarità*, la fase di *codifica* del dato (inteso come quel processo che va dal testo alla costruzione della matrice dati in analisi) risulta determinante quanto la scelta degli strumenti di indagine. In questi contesti, per fase di *codifica* non si intende la fase di pulizia e preparazione dei dati caratteristica di ogni ricerca quantitativa. Al contrario, codificare un testo significa fare almeno due operazioni: 1) scegliere le “unità di analisi” e 2) il sistema di pesi da adottare. Una volta che la parola viene trasformata in numero, quest'ultimo può essere quindi sottoposto alla maggior parte delle comuni analisi statistiche. Di fatto, come ricorda Bolasco (2005), gli studi quantitativi sui dati qualitativi hanno subito un'evoluzione: l'interesse di tipo linguistico sviluppato fino agli anni sessanta, il cui obiettivo era la ricerca delle regolarità nella lingua, ha ceduto il passo ad un interesse verso l'ambito lessicale (Muller, 1977) caratterizzato dai primi studi sugli stili di scrittura delle opere di letterati per conoscere gli usi dei lemmi nei loro significati.

Nell'analisi testuale computer-assistita è necessario definire alcune regole che permettano di isolare le unità da analizzare nel corpus (Bolasco, 1995). Reinert (1992) nota come nonostante la forma grafica sia l'unità elementare del linguaggio scritto e come tale possa essere trattata come unità statistica, le forme grafiche analizzate da sole non consentono di individuare la salienza dei lemmi e neppure di rilevare la polimorfia del linguaggio. L'autore introduce il concetto di *unità minimali di senso* intese come sequenze di caratteri aventi un significato autonomo specifico. L'obiettivo è quello di ridurre le ambiguità tra forme omonime e polimorfe minimizzando il “disturbo” dovuto a quelle forme che presentano un contenuto informativo ridotto o nullo. In questo modo è possibile scegliere come unità di analisi sia parole *polirematiche* (carta di credito, dato di fatto, capro espiatorio ecc...) sia forme grafiche depurate dalle parole *vuote* (cioè dalle forme che, se portate fuori dal contesto, non hanno un significato autonomo, come articoli e preposizioni).

Partendo dalla preparazione delle forme grafiche, l'operazione basilare di *lemmatizzazione* consiste nell'attribuire la parola ad una categoria grammaticale e nel riportare le singole forme grafiche al loro lemma (ad esempio ricondurre al singolare

tutte le forme plurali). Questo passaggio si traduce di fatto nel fondere tutte le forme flesse di uno stesso lemma per ritrovare la forma grafica iniziale: l'*occorrenza*.

Per ovviare al problema della perdita di informazione saliente, Bolasco (1995) propone una "lemmatizzazione ragionata", che operi fusioni di termini solo quando questa operazione migliora le condizioni dell'analisi, senza toccare l'informazione contenuta nel corpus.

Nell'analisi testuale l'unità statistica in analisi è quindi la forma grafica, ossia una sequenza di caratteri dell'alfabeto delimitata da due separatori. Si tratta di parole singole o gruppi di parole inscindibili (cioè che hanno senso solo se prese insieme).

Per procedere nelle analisi è inoltre utile omologare certi lemmi, questa operazione è definita *sinonimizzazione*. Raggruppare i sinonimi di una parola in un unico lemma originario evita di lavorare con frequenze di occorrenza basse ma "artificiali", cioè semanticamente poco frequenti ma lessicalmente differenti. Pur essendo consapevoli che i codici della linguistica naturale non sono isomorfici e quindi, tecnicamente, nella linguistica contemporanea il concetto di sinonimo non esiste (Delabastita, 1993), è noto che questa sia una pratica comunemente accettata in molti studi psicologici.

Infine la preparazione dei dati si conclude con le operazioni di giuntura necessarie alla creazione di dizionari specifici. Ad esempio è possibile legare sequenze di parole che hanno senso di per sé ma che, prese congiuntamente, acquistano un senso specifico nel contesto di riferimento (cioè nel corpus), per esempio nel presente lavoro questa operazione è stata fatta per parole come *collegio_docenti*, *consiglio_di_classe*, *consiglio_di_istituto* che aveva poco senso trattare in maniera disgiunta.

In questa sezione verranno quindi prima descritte le procedure di trattamento e di analisi del dato testuale derivato della domanda aperta dello *Standard Questionnaire Parents Version* e successivamente verranno presentati i risultati delle analisi quantitative effettuate sui dati qualitativi.

Va ricordato che le analisi testuali hanno seguito una procedura *bottom-up*, da tecniche più semplici (come ad esempio l'analisi delle specificità lessicali) a metodologie più complesse come l'analisi delle corrispondenze lessicali).

Gli strumenti di analisi utilizzati nella presente ricerca hanno permesso l'esplorazione di una ampia base di dati testuali. Per procedere con l'analisi testuale è stato utilizzato un comune software di analisi qualitativa (T-Lab Pro, 5.1) che ha consentito di mappare i principali organizzatori nei testi prodotti dagli insegnanti intervistati.

I software, così definiti di terza generazione, come *Atlas* e *TLab*, permettono di andare oltre il livello descrittivo, utilizzando sistemi di connessione tra le porzioni di testo al fine di verificare le relazioni logiche tra le categorie (Moscardino, 2003).

La caratteristica dei software di terza generazione è quella di interessarsi all'esame statistico delle distribuzioni del vocabolario all'interno di un dato corpus. L'obiettivo non è tanto, o non è solo, quello di confrontare testi tra loro quanto quello di mettere in

evidenza i diversi nuclei tematici che caratterizzano un particolare corpus.

Inoltre, nella presente indagine l'analisi testuale è stata utilizzata anche per effettuare una sorta di triangolazione finalizzata alla valutazione della validità dello SQPV. La validità di costruito in questo caso viene ulteriormente verificata attraverso la triangolazione tra dati qualitativi e quantitativi. L'idea di partenza è che comparando i risultati ottenuti attraverso metodi differenti sia possibile verificare se un certo fenomeno sia stato accuratamente descritto e misurato, proprio come quando comparando misure differenti di un territorio diventa possibile disegnare una mappa accurata di un'area geografica.

Questo modello di triangolazione è usato per incrementare il margine di sicurezza dei risultati ottenuti dalle misure implicate nella ricerca laddove esista convergenza delle evidenze emerse ed è chiamato *modello di triangolazione per l'incremento della validità* (Moran-Ellis et al., 2006 p.47).

Al termine dei processi di preparazione del corpus testuale, risultano infine disponibili per l'analisi 820 contesti elementari (che corrispondono alle risposte degli insegnanti), per un totale di 15944 occorrenze raggruppate in 2132 lemmi che afferiscono a 1646 hapax.

9.3.1 Analisi delle specificità lessicali

Il processo di verifica della convergenza tra dati quantitativi e dati testuali si basa sull'analisi delle specificità lessicali. La metodologia permette di verificare il grado in cui alcune unità lessicali sono tipicamente oppure esclusivamente utilizzate in una sezione del corpus delimitata dall'adozione di una variabile categoriale. In questo caso, la variabile scelta è la classe di dominanza, cioè la scala di comportamento difficile che (tra le cinque del questionario) ottiene il valore superiore. Ad esempio, se segnalando i punteggi di frequenza del comportamento dei genitori, un insegnante mostra il seguente pattern di risposte: *eccessiva preoccupazione* ($m = 1,2$), *insoddisfatto* ($m = 0,2$), *non-cooperatività* ($m = 2,7$), *iperprotettività* ($m = 1,1$) e *non-coinvolgimento* ($m = 2,3$), il comportamento dominante sarà di conseguenza la *non-cooperatività*. A questo punto il passo finale dell'analisi consiste nell'identificazione delle parole utilizzate dal sottogruppo "insegnanti che segnalano un genitore *non-cooperativo* alla ricerca di parole che si distribuiscono nei sottogruppi in modo statisticamente differente. Possiamo quindi ragionevolmente aspettarci di trovare qualche sovrapposizione tra i risultati delle domande chiuse e quelli delle domande aperte del questionario. Per esempio l'idea espressa "spontaneamente"⁴ dagli insegnanti può rivelare qualcosa circa "ciò che hanno in mente" quando parlano di genitori difficili. Attraverso le domande aperte, gli insegnanti esprimono le loro prime impressioni circa i comportamenti difficili

⁴ Quando ci si riferisce a domande aperte in un questionario, parlare di "spontaneità" in termini assoluti è ovviamente discutibile.

dei genitori. Potremmo considerare queste impressioni come “opinioni di senso comune” sebbene siamo più propensi a credere che una prospettiva da esperto informato e osservatore del fenomeno offra qualcosa di diverso da un'opinione di senso comune. Il grado di sovrapposizione con gli item presenti nel questionario, rappresenta il tentativo di triangolazione volto all'incremento della validità.

In aggiunta dobbiamo considerare il fatto che le domande aperte implicano uno sforzo di rievocazione molto diverso dal compito di riconoscimento richiesto dalle domande chiuse: i meccanismi psicologici coinvolti in questi due processi sono radicalmente diversi (Lorenzi-Cioldi, 1996, Schuman & Presser, 1981; Schwarz & Hippler, 1991) e possono produrre risposte assai poco simili.

Un famoso esempio presentato da Schuman e Presser (1981, pp.105-106) riguarda le domande fatte ad un gruppo di genitori circa i valori educativi che preferivano trasmettere ai propri figli: con il formato a risposta multipla il 60% dei genitori ha scelto l'item “pensare in modo autonomo” ma solo il 5% menziona questo tema quando la stessa domanda è posta in formato aperto.

L'analisi delle specificità lessicali utilizza il valore corrispondente di χ^2 per affermare che un determinato lemma (unità lessicale o parola) viene utilizzato con predominanza in un certo gruppo. In questo caso, l'indicatore viene calcolato sulla base della costruzione di tabelle 2x2 di distribuzione delle parole nel testo: nelle colonne si computano i casi di presenza/assenza di una determinata parola mentre nelle righe sono riportate in numero di contesti e il numero complessivo di risposte. In questo modo, il valore di χ^2 viene calcolato a partire dall'ipotesi nulla di distribuzione uniforme della parola bersaglio nei testi, presenta un solo grado di libertà e il valore di soglia per la significatività è $p < .05$. I risultati dell'analisi delle specificità lessicali sono riportati in Tab.9.10

Tab. 9.10

Analisi specificità lessicali nella risposta alla domanda “Descrivi il comportamento problematico”

<i>Excessively worried</i> lemma (χ^2)	<i>Unsatisfied</i> lemma (χ^2)	<i>Uncooperative</i> lemma (χ^2)	<i>Overprotective</i> lemma (χ^2)	<i>Uninvolved</i> lemma (χ^2)
Aspettativa (20,22)	Contestare (21,65)	Non_collabora (11,21)	Ansioso (18,88)	Non_si_presenta (25,33)
intromettere (12,87)	attività (18,52)	disinteressato (9,83)	apprensivo (13,65)	distaccato (12,62)
pretendere (7,43)	polemico (5,29)	consigli (7,09)	iperprotettivo (9,24)	assente (12,49)
criticare (7,10)		intervenire (6,23)	aggressività (7,98)	rifiutare (9,22)
didattico (6,01)		richiamare (5,73)	invadente (6,26)	colloquio (8,64)
assillare (4,73)		difendere (4,49)	non_accettare (6,01)	riunione (8,29)
				comunicazione (6,80)
				disagio (5,08)

Come si poteva supporre (e fortunatamente) esiste una corrispondenza piuttosto stretta tra le descrizioni teoriche contenute nelle scale di comportamento difficile e quanto “spontaneamente” espresso dagli insegnanti in risposta alla domanda aperta circa il comportamento difficile del genitore.

Iniziando dal gruppo di insegnanti che interagisce con genitori che manifestano comportamenti di *eccessiva preoccupazione*, si notano parole specifiche (con livelli di significatività elevati) utilizzate per descrivere tali manifestazioni, come ad esempio *aspettativa, intromettere, pretendere, criticare, didattico e assillare*.

Le problematiche segnalate sono quindi legate da un lato ad una questione di alte aspettative (risultato in linea con quanto affermato anche a proposito della domanda di ricerca 31) da parte delle figure genitoriali, mentre dall'alto emerge come tale manifestazione venga percepita una sorta di intromissione nel dominio professionale del docente, soprattutto per quanto riguarda la critica nei confronti degli aspetti più didattici. Il risultato di questo tipo di relazioni ha quindi a che fare con il sentimento di essere assillati dal genitore.

Passando alla dimensione *insoddisfazione*, il numero di parole significative è minore, ma anche in questo caso si riscontra una convergenza tra la dimensione numerica e i dati testuali. In questo caso la presenza di parole come *contestazione* e *polemico* sottolinea che l'aspetto che maggiormente genera vissuti di stress è l'opposizione del genitore che contesta l'attività dell'insegnante. In questo gruppo è possibile trovare risposte come: *“Il comportamento del genitore era oppositivo, critico non costruttivo, negativo, prevenuto, squalificante e verbalmente aggressivo nei miei confronti”, “Contesta le attività didattiche programmate. Ha una pessima opinione delle capacità professionali delle insegnanti”, “Papà polemico, irruento, minaccioso, presuntuoso e sempre in disaccordo con tutte le proposte scolastiche”, “Questo genitore era molto invadente, entrava prepotentemente nelle questioni didattiche e criticava l'operato delle insegnanti”*.

La terza modalità della variabile quantitativa corrisponde al comportamento di *non-cooperatività*. Le unità lessicali specifiche in questo caso sono: *non_collabora, disinteressato, consigli, intervenire, richiamare, difendere*. In questo caso, la descrizione che emerge del comportamento è legata alle azioni di non collaborazione con il docente e, più in generale con l'istituzione scolastica. Come si può notare dalle parole specifiche, gli insegnanti tendono a motivare il comportamento del genitore con la parola disinteresse, conseguente al fatto che i docenti percepiscono che non vengono seguiti i consigli che l'istituzione offre per supportare la scolarizzazione degli alunni. Contestualmente si può anche notare come venga sottolineato l'aspetto di *difesa* ad oltranza dell'alunno da parte della famiglia. Alcune risposte alla domanda confermano il risultato: *“Pronta a giustificare e a difendere il figlio, rifiutando la realtà”, “Difendono*

sempre il figlio”, *“Disinteressato e quasi inconsapevole delle difficoltà e dei bisogni scolastici del figlio*”, *“E' un genitore che tende a difendere sempre il figlio, accusando gli insegnanti di non saper trattare con lui*”, *“Difende a spada tratta il figlio piccolo teppista, si trincia dietro problemi razziali per giustificare il comportamento del figlio”*. Anche relativamente alla quarta categoria di comportamento difficile è possibile rintracciare gli esiti positivi del processo di triangolazione. In questo caso le parole specifiche usate dal gruppo di insegnanti che si interfaccia con l’iperprotettività sono: *ansioso, apprensivo, iperprotettivo, aggressività, invadente, non_accettare, valutazione*. I comportamenti di iperprotettività, nelle percezioni degli insegnanti si caratterizzano per manifestazioni di ansia e apprensione che vengono letti dai docenti in termini di invadenza, aggressività e non accettazione delle scelte e delle regole della classe. In questo caso si ritrovano commenti come: *“Madre iperprotettiva, fa presente molte difficoltà di salute del figlio mi sembrano eccessive a giudicare dal comportamento del figlio e dalle relazioni instaurate coi compagni a giustificazione della poca capacità di rispettare alcune regole*”, *“Una madre che accompagna la figlia 4 anni davanti a scuola e rimane oltre l'entrata, nel caso incontri un docente commenta i compiti del giorno. All'uscita è presente più ore prima del suono della campana*”, *“Manifesta incomprensione nella gestione organizzativa della classe*”, *“Persona che vuole interferire sulla didattica e sulla metodologia. Persona che non riconosce il ruolo difficile del docente”*.

Infine il comportamento di *non-coinvolgimento* viene descritto dagli insegnanti attraverso lemmi specifici come: *non_si_presenta, distaccato, assente, rifiutare, colloqui, riunione, comunicazione, disagio*. Ancora una volta si registra la convergenza tra dati di natura diversa. Come era lecito attendersi, nel caso del *non-coinvolgimento*, le parole specifiche riguardano semanticamente manifestazioni comportamentali in cui il genitore non si presenta (ai colloqui, alle riunioni, agli appuntamenti con le insegnanti) e quando si presenta mostra distacco nei confronti della relazione e della comunicazione con le insegnanti. Alcune risposte di questo sottogruppo sono:” *Arriva in ritardo o si assenta. Non si cura dell'igiene e dei materiali del proprio figlio*”, *“Non è interessato alla situazione scolastica del proprio figlio*”, *“Non segue la figlia: non risponde alle comunicazioni sul diario, non si presenta se convocato*”, *“Contattata telefonicamente poichè il figlio in giardino aveva tirato un sasso verso la strada, colpendo un'auto in passaggio, era stata aggressiva, si era dichiarata stupefatta di essere disturbata a casa con lamentele su suo figlio*”, *“Non è mai venuto a scuola, non ha firmato la scheda di valutazione dei figli. Non vuole neanche nessun tipo di rapporto con i docenti. Ogni scusa è buona per non mandare i figli a scuola”*.

In conclusione, è possibile affermare che l’applicazione di un modello di analisi, basato sull’analisi delle specificità lessicali dei sotto-gruppi formati attraverso i punteggi

ottenuti nelle batterie di domande chiuse, rivolto alla triangolazione delle evidenze e con l'obiettivo di incrementare la validità delle evidenze ha avuto esito positivo.

La triangolazione tra dati quantitativi e dati qualitativi conferma la bontà della struttura fattoriale rintracciata a partire dagli indicatori empirici: le produzioni "spontanee" degli insegnanti convergono a supportare le categorie di comportamento difficile dei genitori. L'analisi inoltre permette di integrare la formulazione degli item con nuovi aspetti, segnalati dagli insegnanti che completano, approfondendo, i confini dei comportamenti difficili dei genitori e che possono essere d'aiuto nella costruzione e nello sviluppo di nuovi strumenti di rilevazione.

9.3.2 Metodologia e analisi delle corrispondenze lessicali

L'analisi delle corrispondenze fu introdotta negli anni '70 da Benzécri per lo studio di tabelle di contingenza generate dall'incrocio di due variabili qualitative (Analisi delle Corrispondenze Semplice, ACS). In seguito, la metodologia è stata estesa ai casi in cui fosse presente un numero di variabili superiore a due (Analisi delle Corrispondenze Multiple, ACM).

Entrambe le procedure permettono comunque di studiare statisticamente le relazioni tra due o più caratteri qualitativi (Greenacre, 1984). L'idea alla base dell'utilizzo dell'analisi testuale delle corrispondenze si ritrova nell'idea che lo studio del sistema di occorrenze variabile-unità lessicale (oppure di co-occorrenze tra unità-lessicale e unità-lessicale) rivela la struttura sottostante ad un dato insieme di dati testuali (Bhattacharya, 1999) approfondendo così la comprensione sintetica di dati intrinsecamente molto complessi.

Partendo da questo assunto, un'analisi sistematica del sistema di associazioni che caratterizza le risposte degli insegnanti in relazione alle categorie di comportamento difficile del genitore rappresenta un modo alternativo per ricostruire la struttura dei dati e per rintracciare regolarità tra le valutazioni quantitative e le risposte qualitative.

In questo modo ci si aspetta che insegnanti che gestiscono comportamenti simili, non necessariamente decodifichino e valutino lo stesso comportamento allo stesso modo. Come si è visto nei capitoli precedenti, le risposte individuali agli stressor presenti negli ambienti lavorativi possono essere differenti, soprattutto alla luce della dipendenza tra disposizioni individuali e assegnazione dell'etichetta di "stressor" a particolari stimoli e mansioni rintracciabili nella pratica professionale.

Attraverso questa procedura di analisi si vuole quindi 1) approfondire quanto in parte già affrontato in relazione alle specificità lessicali, 2) ricostruire non solo la rete semantica che organizza le risposte dei docenti sulla base di una variabile categoriale ottenuta a partire da un dato quantitativo, ma ampliare il discorso verificando 3) il grado di vicinanza/distanza tra i diversi comportamenti difficili e 4) identificare l'esistenza di una struttura sottostante n-dimensionale che offra un supporto ad una comprensione più

sintetica dei dati testuali.

In casi come questi, è quindi preferibile utilizzare tecniche multidimensionali di riduzione della complessità dei dati (come ad esempio l'analisi delle corrispondenze) piuttosto che semplici metodi grafici che conducono ad eccessive perdite di informazione durante le analisi (Dore et al, 1996). Come sottolineano Anuradha e Urs (2007) "l'analisi delle corrispondenze offre molti vantaggi rispetto altre metodologie di analisi: è specificatamente progettata per delineare profili; è un metodo multidimensionale che raggiunge un'appropriata riduzione dei dati, filtrando il rumore e rendendo oggettive le relazioni tra variabili" (p. 171) Come conseguenza di tali caratteristiche, l'analisi delle corrispondenze ha guadagnato l'etichetta di strumento necessario per l'indagine in molte discipline (Beh, 1999) offrendo un caratteristico output visuale e grafico che è maggiormente intuitivo nella lettura rispetto a lunghe serie di numeri (Benzecri, 1992). Più precisamente, grazie all'applicazione degli algoritmi di indagine alle risposte degli insegnanti, sarà possibile ottenere indici numerici (auto valori fattoriali, coordinate sugli assi principali, valori di coseno) da cui poter ricostruire mappe bi-dimensionali che rappresentano una forma di comunicazione analitica che descrive il grado di associazione tra gli oggetti in analisi: parole e categorie di comportamento difficile.

Al fine di esplicitare il funzionamento della metodologia, dopo aver effettuato le canoniche operazioni di preparazione del testo, vengono generate due diverse matrici, una detta matrice delle occorrenze LemmaXVariabile (Tab. 9.11) la seconda denominata matrice delle co-occorrenze LemmaXLemma (Tab. 9.12). Nel primo caso nelle colonne sono contenute le modalità della variabile scelta per organizzare i dati testuali, mentre le righe descrivono l'elenco complessivo di lemmi in analisi (nel nostro caso la matrice è composta da cinque colonne e 403 righe, corrispondenti alle forme lessicali in analisi). I numeri contenuti in ogni cella rappresenta il numero di volta che il lemma selezionato viene utilizzato nelle risposte, raggruppate sulla base della variabile in analisi. Nel secondo caso, la matrice è invece quadrata, ragion per cui righe e colonne rappresentano l'elenco dei lemmi in analisi, mentre in ogni cella è contenuto un valore che rappresenta il numero di volte che una parola bersaglio si associa ad un secondo lemma.

Sulla base di queste matrici, indici numerici di vicinanza/lontananza e mappe n-dimensionali possono essere costruite grazie ai software⁵ per l'analisi testuale delle corrispondenze (per un approfondimento in dettaglio dell'applicazione dell'analisi delle corrispondenze si rimanda a Greenacre, 2003).

⁵ Nel nostro caso si è utilizzato T-Lab 5.1.

Tab 9.11							Tab.9.12							
Esemplio Matrice delle occorrenze							Esemplio Matrice quadrata delle co-							
LemmaxVariabile (LxV)							occorrenzeLemmaxLemma (LxL)							
Comportamento difficile														
	SC_1	SC_2	SC_3	SC_4	SC_5	TOT		W ₁	W ₂	W ₃	W ₄	W ₅	W _m	
W ₁	4	3	6	9	5	28	W ₁	-	1	6	1	4	...	30
W ₂	1	0	0	4	12	17	W ₂	1	-	0	2	5	...	32
W ₃	8	3	5	9	2	27	W ₃	6	0	-	9	2	...	28
W ₄	0	0	1	4	7	12	W ₄	1	2	9	-	1	...	21
W ₅	4	5	0	0	0	9	W ₅	4	5	0	1	-	...	10
...	...	...	...	...	...			...	...	...	...	...		
W _n	17	11	12	26	26	-	W _n	30	32	28	21	10		-

In tabella 9.13 sono riportate i valori dell'analisi delle risposte alla prima domanda aperta in termini di scomposizione dell'inerzia complessiva (il corrispettivo terminologico della varianza nell'ambito dell'analisi delle corrispondenze)

Tab. 9.13 Scomposizione inerzia complessiva			
Dimensione	Inerzia principale	% inerzia	% cumulata
1	0,1140	30,34	30,34
2	0,0988	26,22	56,56
3	0,0838	22,23	78,79
4	0,0795	21,21	100,00

La prima dimensione identificata permette di spiegare un totale del 30,34% dell'inerzia (o varianza) complessiva, il secondo fattore spiega invece il 26,22 % e insieme i due fattori spiegano circa il 57 % dell'inerzia complessiva. Adottando le dimensioni che spiegano la percentuale più alta della varianza è ora possibile generare una mappa bi-dimensionale che offre una rappresentazione più sintetica ed esplicativa dei dati.

Come Greenacre (2003) suggerisce, ogni inerzia principale riscontrata ed utilizzata nell'analisi delle corrispondenze deve essere ulteriormente scomposta verificando i contributi assoluti sia rispetto alle colonne (scala di dominanza) sia in riferimento alle righe (lemmi). Questa operazione permette di incrementare notevolmente la leggibilità dei risultati e facilita il ricercatore nel processo di labelling delle dimensioni (in maniera analoga a quanto succede nel dominio dell'analisi fattoriale prendendo in considerazione i valori di saturazione degli indicatori empirici).

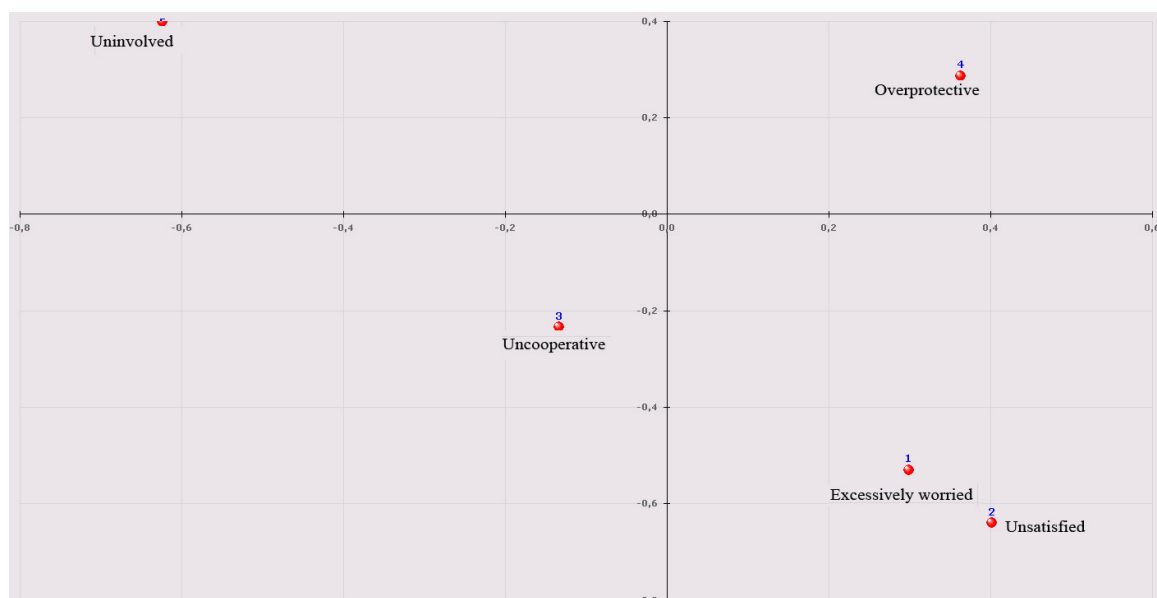


Fig. 9.1 Distribuzione variabile “scala di dominanza” del comportamento difficile sul piano cartesiano.

La figura 9.1 rappresenta i profili della variabile categoriale “comportamento difficile del genitore” organizzati sulla base della prima dimensione (asse X) e della seconda dimensione (asse Y). In questo caso l’asse principale deve essere considerato la linea retta che passa più *vicino* ai profili delle modalità della variabile, in relazione ai quadrati minimi e che passa dall’origine (Greenacre, 1993). In questo modo l’inerzia deve essere scomposta lungo la dimensione 1 (30,34%) e la dimensione 2 (26,22%).

In Tab. 9.14 sono contenute le informazioni circa la configurazione dei profili di colonna, le coordinate dei punti posizionati all’interno dello spazio cartesiano delimitato dalle dimensioni scelte così come i contributi all’inerzia delle modalità della variabile e il valore di coseno al quadrato (una misura di quanto il punto è rappresentato sull’asse) che indica i contributi alla soluzione dimensionale in termini di qualità della rappresentazione.

Dominanza	Coordinate		Contributo Inerzia*		Qualità (coseno quadrato)		Qualità totale %
	X	Y	X	Y	X-Axis	Y-Axis	
Ecc_preocc	.2992	-.5310	43,4	158,1	0,059	0,189	24,8
Insodd	.4020	-.6411	31,1	91,7	0,044	0,112	15,6
Non-coop	-.1330	-.2354	70,0	253,8	0,155	0,487	64,2
Iperprot	.3638	.2860	385,1	275,3	0,613	0,379	99,2
Non-coin	-.6237	.3974	470,5	221,1	0,601	0,244	84,5
			1000	1000			

Tab.9.14 Coordinate e contributi relativi all’inerzia (*valori in permillesimi)

I dati contenuti in Tab. 9.14 sono utili nell'interpretazione dei contributi relativi di ogni categoria di comportamento difficile all'asse principale e all'asse secondario.

Coerentemente con la rappresentazione cartesiana, muovendosi lungo l'asse X si trovano due polarità: l'estremo "positivo" rappresentato dall'*iperprotettività* mentre nel polo "negativo" si ritrova l'*insoddisfazione*. Le categorie di comportamento *iperprotettività* e *non-coinvolgimento* contribuiscono alla spiegazione di circa l'85% dell'inerzia dell'asse X. Mentre la loro qualità totale (una misura della bontà della rappresentazione bi-dimensionale dei dati) è in entrambi i casi superiore al 60%: ciò significa che il loro contributo alla generazione dell'asse principale è molto intenso. Al contrario i comportamenti di *eccessiva preoccupazione* (4,3%), di *insoddisfazione* (3,1%) e *non-cooperatività* (7%) contribuiscono poco alla spiegazione dell'inerzia dell'asse X.

Allo stesso modo è ora possibile scomporre l'inerzia dell'asse Y. In questo caso, la dimensione segrega nel polo "positivo" *non-coinvolgimento ed iperprotettività* mentre il "polo negativo" si caratterizza per la presenza delle categorie *eccessiva preoccupazione e insoddisfazione*. Nello scomporre l'inerzia dell'asse secondario, va notato come non emerga un netto contributo da parte dei profili di alcune categorie della variabile organizzatrice, mentre al contrario quattro modalità su cinque si ripartiscono la spiegazione dell'inerzia. In casi come questo è possibile ipotizzare l'esistenza di un fattore che viene spiegato attraverso l'utilizzo dell'intera gamma dei comportamenti difficili. L'insieme di questi comportamenti permette di spiegare oltre il 90% dell'asse Y.

Al fine di offrire un ulteriore supporto numerico alla soluzione dimensionale trovata e nel tentativo di procedere attraverso il percorso di etichettamento degli assi, il passo successivo dell'analisi delle corrispondenze prevede la decomposizione dell'inerzia attraverso i profili di riga proiettati sullo stesso spazio bi-dimensionale. In figura 9.2 sono riportati i profili di riga (lemmi) proiettati sullo spazio cartesiano.

L'analisi della figura 9.2 rivela quattro diverse "nuvole" di punti che corrispondono i quattro punti segnati nella Fig. 9.1 (e che in questa nuova rappresentazione vengono per semplicità etichettati con i numeri). Partendo dal primo quadrante e procedendo in senso orario si trova l'*iperprotettività* (4), *non-soddisfazione* e *eccessiva preoccupazione* (1 e 2), *non-cooperatività* (3) ed infine *non-coinvolgimento* (5).

Ad una prima ispezione è interessante notare come i profili dei diversi comportamenti difficili si posizionano in quattro quadranti differenti dello spazio cartesiano.

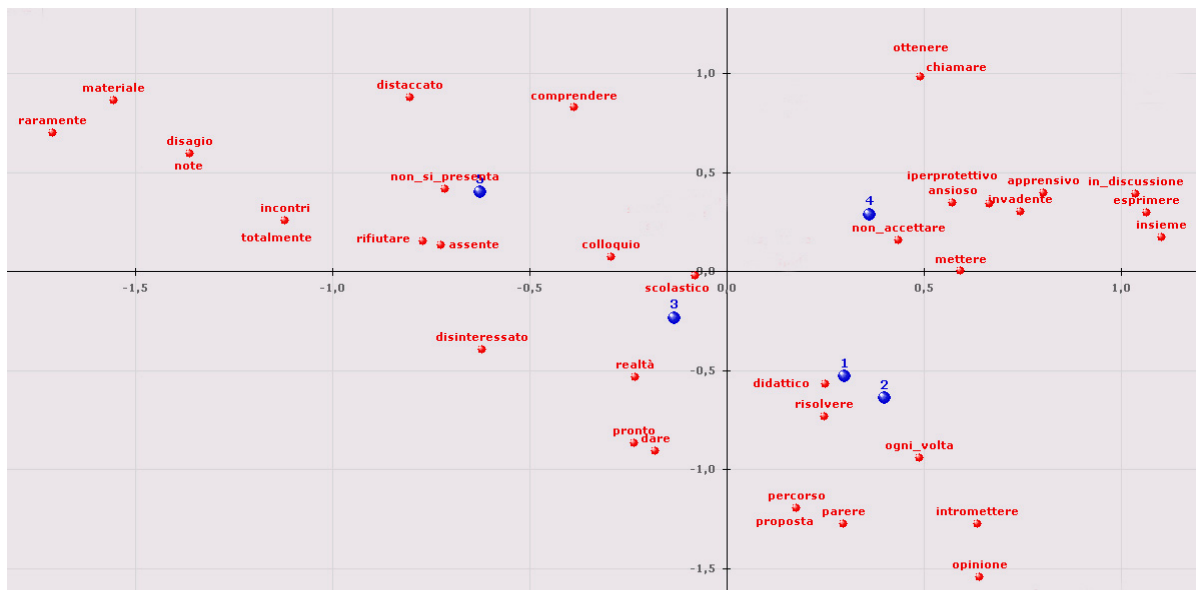


Figura 9.2 Rappresentazione bi-dimensionale con lemma e variabili

Questo risultato sottolinea come i fattori identificati differiscono tra loro, segregando tra i diversi fenomeni anche se guardati dal punto di vista delle risposte aperte. Inoltre va sottolineata la grande vicinanza tra le categorie di *eccessiva preoccupazione e di insoddisfazione*, risultato che conferma quanto emerso attraverso l'analisi delle specificità lessicali: gli insegnanti indirettamente segnalano che il grado di somiglianza (e quindi vicinanza) tra queste due manifestazioni comportamentali è piuttosto alto. Incrociando tale evidenza con i dati quantitativi emerge come, sebbene i due comportamenti siano fenomenologicamente simili generano risposte molto diverse in termini di entità del vissuto di stress.

Proseguendo con la decomposizione della varianza secondo i profili di riga, una generale linea guida per decidere quali parole contribuiscono “molto” o “poco” alla generazione dell'asse suggerita da Greenacre (1993) è l'uso del valore medio dell'inerzia ipotetica calcolata a partire dalla dimensionalità complessiva della matrice LemmaXVariabile. In altre parole, considerando l'inerzia complessiva pari a 100 (oppure 1000 se si stanno utilizzando i permillesimi) e utilizzando una matrice composta da circa 400 righe (il numero di lemmi in analisi), il valore “medio” di inerzia sarà 0.25 % (ovvero 2,5 %). In questo caso si è quindi utilizzato il valore di 10 % (un valore superiore di quattro volte la media attesa) per selezionare un set di lemmi in grado di supportare il processo di scomposizione dell'inerzia e di attribuzione di significato alle dimensioni primaria (X) e secondaria (Y).

I profili di riga che maggiormente spiegano la varianza dell'asse X sono: *assente* (30,2 %), *non_si_presenta* (26,8 %), *ansioso* (26,2%), *apprensivo* (24,5%), *materiale* (19,9%), *esprimere* (16,9%), *iperprotettivo* (16,1%), *disinteressato* (12,7%), *incontri* (12,4%), *rifiutare* (11,7%), *colloquio* (11,5%), *non_accettare* (11%). La

decomposizione sull'asse secondario (Y) rivela che le parole che maggiormente contribuiscono sono: *didattico* (20,3%), *parere* (18,7%), *opinione* (18,1%), *percorso* (13,6%), *proposta* (13,6%), *scuola* (12,3%), *risolvere* (11,4%), *ansioso* (11,1%), *intromettere* (10,9%).

Il passo finale dell'analisi testuale delle corrispondenze prevede l'utilizzo del t-test per valutare la relazione tra lemmi ed assi e tra lemmi e variabili in termini di prossimità/distanza, o per essere più precisi in termini di similarità/differenza tra gli oggetti in analisi. Il t-test permette di approfondire la comprensione della polarità degli assi, la misura ha un valore di soglia pari a 1.96, corrispondente ad livello di significatività statistica di .05.

I risultati sono riassunti in tabella 9.15.

Tab.9.15

Identificazione polarità degli assi, valori di t-test

X-NEG		X-POS		Y-NEG		Y-POS	
Lemma	t-test	Lemma	t-test	Lemma	t-test	Lemma	t-test
assente	-4,29	ansioso	4,00	didattico	-3,27	raramente	2,53
non_si_presenta	-4,05	apprensivo	3,86	parere	-3,13	ansioso	2,42
raramente	-3,69	esprimere	3,21	opinione	-3,09	non_si_presenta	2,35
materiale	-3,48	iperprotettivo	3,13	percorso	-2,67	distaccato	2,32
disinteressato	-2,78	inadente	2,69	proposta	-2,67	Tipo	2,24
incontri	-2,74	non_accettare	2,59	pronto	-2,45	bambino	2,21
rifiutare	-2,67	in_discussione	2,32	risolvere	-2,44	chiamare	2,19
colloquio	-2,66	lettera	2,15	intromettere	-2,39	ottenere	2,19
disagio	-2,36	mettere	2,15	ogni_volta	-2,31	comprendere	2,18
note	-2,36	presenza	2,06	atteggiamento	-2,15	arroganza	2,18
personale	-2,24	aggressività	2,04	richiesta	-2,10	grande	2,18
richiedere	-2,21	pensare	2,01	criticare	-2,04	non_sempre	2,18
contattare	-2,18	entrare	2,01	questione	-2,01	problematico	2,06
non_partecipa	-2,14						
riunione	-2,14						
distaccato	-2,13						

Seguendo quanto riportato in Tab. 9.15 e in Fig. 9.2, l'asse principale X si caratterizza con un polo "negativo" che corrisponde alle parole *assente*, *non_si_presenta*, *raramente*, *materiale*, *disinteressato*, *incontri*, *rifiutare*, *colloquio*, *disagio*, *note*, *personale*, *richiedere*, *contattare*, *non_partecipa*, *riunione*, *distaccato* e alla modalità della variabile *non-coinvolgimento*.

Il polo opposto presenta parole come *ansioso*, *apprensivo*, *esprimere*, *iperprotettivo*, *inadente*, *non_accettare*, *in_discussione*, *lettera*, *mettere*, *presenza*, *aggressività*, *pensare*, *entrare* e il comportamento *iperprotettivo*. Una possibile interpretazione sulla base delle evidenze numeriche e grafiche presentate è che i comportamenti difficili dei genitori possono essere principalmente organizzati sulla base del grado di coinvolgimento nella vita scolastica. In questo caso si sottolinea come sia la non-partecipazione alla vita scolastica dei propri figli sia l'eccessiva partecipazione, che

sfocia poi nell'*insoddisfazione*, siano comportamenti che l'insegnante segnala come fonti di stress.

L'interpretazione dell'asse Y vede al polo negativo parole come *didattico, parere, opinione, percorso, proposta, pronto, risolvere, intromettere, ogni volta, atteggiamento, richiesta, criticare, questione* in situazione di prossimità dei comportamenti di *eccessiva preoccupazione* e *insoddisfazione*. Il polo "positivo" invece presenta parole come *ansioso, non_si_presenta, distaccato, tipo, bambino, chiamare, ottenere, comprendere, arroganza, grande, non_sempre, problematico* e i comportamenti di *non-coinvolgimento* e *iperprotettività*.

In questo caso, l'interpretazione dell'asse ruota attorno ai contenuti della relazione difficile, in un caso caratterizzati da frizioni per quanto riguarda le scelte didattiche e procedurali dell'insegnante, mentre dall'altro lato si polarizzano i comportamenti in cui la fonte di stress è spostata in altri domini.

9.4 Conclusioni

La sezione del presente lavoro che si è appena conclusa rappresenta il tentativo di rispondere ai principali obiettivi e domande di ricerca, ampiamente presentate nel capitolo 4, alla base della survey condotta.

Coerentemente con l'impostazione del lavoro, la prima parte ha permesso di affermare che i comportamenti difficili messi in mostra dai genitori durante le interazioni con gli insegnanti dei loro figli si configurano a tutti gli effetti come stressor associati all'attività lavorativa. La percezione dei vissuti di stress risulta essere fortemente associata alla frequenza con cui tali comportamenti si manifestano nella quotidianità della pratica professionale. Il risultato viene confermato anche dall'analisi correlazionale con altre misure di stress occupazionale e *sofferenza psicologica* previste nell'indagine. I risultati sottolineano inoltre come non tutti i comportamenti esercitano la stessa influenza sullo stress. A tale proposito il "primato" del comportamento che esercita il maggiore impatto in termini relativi spetta alla *insoddisfazione*, mentre il comportamento più frequentemente segnalato dagli insegnanti italiani è la *non-cooperatività*.

Nella seconda parte invece, i risultati ruotano attorno all'indagine degli aspetti contestuali, personali e di caratteristiche del genitore (per certi aspetti quindi in ambito interazionale) che permettono di identificare differenze nei punteggi di comportamenti difficili, livelli di stress in risposta alla propria attività professionale, soddisfazione lavorativa e *sofferenza psicologica*. Le evidenze trovate sottolineano come effettivamente sulla base delle caratteristiche contestuali, personali ed interazionali che contribuiscono a modellare la relazione difficile con i genitori si ritrovino situazioni particolari in cui si registrano comportamenti e relativi punteggi di stress

significativamente differenti. Ad esempio, il grado dell'istituto (primaria Vs. secondaria) differenzia le esperienze occupazionali degli insegnanti. Allo stesso modo, la percezione del proprio grado di autonomia nello svolgimento del lavoro da parte dei docenti emerge come una variabile particolarmente rilevante nel modo in cui gli insegnanti percepiscono la propria attività e che quindi contribuisce alla determinazione dei vissuti di stress. Si è poi sottolineato come i comportamenti difficili dei genitori si differenzino sulla base di alcune caratteristiche personali degli attori come ad esempio il sesso, la nazionalità e i livelli di istruzione.

Infine, la terza ed ultima parte ha previsto l'analisi dei dati qualitativi come strumento al servizio della validità di costrutto e come metodologia per approfondire gli aspetti emici-etici (Pike, 1954) attraverso la comprensione dell'esposizione della realtà da parte degli insegnanti e ponendo in rilievo i significati soggettivi condivisi. I risultati delle analisi testuali attraverso metodologie quali-quantitative ha fornito un ulteriore supporto alla validità del questionario: l'analisi delle specificità lessicali ha visto infatti convergere dati qualitativi e quantitativi. Infine l'analisi testuale delle corrispondenze ha identificato due possibili dimensioni in grado di organizzare la gamma di comportamenti difficili dei genitori esplorati attraverso le descrizioni spontanee degli insegnanti.

CAPITOLO 10: Riassunto dei risultati e conclusioni.

In estrema sintesi, la presente ricerca offre diverse evidenze a supporto del fatto che esiste una relazione tra i comportamenti difficili messi in atto dai genitori e lo stress occupazionale provato dagli insegnanti. Le modalità di questa interazione emergono con forza dai dati raccolti e dai risultati presentati, ma vanno ulteriormente studiate al fine di meglio comprendere gli esatti meccanismi di funzionamento all'interno delle relazioni tra scuola e famiglia.

A questo proposito va ricordato che le origini dei comportamenti difficili dei genitori non possono essere ascritte esclusivamente e specificatamente al rapporto con gli insegnanti, ma vanno ricercate in una complessa rete di fattori che comprendono anche le diverse situazioni familiari, i contesti organizzativi e le caratteristiche di personalità di genitori e docenti. Come osservato da Seligman (2000) i genitori che vengono percepiti in termini di "problematicità" possono diventare un serio ostacolo allo sviluppo di relazioni adeguate, proprio a causa dell'etichetta di "genitore difficile" che viene assegnata dai docenti. L'autore sottolinea l'importanza che riveste la consapevolezza dei fattori che influenzano i processi di attribuzione, perché solo attraverso questa comprensione gli insegnanti hanno la possibilità di valutare con più precisione le situazioni potenzialmente conflittuali e difficili da gestire.

Del resto lo stress occupazionale è una componente inevitabile delle professioni educative, che può però essere ridotta in tre modi: 1) modificando l'esposizione alle fonti di stress, 2) lavorando sulla percezione dell'esperienza occupazionale dell'insegnante, 3) aiutando i docenti a sviluppare strategie di gestione degli stressor più efficaci (Prakke et al, 2007).

Tra le possibili soluzioni finalizzate ad una valutazione più efficace dei comportamenti dei genitori, lo sviluppo di un questionario che si inserisca all'interno dei processi di monitoraggio e "diagnosi" delle situazioni problematiche all'interno delle organizzazioni educative rappresenta una soluzione adeguata. Uno strumento affidabile, da affiancare all'osservazione diretta e che offra evidenze numeriche da utilizzare nell'ambito degli interventi sul campo, potrebbe risultare assai utile.

A tal proposito giova ricordare che la presente ricerca ci si proponeva di raggiungere tre finalità relative a tre aree specifiche: la creazione di uno strumento affidabile e dalle proprietà psicometriche stabili, l'indagine e il confronto della matrice cross-nazionale dei dati raccolti attraverso lo strumento nei diversi contesti scolastici delle nazioni partecipanti allo studio e la verifica di alcune ipotesi di ricerca all'interno del campione italiano.

Relativamente alla prima finalità, si può affermare che lo studio ha soddisfatto gli obiettivi iniziali. Al termine del processo di traduzione e adattamento culturale dello Standard Questionnaire Parent Version, si può affermare che lo strumento di

misurazione soddisfa i requisiti della ricerca psicosociale in termini di validità e affidabilità delle misurazioni effettuate, oltre che soddisfare le necessità di brevità e semplicità di compilazione. Le misure chiedono al rispondente di indicare prima la frequenza con cui un certo comportamento avviene e successivamente come quell'avvenimento viene valutato in termini di stress percepito. Al termine del processo di conferma della struttura fattoriale, si è trovato un modello costruito da cinque categorie di comportamento difficile dei genitori: *Non cooperatività, Iperprotettività, Eccessiva preoccupazione per l'educazione, Insoddisfazione e Non coinvolgimento*.

La struttura del questionario è stata verificata inizialmente attraverso analisi fattoriale esplorativa e successivamente attraverso analisi fattoriale confermativa. Il processo di avvicinamento alla struttura dimensionale sottostante i 24 item ha permesso di eliminare la scala *Litigiosità* perché non risultava supportata dalle analisi condotte.

All'interno di questa fase di analisi, e attraverso le medesime procedure, sono state inoltre verificate le proprietà psicometriche di altre misure di stress occupazionale (*conseguenze/ricadute professionali, sentimenti negativi, frustrazione nel lavoro con i genitori e esiti positivi*) e di soddisfazione lavorativa (*soddisfazione verso i colleghi, soddisfazione verso i genitori e soddisfazioni verso gli studenti*) utili a comprendere le ricadute dell'interazione con i comportamenti difficili dei genitori su altre dimensioni della sfera occupazionale dei docenti. In Tab. 10.1 sono riassunte le misure di affidabilità delle dimensioni presenti nel questionario.

Tab. 10.1

Riassunto valori di affidabilità delle dimensioni dello SQPV

	Dimensione	Affidabilità (α)
Frequenza	Non cooperatività	.71
	Iperprotettività	.73
	Eccessiva preoccupazione per l'educazione	.79
	Insoddisfazione	.73
	Non coinvolgimento	.70
Stress	Non cooperatività	.81
	Iperprotettività	.72
	Eccessiva preoccupazione per l'educazione	.78
	Insoddisfazione	.81
	Non coinvolgimento	.77
	Conseguenze/ricadute professionali	.82
	Sentimenti negativi	.75
	Frustrazione nel lavoro con i genitori	.73
	Esiti positivi	.78
	Soddisfazione verso i colleghi	.84
	Soddisfazione verso i genitori	.83
	Soddisfazione verso gli studenti	.79

Va inoltre ricordato che durante questa serie di analisi è stata verificata anche la bontà della struttura fattoriale identificata per le altre nazioni partecipanti allo studio: Stati Uniti, Paesi Bassi, Russia, Hong Kong e India. Le analisi confermate sul grado di adattamento tra la struttura fattoriale (in tabella 7.6, pag. 124) e le analisi di affidabilità delle misurazioni (in tabella 7.8, pag. 127) hanno permesso di verificare il grado di *equivalenza funzionale* delle misure e di conseguenza di scegliere con cura quali confronti era possibile effettuare tra i diversi campioni.

Questa operazione, congiuntamente all'analisi delle caratteristiche dei docenti intervistati ha agevolato nella scelta di effettuare le analisi comparative cross-nazionali restringendo il campo a quattro nazioni (Italia, Stati Uniti, Paesi Bassi e Russia) eliminando così i campioni di Hong Kong e India. Da questo punto di vista si sottolinea come il questionario presenti una struttura stabile prevalentemente nei sistemi culturali "occidentali". Al contrario la struttura a cinque dimensioni poco si adatta all'applicazione nei contesti scolastici asiatici. Da questo punto di vista, e come indicato nel capitolo quattro, inizia ad emergere la consapevolezza che ciò che viene valutato come "comportamento difficile" risente profondamente della matrice culturale dei diretti interessati: genitori ed insegnanti.

L'aver identificato, e ristretto, l'affidabilità della struttura fattoriale e delle misure a quattro dataset permette di passare alla seconda finalità della ricerca, ovvero la comparazione tra i punteggi ottenuti dagli insegnanti occupati in diversi contesti lavorativi.

Prima di procedere con l'esposizione dei principali risultati è però utile ricordare che le evidenze quantitative che si possono ottenere attraverso survey cross-nazionali non supportano argomenti circa la superiorità o l'inferiorità di una nazione rispetto alle altre, come se si trattasse di una corsa di cavalli con vincenti, perdenti o semplici piazzati (Westbury, 1992). Le evidenze che emergono da questi studi forniscono al contrario una fotografia istantanea delle differenze e delle somiglianze identificate in quel dato momento, offrendo una base empirica funzionale ad una comprensione più approfondita del fenomeno in oggetto.

La verifica delle ipotesi di ricerca cross-nazionali descritte nel capitolo 4 ha visto l'utilizzo di metodologie di ricerca basate sull'analisi della varianza e il confronto tra i coefficienti beta della regressione multipla mettendo in relazione la frequenza dei comportamenti difficili (i predittori) con una misura cumulata generale di stress.

Il primo set di comparazioni ha visto il confronto tra i punteggi dei docenti italiani ed olandesi che lavorano nella scuola primaria, mentre per la scuola secondaria inferiore si sono confrontati i punteggi degli insegnanti italiani, statunitensi e russi.

I dati della primaria mostrano come il *ranking* (ovvero i comportamenti difficili ordinati sulla base dei valori di frequenza e stress) dei diversi agiti dei genitori si mostra

sostanzialmente stabile nei due contesti: *non-cooperatività* e *iperprotettività* sono i comportamenti più frequenti e che generano la quantità maggiore di stress. Il comportamento meno frequente è l' *insoddisfazione*.

La differenza più rilevante emerge osservando i punteggi in termini di valori assoluti: i valori di frequenza e stress sono sensibilmente minori nel campione di insegnanti olandesi. Inoltre a parità di frequenza di un determinato comportamento, gli insegnanti olandesi segnalano in generale un effetto minore in termini di stress. Ad esempio, a parità di frequenza di *non-coinvolgimento* (1.69 vs 1.65) gli insegnanti del campione olandese segnalano un livello di stress pari a 0.82 mentre in Italia il valore rilevato è 1.65.

Altre differenze emergono con l'analisi dei coefficienti beta ottenuti attraverso le funzioni di regressione multipla. Le manifestazioni di *insoddisfazione* da parte dei genitori hanno un peso superiore nel contesto olandese ($\beta_{NL} = .310$) se confrontato con il contesto italiano ($\beta_{IT} = .257$). Lo stesso tipo di riflessione non può essere estesa anche al comportamento di *eccessiva preoccupazione* ($\beta_{IT} = .306$ vs. $\beta_{NL} = .251$). Mentre il comportamento di *non-coinvolgimento* incide in misura minore sui punteggi di stress nel contesto italiano ($\beta_{IT} = .199$ vs. $\beta_{NL} = .378$).

In generale è quindi plausibile sostenere l'idea che gli insegnanti interpellati nel campione italiano affrontino con più frequenza i comportamenti difficili messi in atto dai genitori. Come risposta a tali situazioni, anche i livelli di stress occupazionale risultano più alti, evidenziando l'esistenza di situazioni che hanno maggiore impatto sull'attività dell'insegnante e sul suo vissuto personale (come indicato anche dai punteggi del GHQ).

Relativamente alla scuola secondaria inferiore va segnalato un numero più alto di differenze, forse in risposta ad una maggiore influenza di aspetti contestuali e culturali sulla situazione oggetto di analisi.

I risultati mostrano che i comportamenti più frequenti segnalati nel campione italiano sono *non cooperatività* e *iperprotettività*. Passando allo stress, il comportamento che "genera" la quantità maggiore di stress è nuovamente la *non cooperatività* seguita dall'*iperprotettività* e così via fino all'*insoddisfazione*, che presenta con un valore medio di 0.93.

Negli Stati Uniti i comportamenti più frequenti sono gli stessi riscontrati nel campione italiano. *Non coinvolgimento* e *eccessiva preoccupazione* sono invece i meno frequenti.

Va notato come, ad eccezione delle prime due categorie di comportamento difficile, l'ordine dei comportamenti presenta delle differenze tra la frequenza con cui vengono segnalati e la conseguente percezione di stress. Ad esempio, *eccessiva preoccupazione* e *insoddisfazione* presentano in quest'ultimo campione una dinamica profondamente differente.

Nel campione di insegnanti provenienti dalla provincia russa di Perm, il comportamento

più frequentemente segnalato è *non-cooperatività* seguito dal *non-coinvolgimento*. Seguendo i valori in ordine discendente, è possibile trovare *iperprotettività* e l'*eccessiva preoccupazione*. All'ultimo gradino si trova la *insoddisfazione*. La misura di stress mostra invece valori più elevati per *non-cooperatività* seguita da *non-coinvolgimento* e infine dall'*iperprotettività*.

Il confronto tra i coefficienti beta è riportato in tab. 10.2

Tab. 10.2

Riassunto coefficienti beta – Italia, Usa, Russia

	ITALIA	USA	RUSSIA
	β	B	β
(Costante)	3.58	.102	14.210
Eccessiva preoccupazione	.235***	.371***	.076
Insoddisfazione	.361***	.177***	.464***
Non cooperatività	.189***	.264***	.318***
Iperprotettività	-.011	-.003	-.035
Non coinvolgimento	.311***	.278***	.114

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Il confronto tra i coefficienti beta mostra come la frequenza del comportamento di *iperprotettività* in tutti i contesti non vada considerato un predittore della misura di stress. Nel caso italiano, *insoddisfazione* e *non coinvolgimento* esercitano un peso maggiore. Gli insegnanti statunitensi ottengono coefficienti beta elevati per il comportamento di *eccessiva preoccupazione* e *non-coinvolgimento*. Infine in Russia il comportamento la cui frequenza ha un peso superiore nella determinazione dello stress è l'*insoddisfazione* seguito dalla *non-cooperatività*.

Ovviamente non esiste una spiegazione univoca e semplice ai dati appena presentati, né in alcun modo si è voluto stilare “la classifica dei buoni e dei cattivi”. La complessa rete di fattori personali ed ambientali contribuisce senza dubbio a modulare i livelli di stress dei lavoratori in diversi contesti organizzativi. Sistemi retributivi differenti, culture organizzative specifiche, politiche di *welfare state*, presenza di reti sociali di supporto, differente composizione della “popolazione” dei genitori sono soltanto alcuni dei fattori che contribuiscono ad incrementare o ridurre i vissuti di stress degli insegnanti. Tali fattori risultano essere difficilmente sondabili attraverso il tipo di indagine che è stato condotto in questa sede. A titolo puramente descrittivo il risultato è comunque sintomatico ed indicativo di un contesto lavorativo (considerato in questa sede a livello di *black box*) il cui l'output in termini di stress è più elevato in situazioni differenti. Infine in relazione alla frequenza dei comportamenti emergono interessanti somiglianze tra le diverse tipologie di genitori con cui gli insegnanti dei diversi paesi si relazionano quotidianamente. Allo stesso modo, accanto a queste invarianze, compaiono differenze nell'impatto che tali comportamenti hanno sui vissuti di stress dei docenti interpellati.

Partendo da questi risultati, la parte conclusiva dei risultati si è concentrata sull'analisi

dei soli dati italiani, da un punto di vista quantitativo e qualitativo, con la volontà di rispondere alle principali domande di ricerca relative allo stress occupazionale ed approfondire la riflessione sul fenomeno comportamenti difficili e relazione con i genitori degli studenti.

L'analisi descrittiva e correlazionale evidenziano che *non cooperatività* e *iperprotettività* sono i comportamenti che gli insegnanti italiani segnalano con frequenza maggiore; le due manifestazioni ottengono anche i punteggi più elevati in termini di stress. L'analisi correlazionale sottolinea invece che il comportamento il cui legame tra frequenza e stress è più elevato è l'*insoddisfazione*. L'*iperprotettività* al contrario ottiene il valore correlazionale più basso: anche se si presenta molto frequentemente induce una minore "quantità" di stress.

Da questo punto di vista si può quindi notare come gli insegnanti riescano a gestire meglio tale tipo di comportamenti rispetto all'insoddisfazione manifesta. Esistono quindi comportamenti che nonostante occorranò meno nell'esperienza dell'insegnante, lasciano una traccia minore in termini di stress occupazionale. In generale si può affermare che tutte le categorie di comportamento difficile identificate mostrano correlazioni piuttosto elevate con le altre misure di stress (*conseguenze/ricadute professionali, sentimenti negativi, frustrazione del lavoro con i genitori e punteggi cumulati*). Il risultato viene confermato anche considerando i punteggi ottenuti attraverso il General Health Questionnaire.

L'analisi delle differenze contestuali, personali e lavorative realizzata attraverso analisi univariata della varianza mostra che esistono delle differenze significative tra le esperienze lavorative degli insegnanti di scuola primaria e scuola secondaria sia relativamente alle tipologie di comportamento affrontate sia considerando stress occupazionale e soddisfazione lavorativa. Alcune differenze significative emergono anche mettendo a confronto il gruppo di insegnanti uomini con le docenti donne. Tali differenze emergono soprattutto in relazione ai comportamenti che vengono considerati maggiormente stressanti mentre non si rilevano scostamenti tra i gruppi in relazione alle misure cumulate.

Passando a considerare le variabili maggiormente legate alle situazioni lavorative specifiche (percezione di autonomia e presenza dell'ufficio del dirigente scolastico all'interno dell'edificio dove l'insegnante lavora), nel primo caso il confronto tra i gruppi "alta percezione" e "bassa percezione" mostra dinamiche profondamente differenti quando si considera lo stress occupazionale e la soddisfazione lavorativa. Da questo punto di vista sembra che la variabile eserciti un peso considerevole nel modulare gli effetti dei comportamenti difficili dei genitori e, più in generale, l'intera esperienza occupazionale dei docenti.

Nel secondo caso (ufficio del dirigente) non si registra invece alcuna differenza.

Infine, come sottolineato in letteratura, la gestione dei comportamenti difficili quando le

famiglie coinvolte sono migranti risulta essere più problematica, forse come conseguenza di una maggiore ansietà e di difficoltà di tipo linguistico e culturale. Inoltre, il grado di istruzione del genitore “difficile” si mostra una variabile in grado di influire sul tipo di comportamenti che vengono messi in atto nelle interazioni con i genitori. In presenza di alta scolarizzazione, i genitori tendono a mostrare maggiore frequenza di *eccessiva preoccupazione* mentre genitori poco scolarizzati presentano una maggiore tendenza al *non-coinvolgimento* e alla *non-cooperatività*.

In conclusione è possibile affermare che la crescente richiesta di un coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica degli alunni pone all’attenzione dei ricercatori il fatto che gli insegnanti devono gestire una nuova fonte di stress: i comportamenti difficili dei genitori.

La gestione di una relazione con altri adulti che sono responsabili dell’educazione dei figli in misura sovrapponibile ai docenti presenta “regole” diverse. Se è vero che gli alunni (fino a 10 anni), passano circa il 75% della propria vita all’esterno della scuola (e superati i 10 anni la percentuale aumenta) appare chiaro che genitori ed insegnanti debbano essere “dalla stessa parte” piuttosto che “antagonisti naturali”.

La costruzione di una relazione che dovrebbe essere fondata sul registro della fiducia e della condivisione richiede che entrambe le parti siano adeguatamente informate, formate e preparate a gestire gli esiti negativi della relazione. Il presente lavoro rappresenta quindi un tentativo di fare luce sul tema fornendo uno strumento da utilizzare sul campo, conclusioni spendibili all’interno della formazione dei docenti e identificando alcuni fattori di rischio e di protezione che possono contribuire alla prevenzione di situazioni organizzative che possono diventare potenzialmente esplosive.

11. Riferimenti bibliografici

- Adams, E. (1999) Vocational teacher stress and internal characteristics. *Journal of vocational and technical education*. Vol.16, No.1.
- Anuradha, K.T. & Urs, S.R. (2007) Bibliometric indicators of Indian research collaboration patterns: A correspondence analysis. *Scientometrics*, Vol.71, No.2, 169-179.
- Aspiazu, G. G., Bauer, S. C., & Spillett, M. D. (1998). Improving the academic performance of Hispanic youth: A community education model. *Bilingual Research Journal*, Vol. 22, No. 2, pp. 1–20
- Balli S,J, Wedman J.F. & Demo D.H. (1997) Family Involvement with middle-grades homework: effects on differential prompting. *Journal of experimental education*, Vol. 66 No.1, pp 31-48.
- Barbaranelli, C. (2003) *L'analisi dei dati*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Barbaranelli, C. (2006) *L'analisi dei dati con SPSS, II*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Barker, R.G. & Gump, P.V. (1964) *Big School, small school: school size and problem behavior*. Stanford: Stanford University Press
- Bartlett, D. (1998) *Stress perspectives and processes*. Philadelphia: Open University Press.
- Beh, E.J. (1999) Correspondence analysis of ranked data. *Communications in Statistics. Theory and Methods*, Vol. 28, No. 7, pp. 1511–1533
- Benjamini, B.Y. & Braun, H. (2002) John Tukey's contributions to multiple comparison. *The annals of statistics*. Vol.30, pp. 1576-1594
- Benson, H., & Allen, R.L. (1980) How much stress is too much?. *Harvard Business Review*, Vol. 58 No.5, pp.86-92.
- Benzecri, J.P. (1992) *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Betoret, F.D. (2006) Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary teachers in Spain. *Educational Psychology*, Vol. 26, No. 4, pp. 519- 539.
- Bhattacharya, S. & Basu, P.K. (1998) Mapping research area at the micro-level using co-word analysis. *Scientometric*, Vol.43, No.3, pp. 359-372
- Biemer, P.P. & Lyberg, L.E. (2003) *Introduction to survey quality*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, Vol. 314, pp.572
- Bolasco, S. (2005). Statistica testuale e text mining: alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni di Statistica*, Vol.7. pp. 17-53.
- Bolasco S.& Cipriani, R. (a cura di) (1995). *Ricerca qualitativa e computer. Teorie, metodi e applicazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Borg, M.G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Education Psychology*, Vol. 10, pp 103–126
- Breaugh, J. A. (1999) Further Investigation of the Work Autonomy Scales: Two Studies. *Journal of Business and Psychology*. Vol. 13, No.3
- Brent, B.O. (2000) Do schools really need volunteers? *Education Policy*, Vol.14, N.4, pp 494-510.
- Brown,M. & Ralph, S. (1998) The identification of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.) *Stress in teaching: past, present and future* (pp.120-138). London: Athenaeum Press
- Byrne, B.M: (2005) Confirmatory factor analysis. In B.S. Everitt & D.C. Howell (Eds.) *Encyclopedia of statistic in behavioral social science* (pp. 599-606). Chichester: Jonh Wiley & Sons Ltd.
- Camic, P.M., Rhodes J.E. & Yardley, L. (2003) *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design*. Washington: American Psychological Association
- Cannon, W.B. (1932). *The Wisdom of the Body*. New York: Norton
- Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, Vol. 39, pp. 211–228
- Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1993). Person–environment fit theory: Some history, recent development, and future directions. *Journal of Social Issues*, Vol. 49, pp 253–275.
- Caprara,G.V. & Cervone, D. (2003). *Personalità - determinanti, dinamiche, potenzialità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C, Steca, P. & Malone, P.S. (2006) Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, pp 473-490
- Carlson, C. & Christenson, S. L. (2005) Evidence-Based Parent and Family Interventions in School Psychology: Overview and Procedures. *School Psychology Quarterly*, Vol.20, No.4, pp 345-351.

- Castelli, S. & Pepe, A. (2008) School-parents relationships: a bibliometric study on 40 years of scientific publications. *International Journal About Parents in Education*, Vol. 2, No.1, pp 1-12.
- Castelli, S., Pepe, A. & Addimando (2007). *Italian teachers' stress form a qualitative quantitative perspective*. Nicosia: Cyprus Association of Inclusive Education/ University of Cyprus.
- Cattel, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioural research*, Vol.1, pp. 629-637.
- Cattel, R. B., & Jasper, J. (1967). A general plasmode for factor analytic exercises and research. *Multivariate behavioral research Monographs*, Vol. 67, No. 3.
- Cattel, R.B. (1983) This week's citation classic: scree test for the number of factors, *Current Contents*, Vol. 5, pp16.
- Cavanaugh, M.A., Boswell, M.R., Roehling M.V. & Boudreau J.V. (2000) An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, pp. 65–74
- Christenson, S.L. (2002) *Leadership module for family-school partnership: creating essential connection for children's reading and learning*. Retrieved June, 15, 2009 from Harvard Family Research Project Website:
http://www.hfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/parent-teacher_module.pdf
- Christenson, S. L. (2003) The Family–School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Quarterly*, Vol.18, No.3, pp 454-482
- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001) *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Clancy J. & Mc Vicar A. (2002) Stress. In J.Clancy, A.Mc Vicar & N. Baird (Eds.) *Physiology and Anatomy: A Homeostatic Approach*, 2nd Ed. London: Arnold
- Code S. & Langan-Fox J. (2001) Motivations, Cognitions and Traits: Predicting Occupational Health, Well-Being and Performance. *Stress and Health*, Vol. 17, pp. 159-174
- Cohen, J., Cohen, P, West, S.G. & Aiken, L.S. (2002) *Applied multiple regression analysis for the behavioral sciences*. London: Psychology press.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 24, pp. 385- 396.
- Cole, M. & Wlaker, S. (1989) *Teaching and stress*. London: Open University Press.

- Cone, J.D., Delawyer, D.D. & Wolfe V.V. (1985) Assessing parent participation: the parent/family involvement index. *Exceptional children*, Vol. 83, pp. 85-102
- Conley S. & Woosley, S.A. (2000) Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, Vol. 38, No.2, pp. 179-201
- Cotton, K., & Wiklund, K.R. (2001). *Parent involvement in education*. Retrieved June, 25, 2009 from Northwest Regional Educational Laboratory website:
www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html
- Cox, T. (1978) *Stress*. London: Macmillan Press.
- Cox, T. (1993) *Stress Research and Stress Management*. Sudbury: HSE Books.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, Vol. 16, pp. 297-333.
- Cudeck, R. (2000) Exploratory factor analysis. In H.E.A. Tinsley & S.D. Brown (Eds.) *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modelling*. London: Academic Press.
- Cummings, T. G., & Cooper, C. L. (1979). Cybernetic framework for studying occupational stress. *Human Relations*, Vol. 32, pp. 395-418.
- Cummings, T.G. & Cooper, C.L. (1998) A cybernetic theory of organizational stress (pp 101-121). In C.L. Cooper, (Eds), *Theories of Organizational Stress*. New York: Oxford University Press
- Cunningham, W.G. (1983) Teacher Burnout: Solutions for the '80's - A review of the Literature. *Urban Review*, Vol. 15, No.1, pp. 37-51
- Cunningham, R. (2004) *Not What You Would Assume: The Costs of Operating Small High Schools*. Retrieved 15 Giugno 2009, <http://www.broward.k12.fl.us/ctace/school-to-career/SLC/SmallSchoolCosts.pdf>.
- Darlington, C. L. (2005). Astrocytes as targets for neuroprotective drugs. *Current Opinion in Investigational Drugs*, Vol. 6, pp. 700–703
- Darton, R. A. (1980). Rotation in Factor analysis. *The statistician*, Vol. 29, pp. 167-194.
- Datnow, A. (2000). Implementing an externally developed school restructuring design: Enablers, constraints, and tensions. *Teaching and Change*, Vol. 7, pp. 147-171.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.) *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press

- Davies, D. & Johnson, V.R. (1996) Crossing Boundaries: Family, Community, and School Partnerships. *International Journal of Educational Research*, Vol. 25, No. 1, pp 105-119
- Davies, D. (1997) Crossing Boundaries: How to Create Successful Partnership with families and communities. *Early childhood Education Journal*, Vol.25, No.1, pp 72-77
- Davies, D. (1999) Looking back, looking ahead: reflection on lesson over twenty-five years. F. Smit, Moerel, H. & K. Van der Wolf (Eds.) *In Building bridges between home and school*. Amsterdam, pp. 5-12
- Davies, D. (2003) Beyond Partnership: the Need for Independent Citizen Activism for School Reform in the United States. S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.) *School, Family and Community Partnership in a world of difference and changes*. Danzica: Wydawnictwo Uniwersytetu, pp. 51-63.
- De Marrais, K. & Lapan, S.D. (2004) *Foundation for research: methods of inquiry in education and the social science*. London: Lawrence Erlbaum
- De Montmollin, M. (1976) *Gli psicoistrioni: un'autocritica della psicologia industriale*. Milano: Il saggiatore.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006) Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal association between and within families. *Journal of Educational Psychology*, Vol.98, pp 653-664.
- Deary, I.J., Agius R.M. & Sadler A. (1996) Personality and Stress in Consultant Psychiatrists. *International Journal of Social Psychiatry*. Vol. 42, pp. 112-123
- Delabastita, D. (1993). *There's a double tongue. Investigation into the translation of Shakespeare's worldplay, with special reference to "Hamlet"*. Amsterdam: Rodopi.
- Department for Education and Employment (1997), *Excellence in Schools, White Paper*. London: HMSO.
- Dore, J.C., Ojasoo, T., Okubo, Y., Durand, T., Dudognon, G., Miquel, J.F. (1996). Correspondence factor analysis of the publication patterns of 48 countries over the period 1981–1992. *Journal of American Society for Information Science*, Vol. 47, No. 3, 588–602.
- Driessen, G. & Valkenburg, P. (2000) Islamic schools in the Netherlands: compromising between identity and quality? *British Journal of Religious Education*, Vol.23, pp. 15-26
- Driessen G., Smit, F. & Slegers, P. (2005) Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, Vol.31, pp.509-532

- Dunham, J. (1980). An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive schools. *Educational Review*, Vol. 2, pp. 11 -20.
- Dunham, J., & Varma, V. (Eds.). (1998). *Stress in teachers: Past, present, and future*. London, Whurr Publishers.
- Dutt, B, Garg, K.C. & Bali, A. (2003) Scientometrics of the international journal scientometrics. *Scientometrics*, Vol. 56, No. 1, pp.81-93
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, Vol. 39, pp. 292-339.
- Edwards, J. R. (1998) Cybernetic theory of stress, coping, and well-being: Review and extension to work and family. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 122-152).Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, J. R., & Bagozzi, R. P. (2000) On the nature and direction of the relationship between constructs and measures. *Psychological Methods*, Vol. 5, pp. 155-174.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research . In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28-67). Oxford: Oxford University Press
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (1999).Work and family stress and well-being: An examination of person-environment fit in the work and family domains. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 77, pp. 85-129.
- Eidelson, R. J. (1980) Interpersonal satisfaction and level of involvement: A curvilinear relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 39, pp. 460-470.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, Vol.71:500-507
- Elliot, G. R.,& Eisdorfer, C. (1982) *Stress and human health*. New York: Springer.
- Emerson, E. (1995). Challenging behaviour: analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities. London, Cambridge University Press.
- Epstein, J.L. (1990) School and family connection: theory, research and implication for integrating sociologies of education and family. *Marriage and family review*, Vol.15 pp. 99-126
- Epstein, J.L. (1991) Effects of teachers practices of parent involvement on student achievement in reading and math. In S.B. Silvern (Eds.) *Literacy trough family, community and school interaction*, New York: JAI Press

- Epstein, J.L. (1996) School/family/community partnership: caring for the children we share *Phi Delta Kappan*, Vol. 76, No.9 pp 701-712
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., & Clark, L.A. (1999) *Preparing educators for school-family-community partnership: results from a national survey of colleges and universities*. Report No. 34. Centre for Research on Education of Student Placed at risk, Baltimore
- Evans P D, Hucklebridge F & Clow A. (1997) *Stress and the Immune System*. *The Psychologist*, Vol. 10, No. 7, pp 303-307.
- Everaert, H.A. & Wolf, K.C. van der (2004) *An empirical look at underlying theoretical constructs of the Index of Teaching Stress (ITS)*. Paper presented at 25th International Star Conference, Amsterdam, The Netherlands, July 7-10.
- Everaert, H. & Van der wolf, K. (2006) *A comparison of stress and burnout between dutch general and special education teachers*. Paper presented at American Educational Research Association (AERA), San Francisco, USA, April 07-11
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of factor analysis in psychological research. *Psychological methods*. Vol. 3, pp. 272-299.
- Fan, X. & Chen, M. (2001) Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 13, N.1
- Ferris, G.R., Bergin, T.G: & Wayne, S.J. (2006) Personal characteristics, job performance and absenteeism of public school teacher. *Journal of applied social psychology*, Vol.18, No.7, pp. 552-563
- Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: a critical review and analysis. *Personnel Psychology*, Vol. 39, pp. 291-314.
- Fraccaroli, F., & Schadee, H. (1993) L'analisi fattoriale confermativa applicata al general health questionnaire. Una comparazione della versione inglese e italiana. *Giornale Italiano di psicologia*, Vol.20, No.2, pp.319-338
- French, J.R.P. (1973) Person role fit. *Occupational Mental Health*, Vol. 3, No. 1, No. 15-20
- Fusilier, M. R., Ganster, D. C. & Mayes, B. T. (1987). Effects of Social Support, Role Stress, and Locus of Control on Health. *Journal of Management*, Vol. 13, No. 3, 517-528
- Gauthier, A.H. (2002)The promises of comparative research. *Journal of Applied Social Science Studies*, Vol.1.

- George, G., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Georgiou, S.N. (1996) Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, Vol. 25, N.1, 33-43
- Gevin, A.M. (2007) Identifying the types of student and teacher behavior associated with teacher stress. *Teaching and teacher education*, Vol. 23, pp. 624-640.
- Giventer, L.L. (2007) *Statistical Analysis in Public Administration*. London: Jones and Bartlett Publisher.
- Glorfeld, L. W. (1995). An improvement on Horn's parallel analysis methodology for selecting the correct number of factors to retain. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 55, pp. 377-393
- Goldberg, D. P., & Williams, P. (1988). *A User's Guide to the General Health Questionnaire*. Basingstoke: NFER-Nelson.
- Goldberg, D. P., Oldehinkel, T., & Ormel, J. (1998). Why GHQ threshold varies from one place to another. *Psychological Medicine*, 28, 915–921.
- Gonzalez, A.R, Doan Holbein, M.F., & Quitter, S . (2002) High school students' goal orientation and their relationship to perceived parenting style. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.27, 450-470.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P. & Doan Holbein, M.F. (2005) Examining the relationship between parent involvement and student motivation. *Educational psychology review*, Vol.17, N.2, 99-123
- Greene, R. W., Abdin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The index of teaching stress: a measure of student-teacher compatibility. *Journal of school psychology*, Vol. 3, pp. 239-259.
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, M.G. (2007) Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, Vol.99, No.3, pp. 532-544
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994) Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, Vol. 64 pp.237-252
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowsky, C.O. & Apostoleris, N.H. (1997) Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 1997 Vol. 89 No. 3 pp.538-548

- Greenacre, M.J. (1993) *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. London: Academic Press.
- Greenacre, M.J. & Hastie, T. (1987) The geometric interpretation of correspondence analysis. *Journal of the American statistical association*, Vol.82, No.398, 437-447
- Greenacre, M.J. (1993) *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. London: Academic Press.
- Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1997) Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 68, N.1, 61-99
- Hakim, C. (2000) *Research Design: Successful Designs for Social and Economic Research*, 2nd edition. London: Routledge.
- Hambleton, R.K. (2005) Cross-cultural adaptation of educational and psychological test: theoretical and methodological issues. In R.K. Hambleton, P.F. Merenda & C.D. Spielberger (Eds.) *Adapting Educational and psychological test for cross-cultural assessment*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates
- Hambleton, R.K. (2007) *Adapting/translating psychological and educational assessment for use in multiple languages and cultures*. Paper presented at 10th Conference of the Cooper Institute Series, October 2007.
- Hankins, M. (2008) The reliability of the twelve-item general health questionnaire (GHQ-12) under realistic assumptions. *British medical journal of public health*, Vol.8; pp.355-369
- Harkness, J.A., Van der Vijver, F.J.R. & Mohler, P.P. (2003) *Cross-cultural survey methods*. New Jersey: Wiley Interscience Publication.
- Harman, H. H. (1976). *Modern Factor Analysis (3rd Ed)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harrison, N. (1978) Stress incontinence – past and present. *Clinical Obstetrics and Gynecology*. Vol. 5, pp 67-81
- Hasan, A.A. & Abdullah, I.H. (2009) A cross mapping of temporal forward and backward translation. *English Language Teaching*, Vol.2, No.1, pp 80-84
- Haslam, S.A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormenel, K. & Penna, S. (2005) Taking the strain: social identity, social influence and the experience of stress. *British Journal of social psychology*, Vol.44, 355-370.

- Haslam, S. A. & Reicher, S. (2006) Stressing the group: social identity and the unfolding dynamics of response to stress. *Journal of applied psychology*, Vol. 91, No.5, 1037-1052
- Hayashi K. & Marcoulides G.A. (2004) Examining Identification Issues in Factor Analysis. *Structural Equation Modelling*, Vol.13, N.4, pp 631-645
- Hayton, J.C, Allen, D.G., & Scarpello, V.G. (2004) Factor Retention Decisions in Exploratory Factor Analysis: A Tutorial on Parallel Analysis. *Organizational Research Methods*. Vol. 7, No 2, pp. 191-205
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003) Parent-school Involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and euro-families. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95 No.1, pp.74-83
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 13, 161–164.
- Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009) Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, Vol. 45, No.3, 740-763
- Hinton, J.W. & Rothelie, E. (1998) The psychophysiology of stress in teacher. In J. Dunham & V. Varma (Eds.) *Stress in teaching: past, present and future* (pp.120-138).London: Atheneum Press.
- Ho, C.L. & Au, W.T. (2006) Teacher Satisfaction Scale: measuring Job satisfaction of teachers. *Educational & Psychological Measurement*, Vol.66., pp. 172-185
- Ho Sui Chu, E. (2007) Building trust in elementary schools, the impact of home-school-community collaboration. *International Journal About Parents in Education*, Vol.1, No, 0, pp 8-20.
- Hobfoll, S.E. (1989) Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, Vol.44, No.3, pp. 513-524
- Hofstede, G. (2001) *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.) London: Sage publications, Inc.
- Holmes, S.D., Krantz, D.S., Rogers, H., Gottdiener, J. & Contrada R.J. (2006) Mental stress and coronary artery disease: a multi-disciplinary guide. *Progress in cardiovascular diseases*, Vol. 49, pp 106-122
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997) Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, Vol.67, No.1, 3-42

- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T & coll. (2001) Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, Vol. 36 No. 3 pp. 195-209
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T. & Sandler, H.M. (2005a) Parents' motivations for involvement in their children's education. In E.N. Patrikakou, R.P. Weissberg, S. Redding, H.R. Anderson & H.J. Walberg (Eds.) *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teacher College
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005b) Why do parents become involved? Research Findings and Implications. *The elementary school journal*, Vol. 106, No.2
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factor in factor analysis. *Psychometrika*, Vol. 30, 176-185.
- Houtenville, A.J. & Conway, K.S. (2008) Parental effort, school resources and student achievement. *The journal of human resources*, Vol.43, N.2, 437-453
- Hoyle, R.H.. (2000) Confirmatory factor analysis. In H.E.A. Tinsley & S.D. Brown (Eds.) *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modelling*. London: Academic Press. pp 465-498
- Hu, L. and Bentler, P.M. (1999) Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, Vol. 6 ,pp. 1-55
- Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M.T., Seers, A., Vandenberg, R. J., et al. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 18, pp. 667-683.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 20, pp. 141-151.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparisons of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 4, pp 1- 39.
- Kaplan, D. (2000) *Structural Equation modelling: Foundations and extensions*. Thousand Oak: Sage Publication
- Keefe, J. W. (1993) Leadership for School Restructuring--Redesigning Your School. *High school magazine*, Vol.1, No 2, pp.4-9
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S., and Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, Vol. 22, pp. 474-496.

- Kelly, M.J. (1988) *The Manchester Survey of occupational stress in head teachers and principals in the United Kingdom*. Manchester: Manchester metropolitan university.
- Kim, J., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, California: Sage Publications, Inc.
- Klein, H. J. (1989). An integrated control theory model of work motivation. *Academy of Management Review*, 14, 150-172.
- Kline, P., (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge
- Kohl, G.O., Lengua, J.L. & McMahon, R.J. (2000) Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, Vol.38, no.6 pp. 501-523
- Kohn, M.L. (1989) *Cross-National Research in Sociology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kokkinos, C.M. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational psychology*, Vol. 77, 229-243
- Koskinen, P.S., Blum, I.H., Bisson, S.A., Phillips, S.M. Creamer, T.S. & Baker, T.K. (2000) Book access, shared reading and audio models: the effect of supporting the literature learning of linguistically diverse student in school and home. *Journal of educational psychology*, N.92, N.1, 23-36.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, Vol. 29, 146–152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, Vol. 53, pp. 27–35
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 48, pp. 159-167.
- Jeynes, W.H. (2007) The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, Vol.42, No.1, 82-110
- Jones, F., & Fletcher, B. (1996). Job control and health. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 33–50). Chichester, England: Wiley.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20, pp. 178-187.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1999). *Lisrel 8: Structural equation modelling with the simplis command language*. Lincolnwood, Illinois: Scientific Software International.

- Jovanovic, J., Lazaridis, K., and Stefanovic, V. (2006). The theoretical approaches to problem of occupational stress. Retrieved at www.medfak.ni.ac.yu/Acta%20Facultatis/2006/3-broj/THEORETICAL%20APPROACHES%20TO%20PROBLEM%20OF%20OCCUPATIONAL%20STRESS.pdf.
- Judge, T. A., & Locke, E. A. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78 , pp. 475-490.
- International Test Commission. (2001). *International Test Commission guidelines for test adaptation*. London: International Test Commission.
- Lambert, R. G., & McCarthy, C. J. (2006) *Understanding how teachers' job demands and resources affect stress and burnout*. Paper presented at the International Conference on Teacher Stress, Hogeschool Utrecht, Netherlands
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi: introduzione all'uso di TLab*. Milano. Franco Angeli
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LeFevre, M., Matheny, J. & Kolt, G.S. (2003) Eustress, distress and interpretation in occupational distress. *Journal of Managerial psychology*, Vol. 18, No 7.
- Levi-Four, D. (2004) A question of size? A heuristics for step-wise comparative research. In K. De Marrais & S.D. Lapan (Eds.) *Foundation for research: methods of inquiry in education and the social science*. London: Lawrence Erlbaum, pp.43-66
- Lijphart, A. (1975) The Comparable-Cases Strategy in Comparative Research. *Political Studies*, Vol. 8, No.2, pp. 158-165
- Liu, Y. & Zumbo, B.D. (2007) The impact of outliers on Cronbach's Coefficient Alpha estimates of reliability: visual analogue scale. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.67, no.4, pp 620-634.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 4, pp. 309-336
- Lorenzi-Cioldi, F. (1996) *Metodologia per la ricerca psicosociale*. Milano: Il Mulino.
- Lundeberg, U. & Frankenhaeuser M (1980) Pituitary-adrenal and sympathetic-adrenal correlates of distress and effort. *Journal of Psychosomatic research*. Vol. 24, pp. 125-130

- Lynn, P. (2003) Developing quality standards for cross-national survey research: five approaches', *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 6, No.4, pp. 323-336
- Macik-Frey, M., Campbell Quick, J. & Nelson D. (2007) Advances in Occupational Health: From a Stressful Beginning to a Positive Future . *Journal of Management*, Vol. 33, 809-840
- Marczyk, G., De Matteo, D. & Festinger, D. (2005) *Essentials of research design and methodology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Margolis, B. Kroes, W.H., & Quinn R.P. (1974), Job stress: An unlisted occupational hazard. *Journal of Occupational Medicine*, Vol. 16 pp.659 - 661.
- Marques R. (1994). Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*,. 5, 4-11.
- Martin, C.R. and Jomeen, J. (2003). Is the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12) confounded by scoring method during pregnancy and following birth? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, Vol. 21, pp. 267-278.
- Martin C.R. & Newell R.J. (2005) The factor structure of the 12-item General Health Questionnaire in individuals with facial disfigurement. *Psychology and Health*. Vol. 20, No. 5, pp 651–659
- Martucci, M., Balestrieri, M., Bisoffi, G., Bonizzato, P., Covre, M. G., Cunico, L., De Francesco, M., Marinoni, M. G., Mosciaro, C., Piccinelli, M., Vaccari, L. and Tansella, M. (1999). Evaluating psychiatric morbidity in a general hospital, a two-phase epidemiological survey. *Psychological Medicine*, 29, 823–832.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. Vol. 7, pp 63-74
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001) Job burnout. *Annual review of psychology*, Vol.52, pp. 397-422
- Mayer, R.E. (2000). What is the place of science in educational research? *Educational Researcher*, pp. 38-39.
- McBride, B.A., Dyer, W.J., Liu, Y., Brown, G.L. & Hong, S. (2009) The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No.2, pp 498-508
- McCarthy, C. J., Kissen, D., Yadley, L., Wood, T, & Lambert, R. G. (2006). Relationship of teachers' preventive coping resources to burnout symptoms. In R. Lambert and C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 179-

- 196). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- McIntire, W.G. & Scott, S.F. (1989) *Academic Achievement in America's Small Schools: Data from High School and Beyond*. Charleston, WV: ERIC Research Information Center (ERIC Reproduction Service No. ED315250).
- McNeal, R.B. (2001) Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socio-economics status. *Journal of socio-economics*, Vol.30, N.2, 171-179
- McWayne C., Campos R. & Owsianik M. (2008) A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No.5, 551-573
- Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behaviour and its successful management. *Educational Psychology*, Vol.15,pp. 457-471
- Milstein, M., & Golaszewski, T. J. (1985). Effects of organizationally based and individually based stress management efforts in elementary school settings. *Urban Education*, Vol. 19, No 4, pp 389-409.
- Ministero della pubblica istruzione- MPI (1999) *Rapporto direzione del personale. Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico*. Retrieved Giugno, 2009 at <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>
- Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca - MIUR (2009) *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno Scolastico 2008-2009*. Retrieved Giugno, 2009 at <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>
- Moore, S. & Lasky, S., (1999) Parent involvement in education: models, strategies and context. F. Smit, Moerel, H. & K. Van der Wolf (Eds.) *In Building bridges between home and school*. Amsterdam, pp.13-18
- Moos, R. H. (1984). Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 12, pp. 5-25.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J., Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research*. Vol.6, No.1, pp. 45-59.

- Morey, L.C. (2003) Measuring personality and psychopathology. In J.A. Schinka & W.F. Velicer (Eds.) *Research Methods in psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.(377-403)
- Morris J.A. & Feldman D.C. (1996) The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review* Vol. 21, pp. 986–1010.
- Moscardino, U. (2003). Computer assisted analysis. In G.Mantovani & A. Spagnolli (a cura di). *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna. Il mulino
- Muller, C. (1977). Principes et méthodes de la statistique lexicale. Paris, Hachette. In Bolasco, S. (2005). Statistica testuale e text mining: alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni di Statistica*, Vol.7:17-53.
- Nelson, L. R. (2005). Some observation on the scree test, and on coefficient alpha. *Thai Journal of Educational Research and Measurement*, Vol.3, No. 1, pp. 1-17.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory (2nd Ed.)*.New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, Vol. 32, pp. 396-402.
- O'Leary-Kelly, S.W. & Vokurka, R. J. (1998). The empirical assessment of construct validity. *Journal of Operations & Production Management*, Vol. 16, pp. 387-407.
- OECD (2004) *Survey on upper secondary schools – Technical Report Part II*.
- Parmar, N.R. (2001) Job anxiety as a moderator variable in the relationship between job characteristics and individual as well as organizational outcomes. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*. Vol 27, No. 1, pp. 75-81
- Pianta, R. (2001) *La relazione bambino-insegnante*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Pianta, R.C. & Walsh, D. (1996) *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge
- Pomerantz E.M., Mooran, E.A. & Litwack, S.D. (2007) The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, Vol.77, N.3, pp 373-410.
- Powell, T. J. (1985). Perceptions of competence: How parents and teachers view each other. *Psychology in the Schools*, Vol. 22, pp. 68-78
- Prakke, B. (2007). *Teachers and parents. A questionnaire for teachers about parents with difficult behaviors*. Unpublished questionnaire.
- Prakke, B. & Peet, van A. (2008). *Report parent-teacher stress*. Hogeschool Utrecht.

- Prakke, B. Peet, van A., & Wolf, van der J. C. (2007). *Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools*. Nicosia: Cyprus Association of Inclusive Education/ University of Cyprus.
- Preacher K.J. & MacCallum, R.C. (2003) Repairing Tom Swift Electric Factor Analysis Machine. *Understanding Statistics*, Vol. 2, No.1, 13-43
- Punch, K.F., & Tuettmann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary teachers. *British Educational Research Journal*, Vol. 16, 369–382.
- Rafanelli, M. (2003) *Multidimensional Database: problem and solution*. Hershey, PA: Idea Group Publishing
- Ragin, C.C. (1987) *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkley: University of California Press
- Raywid, M.A. (1999). *Current literature on small schools*. ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse of Rural Education and Small Schools (ERIC Reproduction Service No. ED 425 409).
- Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A., & Ochoa, A. M. (2002). Relationships among perception of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics: Implication for policy formation. *Journal of Community Psychology*, Vol. 30, pp 519–549.
- Sakharov, M. & Farber, B.A. (1983) A critical study of burnout in teachers, in: B.A. Farber (Ed.) *Stress and Burnout in Human Service Professions*. New York: Pergamon Press
- Sameroff, A..J., & Seifer, R. (1983). Familial risk and child competence. *Child Development*, Vol 54, pp 1254-1268.
- Sanders, M.G., Epstein, J.L. (1998). International perspectives on school-family community partnerships. *Childhood Education*, 74, 340-342.
- Santos, J.R.A. (1999) Cronbach's Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales. *Journal of Extension*. Vol.37, No.2
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, pp. 293–315.
- Scheuren, F. (ed.) (1999), “*What Is a Survey?*” Pamphlet series, Section on Survey Research Methods, American Statistical Association.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modelling*: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schuman, H. & Presser, S. (1981). *Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments in Question Form, Wording, and Context*. New York: Academic Press.
- Schwarz, N. & Hippler, H.J. (2004) Response alternatives: the impact of their choices and ordering. In P.Biemer, R. Groves, N. Mathiowetz, S. Seymour (Eds.) *Measurement error in survey*. Chichester:
- Seligman, M. (2000). *Conducting Effective Conferences with Parents of Children with Disabilities*, New York, NY, The Guilford Press.
- Selye H. (1936) A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature* ;No. 138: pp. 32
- Selye, H. (1946) The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology*, Vol.6, pp 117-130
- Selye, H. (1955) Stress and diseases. *Science*, Vol.122, pp. 625-631
- Selye, H. (1976) *The stress of life, Revised Edition*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1987) *Stress without Distress*. London : Transworld Edition .
- Sheldon, S.B., & Epstein, J.L. (2001b). *Improving student behavior and discipline with family and community involvement*. Retrieved July 3, 2009, from Johns Hopkins University, National Network of Partnership Schools Web site: www.csos.jhu.edu/p2000/type2/issue11/ttype2k4.htm
- Silverman, D. (2002) *Come fare ricerca qualitative*. Milano. Carocci.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209.
- Sonnertag, S. & Frese, M. (2003) Stress in organization. In W.C. Borman, D.R. Ilgen & R.J. Klimoski (Eds.) *Handbook of psychology. Vol.12. Industrial and Organizational psychology* (454-481). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Spector, P.E. (1998) A control theory of the job stress process. In C.L. Cooper, (Eds), *Theories of Organizational Stress*, Oxford University Press, New York, NY, pp.153-69.
- Spielberger, C.D. (1991) *Stress and Anxiety*. Vol.13. New York: Hemisphere Publishing Corporation
- Stephan, C.W. & Stephan, W.G. (2000) The measurement of racial and ethnic identity. *International Journal of Intercultural relations*, Vol.24, pp. 541-552

- Stiefel, L., Berne, R., Iatarola, P. & Fruchter, N. (2000). High School Size: The Effects on Budgets and Performance in New York City. *Educational Evaluation and Policy Analysis* (1999). 22(1): 27-39.
- Tabachnick B.G. & Fidell L.S. (2001) *Using Multivariate statistics 4th Edition*. New York: Allyn & Bacon
- Theorell T, Karasek R, & Eneroth P. (1990) Job strain variations in relation to plasma testosterone fluctuations in working men: *A longitudinal study*. *Journal of International Medicine* Vol. 227, ;pp. 31-36, 1990.
- Thomas, A. & Chess, S. (1984): Genesis and evolution of behavioral disorder: From infancy to early adult life. *American Journal of Psychiatry* , Vol. 141, pp.1-9
- Thomas, N., Clarke, V. and Lavery, J. (2003). Self-Reported Work and Family Stress of Female Primary Teachers. *Australian Journal of Education*, 47 (1), 73-87.
- Thompson, B., & Daniel, L. G. (1996). Factor analytic evidence for the construct validity of scores: A historical overview and some guidelines. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.56, pp. 197-208.
- Tijssen, R.J.W. & Van Raan, A.F.J.(1989) Mapping Co-word structures: A Comparison of Multidimensional Scaling and LEXIMAPPE. *Scientometrics*, Vol. 15, 283-295.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1996) *Teacher under pressure: stress in teaching profession*. London: Routledge
- Trimble, J. E. (2007). Cultural measurement equivalence. In C. S. Clauss-Ehlers (Ed.), *Encyclopedia of cross-cultural school psychology*. New York: Springer.
- Troman, G. & Woods, P. (2001) *Primary teachers' stress*. London: Routledge.
- Trusty, J. (1996) Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitude, perception and behavior. *Journal of research in developmental education*, Vol.30, N.1, pp 63-69
- Ursprung, A. (1986). Incidence and correlates of burnout in residential service settings. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, Vol. 29, pp. 225–239.
- U.S. Department of Education (1997) *National Standards for parent-family involvement program*. Chicago: National PTA.
- U.S. Department of Education. (2006). *Parent and family involvement in education of the nation household education surveys programs*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1997). A Canadian–Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, Vol. 81, pp. 371–382.
- Vasse, R. M., Nijhuis, F.J. & Kok, G. (1998). Associations between work stress alcohol consumption and sickness absence. *Addiction* Vol.93, pp. 231-244
- Villas-Boas, M.A. (2003) Analyzing parents' and teachers' perspective, developing partnership: current research in Portugal. S.Castelli, M. Mendel & B.Ravn (Eds.) *School, Family and Community Partnership in a world of difference and changes*.Danzica: Wydawnictwo Uniwersytetu.
- Von Eye, A., Bogat, G. A., & Rhodes, J. (2006). Variable-oriented and person-oriented perspectives on analysis. The example of alcohol consumption in adolescence. *Journal of Adolescence*, Vol. 29, pp. 981-1004.
- Vijver, van der F. J. R., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, Vol. 1, pp 89-99.
- Wallace, J.C., Edwards, B.D., Arnold, T.,Frazier, M.L. & Finch, D.M. (2009) Work stressors, role-based performance and the moderating influence of organizational support. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 94, No.1, pp.254-262.
- Walsh, M. (2000), "Miami-Dade teachers' union partners with Edison on charter plan", *Education Week*, Vol. 20 pp.5
- Weiss, H.B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke R., & Pinto, K. (2003) Making it works: low-income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*. Vol.40, p.879
- Werner, O., & Campbell, D.T. (1970). Translating, working through interpreters and the problem of decentering. In R. Naroll & R. Cohen (Eds.), *A handbook of method in cultural anthropology* (pp. 398-420). New York: The Natural History Press.
- Werneke, U., Goldberg, D. P., Yalcin, I., & Ustun, B. T. (2000). The stability of the factor structure of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 30, 823–829.
- Westbury, I. (1992). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a low achiever? *Educational Researcher*, 21, 18-24.
- Wilcox, B., Vernberg, E. (1985). Conceptual and theoretical dilemmas facing social support research. In I. Sarason, B. Sarason (Eds.), *Social Support: Theory, Research and Applications*. Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht

- Wolf, van Der, K. & Everaert, H. (2003) Challenging parents, teacher characteristics and teacher stress. In R.A. Martinez-Gonzalez, M.H. Perez-Herrero & B. Rodriguez-Ruiz (Eds.) *Family school community partnerships: merging into social development*. Oviedo: Grupo SM
- Young W.C. & Budynas R.G. (2002) *Roark's formula for stress and strain*. New York: McGraw Hill
- Zakowski, S., Hall, M.H. & Baum, A. (1992). Stress, stress management, and the immune system. *Applied and Preventative Psychology*, Vol. 1, pp.1-13
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Factors influencing five rules for determining the number of component retain. *Psychological bulletin*, Vol. 99, pp. 432-442.

APPENDICE A – Codebook Standard Questionnaire Parent Version

PARTE 1A

<i>Country</i>	1 Olanda 2 Russia 3 Hong Kong 4 USA 5 Italia 6 India	Nazione
<i>resp_nr</i>		ID rispondente
<i>ysch_1</i>	1 privata (finanziata) 2 privata (finanziata) 3 pubblica 4 altro	Tipo di scuola
<i>ysch_2</i>		Numero di allievi nella scuola dove insegni
<i>ysch_2a_it</i>		Numero di alunni nel tuo plesso
<i>ysch_2b_it</i>		Numero di plessi nella tua scuola
<i>ysch_2c_it</i>	1 Sì 2 No	Gli uffici della dirigenza sono collocati all'interno del tuo plesso
<i>ysch_3</i>		Codice postale della scuola
<i>ysch_4</i>	1 Femminile 2 Maschile	Genere
<i>ysch_4a_it</i>		Età
<i>ysch_5</i>	1 Cattolica Romana 2 Protestante 3 Islamica 4 Induista 5 Ebraica 6 Nessuna religione 77 Altro	La tua cultura religiosa è
<i>ysch_6</i>		In quale provincia sei nato/a
<i>ysch_7</i>	1 Primaria 2 Secondaria Inf. 3 Secondaria Sup. 4 Altro	In che grado di scuola insegni
<i>ysch_7f_it</i>	1 Sì 2 No	Sei un insegnante di sostegno
<i>ysch_8a</i>		Numero di anni di insegnamento complessivi
<i>ysch_8b</i>		Numero di anni di insegnamento in questa scuola
<i>ysch_9a</i>		Indica la <i>percentuale</i> di genitori con cui hai un rapporto molto facile
<i>ysch_9b</i>		Indica la <i>percentuale</i> di genitori con cui hai un rapporto facile
<i>ysch_9c</i>		Indica la <i>percentuale</i> di genitori con cui hai un rapporto neutrale
<i>ysch_9d</i>		Indica la <i>percentuale</i> di genitori con cui hai un rapporto difficile

<i>ysch_9e</i>	Indica la percentuale di genitori con cui hai un rapporto molto difficile
<i>ysch_10</i>	Quante ore alla settimana dedichi alla gestione dei genitori difficili?
<i>ysch_10a_it</i>	In una settimana, quante ore lavori

PARTE 2A

<i>SP_A_1_In</i>		Descrivi il comportamento del genitore più problematico con cui hai a che fare in questo anno scolastico
<i>SP_A_2_In</i>		Perché questo comportamento risulta il più problematico per te?
<i>SP_A_3_In</i>		In generale, come gestisci questo comportamento?
<i>SP_A_4_In</i>		Quali suggerimenti daresti ad altri insegnanti per gestire questo comportamento?
<i>dist_teach</i>	Visual-item scale	Distanza percepita genitore-insegnante

PARTE 2B- frequenza

	1		
	1		
	1		
	1		
<i>fbdp_1</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	1. Come insegnante, ti senti costretto a prendere le parti di uno dei genitori	
<i>fbdp_2</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	2. Il genitore non si sente responsabile per le conseguenze di una particolare decisione	
<i>fbdp_3</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	3. Il genitore non viene quasi mai a scuola	
<i>fbdp_4</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	4. Il genitore usa le proprie conoscenze accademiche o professionali per influenzarti	
<i>fbdp_5</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	5. Il genitore non rispetta gli accordi presi circa la supervisione dei compiti a casa	
<i>fbdp_6</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	6. Il genitore richiede la tua opinione senza averne una	
<i>fbdp_7</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	7. Il genitore si lamenta dell'altro genitore dello studente	
<i>fbdp_8</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	8. Il genitore si preoccupa eccessivamente del figlio	
<i>fbdp_9</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	9. Il genitore esprime l'intenzione di cooperare ma poi non lo fa	
<i>fbdp_10</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	10. Il genitore non rinuncia mai al controllo del figlio e vuole proteggerlo da tutti i pericoli	
<i>fbdp_11</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	11. Il genitore mostra scarsa iniziativa	
<i>fbdp_12</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	12. Il genitore usa le sue competenze come scusa per venire coinvolto nell'educazione del figlio	
<i>fbdp_13</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	13. Il genitore promette all'insegnante di aiutare il figlio a casa ma ciò non avviene	

<i>fbdp_14</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	14. Il genitore dice che sei un cattivo insegnante
<i>fbdp_15</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	15. Il genitore ti chiama per dirti che è scontento
<i>fbdp_16</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	16. Il genitore presta poca attenzione al bambino
<i>fbdp_17</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	17. Ti senti importunato da questo genitore
<i>fbdp_18</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	18. Il genitore è eccessivamente coinvolto nella vita della classe
<i>fbdp_19</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	19. Il genitore evita il contatto con te insegnante
<i>fbdp_20</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	20. Il genitore minaccia di rivolgersi alle autorità quando sospetta un presunto abuso di competenza
<i>fbdp_21</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	21. Il genitore è molto preoccupato della salute del figlio
<i>fbdp_22</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	22. Il figlio di questo genitore appare stanco e trascurato
<i>fbdp_23</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	23. Il genitore attribuisce un'importanza esagerata all'educazione del figlio
<i>fbdp_24</i>	0 Non accade mai 4 Accade spesso	24. Il genitore è eccessivamente coinvolto nei progressi del figlio

PARTE 2B-
Stress

<i>sbdp_1</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	1. Come insegnante, ti senti costretto a prendere le parti di uno dei genitori
<i>sbdp_2</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	2. Il genitore non si sente responsabile per le conseguenze di una particolare decisione
<i>sbdp_3</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	3. Il genitore non viene quasi mai a scuola
<i>sbdp_4</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	4. Il genitore usa le proprie conoscenze accademiche o professionali per influenzarti
<i>sbdp_5</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	5. Il genitore non rispetta gli accordi presi circa la supervisione dei compiti a casa
<i>sbdp_6</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	6. Il genitore richiede la tua opinione senza averne una
<i>sbdp_7</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	7. Il genitore si lamenta dell'altro genitore dello studente
<i>sbdp_8</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	8. Il genitore si preoccupa eccessivamente del figlio
<i>sbdp_9</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	9. Il genitore esprime l'intenzione di cooperare ma poi non lo fa
<i>sbdp_10</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	10. Il genitore non rinuncia mai al controllo del figlio e vuole proteggerlo da tutti i pericoli
<i>sbdp_11</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	11. Il genitore mostra scarsa iniziativa
<i>sbdp_12</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	12. Il genitore usa le sue competenze come scusa per venire coinvolto nell'educazione del figlio

<i>sbdp_13</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	13. Il genitore promette all'insegnante di aiutare il figlio a casa ma ciò non avviene
<i>sbdp_14</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	14. Il genitore dice che sei un cattivo insegnante
<i>sbdp_15</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	15. Il genitore ti chiama per dirti che è scontento
<i>sbdp_16</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	16. Il genitore presta poca attenzione al bambino
<i>sbdp_17</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	17. Ti senti importunato da questo genitore
<i>sbdp_18</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	18. Il genitore è eccessivamente coinvolto nella vita della classe
<i>sbdp_19</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	19. Il genitore evita il contatto con te insegnante
<i>sbdp_20</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	20. Il genitore minaccia di rivolgersi alle autorità quando sospetta un presunto abuso di competenza
<i>sbdp_21</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	21. Il genitore è molto preoccupato della salute del figlio
<i>sbdp_22</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	22. Il figlio di questo genitore appare stanco e trascurato
<i>sbdp_23</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	23. Il genitore attribuisce un'importanza esagerata all'educazione del figlio
<i>sbdp_24</i>	0 Per nulla stressante 4 Molto stressante	24. Il genitore è eccessivamente coinvolto nei progressi del figlio

PARTE 2C

<i>ewdp_1</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	1. A causa di questo genitore provo meno piacere nel lavoro.
<i>ewdp_2</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	2. Questo genitore non mi piace.
<i>ewdp_3</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	3. Quando ho a che fare con questo genitore, penso di non essere un buon insegnante.
<i>ewdp_4</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	4. Questo genitore fa sì che io dedichi meno attenzione agli altri genitori.
<i>ewdp_5</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	5. E' difficile trattare con questo genitore.
<i>ewdp_6</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	6. Dovrei essere in grado di gestire meglio questo genitore.
<i>ewdp_7</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	7. Con questo genitore, mi sento fiducioso delle mie capacità di insegnante
<i>ewdp_8</i>	0 Totalmente in 4 disaccordo	8. A causa di questo genitore evito di proporre alcune attività alla classe.

		Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_9</i>	0	Totalmente in disaccordo	9.Non riesco a trovare un accordo con il genitore sul modo migliore per gestire lo studente.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_10</i>	0	Totalmente in disaccordo	10.Questo genitore toglie gioia al mio lavoro
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_11</i>	0	Totalmente in disaccordo	11.Il comportamento di questo genitore accresce i miei problemi con gli altri genitori.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_12</i>	0	Totalmente in disaccordo	12.Dover prestare costantemente attenzione a questo genitore mi esaurisce.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_13</i>	0	Totalmente in disaccordo	13.Lavorando con questo genitore, la mia relazione con lui/lei è migliorata.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_14</i>	0	Totalmente in disaccordo	14.Lavorando con questo genitore, ho avuto momenti di successo
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_15</i>	0	Totalmente in disaccordo	15.Questo genitore rende meno piacevole la mia giornata a scuola.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_16</i>	0	Totalmente in disaccordo	16.Sento di trattare questo genitore in maniera del tutto sbagliata.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_17</i>	0	Totalmente in disaccordo	17.Non sono contento dei sentimenti che provo per questo genitore.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_18</i>	0	Totalmente in disaccordo	18.Il genitore non sembra preoccuparsi del comportamento di suo/a figlio/a.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_19</i>	0	Totalmente in disaccordo	19.Questo genitore fa sì che io mi comprenda meglio come insegnante.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_20</i>	0	Totalmente in disaccordo	20.Mi sento importunato da questo genitore.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_21</i>	0	Totalmente in disaccordo	21.Sento di condividere con questo genitore le stesse idee sull'insegnamento
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_22</i>	0	Totalmente in disaccordo	22.Mi sento colpevole del fatto che questo genitore non mi piaccia.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_23</i>	0	Totalmente in disaccordo	23.Ho imparato molto dal lavoro con questo genitore.
	4	Totalmente d'accordo	
<i>ewdp_24</i>	0	Totalmente in disaccordo	24.La mia interazione con questo genitore è frustrante.
	4	Totalmente d'accordo	

PARTE 2D

<i>bddp_1</i>	1 padre/la madre biologica	Il “genitore difficile” a cui stai pensando è:
	2 patrigno/la madrina	
	3 padre/la madre adottiva	
	4 nonno/la nonna	
	5 fratellastro/la sorellastra	
<i>bddp_2</i>	1 Femminile	Genere del genitore
	2 Maschile	
<i>bddp_3_HK_IT</i>	1 Meno di 21	Età
	2 21-30	
	3 31-40	
	4 41-50	
	5 Oltre 50	
<i>bddp_4</i>	6 Non so	Nazionalità del genitore (se italiano indicare provincia)
<i>bddp_5</i>		Quanti altri figli di questo genitore frequentano la tua scuola?
<i>bddp_6</i>	1 Primogenito	Il tuo studente, figlio di questo, genitore è
	2 Secondogenito	
	3 Terzogenito	
	4 Altro	
<i>bddp_7</i>	1 Licenza elementare	Qual è il grado di istruzione raggiunto da questo genitore?
	2 Licenza Media	
	3 Licenza superiore	
	4 Laurea	
	5 Altro	
<i>bddp_8</i>	6 Non so	Indica il grado di coinvolgimento di questo genitore nella scuola?
	1 pochissimo	
	2 poco	
	3 neutrale	
	4 molto	
<i>bddp_9</i>	5 moltissimo	Quando questo genitore contatta l'insegnante lo fa:
	1 Da solo	
<i>bddp_10</i>	2 Con il partner	Ci sono alte persone, oltre al genitore, che cercano di contattarti riguardo al bambino
	1 Partner	
	2 Nonni	
	3 Zii/Zie	
	4 Altro	

PARTE 2D

<i>bdpdp_1</i>	1 Sì	Il “genitore difficile” attualmente ha un partner
	2 No	
<i>bdpdp_2</i>	1 Sì	Il partner attuale di questo genitore è anche genitore biologico?
	2 No	
<i>bdpdp_3</i>	1 Femminile	Genere del genitore
	2 Maschile	

<i>bdpdp_4</i>	1	Meno di 21	Età
	2	21-30	
	3	31-40	
	4	41-50	
	5	Oltre 50	
	6	Non so	
<i>bdpdp_5</i>			Nazionalità del genitore (se italiano indicare provincia)
<i>bdpdp_6</i>	1	Licenza elementare	Qual è il grado di istruzione raggiunto da questo genitore?
	2	Licenza Media	
	3	Licenza superiore	
	4	Laurea	
	5	Altro	
	6	Non so	
<i>bdpdp_6a_it</i>	1	pochissimo	Indica il grado di coinvolgimento di questo genitore nella scuola?
	2	poco	
	3	neutrale	
	4	molto	
	5	moltissimo	

PARTE 3

<i>edp_1</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Ho difficoltà a controllare le mie emozioni quando sono in conflitto con i genitori.
<i>edp_2</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Se qualcosa va storto in classe – non importa cosa – io mi vedo in maniera negativa.
<i>edp_3</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Sono in grado di instaurare una buona relazione anche con Il genitore più difficile.
<i>edp_4</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Ho caratteristiche positive che mi sono di grande aiuto quando ci sono problemi con un genitore.
<i>edp_5</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Mi arrabbio quando il genitore ripetutamente non prende sul serio le mie indicazioni.
<i>edp_6</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Talvolta passo dal sentirmi estremamente bravo al vedere solo i miei aspetti negativi, sentendomi un fallito.
<i>edp_7</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	I genitori feriscono i miei sentimenti non seguendo deliberatamente le mie istruzioni.
<i>edp_8</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Sono particolarmente abile a risolvere i conflitti con i genitori.
<i>edp_9</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Posso gestire con successo la situazione quando uno dei genitori attua comportamenti distruttivi e oppositivi
<i>edp_10</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Sono in grado di gestire un genitore oppositivo.
<i>edp_11</i>	Totalmente in 0 disaccordo 4 Totalmente d'accordo	Quando anche solo una cosa nella classe va storta, io inizio a sentirmi male e mi chiedo se sono capace di fare bene una qualsiasi cosa.

PARTE 4

<i>chasch_1</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	La qualità delle tue relazioni con i colleghi di lavoro.
<i>chasch_2</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	La competenza degli insegnanti nel tuo plesso
<i>chasch_3</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	La competenza degli insegnanti nel tuo istituto scolastico
<i>chasch_4</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	La misura in cui i colleghi di lavoro ti incoraggiano e sostengono nel tuo lavoro
<i>chasch_5</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il grado generale di apprezzamento nei confronti dei tuoi colleghi.

<i>chasch_6</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	La misura in cui gli studenti si comportano in maniera autodisciplinata.
<i>chasch_7</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il comportamento degli studenti a scuola
<i>chasch_8</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	La motivazione degli studenti ad apprendere
<i>chasch_9</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	In generale, il livello di disciplina degli studenti nella tua scuola.
<i>chasch_10</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il grado di interesse mostrato dai genitori verso l'educazione dei loro figli.
<i>chasch_11</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il grado in cui genitori contribuiscono alla scuola allo sviluppo dei programmi didattici.
<i>chasch_12</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	La qualità del contributo dei genitori verso la scuola e lo sviluppo dei programmi didattici.
<i>chasch_13</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il grado in cui la comunità supporta la scuola e lo sviluppo dei programmi didattici
<i>chasch_14</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	La qualità del supporto offerto dalla comunità alla scuola e allo sviluppo dei programmi didattici
<i>chasch_15</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il grado in cui i genitori si sentono responsabili per le prestazioni scolastiche dei figli.
<i>chasch_16</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il grado in cui i genitori sostengono la scuola e i suoi progetti
<i>chasch_17</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il grado in cui la comunità sostiene la scuola e i suoi programmi
<i>chasch_18</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il livello di soddisfazione generale verso i genitori con cui lavori
<i>chasch_19</i>	0 Molto insoddisfatto 4 Molto soddisfatto	Il livello di soddisfazione generale per la comunità in cui lavori

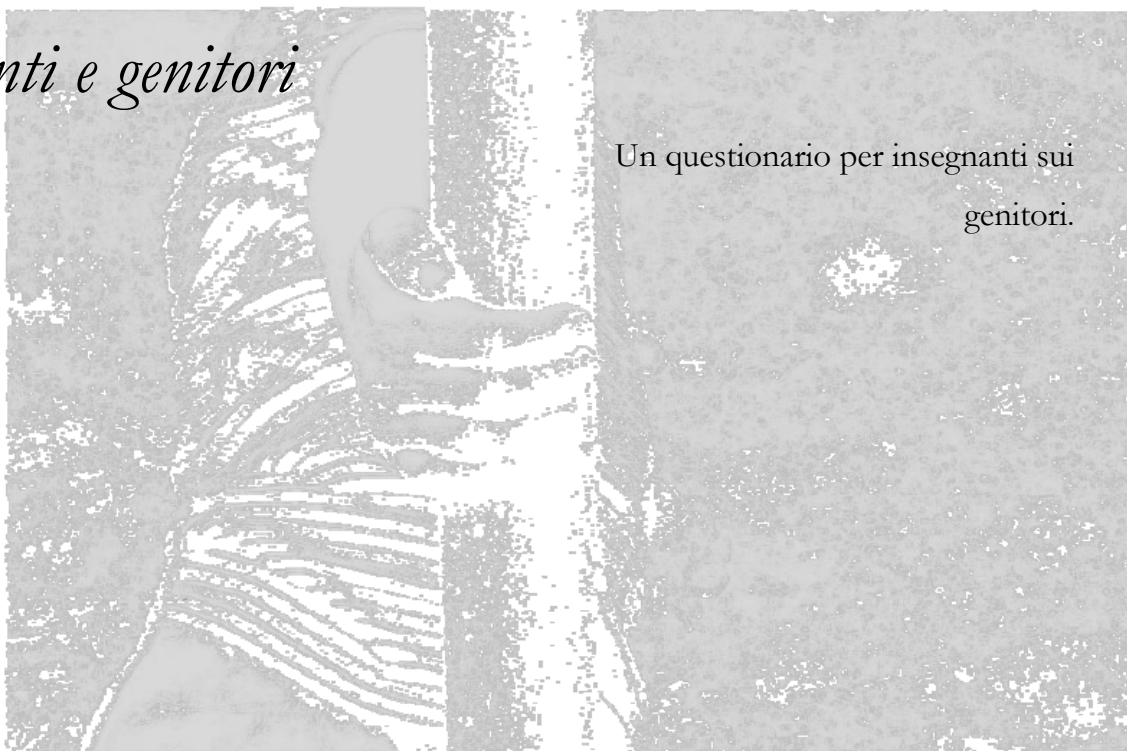
PARTE4A

<i>teachau1_it</i>	1 Assolutamente Vero 4 Assolutamente Falso	Non è possibile fare nulla fino a che il superiore non ha approvato la decisione.
<i>teachau2_it</i>	1 Assolutamente Vero 4 Assolutamente Falso	Qui, una persona che vuole prendere una decisione viene scoraggiata in fretta.
<i>teachau3_it</i>	1 Assolutamente Vero 4 Assolutamente Falso	Bisogna sempre fare riferimento a qualcuno di livello superiore per una risposta finale.
<i>teachau4_it</i>	1 Assolutamente Vero 4 Assolutamente Falso	Io devo chiedere al mio superiore prima di fare praticamente qualsiasi cosa.
<i>teachau5_it</i>	1 Assolutamente Vero 4 Assolutamente Falso	Ogni decisione che prendo deve essere approvata dal mio dirigente

PARTE5

<i>health_1</i>	0	Meglio del solito	Sei stato/a in grado di concentrarti sulle cose che facevi.
	3	Peggio del solito	
<i>health_2</i>	0	Meglio del solito	Hai perso molto sonno per delle preoccupazioni.
	3	Peggio del solito	
<i>health_3</i>	0	Meglio del solito	Ti sei sentito/a utile.
	3	Peggio del solito	
<i>health_4</i>	0	Meglio del solito	Ti sei sentito/a capace di prendere delle decisioni.
	3	Peggio del solito	
<i>health_5</i>	0	Meglio del solito	Ti sei sentito/a continuamente sotto stress (tensione).
	3	Peggio del solito	
<i>health_6</i>	0	Meglio del solito	Hai avuto l'impressione di non essere in grado di superare le difficoltà.
	3	Peggio del solito	
<i>health_7</i>	0	Meglio del solito	Sei stato/a in grado di svolgere volentieri le tue attività quotidiane.
	3	Peggio del solito	
<i>health_8</i>	0	Meglio del solito	Sei stato/a in grado di affrontare i tuoi problemi.
	3	Peggio del solito	
<i>health_9</i>	0	Meglio del solito	Ti sei sentito/a infelice e depresso.
	3	Peggio del solito	
<i>health_10</i>	0	Meglio del solito	Hai perso fiducia in te stesso/a.
	3	Peggio del solito	
<i>health_11</i>	0	Meglio del solito	Hai pensato di essere una persona senza valore.
	3	Peggio del solito	
<i>health_12</i>	0	Meglio del solito	Ti sei sentito/a tutto sommato abbastanza contento/a.
	3	Peggio del solito	

Insegnanti e genitori



Un questionario per insegnanti sui
genitori.

Scopo della ricerca

Il dipartimento di Psicologia dell'Università Bicocca di Milano, in collaborazione con "The Utrecht University of Professional Education" sta conducendo una ricerca comparativa, per sviluppare strumenti che facilitino gli insegnanti nella gestione delle loro relazioni con genitori "difficili" o molto esigenti.

La ricerca viene condotta contemporaneamente in diversi Paesi, fra cui l'Italia.

Il questionario originale è stato sviluppato sotto la supervisione del Professor Kees Van Der Wolf, del dott. Huub Everaert, e dagli studenti dell'Educational Faculty of Utrecht, The Netherlands.

La versione italiana è stata realizzata dal Professor Stefano Castelli in collaborazione con i Dott. Alessandro Pepe e Loredana Addimando.

Nota bene: nel questionario ti chiediamo di pensare al genitore più esigente o "difficile" con cui hai a che fare. Per genitore, intendiamo chi si prende cura del bambino. Oltre al genitore biologico, può trattarsi di un genitore adottivo, di un padrino, di un nonno o di un altro membro della famiglia estesa.

Struttura del questionario

Il questionario è composto da cinque parti.

Nella prima ti verranno fatte alcune domande relative alla scuola e alla/e classe/i in cui lavori. La seconda parte indaga la relazione che esiste tra te e il genitore difficile. Successivamente ti sarà chiesto di indicare quale effetto ha questo genitore su di te e sul tuo lavoro come insegnante. Quando rispondi a queste domande dovrai pensare al genitore più "difficile" o esigente con cui hai a che fare. Questa sezione termina con alcune domande che riguardano lo specifico genitore difficile.

Domande Generali

Nella terza parte del questionario non dovrai più pensare ad uno specifico genitore. Troverai alcune domande sul modo in cui gestisci la relazione con i genitori dei tuoi studenti, e sui possibili sentimenti negativi generati da queste interazioni.

Nella quarta parte le domande riguardano il rapporto con i tuoi colleghi, i genitori e la comunità nella gestione di studenti con problemi emotivi o comportamentali, e l'atmosfera presente tra gli studenti della tua scuola.

Infine, nella quinta e ultima parte, ti faremo qualche domanda sul tuo livello di felicità in generale e sulla tua salute. **Importante** Le varie sezioni del questionario sono molto diverse fra loro. Tali differenze non riguardano solo i contenuti ma anche le modalità attraverso le quali puoi rispondere alle domande. Ti chiediamo di leggere attentamente le istruzioni prima di iniziare a rispondere. L'impegno è di circa 30 minuti, ti chiediamo quindi di compilare il questionario in tutte le sue parti. Tutti i dati forniti saranno trattati in forma anonima, rispettando le norme vigenti (193/2003, Codice Etico della Ricerca Psicologica, Aprile 1997).

Per domande o maggiori informazioni potrai contattare Loredana Addimando (loredana.addimando@unimib.it) o Alessandro Pepe (alessandro.pepe@unimib.it)

Prima parte

Le seguenti

domande riguardano la scuola dove lavori e te stesso:1. Tipo di scuola

☐ privata (finanziata) ☐ privata
(non finanziata) ☐ pubblica

☐ altro.....2. Numero di alunni complessivi

nella scuola

2a. Numero di alunni nel tuo plesso

2b. Numero di plessi nella tua scuola

2c. Gli uffici della dirigenza sono collocati all'interno del tuo plesso? ☐ sì☐ no

3. Codice postale della scuola

4. Sesso ☐ femmina☐ maschio

4a età

5. La tua cultura religiosa è ☐ nessuna religione☐ ebraica☐ islamica☐ cattolica romana☐ altra.....

6. In quale provincia sei nato/a?

7. In che tipo di scuola insegni?

☐ Primaria☐ Secondaria primo grado☐ Secondaria secondo grado☐ altro

7b Sei un insegnante di sostegno?

☐ sì☐ no

8. Numero di anni di insegnamento complessivianni

8a Numero di anni di insegnamento in questa scuolaanni

9. Indica la *percentuale* di genitori con cui intrattieni un certo tipo di rapporto

(il totale deve fare 100):

genitori con cui hai un rapporto molto facile% +

genitori con cui hai un rapporto facile% +

genitori con cui hai un rapporto ne' facile ne' difficile.....% +

genitori con cui hai un rapporto difficile% +

genitori con cui hai un rapporto molto difficile% +

= 100 %

10. In una settimana, quante ore lavori?

10.b Quante ore alla settimana dedichi alla gestione dei genitori difficili?

Seconda parte

(A)

Per rispondere alle domande che seguono, vorremmo che tu pensassi al genitore più difficile con cui hai a che fare nel corso dell'attuale anno scolastico. Quando rispondi alle domande, per favore, pensa a questo genitore. Non vogliamo che tu ci dica il suo nome, ma vorremmo che semplicemente descrivessi questa persona.

Descrivi il comportamento del genitore più problematico con cui hai a che fare in questo anno scolastico:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Perché questo comportamento risulta il più problematico per te?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

In generale, come gestisci questo comportamento?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quali suggerimenti daresti ad altri insegnanti per gestire questo comportamento?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Potresti provare un senso di affinità per alcuni genitori. Potresti anche sentirti vicino a loro. Se è questo il caso metti una X vicino alla figura dell'insegnante. Con altri genitori invece potrebbe non essere così, potresti sentire una distanza tra te e loro: in questo caso metti una X lontano dalla figura dell'insegnante.

Per favore metti una X sulla riga in basso per indicare come senti la relazione verso questo genitore difficile:

Genitore   Insegnante

Seconda parte

(B)

Sempre pensando allo stesso genitore, valuta per favore i seguenti punti. Nella prima colonna dovrai dare un'indicazione sulla **frequenza** con la quale avviene il comportamento proposto, su una scala da 0 a 4. Nella seconda colonna indica, sempre su una scala da 0 a 4 **quanto** il comportamento è **stressante** per te.

Con che
frequenza
avviene?

0= mai
4 = accade
spesso

Quanto è
stressante
per te?

0 = per
niente,
4 = molto
stressante

1. Come insegnante, ti senti costretto a prendere le parti di uno dei genitori	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
2. Il genitore non si sente responsabile per le conseguenze di una particolare decisione	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
3. Il genitore non viene quasi mai a scuola	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
4. Il genitore usa le proprie conoscenze accademiche o professionali per influenzare l'approccio dell'insegnante	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
5. Il genitore non rispetta gli accordi presi circa la supervisione dei compiti a casa	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
6. Il genitore richiede la tua opinione senza averne una	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
7. Il genitore si lamenta dell'altro genitore dello studente	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
8. Il genitore si preoccupa eccessivamente del figlio	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
9. Il genitore esprime l'intenzione di cooperare ma poi non lo fa	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
10. Il genitore non rinuncia mai al controllo del figlio e vuole proteggerlo da tutti i pericoli	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
11. Il genitore mostra scarsa iniziativa	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
12. Il genitore usa le sue competenze come scusa per venire coinvolto nell'educazione del figlio	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
13. Il genitore promette all'insegnante di aiutare il figlio a casa ma ciò non avviene	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
14. Il genitore dice che sei un cattivo insegnante	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
15. Il genitore ti chiama per dirti che è scontento	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
16. Il genitore presta poca attenzione al bambino	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
17. Ti senti importunato da questo genitore	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
18. Il genitore è eccessivamente coinvolto nella vita della classe	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
19. Il genitore evita il contatto con te insegnante	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
20. Il genitore minaccia di rivolgersi alle autorità quando sospetta un presunto abuso di competenza	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
21. Il genitore è molto preoccupato della salute del figlio	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
22. Il figlio di questo genitore appare stanco e trascurato	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
23. Il genitore attribuisce un'importanza esagerata all'educazione del figlio	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
24. Il genitore è eccessivamente coinvolto nei progressi del figlio	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

Seconda parte

(C)

La parte precedente si focalizzava sulla misura in cui tu sei stressato o in difficoltà a causa di determinati comportamenti dei genitori.

Le seguenti affermazioni riguardano l'impatto che questo genitore ha su di te e sul tuo lavoro.

Su una scala da 0 a 4, indica il tuo grado di accordo con ciascuna affermazione.

Quanto sei d'accordo
con le seguenti
affermazioni?

**0=Totalmente in
disaccordo**

4=Totalmente d'accordo

- | | |
|---|-----------|
| 1. A causa di questo genitore provo meno piacere nel lavoro. | 0 1 2 3 4 |
| 2. Questo genitore non mi piace. | 0 1 2 3 4 |
| 3. Quando ho a che fare con questo genitore, penso di non essere un buon insegnante. | 0 1 2 3 4 |
| 4. Questo genitore fa sì che io dedichi meno attenzione agli altri genitori . | 0 1 2 3 4 |
| 5. E' difficile trattare con questo genitore. | 0 1 2 3 4 |
| 6. Dovrei essere in grado di gestire meglio questo genitore. | 0 1 2 3 4 |
| 7. Con questo genitore, mi sento fiducioso delle mie capacità di insegnante | 0 1 2 3 4 |
| 8. A causa di questo genitore evito di proporre alcune attività alla classe. | 0 1 2 3 4 |
| 9. Non riesco a trovare un accordo con il genitore sul modo migliore per gestire lo studente. | 0 1 2 3 4 |
| 10. Questo genitore toglie gioia al mio lavoro | 0 1 2 3 4 |
| 11. Il comportamento di questo genitore accresce i miei problemi con gli altri genitori. | 0 1 2 3 4 |
| 12. Dover prestare costantemente attenzione a questo genitore mi esaurisce. | 0 1 2 3 4 |
| 13. Lavorando con questo genitore, la mia relazione con lui/lei è migliorata. | 0 1 2 3 4 |
| 14. Lavorando con questo genitore, ho avuto momenti di successo | 0 1 2 3 4 |
| 15. Questo genitore rende meno piacevole la mia giornata a scuola. | 0 1 2 3 4 |
| 16. Sento di trattare questo genitore in maniera del tutto sbagliata. | 0 1 2 3 4 |
| 17. Non sono contento dei sentimenti che provo per questo genitore. | 0 1 2 3 4 |
| 18. Il genitore non sembra preoccuparsi del comportamento di suo/a figlio/a. | 0 1 2 3 4 |
| 19. Questo genitore fa sì che io mi comprenda meglio come insegnante. | 0 1 2 3 4 |
| 20. Mi sento importunato da questo genitore. | 0 1 2 3 4 |
| 21. Sento di condividere con questo genitore le stesse idee sull'insegnamento | 0 1 2 3 4 |
| 22. Mi sento colpevole del fatto che questo genitore non mi piaccia. | 0 1 2 3 4 |
| 23. Ho imparato molto dal lavoro con questo genitore. | 0 1 2 3 4 |
| 24. La mia interazione con questo genitore è frustrante. | 0 1 2 3 4 |

**0=Totalmente
in disaccordo
4=Totalmente
d'accordo**

Seconda parte

(D)

Le domande seguenti si riferiscono ad alcune caratteristiche demografiche del genitore a cui hai pensato rispondendo alle precedenti domande:

-
1. Il “genitore difficile” a cui stai pensando è:
 - ☐ il padre/la madre biologica
 - ☐ il patrigno/la madrina
 - ☐ il padre/la madre adottiva
 - ☐ il nonno/la nonna
 - ☐ il fratellastro/la sorellastra

 2. Sesso del genitore
 - ☐ femmina
 - ☐ maschio

 3. Età (in anni)
 - ☐ meno di 21
 - ☐ da 21 a 30
 - ☐ da 31 a 40
 - ☐ da 41 a 50
 - ☐ sopra 50
 - ☐ non so

 4. Nazionalità del genitore (se italiano indicare provincia)

 5. Quanti altri figli di questo genitore frequentano la tua scuola?

 6. Il tuo studente, figlio di questo, genitore è
 - ☐ Primogenito
 - ☐ Secondogenito
 - ☐ Terzogenito
 - ☐ altro.....

 7. Qual è il grado di istruzione raggiunto da questo genitore?
 - ☐ Scuola elementare
 - ☐ Licenza Media
 - ☐ Diploma
 - ☐ Laurea
 - ☐ Altro:.....
 - ☐ Non so

 8. Indica il grado di coinvolgimento di questo genitore nella scuola?
(pensa alla frequenza con cui è presente agli incontri istituzionali e/o è coinvolto nelle attività scolastiche)
 - ☐ Pochissimo
 - ☐ Poco
 - ☐ Neutrale
 - ☐ Molto
 - ☐ Moltissimo

 9. Quando questo genitore contatta l'insegnante o la scuola, generalmente è solo oppure con il suo partner?
 - ☐ Solo
 - ☐ Con il partner
 - ☐ Altro:.....

 10. Ci sono alte persone, oltre al genitore, che cercano di contattarti riguardo al bambino?
(sono possibili più risposte)
 - ☐ il partner del genitore
 - ☐ i nonni
 - ☐ gli zii
 - ☐ Altro:.....

Seconda parte

(E)

Le seguenti domande si riferiscono ad alcune caratteristiche demografiche del **partner del genitore difficile** a cui hai pensato sinora.

1. Il “genitore difficile” attualmente ha un partner?
 - ☐ Sì
 - ☐ No (Hai finito di rispondere a questa parte. Continua con la terza parte del questionario nella prossima pagina)
 - ☐ Non so (Hai finito di rispondere a questa parte. Continua con la terza parte del questionario nella prossima pagina)

2. Il partner attuale di questo genitore è anche il genitore biologico del/i bambino/i?
 - ☐ Sì
 - ☐ No
 - ☐ Non so

3. Sesso del partner del genitore difficile
 - ☐ Femmina
 - ☐ Maschio

4. Età (in anni) del partner del genitore difficile:
 - ☐ meno di 21
 - ☐ da 21 a 30
 - ☐ da 31 a 40
 - ☐ da 41 a 50
 - ☐ sopra 50
 - ☐ Non so

5. Paese di nascita del partner (indipendentemente dalla nazionalità).....

6. Qual è il grado di istruzione raggiunto dal partner di questo genitore?
 - ☐ Scuola elementare
 - ☐ Licenza Media
 - ☐ Diploma
 - ☐ Laurea
 - ☐ Altro:.....
 - ☐ Non so

- 6a. Indica il grado di coinvolgimento del partner di questo genitore nella scuola?
(pensa alla frequenza con cui è presente agli incontri istituzionali e/o è coinvolto nelle attività scolastiche)
 - ☐ Pochissimo
 - ☐ Poco
 - ☐ Neutrale
 - ☐ Molto
 - ☐ Moltissimo

Quarta parte

Presentiamo ora una serie di affermazioni relative ad aspetti importanti della tua scuola.

Riguardano la cooperazione con i colleghi e la direzione, il senso di responsabilità ed il comportamento degli studenti.

Indica su una scala da 0 a 4 il tuo grado di soddisfazione riguardo ai seguenti aspetti:

	0= Sono molto insoddisfatto di questo aspetto della scuola; 1= Sono insoddisfatto; 2= Non sono insoddisfatto né contento; 3= Sono soddisfatto; 4= Sono molto contento di questo aspetto della scuola
1. La qualità delle tue relazioni con i colleghi di lavoro.	0 1 2 3 4
2. La competenza degli insegnanti nel tuo plesso	0 1 2 3 4
3. La competenza degli insegnanti nel tuo istituto scolastico	0 1 2 3 4
4. La misura in cui i colleghi di lavoro ti incoraggiano e sostengono nel tuo lavoro	0 1 2 3 4
5. Il grado generale di apprezzamento nei confronti dei tuoi colleghi.	0 1 2 3 4
6. La misura in cui gli studenti si comportano in maniera autodisciplinata.	0 1 2 3 4
7. Il comportamento degli studenti a scuola	0 1 2 3 4
8. La motivazione degli studenti ad apprendere	0 1 2 3 4
9. In generale, il livello di disciplina degli studenti nella tua scuola.	0 1 2 3 4
10. Il grado di interesse mostrato dai genitori verso l'educazione dei loro figli.	0 1 2 3 4
	0= Sono molto insoddisfatto di questo aspetto della scuola; 4= Sono molto contento di questo aspetto della scuola

Quarta parte (Continua)

	0= Sono molto insoddisfatto di questo aspetto della scuola; 1= Sono insoddisfatto; 2= Non sono insoddisfatto né contento; 3= Sono soddisfatto; 4= Sono molto contento di questo aspetto della scuola
11. Il grado in cui genitori contribuiscono alla scuola e allo sviluppo dei programmi didattici.	0 1 2 3 4
12. La qualità del contributo dei genitori verso la scuola e lo sviluppo dei programmi didattici.	0 1 2 3 4
13. Il grado in cui la comunità supporta la scuola e lo sviluppo dei programmi didattici	0 1 2 3 4
14. La qualità del supporto offerto dalla comunità alla scuola e allo sviluppo dei programmi didattici	0 1 2 3 4
15. Il grado in cui i genitori si sentono responsabili per le prestazioni scolastiche dei figli.	0 1 2 3 4
16. Il grado in cui i genitori sostengono la scuola e i suoi progetti	0 1 2 3 4
17. Il grado in cui la comunità sostiene la scuola e i suoi programmi	0 1 2 3 4
18. Il livello di soddisfazione generale verso i genitori con cui lavori	0 1 2 3 4
19. Il livello di soddisfazione generale per la comunità in cui lavori	0 1 2 3 4
Infine, cinque affermazioni che sono collegate al lavoro scolastico quotidiano. Puoi indicare se queste affermazioni sono vere oppure false.	1= assolutamente vero; 2= vero; 3=non vero; 4= assolutamente falso.
20. Non è possibile fare nulla fino a che il superiore non ha approvato la decisione.	1 2 3 4
21. Qui, una persona che vuole prendere una decisione viene scoraggiata in fretta.	1 2 3 4
22. Bisogna sempre fare riferimento a qualcuno di livello superiore per una risposta finale.	1 2 3 4
23. Io devo chiedere al mio superiore prima di fare praticamente qualsiasi cosa.	1 2 3 4
24. Ogni decisione che prendo deve avere l'approvazione del mio superiore	1 2 3 4

Quinta parte

GENERAL HEALTH QUESTIONNAIRE

Ci piacerebbe conoscere il tuo stato di salute, in generale, nelle ultime due settimane. Per favore rispondi a tutte le domande, mettendo una X, sulla risposta che ritieni più adatta alla tua situazione. Ricorda che le domande si riferiscono a disturbi attuali e recenti, non a quelli che hai avuto in passato.

Recentemente:

1 Sei stato/a in grado di concentrarti sulle cose che facevi.

☐	☐	☐	☐
Meglio del solito	Come al solito	Meno del solito	Molto meno del solito

2 Hai perso molto sonno per delle preoccupazioni.

☐	☐	☐	☐
No	Non più del solito	Un po' più del solito	Molto più del solito

3 Ti sei sentito/a utile.

☐	☐	☐	☐
Meglio del solito	Come al solito	Meno del solito	Molto meno del solito

4 Ti sei sentito/a capace di prendere delle decisioni.

☐	☐	☐	☐
Meglio del solito	Come al solito	Meno del solito	Molto meno del solito

5 Ti sei sentito/a continuamente sotto stress (tensione).

☐	☐	☐	☐
No	Non più del solito	Un po' più del solito	Molto più del solito

6 Hai avuto l'impressione di non essere in grado di superare le difficoltà.

☐	☐	☐	☐
No	Non più del solito	Un po' più del solito	Molto più del solito

7 Sei stato/a in grado di svolgere volentieri le tue attività quotidiane.

☐	☐	☐	☐
Meglio del solito	Come al solito	Meno del solito	Molto meno del solito

8 Sei stato/a in grado di affrontare i tuoi problemi.

☐	☐	☐	☐
Meglio del solito	Come al solito	Meno del solito	Molto meno del solito

9 Ti sei sentito/a infelice e depresso.

☐	☐	☐	☐
No	Non più del solito	Un po' più del solito	Molto più del solito

10 Hai perso fiducia in te stesso/a.

☐	☐	☐	☐
No	Non più del solito	Un po' più del solito	Molto più del solito

11 Hai pensato di essere una persona senza valore.

☐	☐	☐	☐
No	Non più del solito	Un po' più del solito	Molto più del solito

12 Ti sei sentito/a tutto sommato abbastanza contento/a.

☐	☐	☐	☐
Meglio del solito	Come al solito	Meno del solito	Molto meno del solito

Grazie per aver risposto a questo questionario.